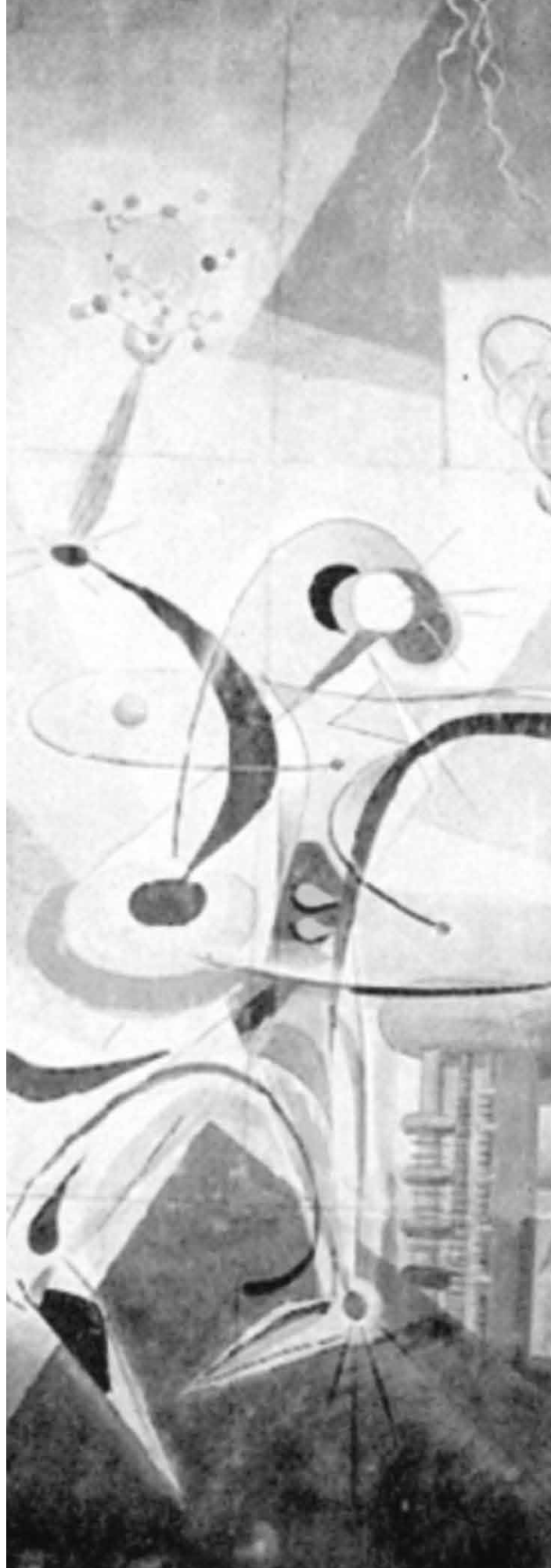


Educação,
Infâncias e
Formação





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdério Santos Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

Coordenador: Natanael Reis Bomfim

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro (UNEB)

Editora Científica: Livia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 51: Ana Paula Silva da Conceição – UNEB; Mônica Appezato Pinnazza – USP

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA).

Editora Assistente: Maura Icléa Castro.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 1-272, jan./abr. 2018

ISSN 2358-0194 (eletrônico) | ISSN 0104-7043 (impresso)

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faceba/about/submissions#onlinesubmissions>

E-mail: fialho2021@gmail.com Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 300 exemplares



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

- 11 Editorial
- 12 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E FORMAÇÃO

- 15 Apresentação
Ana Paula Silva da Conceição; Mônica Appezzato Pinazza
- 19 A formação como pedagogia da relação
Júlia Oliveira-Formosinho; João Formosinho
- 29 Aprendizagem profissional no estágio em creche: representatividade e significado atribuído a dimensões da pedagogia
Sara Barros Araújo
- 45 Pedagogo generalista – professor de educação infantil: implicações e desafios da formação
Maria Carmen Silveira Barbosa; Viviane Ache Cancian; Noeli Valentina Weshenfelder
- 69 Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica
Valdete Côco; Maria Nilceia de Andrade Vieira; Karina de Fátima Giesen
- 85 Liderança de um contexto educacional em mudança
Mônica Appezzato Pinazza
- 105 Effective early learning: a praxeological and participatory approach to evaluating and improving quality in early childhood education
Chris Pascal; Tony Bertram
- 121 Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante
Ana Paula Conceição; Roberto Sidnei Macedo
- 133 Os fazeres de bebês e suas professoras na organização pedagógica centrada na criança
Tacyana Karla Gomes Ramos
- 145 Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filosóficos
Kezia Rodrigues Nunes; Carlos Eduardo Ferraço
- 161 Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o locus e temáticas dos estudos
Tânia Regina Lobato dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira
- 179 Justiça na escola: conflitos escolares na infância através da educação intercultural
Pâmela Suélli da Motta Esteves; Ingrid de Faria Gomes; Julia Wassermann Guedes

ARTIGOS

- 195 Tecituras entre educação e saúde: processos de escolarização da juventude soteropolitana com doenças falciformes
Daniela Santana Reis; Augusto Cesar Rios Leiro

- 213** A audiodescrição e a mediação teatral: a palavra e o jogo dialogando com a cena
Jefferson Fernandes Alves; Anna Karolina Alves do Nascimento
- 233** Modernidade pedagógica, transmissão da herança cultural e produção da identidade nacional: a emergência da educação para o patrimônio na reforma do ensino secundário em Portugal (1894-1895)
António Henriques
- 251** Participação popular, poder e formação da cidadania: um estudo político-pedagógico do orçamento participativo
Danilo Romeu Streck
- 265** Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Submission Terms for the Upcoming Issues of Journal of FAEEBA – Education and Contemporaneity

EDUCATION, CHILDHOOD AND EDUCATION

- 15 Presentation
Ana Paula Silva da Conceição; Mônica Appezzato Pinazza
- 19 Teacher education as a relational pedagogy
Júlia Oliveira-Formosinho; João Formosinho
- 29 Professional learning in a practicum with toddlers: representativeness and meaning of pedagogical dimensions
Sara Barros Araújo
- 45 Generalist pedagogue – teacher of child education: implications and challenges of training
Maria Carmen Silveira Barbosa; Viviane Ache Cancian; Noeli Valentina Weshenfelder
- 69 Initial formation for teaching in early childhood education: indicators of academic production
Valdete Côco; Maria Nilceia de Andrade Vieira; Karina de Fátima Giesen
- 85 Leadership of the educational context in change
Mônica Appezzato Pinazza
- 105 Effective early learning (eel) program: a praxeological and participatory approach to assessing and improving quality in early childhood education
Chris Pascal; Tony Bertram
- 121 Practice, biography and theoretical constructions in early childhood education: a playful curriculum
Ana Paula Conceição; Roberto Sidnei Macedo
- 133 Children's doings and their teachers in the child-centered pedagogical practices
Tacyana Karla Gomes Ramos
- 145 Training in networks of curricular compositions with children in the philosophy classes
Kezia Rodrigues Nunes; Carlos Eduardo Ferraço
- 161 Researches with children in amazonian contexts: the locus and themes of studies
Tânia Regina Lobato dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira
- 179 Justice at school: intercultural education approach to school conflict in childhood
Pâmela Suélli da Motta Esteves; Ingrid de Faria Gomes; Julia Wassermann Guedes

ARTICLES

- 195 Interfaces between education and health: processes of schooling of “soteropolitanos” youth with falciform diseases
Daniela Santana Reis; Augusto Cesar Rios Leiro

- 213** The audio description and the theatrical mediation: the word and the play dialoguing with the scene
Jefferson Fernandes Alves; Anna Karolina Alves do Nascimento
- 233** Pedagogical modernity, transmission of cultural heritage and production of national identity: the emergence of a heritage-oriented teaching in the reform of secondary education in Portugal (1894-1895)
Antônio Henriques
- 251** Popular participation, power and citizenship education: a pedagogical-political study of the participatory budget
Danilo Romeu Streck
- 269** Instructions for publication

SUMARIO

- 11 Editorial
- 12 Temas y términos de futuras ediciones

EDUCACIÓN, INFANCIA Y FORMACIÓN

- 15 Presentación
Ana Paula Silva da Conceição; Mônica Appezzato Pinazza
- 19 La formación como pedagogía de la relación
Júlia Oliveira-Formosinho; João Formosinho
- 29 Aprendizaje profesional en el estadio en guardería: representatividad y significado atribuido a dimensiones de la pedagogía
Sara Barros Araújo
- 45 Pedagogo generalista – profesor de educación infantil: implicaciones y desafíos de la forma
Maria Carmen Silveira Barbosa; Viviane Ache Cancian; Noeli Valentina Weshenfelder
- 69 Formación inicial para la docencia en la educación infantil: indicadores de la producción académica
Valdete Côco; Maria Nilceia de Andrade Vieira; Karina de Fátima Giesen
- 85 Liderazgo de un contexto educativo en cambio
Mônica Appezzato Pinazza
- 105 Programa effective early learning (eel): un enfoque praxeológico y participativo para evaluar y mejorar la calidad en la educación infantil
Chris Pascal; Tony Bertram
- 121 Práctica, biografía y construcciones teóricas en educación infantil: un currículo basado en juegos
Ana Paula Conceição; Roberto Sidnei Macedo
- 133 Las actividades entre profesoras y bebés en la organización pedagógica centrada en el niño
Tacyana Karla Gomes Ramos
- 145 Formación en redes de composiciones curricular con niños en las clases de filosofía
Kezia Rodrigues Nunes; Carlos Eduardo Ferraço
- 161 Investigos con niños en contextos de la amazonia: el locus y temáticas de los estudios
Tânia Regina Lobato dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira
- 179 Justicia en la escuela: conflictos escolares en la infancia a través de la educación intercultural
Pâmela Suélli da Motta Esteves; Ingrid de Faria Gomes; Julia Wassermann Guedes

ARTÍCULOS

- 195 Interfaces entre educación y salud: procesos de escolarización de la juventud soteropolitana con enfermedades falciformes
Daniela Santana Reis; Augusto Cesar Rios Leiro

- 213** La audiodescripción y la mediación teatral: la palabra y el juego dialogando con la escena
Jefferson Fernandes Alves; Anna Karolina Alves do Nascimento
- 233** Modernidad pedagógica, transmisión de la herencia cultural y la producción de la identidad nacional: el surgimiento de la educación para el patrimonio en la reforma de la educación secundaria en Portugal (1894-1895)
António Henriques
- 251** Participación popular, poder y formación de la ciudadanía: un estudio político-pedagógico del presupuesto participativo
Danilo Romeu Streck

EDITORIAL

Diferentes mídias têm veiculado imagens de crianças em situações de guerra, em perigo, doentes, integradas ao mundo da exploração sexual e do trabalho, gerando muita comoção e mobilização em diversas partes do mundo. Para além das questões relativas ao senso comum ou à forma como as crianças têm sido exploradas em imagens, várias áreas de conhecimento constroem saberes sobre práticas relativas à emergência das “infâncias” e das “crianças”. Tais construções estão amplamente amparadas nos estudos que tratam da história da infância e que constituem fundamental colaboração para o entendimento da “infância” como um conceito. A ideia de que as crianças sempre existiram, mas a infância não, passou a ser o argumento de muitos estudos interessados na temática da “invenção” dessa etapa da vida, que não pode ser interpretada sem uma análise da organização da própria sociedade e da família. As discussões sobre “infâncias” e “crianças” envolvem entendimentos mais amplos sobre estrutura social, políticas públicas e o lugar da família contemporânea – esta última não apenas enquanto domínio formidável, instituição fundamental, de formação do indivíduo, mas como contexto social onde também operam diversas dinâmicas de violência, exclusão e abuso.

Dar voz à criança, tornando-a sujeito e objeto de estudo e de intervenção social, é um movimento que vem na esteira das discussões sobre proteção à infância, sobretudo a partir da Declaração dos Direitos da Criança, de 1989. Assim, no Brasil, uma série de trabalhos, a partir dos anos 1990, tem colaborado para um amplo reconhecimento da diversidade das experiências sociais das crianças. O que é ser criança no Brasil? Quais as especificidades de classe na experiência de infância? Que aportes metodológicos podem permitir estudos e levantamentos de dados sobre práticas institucionais destinadas às crianças? Em que medida tais práticas estão atentas aos contextos de pobreza, de riqueza, de marcadores étnicos e religiosos, de gênero? Quais são os modelos contemporâneos e premissas morais do sistema educativo?

Desde os anos 1960, as Ciências Sociais armazenam um conjunto analítico sobre o tema que marca o campo com a diferenciação entre “Infância” e “criança”. Em vez de supor dimensões dadas como “cultura” e “sociedade”, investiga-se as dinâmicas de constituição de experiências e relações sociais. Isto não se faz senão após um acúmulo de conhecimentos que aprimora a reflexão epistemológica sobre esse objeto, levando ao questionamento do método de pesquisa com e sobre crianças. Longe de olhá-las a partir de um parâmetro de normalidade, a Antropologia se pergunta como os pesquisadores ultrapassam sua condição de adultos para “ouvir” e entender as crianças?

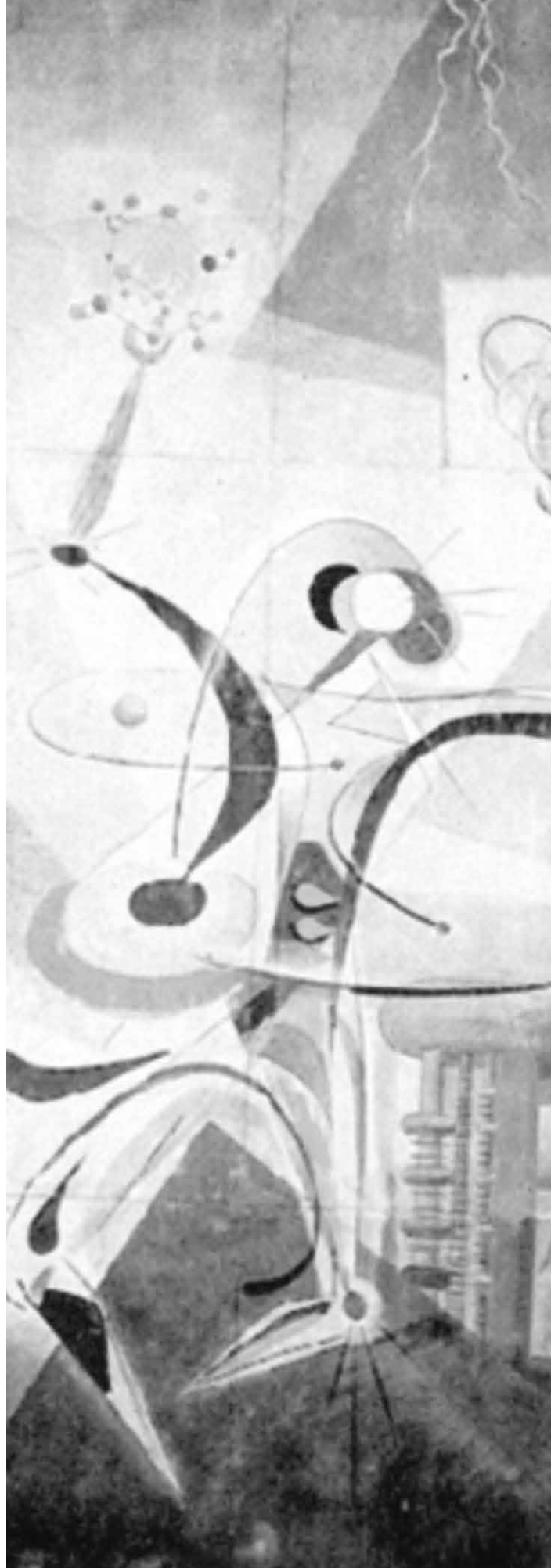
Em tempos de tamanha violência política, em que nos balançamos entre ausência de democracia e emergência de variadas formas de ditadura, urge perguntar de que forma temos nos mobilizado, nas diferentes áreas do saber, em prol da infância de hoje – leia-se, sobretudo, aquela marcada pela pobreza e pela vulnerabilidade social.

Lívia Fialho Costa
Editora Científica

**Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de submissão	Lançamento	Coordenadores
52	Educação, Eossocioeconomia e Turismo de Base Comunitária	30/03/2018	Maio/agosto 2018	Francisca de Paula Santos da Silva – UNEB Carlos Alberto Cioce Sampaio - FURB
53				

Educação,
Infâncias e
Formação



APRESENTAÇÃO

Educação, Infâncias e Formação

No título sugerido para esta publicação encerra-se o propósito das coordenadoras deste trabalho de reafirmar os compromissos educacionais com a infância, tal como expressos nos textos legais. Com a clareza de que se avizinham, numa constância indesejável, ameaças de toda ordem às conquistas arduamente obtidas em favor dos direitos das crianças e das famílias, é sempre oportuno trazer à cena as questões concernentes à infância e à educação infantil, compreendendo a importância de defender a qualificação do que se pensa e faz nesses domínios, a considerar a defesa da qualificação de profissionais que neles atuam.

Este dossiê propôs reunir produções resultantes de investigações que tematizam a infância no plural, portanto numa perspectiva da diversidade, e que estão comprometidas em trazer ao plano de discussão os diversos contextos educacionais destinados, particularmente, à faixa etária de 0 a 5/6 anos; as propostas curriculares e a natureza das práticas educativas desenvolvidas junto às crianças, da forma como se revelam na realidade das instituições de educação infantil e/ou em outros espaços educativos. Dado o foco nas infâncias e nas circunstâncias em que se faz a educação dos bebês e das crianças pequenas, constituíram-se de especial interesse à presente publicação os estudos que abordam questões concernentes à formação dos profissionais que atuam com a primeira infância e na educação infantil.

Assim exposto, na Seção Temática, composta de 11 artigos, distinguiram-se três eixos temáticos, que guardam entre si estreita conexão: o Eixo 1 – “Formação de Profissionais da Educação Infantil”; o Eixo 2 – “Qualidade em Educação Infantil, Currículo e Práticas Educativas” e, por fim, o Eixo 3 – “Criança e Infância(s): constituindo olhares”.

Os estudos que compõem o **Eixo 1 – Formação de Profissionais da Educação Infantil** são introduzidos pelo primeiro artigo intitulado *A Formação como Pedagogia da Relação*. Os autores, Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, apresentam argumentos fundantes de pedagogias participativas em que a educação de adultos e de crianças é considerada numa perspectiva da homologia de processos de desenvolvimento humano.

No segundo artigo do dossiê, sob o título *Aprendizagem Profissional no Estágio em Creche: representatividade e significado atribuído a dimensões da pedagogia*, a autora Sara Barros Araújo situa seu estudo na formação inicial de educadores(as) de infância, trazendo uma relevante reflexão sobre a experiência formativa em estágio em creche e as possíveis indicações aos cursos de formação.

O terceiro artigo, de autoria de Maria Carmen S. Barbosa, Viviane A. Cancian e Noeli V. Weshenfelder, intitulado *Pedagogia Generalista – professor de educação infantil: implicações e desafios da formação*, faz uma oportuna crítica ao caráter generalista da formação de docentes da educação infantil, sinalizando, a partir do exame de diretrizes legais em vigência, que as propostas formativas não asseguram a qualificação do trabalho educativo em creches e pré-escolas.

Ainda com foco na formação inicial, tal como sugere o título *Formação Inicial para Docência na Educação Infantil: indicadores da produção acadêmica*, o quarto artigo do dossiê refere-se um estudo exploratório em que as autoras Valdete Côco, Maria Nilceia de Andrade Vieira e Karina de Fátima Giesen trazem um exame das produções acadêmicas brasileiras concernentes à temática da formação inicial para a docência na Educação Infantil, empregando os pressupostos bakhtinianos como base analítica dos enunciados das produções estudadas.

Fechando o Eixo 1, o quinto artigo, *Liderança de um Contexto Educacional em Mudança*, tematiza a formação contínua em serviço. A autora Mônica A. Pinazza relata um processo formativo vivido no âmbito de uma investigação-ação em que se constituiu um processo colaborativo entre a universidade e uma creche da rede pública paulistana. Merece destaque a discussão a respeito do fundamental papel das lideranças formais (direção e coordenação pedagógica da creche) na formação em contexto de professoras da creche.

O **Eixo 2 – Qualidade em Educação Infantil, Currículo e Práticas Educativas** é iniciado com o sexto artigo desta publicação, intitulado *Effective Early Learning: a praxeological and participatory approach to evaluating and improving quality in early childhood education*. Os autores Chris Pascal e Tony Bertram tratam da temática da qualidade da educação da primeira infância e apresentam o programa Effective Early Learning (EEL) como um modelo praxeológico alternativo de avaliação e melhoria da qualidade de processos educativos na perspectiva democrática, participativa, inclusiva e culturalmente sensível em contraposição aos modelos universalizados e métricos de avaliação.

Sob o título *Prática, Biografia e Construções Teóricas em Educação Infantil: um currículo brincante*, o sétimo artigo do dossiê, de autoria de Ana Paula Conceição e Roberto Sidnei Macedo, tematiza a questão do currículo da educação infantil trazendo ao centro da análise a presença da brincadeira como experiência fundante às crianças no contexto da educação infantil, o que permite aos autores anunciarem a defesa de currículos “brincantes” a essa etapa educacional.

No oitavo artigo, *Os Fazeres de Bebês e suas Professoras na Organização Pedagógica Centrada na Criança*, a autora Tacyana Karla G. Ramos investiga o cotidiano da educação infantil, trazendo em foco as possibilidades expressivas não verbais de bebês como indicações essenciais à construção de um trabalho pedagógico sensível, na interação bebês-professoras.

Encerrando o Eixo 2, consta o nono artigo, intitulado *Formação em Redes de Composições Curriculares com Crianças: encontros filosóficos*. Nesse texto, os autores Kezia R. Nunes e Carlos Eduardo Ferraço partem de um contexto previamente estabelecido de uma instituição de educação infantil, em que se ministram aulas de Filosofia para crianças da pré-escola, tecendo argumentos contrários aos currículos uniformizados. Em vez disso, defendem as redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes, fazeres do cotidiano escolar como elementos da renovação dos currículos e dos processos de formação de professores. É um trabalho que pode deixar aos leitores importante ponto de reflexão a respeito do que, afinal de contas, deve significar “aula” em educação infantil e do que consta o trabalho educativo de professores dessa etapa educacional.

O **Eixo 3 – Criança e Infância(s): constituindo olhares** compõe-se de dois artigos. No décimo artigo, *Pesquisas com Crianças em Contextos da Amazônia: o locus e temáticas dos estudos*, as autoras Tânia R. L. dos Santos e Ivanilde A. de Oliveira apresentam uma pesquisa bibliográfica/documental a respeito das pesquisas com crianças desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, identificando os lócus dos estudos, as principais temáticas focalizadas e as metodologias adotadas.

Fechando o Eixo 3 e, também, a Seção Temática do dossiê, o artigo intitulado *Justiça na Escola: conflitos escolares na infância através da educação intercultural* compõe uma argumentação contrária à perspectiva de judicialização dos conflitos na

infância e, pautado na abordagem da interculturalidade crítica, anuncia a possibilidade de investigar a natureza desses conflitos com o propósito de constituir o que as autoras Pâmela Suéli da Motta Esteves, Ingrid de Faria Gomes e Julia Wassermann Guedes defendem como justiça restaurativa.

Considerada a reunião desses 11 artigos da Seção Temática, pretende-se que os textos produzidos para este número 51 da Revista possibilitem reflexões relativas às ações promotoras do bem-estar e do desenvolvimento pleno de bebês e de crianças pequenas, como sujeitos de direito, competentes e corresponsáveis pelos seus processos pessoais de construção de conhecimento, em variados ambientes educacionais com muitas experiências de aprendizagem, planejadas e apoiadas por diferentes atores/atrizes, implicados direta ou indiretamente com a ação educativa (docentes, gestores, outros membros da equipe, familiares e comunidade).

A expectativa é que os estudos apresentados neste dossiê possam inspirar futuras pesquisas de forma a fortalecer crescentemente o campo temático da infância e da educação infantil. Assim pode ser uma forma de constituir argumentos potentes capazes de fazer resistência às incompreensões e aos retrocessos que se impõem a esse campo na atualidade.

Ana Paula Silva da Conceição
Mônica Appezzato Pinazza

Seção Estudos

Quatro textos compõem a Seção Artigos. O primeiro, *Tecituras entre Educação e Saúde: processos de escolarização da juventude soteropolitana com doenças falciformes*, de autoria de Daniela Santana Reis e Augusto Cesar Rios Leiro, traz os resultados de um estudo de caráter multidisciplinar que objetivou levantar as pesquisas realizadas no estado da Bahia sobre doenças crônicas, destacadamente as Doenças Falciformes. O segundo, *A Audiodescrição e a Mediação Teatral: a palavra e o jogo dialogando com a cena*, de Jefferson Fernandes Alves e Anna Karolina Alves do Nascimento, trata da convergência entre a audiodescrição e a mediação teatral, assumindo como perspectiva a consideração do horizonte ético e estético da formação do espectador a partir do encontro, provocado pela cena teatral, entre jovens com e sem deficiência visual. O terceiro artigo, *Modernidade Pedagógica, Transmissão da Herança Cultural e Produção da Identidade Nacional: a emergência da educação para o patrimônio da reforma do ensino secundário em Portugal (1894-1895)*, de António Henriques, trata da realidade portuguesa ao analisar como a mais sistemática e informada reforma do ensino secundário no século XIX em Portugal, datada de 1894-1895, configura os valores preponderantes para reconhecer a herança cultural do país e dessa forma inscrever duradouramente no currículo da educação pública a questão do patrimônio como fator estruturante da consolidação do Estado-Nação. O quarto e último artigo, *Participação Popular, Poder e Formação da Cidadania: um estudo político-pedagógico do orçamento participativo*, de autoria de Danilo Romeu Streck, analisa a relação entre participação popular, poder e cidadania a partir de estudo sobre o orçamento participativo no estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

Os Editores

A FORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DA RELAÇÃO

*Júlia Oliveira-Formosinho (Universidade Católica Portuguesa)**

*João Formosinho (Universidade Católica Portuguesa)***

RESUMO

Este artigo apresenta a interatividade entre a pedagogia da infância e a pedagogia da formação de professores de educação infantil, focando-se nas perspetivas participativas para formar adultos e educar crianças. Comparam-se os papéis da mediação pedagógica ao nível da formação inicial e da formação em contexto ouvindo os atores centrais – formandos e formadores. Apresenta-se toda a formação como uma pedagogia da relação no âmbito de uma teoria do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação em contexto. Mediação pedagógica. Pedagogia da relação.

ABSTRACT

TEACHER EDUCATION AS A RELATIONAL PEDAGOGY

This article presents the interactivity between childhood pedagogy and the pedagogy of teacher education, focusing on participatory perspectives as a means to professional development and children's learning. The roles of pedagogical mediation are compared at the level of initial training and context based professional education through listening to the central actors – trainees and trainers. All the process is presented as a relational pedagogy in the scope of a theory of human development.

Keywords: Initial teacher education. Context based teacher education. Pedagogic mediation. Relational pedagogy.

RESUMEN

LA FORMACIÓN COMO PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN

Este artículo presenta la interactividad entre la pedagogía de la infancia y la pedagogía de la formación de profesores de educación infantil, enfocándose en las perspectivas participativas para formar adultos y educar a niños. Se comparan los papeles de la mediación pedagógica a nivel de la formación inicial y de la formación en contexto oyendo a los actores centrales – formandos y formadores. Se presenta toda la formación como una pedagogía de la relación en el ámbito de una teoría del desarrollo humano.

Palabras clave: Formación inicial del docente. Educación del profesorado basada en el contexto. Mediación pedagógica. Pedagogía relacional.

* Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Professora Convidada da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: jffformosinho@gmail.com

** Doutor em Administração Educacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professor Convidado da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: joamanuelformosinho@gmail.com

1 A humanização da condição humana como fim último do ensino

No âmbito do quadro teórico da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001), a visão do mundo informa toda a pedagogia da formação das crianças e dos adultos, sejam estes adultos formandos (estagiários, professores iniciantes ou professores experientes) ou formadores (supervisores, mediadores ou formadores em contexto). O alfa e o ômega dos processos formativos é a pessoa – a pessoa-criança, a pessoa-formando, a pessoa-formador.

Do ponto de vista ontológico, criança e adulto partilham essa condição de ser pessoa e detêm igual direito ao respeito e à participação. O isomorfismo ontológico conduz a uma homologia de direitos nas situações de aprendizagem-ensino.

A realidade da condição humana, para ser vivida na sua plenitude, exige da escola a conscientização da condição humana como objeto essencial de todo o ensino (MORIN, 2000). Entretanto não o tem sido. Tornar esta conscientização realidade significará pôr a escola ao serviço da humanização da humanidade através da humanização de cada pessoa, o que começa nos contextos vivenciais da infância – casa, escola, bairro, comunidade.

No que se refere à escola, o desafio implicado tem a ver com o conhecimento sobre a pessoa do formando (criança ou adulto), o que exige que examinemos como esse conhecimento foi construído. Começar com a pessoa significa saber qual a imagem de pessoa de que partimos – a imagem de criança, a imagem de adulto, a imagem de relação. A criança abstrata descontextualizada? A criança real, inserida em contextos vivenciais concretos que conosco irá partilhar uma jornada experiencial de progresso no conhecimento como entrada na cultura e processo de humanização?

O conhecimento pertinente sobre a pessoa que reconhece o vínculo entre o todo e as partes, entre o todo e o seu contexto, não deixa de ser rigoroso. Pode haver mais rigor na proximidade do que na distância quando assumimos a necessidade de compreender a condição humana como objeto primeiro de todo o ensino (FORMOSINHO, 2016).

Construir uma escola que quer educar para a compreensão requer uma reforma de mentalidade que valoriza a antropoética, uma ética do gênero humano, sem a qual talvez não possamos sobreviver como espécie, como nos diz Morin (2000, 2005).

Não queremos valorizar excessivamente o papel da escola, pois sabemos que ela convive nesse processo de humanização da humanidade com outras instituições igualmente importantes – a família, a comunidade local, as igrejas, os centros de saúde, os clubes desportivos, as associações culturais e recreativas etc. Sabendo que o tempo é um grande escultor de experiência, de saberes e ética, basta pensarmos no tempo que a criança passa na escola para compreender o desafio de Morin (2000): tornar o ensino um lugar de compreensão humana intersubjetiva.

Este artigo tem seu foco numa instância muito relevante para tal desiderato – a formação prática dos futuros professores dessa criança, a formação prática dos supervisores desses professores (em estágio) e ainda a formação praxeológica em contexto de professores experientes em exercício.

Formar profissionais de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos.

2 A formação dos professores estagiários como prática testemunhal

A formação prática dos professores (o *practicum*) é um processo longo, complexo, de ciclo de vida. Abrange o desempenho do ofício de aluno, a prática docente dos formadores e a componente de Prática Pedagógica, e aplica-se quer à formação inicial, quer à formação em contexto de trabalho (FORMOSINHO, 2001, 2002).

Nas sociedades contemporâneas, dado o prolongado tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no “ofício de aluno”. Prolonga-se assim a vivência do papel, funções e interações de aluno. Alarga-se, com essa vivência, a aprendizagem do desempenho

docente profissional. O ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente (Formosinho, 2001, 2014). O posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las. A natureza do processo de formação profissional, o projeto que a orienta e monitoriza, a sua constante análise e transformação poderão servir quer à inovação quer à tradição.

No âmbito da *formação inicial*, a formação prática é entendida como a componente da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido.¹ No âmbito da *formação em contexto*, a formação prática é entendida como ocasião de transformação da práxis pedagógica referida à aprendizagem das crianças no cotidiano educativo.²

A Prática Pedagógica Final (*practicum*) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade acadêmica e a comunidade profissional. O *practicum* representa a aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. É entendido, de um modo geral, como uma componente curricular autônoma no processo de formação que providenciará aprendizagens diferentes das providenciadas pelas disciplinas curriculares – aprendizagens diferentes mas igualmente valiosas, aprendizagens obtidas já não nas salas de aula da instituição de formação, mas no terreno da ação docente que a escola representa.

Os objetivos e as responsabilidades profissionais da supervisão (enquanto apoio e mediação) variam consoante nos situamos na formação inicial – no contexto do *practicum* – ou na formação em contexto de trabalho. Os papéis que o supervisor cumpre quando se orienta para a formação prática do estudante de formação inicial ou para a formação

docente em contexto apresentam semelhanças e diferenças, como veremos.

3 A formação dos professores experientes (em serviço) como prática testemunhal

A formação em contexto é uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade (MORIN, 2005), numa teoria da educação co-construtivista (WERTSCH, 1985), numa pedagogia participativa (DEWEY, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, na investigação praxeológica (FORMOSINHO, 2016, PASCAL; BERTRAM, 2012).

A natureza dessa perspectiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na concepção de escola, educação, pedagogia em sala e na relação entre formação da criança e formação do profissional. Nesta perspectiva, a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores. A formação em contexto começa, assim, no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional.

Nessa perspectiva, a formação assume um horizonte, situado numa perspectiva pedagógica concreta ancorada na família das pedagogias participativas.

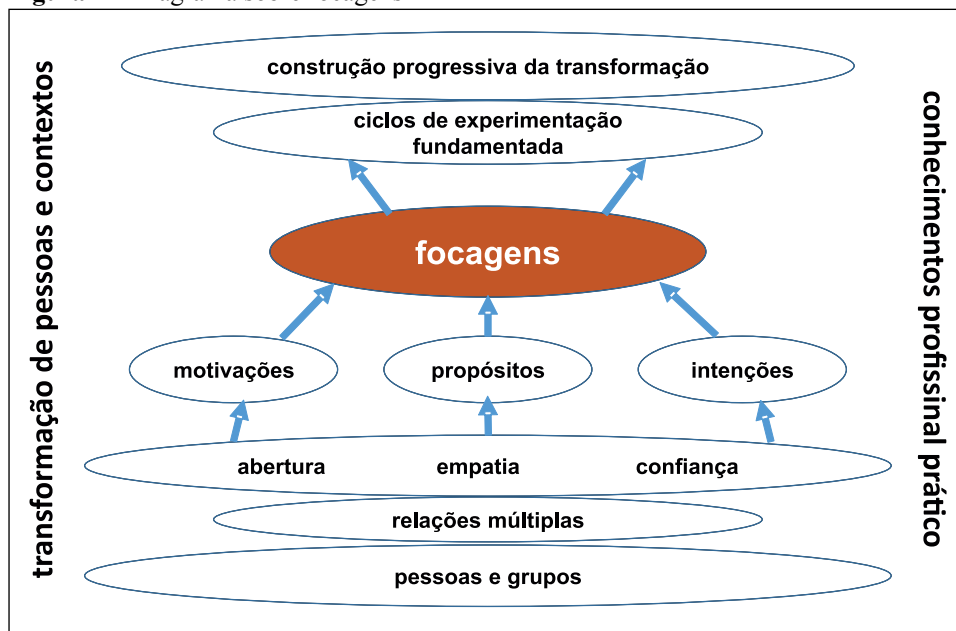
O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal.

Como se pode ver na Figura 1, a formação em contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança. Dentro da intencionalidade negociada vão nascendo propósitos para a transformação praxeológica que se constituem em focos para os ciclos de aprendizagem experiencial cotidiana.

1 Para aprofundar a questão da formação prática ver Formosinho (2001, 2002, 2014) e Oliveira-Formosinho (1998, 2001b, 2005).

2 Para aprofundar a questão da formação em contexto ver Oliveira-Formosinho (1998, 2013, 2016), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002). Ver ainda Araújo (2011), Fochi (2017), Pinazza (2014) e Sousa (2016).

Figura 1 – Diagrama sobre focagens



Fonte: Oliveira-Formosinho (2016, p. 98).

Esses ciclos interativos de aprendizagem experiencial vão instituindo progressivamente a transformação do ambiente educativo, dando origem a um cotidiano experiencial em que a criança ganha espaço e protagonismo. Aprender na formação uma pedagogia participativa constitui a pedagogia no centro interativo da formação profissional e da educação das crianças. Cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. Traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia tradicional precisa ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização (FREIRE, 1970) do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto dos formandos e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais de educação.

4 A formação dos profissionais de desenvolvimento humano – um projeto de ciclo de vida

No último quartel do séculoXX, muitos fizeram um corte epistemológico entre a formação inicial e

a formação contínua, chegando-se mesmo a conceitualizar a formação de professores em duas etapas completamente separadas – o antes e o depois do parto. Estávamos ainda no coração de uma visão positivista que separa as realidades para as poder investigar de forma compartimentada.

A nossa concepção de formação situou-se sempre no paradigma da complexidade que estuda a realidade de forma conectada para respeitar a sua natureza holística e contextual. A formação integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores. A pedagogia da formação assim concebida situa-se na linha da teoria do desenvolvimento humano.

A experiência formativa em cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projeção mais reflexiva e crítica. O tempo formativo desenvolve aprendizagem experiencial que vai construindo um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria.

Do *ponto de vista ontológico*, os professores estagiários e os professores experientes partilham da mesma condição de ser pessoa, detendo o direito ao respeito e à participação quer no tempo da formação inicial quer no tempo da formação

continuada. Como consequência, do *ponto de vista epistemológico*, uns e outros têm uma homologia de direitos (e de deveres), sendo o direito fundante o de ser co-construtor da sua aprendizagem profissional. Isto representa um desafio pedagógico para os respectivos formadores – os professores cooperantes, na formação inicial, os mediadores pedagógicos (formadores em contexto) no âmbito da formação em contexto.

Esses formadores precisam reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respectivos formandos, o que implica reconhecer-lhes agência nos processos formativos e inclusão dos seus propósitos no fluir da ação cotidiana. Escutar e documentar a escuta implica responder incluindo, implica negociar os cotidianos formativos sustentando-se em encontros de pensamento e ação pedagógica. A qualidade das interações e relações torna-se central.

Estamos perante o desafio de criação de uma prática testemunhal que busca coerência entre a concepção de pessoa de que se parte, o espaço epistemológico que se lhe procura na coconstrução do conhecimento e a práxis de respeito e participação que se desenvolve como testemunho.

Estamos diante de níveis integrados de isomorfismo – o isomorfismo ontológico conecta-se com o isomorfismo epistemológico na busca de uma *homologia formativa*, isto é, na busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida.

Estamos perante a necessidade de perceber a continuidade e o progresso no âmbito do desenvolvimento humano situado no desenvolvimento profissional. Somos desafiados a pensamento reflexivo e crítico sobre as questões da continuidade e progresso típicas do território da teoria do desenvolvimento humano.

Se nos remetermos à aprendizagem da docência através discência, desde as primeiras experiências de ser aluno; se reconhecermos o impacto do modo de estar na escola (transmissivo *versus* participativo); se aceitarmos que a escola convencional treina para a passividade, sentando os alunos para ouvir e a devolver o ouvido, durante os milhares de horas nela vividos, então compreendemos melhor a questão da continuidade experiencial da passividade a que as crianças são sujeitas.

Essa criança, aluna durante quase 20 anos, vai agora ser professora – para repetir o que vivenciou? Para lhe dar continuidade? Ou recusar o que viveu fazendo uma ruptura, qual herói solitário? A escola democrática que garante a todas as crianças o direito de ser pessoa, de ser incluída e respeitada, não se faz só com um punhado de profissionais vencedores que resistem a tudo.

Como criar perspectivas participativas de formação que sejam sustentáveis no cotidiano?

5 Os desafios do presente estudo

O presente estudo tem um contexto mesossistêmico muito específico – o da Associação Criança,³ uma associação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001) na sua relação com projetos formativos vinculados à universidade⁴ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998). Nestes dois contextos formativos desenvolveram-se pesquisas muito relevantes para a formação inicial e para a formação em contexto que merecem uma revisitação para a recolha das lições apreendidas.

Não sendo este o espaço para fazer essa revisitação,⁵ é importante detalhar os contextos de formação e pesquisa de que se parte e fazer uma declaração de interesses dos autores, simultaneamente, tanto como autores deste artigo, quanto como atores sociais nos contextos. A natureza da relação que temos com as pessoas e as suas produções, com os contextos e suas realizações, permite-nos, quer recuperar dados empíricos produzidos nestes contextos para os reanalisar (como no caso da supervisão da formação inicial prática), quer uma revisitação de alguns desses processos e realizações, ouvindo agora alguns desses atores num olhar reflexivo e crítico ajudado pela distância que o tempo permite.

3 A Associação Criança é uma associação pedagógica que promove pedagogias participativas, designadamente a *Pedagogia-em-Participação*, e desenvolve a formação participativa em contexto de trabalho em centros de educação infantil.

4 Projetos de formação vinculados primeiramente à Universidade do Minho e depois à Universidade Católica Portuguesa.

5 Essa revisitação providencia lições sobre a formação inicial de professores de educação infantil, formação de auxiliares de ação educativa em centros de educação infantil, de formação de professores cooperantes da prática; sobre a formação em contexto de trabalho, quer de professores de educação infantil, quer de auxiliares de ação educativa, sobre a aprendizagem das crianças; sobre o papel da Pedagogia na formação de profissionais e na educação da criança.

O nosso interesse principal neste artigo reside em saber o papel da Pedagogia da Infância na formação de professores de educação infantil como forma de transformar a qualidade da educação das crianças. Selecionamos um grupo de dez professoras de educação infantil (educadoras de infância, na terminologia portuguesa) que eram então estagiárias e são agora professoras experientes apoiadas desde então no seu desenvolvimento profissional através de formação em contexto. Estas profissionais fizeram a sua iniciação profissional e desenvolvem a sua prática atual em contextos que perfilham uma pedagogia participativa: a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Dentro desse interesse, recuperamos várias perguntas que guiam a revisitação dessas educadoras, quer nas entrevistas que conduzimos então, quer nas realizadas agora para este estudo e ainda nas notas de campo recolhidas em situação de apoio ao seu desenvolvimento profissional.

- Qual a importância das diferentes dimensões da pedagogia⁶ nos processos formativos?
- Qual a dimensão pedagógica mais importante para a práxis em contexto de sala na educação infantil?
- Qual a importância das interações nos processos formativos?
- Qual a importância das interações na prática pedagógica cotidiana em sala?

De todas essas informantes dispomos de extensos dados empíricos anteriores, recolhidos no decorrer da sua ação como formadoras ou como formandas e dos seus portfólios de desenvolvimento profissional.

6 Ouvindo atores da formação inicial – reanalisando dados empíricos produzidos no contexto da supervisão da formação prática

O primeiro contexto deste estudo reside no *Projeto Infância* (OLIVEIRA-FORMOSINHO,

6 A Pedagogia, enquanto práxis pedagógica, tem várias dimensões – a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo, a organização dos grupos de aprendizagem, as dimensões do ciclo da ação pedagógica (observação, planificação, desenvolvimento, monitorização e avaliação), a documentação, as interações.

1998), que na Universidade do Minho decidiu reconceitualizar a formação prática de educadores de infância (FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b), enraizando-a na aprendizagem experiencial da pedagogia da infância. Esta reconceitualização da formação prática exigiu a conscientização de que dispomos de uma herança pedagógica muito rica que sustenta o fazer pedagógico sem o enclausurar, porque o abre a outros diálogos; sem o colonizar porque afirma os saberes pedagógicos como um campo com identidade que recusa os vários aplicacionismos – filosófico, psicológico, sociológico, econômico, didático ou outro (FORMOSINHO, 2011, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001a, 2001b).

A primeira exigência que nos trouxe essa decisão foi a de juntar num mesmo processo formativo as estagiárias da formação inicial, as cooperantes de terreno e as supervisoras por parte da universidade⁷ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2005), criando saberes e posicionamentos éticos que reconstruíam colaborativamente a práxis pedagógica das salas das cooperantes de terreno e a práxis formativa das supervisoras institucionais em direção a uma pedagogia de direitos da criança. Assim, garantindo o direito dos estagiários a uma prática que os inicia à profissão em contextos pedagógicos em que a imagem de criança com competência, agência e direitos é uma prática testemunhal cotidiana. Os processos transformativos vividos nas salas das cooperantes afastaram-se dos meros discursos retóricos de asserção dos direitos e paulatinamente construíram uma vivência de direitos das crianças.

Esse processo foi investigado entre 1992 e 2006, ouvindo as vozes das estagiárias e das cooperantes em notas de campo, entrevistas, fotografias e vídeos com o objetivo de acompanhar o cotidiano pedagógico e criar colaborativamente a sua transformação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, 2001b). Transcrevemos aqui notas de campo recolhidas na fase final desse período sobre o processo formativo.

7 As futuras professoras em formação prática são designadas de *estagiárias*; as professoras de terreno em cujas salas estas estagiárias se iniciam na prática são designadas de *cooperantes*; os professores da instituição de formação que acompanham este processo são designados de *supervisores institucionais*. Chamamos *diades formativas* ao par composto por estagiária e cooperante.

Ouvindo uma díade formativa:⁸

Eu estava para desistir desta profissão; só queria ficar com o diploma porque as salas que observei nos primeiros anos eram horríveis [...] Este ano foi tudo diferente – a minha cooperante tem uma grande preocupação com os interesses das crianças quando desenvolve a planificação das atividades. [...] Descobri como as crianças são competentes. Descobri como podemos dar-lhes espaço. (PAULA, estagiária).

Descobri que posso fazer a diferença junto das estagiárias porque elas já estavam abertas a outra perspetivas. [...] A Paula ia desistir e acabou o estágio cheia de vontade de continuar. Vai ficar em contato comigo. (AMÉLIA, cooperante).

Ouvindo outra díade formativa:

No meu estágio o mais importante foi perceber a importância das interações para a qualidade do ambiente educativo. [...] Como diz a Profa. Lilian Katz, quando as crianças têm uma sala com muitos bons materiais e com baixa interação [entre pares e com os adultos] é como se ficassem sozinhos em casa. Mas também é muito importante cuidar das outras dimensões [porque] elas estão todas relacionadas. (ÂNGELA, estagiária).

A Ângela vai ser uma grande educadora, porque tem muito boa interação com as crianças, com as famílias e com as auxiliares ... com toda a gente. O resto ela quer aprender e aprende. [...] Aprendeu muito bem a fazer documentação. Isso vai ser uma grande ajuda para ela. (CRISTIANA, cooperante).

Ouvindo ainda uma terceira díade:

Tive muita sorte com a minha cooperante. Eu estou muito lenta e ela teve muita paciência comigo. Acredita na importância da interações não só com as crianças mas também com as estagiárias. Gostei muito de aprender a documentação, pois ajuda a refletir e regular a minha ação. (FILOMENA, estagiária).

A Filomena é muito serena: Gosta muito de falar com as crianças, de as escutar e documentar. Os pais ficam encantados com a interação dela com as crianças... Não tem pressa de impor atividades, dá tempo às crianças, espera que decidam [o que querem fazer] e apoia-as. Não gosta de materiais comerciais, de materiais prontos, traz muitas coisas da natureza e do artesanato local. (HELENA, cooperante).

7 Ouvindo atores da formação em contexto – revisitação de processos e realizações

O segundo âmbito deste estudo reside na formação em contexto de professores experientes de educação infantil, vinculada ao Mestrado em Educação de Infância desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa, e ao processo de apoio profissional proporcionado a esses profissionais.⁹

A Juliana chegou junto de nós – um grupo grande de educadoras - com vontade de nos ouvir a todas e não de nos dar lições. E conseguiu tempo para cada uma! Não foi fácil, porque ela tinha tempo controlado e nós somos muitas e falamos muito... Mas ela sabia a importância de nos escutar a nós para nós aprendermos a escutar as crianças. Agora já sei que a preocupação com as interações e relações faz parte da visão pedagógica da Pedagogia-em-Participação para adultos e crianças. (ADRIANA, professora experiente).

Nos primeiros meses não foi fácil para mim viver o dilema da suspensão versus provocação. A urgência da transformação parecia muitas vezes exigir de mim respostas diretas, mas eu sabia da importância de escutar e do tempo que isso exige. A pedagogia da lentidão é mais eficaz... (JULIANA, formadora em contexto).

As interações assumem um papel fulcral na minha prática [...] para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação. Desenvolver as interações pedagógicas diariamente, tendo em conta o referencial pedagógico, leva-me a refletir, a pensar sobre como as estou a desenvolver. Ou seja, pensar se os estilos de interação que eu e a auxiliar estabelecemos com a criança são ou não promotores da sua competência, participação e direitos. Assim, este exercício de constante reflexão é importante para monitorizar o contexto educativo e para mediar a minha ação, apoiando a criança a exercer a sua competência. A documentação pedagógica apoia neste processo de mediação, apoia a reflexão profissional sobre as interações. (ÂNGELA, professora experiente e formanda em contexto).

A Ângela, agora professora experiente (8 anos de experiência) com apoio ao seu desenvolvimento

⁹ Esse processo de apoio ao desenvolvimento profissional foi realizado no contexto do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância resultante de uma parceria entre a Fundação Aga Khan Portugal e a Associação Criança.

⁸ Todos os nomes utilizados são pseudónimos.

profissional, já ouvida enquanto estagiária, mantém a ideia então exposta da importância das interações. A Filomena, agora professora experiente (igualmente com 8 anos de experiência), com apoio ao seu desenvolvimento profissional, que já ouvimos como estagiária, igualmente confirma a importância das interações:

Desde a minha formação inicial no estágio percebi como me podia sustentar na procura da qualidade das interações. Primeiro estava muito preocupada com as minhas interações com as crianças. [Embora] continue a achar que isso é muito importante, mas agora compreendo que a verdadeira qualidade vem de todas as interações. [...] Tive de aprender a trabalhar com as auxiliares a importância das interações nossas com as crianças para as próprias crianças e para os pais e a importância das nossas interações com os pais para eles e para as crianças. Não tenho dúvida nenhuma que as interações são o coração da pedagogia. (FILOMENA, professora experiente e formadora em contexto).

Ouçamos agora três professoras de educação infantil sobre a sua experiência enquanto formadoras em contexto:

A minha experiência enquanto educadora numa sala de creche conduz instantaneamente à reflexão em torno das interações, na medida em que se revelaram desde o primeiro dia a raiz da vivência quotidiana. Tendo sido sempre a minha primeira preocupação [enquanto educadora e enquanto formadora] a construção de um ambiente de bem-estar para as crianças e adultos da sala, este partiu das interações sensíveis, estimulantes e autonomizantes que eu e as auxiliares aprendemos a desenvolver com as crianças. Caminhei em companhia na compreensão da importância de observar e escutar os sinais que a criança evidencia, de organizar um ambiente físico desafiante e um ambiente social de afeto e confiança onde as interações florescessem em harmonia e sintonia. Esta aprendizagem profissional apoiou-se também na descoberta quotidiana da competência e agência da criança ao darmos espaço e tempo para ela ser e aprender. (INGRID, formadora em contexto).

Para mim sempre valorizei todas as dimensões da Pedagogia, mas pus sempre as interações no centro, pois é isso que toca mais as crianças. É isto que torna os pais inseguros ou seguros nos primeiros tempos (depois começam a preocupar-se com outras coisas). Quando estive a fazer formação em contexto (e tinha

alguns receios) compreendi que tinha de começar também pelos cuidados com as relações e interações com as educadoras [experientes]. (HELENA, formadora em contexto).

As interações estão no coração da mediação pedagógica, seja eu formadora em contexto ou educadora em sala com crianças. As interações sensíveis, desafiadoras e promotoras de autonomia são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças.

É no desenvolvimento de uma interação que sabe escutar, que sabe deter-se para dar espaço e tempo ao outro (seja adulto, seja criança) que eu vou descobrir e conhecer este outro, que eu vou saber construir a minha companhia [para] colaborarmos na definição e na realização dos caminhos de transformação e aprendizagem. (JULIANA, formadora em contexto).

8 Reflexões finais

Para Edgar Morin (2000), a condição humana deve ser o objeto essencial de todo o ensino. Esta asserção leva-nos a pensar que a pessoa humana se constitui em princípio, meio e fim de toda a formação – a das crianças e a dos adultos.

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação. A pluralidade, a contextualidade, a situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de fato a substância essencial do ensino.

Precisamos desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos. Em consequência, a formação de formadores torna-se uma prioridade.

Aprender na formação profissional de professores, desde o início, as pedagogias participativas torna a pedagogia em centro da formação profissional e, simultaneamente, em centro da educação

da criança. Cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

A formação enquanto pedagogia de relação situa-se na práxis, pois esta é o lócus da pedagogia que tem nas múltiplas interações cotidianas um dos seus grandes desafios.

As falas dos participantes nesse estudo são testemunhos experienciais da centralidade da interação nos processos formativos, na criação do espaço de participação para os processos de coconstrução do conhecimento do outro (criança ou adulto em formação), no desenvolvimento do respeito pela agência do outro, na coconstrução de saberes e ética.

As falas dos participantes são representativas do total das vozes escutadas no que se refere ao valor da interação enquanto coração de formação. Entre as muitas coisas que essas falas visibilizam, encontram-se:

- - o valor da interação em si mesmo;
- - o seu valor na humanização do ambiente educativo;
- - o seu valor para a construção da relação com as crianças;
- - o seu valor para a construção da relação com outros atores educacionais;
- - o seu valor para a promoção da agência e participação das crianças;
- - o seu valor para ativar a qualidade das outras dimensões da pedagogia;
- - o seu valor como preditor de uma profissionalidade docente positiva.

Regressando a uma das vozes escutadas:

As interações estão no coração da mediação pedagógica [...]. As interações sensíveis [...] são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças. (JULIANA, formadora em contexto).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sara Barros. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. 2011. 331 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Lisboa: Plátano, 2007.
- FOCHI, P. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. Relatório de Qualificação em nível de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2017.
- FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, Bártolo (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.
- _____. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.
- _____. **Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2009. (Cadernos pedagogia Universitária)
- _____. Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação**. Mangualde, Portugal: Pedago, 2014. p. 13-25.
- _____. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. 1998. 499 f. Dissertação (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

_____. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação Criança – um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001a. p. 80-103. (Coleção Minho Universitária)

_____. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: _____ (Org.). **A supervisão na formação de professores: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2001b. p. 121-143.

_____. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, Célia (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 3-31.

_____. Aprender en compañía: una pedagogía de la participación. **RELAdEI – Revista do Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia**, v. 2, n. 1, p. 193-204, mar. 2013.

_____. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança – um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

_____. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 20, n. 4, p. 477-492, 2012.

PINAZZA, Mônica A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. 171 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

SOUSA, J. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

Recebido em: 14/03/2018

Aprovado em: 30/03/2018

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO ESTÁGIO EM CRECHE: REPRESENTATIVIDADE E SIGNIFICADO ATRIBUÍDO A DIMENSÕES DA PEDAGOGIA

*Sara Barros Araújo (Instituto Politécnico do Porto)**

RESUMO

A formação profissional de educadores(as) de infância para o trabalho em creche tem sido reconhecida como influente na qualificação destes serviços, embora seja frequentemente caracterizada como insuficiente e/ou desajustada às necessidades associadas ao perfil e respetivas funções profissionais. O presente estudo situa-se na formação inicial de educadores(as) de infância, pretendendo analisar a representatividade e significado atribuído a dimensões pedagógicas na aprendizagem profissional no âmbito do estágio em creche. Dados oriundos de 41 relatórios de estágio foram sujeitos a análise dedutiva, com base em dimensões da pedagogia identificadas na literatura. Os resultados evidenciaram seis dimensões com maior representatividade e significado nos relatos das estagiárias: experimentação de atividades [propostas pelo adulto], observação da criança e dos seus contextos proximais, organização de espaços e materiais, organização do tempo, interação adulto-criança e envolvimento das famílias. Adiantam-se algumas implicações ao nível dos processos de formação, com incidência na experiência formativa em contexto de estágio em creche.

Palavras-chave: Creche. Estágio. Aprendizagem profissional. Dimensões pedagógicas.

ABSTRACT

PROFESSIONAL LEARNING IN A PRACTICUM WITH TODDLERS: REPRESENTATIVENESS AND MEANING OF PEDAGOGICAL DIMENSIONS

The professional training/education of early childhood teachers for working in education and care contexts for children under 3s has been recognized as influential in the qualification of these services. However, the preparation of these professionals has been characterized as insufficient and/or inadequate in the face of the needs associated to the professional profile and functions. This study focuses on the preservice preparation of early childhood teachers for working with toddlers. Specifically, it intends to examine the representativeness and meaning of core pedagogical dimensions in students' professional learning during practicum. Data from 41 practicum reports were subjected to a deductive analysis, departing from pedagogical dimensions identified in the literature. Results point to six pedagogical dimensions more representative and meaningful according to students' discourses: experimentation of activities [proposed by the adult], observation of the child and its proximal contexts, organization of space and materials, organization of time, adult-child interaction and

* Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM). Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP). E-mail: saraujo@ese.ipp.pt.

involvement of families. Some implications are addressed at the level of training/ education processes, with a focus on practicum experiences with very young children.

Keywords: Childcare. Practicum. Professional learning. Pedagogical dimensions.

RESUMEN

APRENDIZAJE PROFESIONAL EN UN PRÁCTICUM EN GUARDERÍAS: REPRESENTATIVIDAD Y SIGNIFICADO ASIGNADO A DIMENSIONES DE LA PEDAGOGÍA

La formación profesional de profesores(as) de educación infantil para el trabajo en guarderías ha sido reconocida como influyente en la cualificación de estos servicios, a pesar de que sea designada frecuentemente como insuficiente y/o desajustada a las necesidades asociadas al perfil y respectivas funciones profesionales. El presente estudio se concentra en la formación inicial de profesores(as) de educación infantil, pretendiendo analizar la representatividad y significado asignado a dimensiones pedagógicas en el aprendizaje profesional en el ámbito de un prácticum en guarderías. Datos procedentes de 41 informes de prácticum fueron sometidos a un análisis deductivo, con base en dimensiones de la pedagogía identificadas en la literatura. Los resultados evidenciaron seis dimensiones con mayor representatividad y significado en los relatos de las becarias: actividades de experimentación [propuestas por un adulto], observación del niño y de sus contextos proximales, organización de espacios y materiales, organización del tiempo, interacción adulto-niño y involucramiento de las familias. Se adelantan algunas implicaciones a nivel de los procesos de formación, con incidencia en la experiencia formativa en un contexto de prácticas en guarderías.

Palabras clave: Guardería. Prácticum. Aprendizaje profesional. Dimensiones pedagógicas.

Introdução

As mudanças sociais, econômicas e demográficas que ocorreram nas últimas décadas nas sociedades ocidentais criaram a necessidade de reconfigurar as estruturas e processos associados à educação e cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, em contextos de atendimento coletivo. No panorama europeu, vários debates e documentos no âmbito das políticas educativas transnacionais têm evidenciado um reforço da visibilidade deste segmento etário nas preocupações de diferentes estados (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014; OBERHUEMER; SCHREYER; NEUMAN, 2010; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017). Este movimento é relevante considerando que, em nível europeu, persistem sistemas divididos, com tutelas e orientações distintas dos serviços para crianças mais novas (0-3) e mais velhas (3-6), bem

como uma preparação e qualificações profissionais diferentes, com desvantagem notória para os profissionais que trabalham com bebês e crianças mais novas (OBERHUEMER; SCHREYER, 2017), seguindo uma tendência registrada em outros pontos do mundo (BECK, 2013; CHU, 2016; WHITE et al, 2016).

Portugal tem acompanhado esse movimento de investimento em serviços de atendimento para crianças nos primeiros anos de vida, cuja manifestação mais visível tem sido a densificação territorial da sua oferta, com um aumento da taxa de cobertura média nacional de 25%, em 2006 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2006), para 51,1%, em 2015 (MINISTÉRIO DO TRABALHO, SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL, 2017). Esta expansão tem vindo a reclamar a necessidade de atenção particular à formação dos(as) profissionais

para o trabalho nesta valência. Relativamente aos/as profissionais de educação de infância, alguns estudos têm identificado fragilidades no nível da sua formação, quer inicial quer contínua. Mais especificamente, esta vem sendo caracterizada como inexistente ou muito limitada (CARDOSO, 2012; COELHO, 2005; CRAVEIRO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), pouco instrumental para as práticas (COELHO, 2005), pouco específica, descontextualizada e organizada de forma setorializada do ponto de vista dos conhecimentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

O presente estudo inscreve-se no campo da Pedagogia da Infância e situa-se na formação inicial de educadores(as) de infância para o trabalho pedagógico em contexto de creche. Pretende analisar, no âmbito da experiência de estágio, as dimensões pedagógicas com maior representatividade e significado na aprendizagem profissional, com base em relatos das próprias protagonistas, as estagiárias. Este foco emerge da escassez de estudos que tenham reclamado a formação profissional para o trabalho em creche enquanto objeto de estudo, quer em Portugal quer internacionalmente. O foco na experiência de estágio radica na constatação da relevância dos períodos de imersão nos contextos de trabalho enquanto *locus* privilegiado de aprendizagem profissional e, também neste caso, no número reduzido de estudos que tenha reivindicado este foco investigativo no domínio da educação de infância.

Relevância da formação profissional específica para o trabalho em creche: dados da investigação

A relevância da preparação profissional de educadores(as) de infância para o trabalho com crianças nos primeiros três anos de vida tem sido reconhecida em diversos estudos. Neste ponto, apresentamos dados da investigação oriundos de três fontes principais: (i) estudos realizados com um foco na compreensão da experiência de estágio em contexto de creche; (ii) estudos longitudinais que se detiveram na análise do impacto de variáveis adstritas aos contextos de atendimento extrafamiliares no desenvolvimento de crianças até os três anos; e, (iii) estudos de natureza praxeológica, no âmbito da formação contínua em contexto de trabalho.

Um primeiro conjunto de evidências tem surgido a partir de estudos que têm centrado a sua atenção na formação inicial de profissionais para o trabalho pedagógico em creche. Dentre estes, destaca-se a investigação realizada por Susan Recchia e colaboradoras, da Universidade de Columbia, que têm analisado as experiências de formação em contexto de estágio. Um destes primeiros estudos foi conduzido por Recchia e Loizou (2002) e deteve-se na experiência de estágio com crianças entre os cinco e os 30 meses. A análise de diários reflexivos e de entrevistas permitiu extrair temas transversais valorizados pelas participantes no âmbito dos seus processos de estágio. Assim, da análise dos diários reflexivos, emergiu a importância: (i) da relação entre adulto-criança; (ii) do apoio recebido pela estagiária por parte de pares e supervisores, no âmbito de um trabalho de natureza colaborativa; e, (iii) da interação com pais. Por seu turno, a análise das entrevistas permitiu aceder à importância atribuída: (i) às rotinas e procedimentos individualizados; (ii) às relações com as crianças; e, (iii) à construção de um sentido de si enquanto educadora. Os resultados enfatizaram, ainda, a importância da observação e da interpretação dos sinais não-verbais das crianças no sentido da compreensão das suas necessidades para respostas crescentemente individualizadas. Partindo, igualmente, da valorização das experiências diretas de formação, Recchia e Shin (2010) estudaram o processo de estágio em creche através da análise dos diários reflexivos das estagiárias. Quatro temas emergentes foram identificados: (i) experiência inicial de surpresa e sentimentos de incompetência; (ii) mudanças nas concepções acerca do papel do adulto, com base na valorização da observação e do jogo (em detrimento da instrução direta); (iii) a importância das relações de vinculação e das ligações emocionais às crianças; e, (iv) uma concepção complexa de profissionalidade, envolvendo conhecimentos e competências, mas igualmente a assunção da intensidade e intimidade física e emocional inerente ao trabalho com bebês e crianças mais novas.

O estudo de Recchia, Lee e Shin (2015), desenvolvido com diádes de bebês e estagiárias, reforçou o valor de práticas baseadas em relações significativas e autênticas, percebidas enquanto contexto para aprendizagens acerca do desenvol-

vimento, educação e cuidados de bebês, ao longo do estágio. O estudo revelou que, à medida que as estagiárias desenvolviam uma crescente sincronia e responsividade recíproca com os bebês, tornavam-se melhores observadoras, experienciavam recompensas emocionais e conexões íntimas, e ganhavam confiança na compreensão e cuidado aos bebês. Para além do desenvolvimento de relações significativas, o estudo também indicou a relevância de um ambiente de aprendizagem apoiante, integrado e processualmente orientado, quer para as crianças quer para as estagiárias, bem como as oportunidades de colaboração com as famílias. O estudo reconheceu a relevância dos estágios supervisionados na aprendizagem das especificidades do trabalho com bebês, focados nas relações, amplos e contínuos em termos temporais e acompanhados de apoio através de processos de supervisão/tutoria.

Nesse conjunto de estudos, salienta-se também a investigação conduzida por Beck (2013), que envolveu estagiárias que realizaram um semestre de prática pedagógica em salas frequentadas por crianças entre os quatro e os 22 meses. A auscultação das suas perspectivas acerca desta experiência permitiu identificar cinco aspetos particularmente salientes: (i) aprendizagens acerca do desenvolvimento das crianças com menos de dois anos, incluindo a surpresa perante as competências das crianças, a sua inclinação inata para aprenderem e se desenvolverem, e o seu rápido ritmo de desenvolvimento; (ii) crescente compreensão da natureza do currículo, centrado na criança, emergente e integrado; (iii) reconceitualização do papel da educadora, centrado em decisões emergentes; ainda, o apoio muito relevante da observação nesta reconceitualização, que facilitou a transição de um papel focado em lições formais e num currículo estruturado para um papel centrado no apoio, em seguir as pistas das crianças e em criar um ambiente rico do ponto de vista da exploração da criança; (iv) consciência da importância de trabalhar com os pais e as famílias, através de um foco nos seus recursos, no seu envolvimento como parceiros nas tomadas de decisão, na promoção de continuidade entre contextos e numa maior compreensão e apreciação dos cuidados partilhados; e, (v) compreensão da centralidade das relações com as crianças, integrando, do ponto de vista das perspectivas das estagiárias,

desafios no estabelecimento de uma relação significativa com as crianças, desafios colocados pela comunicação não-verbal, compreensão da relação enquanto contexto para um conhecimento mútuo e para a acomodação entre a educadora e a criança, compreensão do impacto da qualidade da relação nos processos exploratórios e de aprendizagem das crianças e, finalmente, compreensão e respeito pelas diferenças individuais.

Um segundo conjunto de evidências emerge a partir de estudos longitudinais, que, globalmente, têm enfatizado o impacto da formação na preparação adequada dos profissionais para um conjunto amplo de necessidades de crianças e famílias. Neste conjunto, podemos destacar os resultados do *Sydney Family Development Project* (SFDP), um estudo que acompanhou ao longo de seis anos um grupo de 147 crianças australianas (LOVE et al, 2003). Este estudo procurou elucidar relações entre qualidade, quantidade e estabilidade das experiências de educação e cuidados nos primeiros anos de vida, e resultados desenvolvimentais das crianças. Os resultados evidenciaram que as crianças que frequentaram serviços formais (com níveis de maior qualidade em decorrência de dois fatores associados: a existência de regulamentação estatal definidora de proporção adulto-criança mínima e a contratação de profissionais de educação de infância, com formação de dois a quatro anos em nível superior, que se beneficiavam de formação contínua e supervisão por parte de especialistas qualificados) apresentaram maior tendência, pelos 12 meses, para uma vinculação segura à mãe (HARRISON; UNGERER, 1997) e para maior ajustamento pessoal ao longo dos primeiros 30 meses (HARRISON; UNGERER, 2002 apud LOVE et al, 2003).

Por seu turno, o *The National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) *Study of Early Child Care and Youth Development* consistiu num estudo longitudinal prospectivo de larga escala centrado na análise dos efeitos da quantidade, qualidade e tipo de cuidados não maternos nos resultados desenvolvimentais de crianças, nomeadamente o ajustamento socioemocional, o desempenho cognitivo e linguístico, e a saúde (THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2001, 2006). Os resultados evidenciaram que as crianças que

experienciaram cuidados extrafamiliares de elevada qualidade apresentavam níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo e linguístico (THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2001, 2006). É importante esclarecer que a avaliação da qualidade dos contextos considerou características proximais e distais, designadamente as habilitações profissionais, anos de experiência, atitudes relativamente à educação das crianças e salário do cuidador (THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2001).

Também o estudo longitudinal conduzido por Andersson na Suécia procurou investigar os efeitos do atendimento em creche pública no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças (ANDERSSON, 1989). O estudo apresentou evidência de que o atendimento em centros públicos estaria associado a melhores resultados cognitivos, comparativamente ao atendimento em creches familiares ou aos cuidados em contexto familiar. Os resultados em nível de variáveis socioemocionais seguiram a mesma tendência: as crianças que haviam entrado em creche no primeiro ano de vida foram avaliadas como mais persistentes e independentes, menos ansiosas, com maior facilidade na expressão verbal e apresentando menos problemas na transição entre o pré-escolar e a escolaridade formal. Os resultados do estudo de *follow-up* (ANDERSSON, 1992) permitiram confirmar os efeitos positivos em nível da competência cognitiva e socioemocional. O investigador salientou, na discussão destes resultados, a importância dos critérios de qualidade adotados nos contextos públicos estudados, designadamente a preparação dos profissionais específica e adequada às necessidades, número limitado de crianças por grupo (12 nas crianças mais novas e 15-16 nos grupos de crianças mais velhas), proporções adulto-criança baixas (1:4 para as crianças mais novas e 1:5 para as crianças mais velhas) e a existência de espaços amplos e equipamentos de qualidade (ANDERSSON, 1989).

No âmbito do *Abecedarian Project*, a análise longitudinal realizada sugeriu que os bebês e crianças pequenas que haviam se beneficiado do programa de intervenção tornavam-se crescentemente responsivas às pessoas e objetos do seu ambiente durante os primeiros 18 meses de vida,

e que este aumento da responsividade encontrava-se claramente relacionado ao melhor desempenho cognitivo durante toda a infância. Os resultados seriam, segundo os autores, consistentes com modelos sistêmicos gerais indicativos de que cuidados responsivos por parte dos adultos aumentariam a responsividade do bebê, a qual, por seu turno, afetaria as reações do adulto ao bebê, conduzindo a um maior número de interações adulto-criança, que seriam instigadoras do desenvolvimento da última (BURCHINAL et al, 1997). Perante estes dados, os autores recomendaram a necessidade de respeitar proporções adulto-crianças adequadas e de garantir uma melhor formação dos profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas, a fim de assegurar interações responsivas, contingentes e positivas.

Outros estudos com contributos relevantes para a problemática em análise são oriundos do trabalho da Associação Criança, no âmbito da formação em contexto, com adoção de uma abordagem praxeológica à investigação destes processos formativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012). Apesar de não se situarem na formação inicial de educadores(as) de infância, reconhecemos centralmente os seus contributos nesta etapa formativa. Globalmente, o conjunto de estudos que aqui referimos (ARAÚJO, 2012; CARDOSO, 2012; LUCAS, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2011; SOUSA, 2016) tem reconhecido a relevância de modelos pedagógicos socioconstrutivistas na sustentação de processos de desenvolvimento profissional e de qualificação de salas e instituições de creche. Estes estudos têm revelado que a utilização quotidiana e criticamente refletida destes referentes pedagógicos têm constituído um andaime robusto no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, apoiando sinergicamente a intervenção em várias dimensões da pedagogia. Os resultados dos estudos têm também revelado os efeitos positivos destes processos de formação em contexto no bem-estar e aprendizagem das crianças, bem como na construção de parcerias com as famílias. Têm reforçado, ainda, a importância de um foco nas práticas (de forma a transformá-las em praxis), de uma abordagem contextual à formação, da construção de comunidades reflexivas e da mediação pedagógica.

O presente estudo visa dar um contributo à base de investigação existente, tentando apurar o papel das dimensões da pedagogia na aprendizagem durante o estágio em creche, através dos relatos das próprias estagiárias. Visa responder centralmente a duas questões de investigação: (i) Que dimensões da pedagogia se encontram mais representadas no discurso escrito das estagiárias, vertido em relatório de estágio (RE)? (ii) Que significado é atribuído pelas estagiárias às dimensões da pedagogia no âmbito da sua experiência de aprendizagem profissional no estágio em creche?

Metodologia

Participantes e contexto

Participaram deste estudo 41 estagiárias que completaram um mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar numa instituição de ensino superior politécnico portuguesa nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015. Este mestrado constitui a segunda etapa da formação de educadores(as) de infância em Portugal, regulamentada, atualmente, através do Decreto-Lei nº 79, de 14 de maio de 2014 (PORTUGAL, 2014). À luz deste enquadramento legal, a formação para a docência na Educação de Infância é realizada através de um modelo sequencial ou bietápico constituído por dois ciclos de estudos: (i) uma licenciatura em Educação Básica destinada a assegurar a formação de base na área da docência, contemplando os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo ou disciplinas; e, (ii) um mestrado profissionalizante que visa aprofundar e reforçar a formação académica, sobretudo nas didáticas específicas e na prática supervisionada. O plano de estudos do Mestrado em que o presente estudo foi realizado contempla duas unidades curriculares que integram períodos de estágio: Prática Educativa Supervisionada I, que integra um estágio desenvolvido em creche, em salas frequentadas por crianças entre os 12 e os 36 meses,¹ e Prática Educativa Supervi-

sionada II, que integra um estágio realizado em salas de educação pré-escolar, frequentadas por crianças entre os três e os seis anos. O presente estudo foca a experiência formativa no primeiro destes estágios, realizado em contexto de creche. Trata-se de um estágio com a duração de 140 horas, acompanhado por processos supervivos sob a responsabilidade de profissionais com experiência e motivação para apoiar os processos de formação dos(as) estagiários(as) (designados, formalmente, orientadores(as) cooperantes) e por docentes supervisores(as) da instituição de ensino superior, que asseguram o trabalho de articulação e integração de saberes, através de processos de observação nos contextos da prática, feedback, encorajamento a processos de reflexão e análise crítica. Configurado desta forma, o estágio é reconhecido como um processo de aprendizagem triádica (DALRYMPLE; KEMP; SMITH, 2014), com papéis interdependentes do(a) estagiário(a), orientador(a) cooperante e supervisor(a) institucional. O estágio é ainda acompanhado por seminários na instituição de ensino superior, escrita de diários descritivo-reflexivos, escrita de narrativas reflexivas e, numa etapa final, compreende a elaboração de um relatório de estágio.

Pela importância no âmbito do presente estudo, refira-se que o plano formativo do mestrado integra uma unidade curricular, anterior ao estágio, onde são abordados, entre outros conteúdos, perspetivas pedagógicas para a educação em creche, designadamente a abordagem HighScope (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011), a proposta de Elinor Goldschmied (GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994, 2004), a perspectiva da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012) e a perspectiva de Reggio Emilia (GANDINI, 2001; MALAGUZZI, 1998).

Coleta e análise de dados

Os dados foram coletados a partir dos relatórios de estágio (RE) das estudantes. Estes relatórios constituem um pré-requisito legalmente estabelecido no Decreto-Lei nº 79/2014 para a concessão do grau de mestre e são objeto de defesa pública perante um júri. No caso em análise, encontram-se

de um(a) orientador(a) cooperante, com formação e experiências adequadas às funções a desempenhar.

¹ A legislação portuguesa (PORTUGAL, 2011) não prevê que a intervenção em salas de berçário (frequentadas por bebês que ainda não adquiriram a marcha) seja diretamente assegurada por educadores(as) de infância. Isto tem constituído um constrangimento à realização de estágios em berçário, uma vez que o atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (PORTUGAL, 2014) prevê o acompanhamento dos estágios por parte

organizados em quatro seções principais: Seção 1: Enquadramento teórico e legal; Seção 2: Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação; Seção 3: Descrição e análise das principais ações pedagógicas; Seção 4: Reflexão final. Para os propósitos do presente estudo, foi considerada a Seção 3 dos RE e, nesta, os conteúdos que especifica e explicitamente abordavam as experiências de estágio desenvolvidas em instituições e salas de creche. É importante salientar que, perante a diversidade de opções e ações pedagógicas em contexto de estágio, bem como os limites formais à extensão do RE, é pedido às estagiárias que selecionem, descrevam, analisem e reflitam acerca das experiências pedagógicas que, na sua percepção, foram mais significativas na aprendizagem profissional em contexto de creche.

O processo de análise de dados implicou a utilização de uma técnica de análise de dados mista. A primeira fase de codificação foi de natureza dedutiva, seguindo-se uma análise de dados de natureza indutiva. No presente artigo, apresentam-se e analisam-se os resultados decorrentes da análise dedutiva levada a cabo. Esta análise tomou, enquanto categorias predefinidas, as dimensões da pedagogia apuradas por Oliveira-Formosinho no seu extenso trabalho de formação, intervenção e investigação no campo da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-

-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2012). Mais especificamente, tomaram-se como categorias de análise as seguintes dimensões pedagógicas: organização do espaço e materiais; organização do tempo; interação adulto-criança; atividades e projetos; processos de observação, planificação e avaliação; envolvimento das famílias; organização do grupo. A análise compreendeu, numa primeira fase, leituras iterativas do material escrito e, para cada categoria predefinida, a localização, importação e agregação de excertos provenientes dos RE. É importante realçar, neste processo, que a profunda interatividade destas dimensões pedagógicas representou dificuldades acrescidas ao processo de codificação. No sentido de garantir maior rigor a este processo, decidiu-se que a agregação de unidades de registro a uma dimensão pedagógica particular seria realizada em respeito estrito pelo contexto temático presente no discurso escrito da estagiária.

Apresentação e discussão de resultados

Neste ponto do artigo apresentam-se os resultados da análise levada a cabo, discutindo-se as evidências encontradas à luz de dados teóricos e empíricos disponíveis. Começamos por apresentar, na Tabela 1, os resultados por categoria predefinida.

Tabela 1 – Resultados em categorias predefinidas (dimensões pedagógicas) (n=41)

Categorias predefinidas	F	%
Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]	40	97,6
Observação da criança e dos seus contextos proximais	37	90,2
Organização de espaços e materiais	29	70,7
Organização do tempo	27	65,9
Interação adulto-criança	25	61
Envolvimento das famílias	11	26,8

Fonte: Elaborada pela autora deste artigo.

A leitura da Tabela 1 permite verificar que a categoria mais representada nos RE das estagiárias foi a “Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]”, associada à dimensão pedagógica “Atividades e projetos”, a qual surge em 97,6% dos casos analisados. Também com um elevado grau de representatividade, surge a categoria “Obser-

vação da criança e dos seus contextos proximais” (associada à dimensão pedagógica “Observação, planeamento e avaliação”), considerada de particular relevância por 90,2% das estagiárias (n=37). Seguidamente, temos um conjunto de categorias que, embora com menor representatividade no discurso escrito das estagiárias, são valorizadas

por um número relevante de estudantes: 70,7% reconheceram a importância, no âmbito do seu processo de aprendizagem profissional, da dimensão pedagógica “Organização de espaços e materiais”; 65,9% valorizaram a “Organização do tempo”; 61% assinalaram a relevância da dimensão “Interação adulto-criança”. Finalmente, a categoria “Envolvimento das famílias” é referida em 26,8% dos RE.

Nos pontos seguintes, discutem-se os resultados em cada uma destas categorias/ dimensões pedagógicas, à luz de dados da investigação que tenham contemplado, de forma específica, a formação de profissionais da educação de infância para a intervenção em creche.

Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]

A categoria “Experimentação de atividades [propostas pelo adulto]” integra a descrição e análise, no âmbito do RE, da experimentação de atividades que foram organizadas e propostas às crianças pelas estagiárias e que envolveram um conjunto de intenções pedagógicas. A análise da tipologia de atividades enquadradas nesta categoria revelou o predomínio, no discurso escrito das estagiárias, da experimentação de duas propostas oriundas da abordagem de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (1994, 2004): o *cesto dos tesouros* e o *jogo heurístico com objetos*. A sua relevância é destacada por 43,9% das estagiárias, no caso do *cesto dos tesouros*, e por 39% das estagiárias, no caso do *jogo heurístico com objetos*. Globalmente, foi possível verificar que 68,3% das estagiárias elegeu uma ou ambas as propostas como significativas no seu percurso de aprendizagem profissional. Nas suas narrativas, é particularmente enfatizada a influência dessa experimentação na reflexão acerca do papel do adulto, em duas direções principais: (i) na valorização do papel da observação durante o desenvolvimento do jogo, sendo estes momentos considerados privilegiados pela oportunidade criada de observação atenta das crianças em interação com os objetos e com outras crianças; (ii) no papel central da educadora como organizadora e facilitadora, numa postura não interventiva que traça uma cisão com concepções e práticas recor-

rentes em contextos de educação de infância, de natureza transmissiva, em que o adulto assume vulgarmente um papel prescritivo e diretivo. Antes, nestas propostas de jogo reconhece-se ao adulto os papéis de organizador e facilitador, mas não o de iniciador. Isto implica a adoção de uma postura não interferente, tomando precedência o respeito pela atividade espontânea e ritmo das crianças, pela sua autonomia e liberdade, num registro de apoio e disponibilidade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 1994, 2004; MAJEM; ÓDNA, 2001). Algumas estagiárias reconheceram, contudo, a dificuldade na adoção desta postura, um reconhecimento crítico na sua aprendizagem profissional, como se poderá perceber no seguinte excerto:

[...] a estagiária procurou controlar a sua interação com as crianças, tendo-se revelado uma tarefa difícil, uma vez que a mesma estava habituada a estimular as crianças através de questões e de dar feedbacks em relação às suas atividades. No entanto, a estagiária tentou abstrair-se dessa ‘estimulação direta’ e procurou documentar fotograficamente todos os momentos de aprendizagem que se encontravam ao seu alcance. Deste modo, a estagiária considera ter sido bem-sucedida nesta primeira sessão, tendo registado inúmeras experiências exploratórias. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_4).

No papel de organizadoras, algumas estagiárias reforçaram a importância da seleção de materiais de uso quotidiano, dos critérios de segurança, bem como da necessidade de esta componente organizativa se estender a decisões acerca do espaço e tempo pedagógicos. No papel de facilitadoras, várias estagiárias valorizaram a postura atenta e tranquila assumida pelo adulto durante o jogo, garantindo apoio emocional e segurança à criança.

Relativamente às crianças, foi particularmente enfatizada, na experimentação destas propostas de jogo, a criação de várias possibilidades de exploração livre de objetos, de fazer escolhas, tomar decisões e experimentar intenções. A ênfase estendeu-se ao respeito pela singularidade e preferências das crianças, visível em abordagens e envolvimentos diferenciais durante o jogo. As possibilidades de descoberta e de aprendizagens diversas acerca de propriedades e características dos objetos, o envolvimento, concentração e autonomia das crianças fo-

ram facetas destas propostas valorizadas por várias estagiárias. O seguinte excerto permite ilustrar as possibilidades criadas pelo *cesto dos tesouros* ao nível da observação das crianças e do respeito pela sua abordagem multiforme:

No decorrer desta atividade a mestranda pôde ainda observar que as crianças reagiram todas de formas diferentes ao cesto, tendo havido algumas que se retraíram mais inicialmente, outras que demonstraram desde logo bastante curiosidade com este tipo de objetos, outras que se fixaram em um tipo de material, e outras ainda que sentiram necessidade de experimentar um pouco de tudo. Esta foi uma experiência rica tanto para as crianças como também para a estagiária, tendo sido fulcral observar as várias aprendizagens que objetos tão banais do quotidiano proporcionam, sendo estas experiências e aprendizagens bastante ricas para as crianças, de modo que estas lhes dão novas possibilidades e significados. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_35).

A relevância percebida dessas propostas experienciais e heurísticas paraleliza resultados de outros estudos, realizados no âmbito da formação em contexto. Os contributos registrados associam-se a uma maior compreensão por parte das profissionais da lógica-na-ação da criança² (SINGER, 2002), no abandono de propostas sob a forma de lições e à integração de oportunidades para a criança escolher, partilhar e experimentar (ARAÚJO, 2012; ARAÚJO; MONTEIRO, 2017; CARDOSO, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO; COSTA, 2016).

Observação da criança e dos seus contextos proximais

Relativamente a esta categoria, foi possível verificar que a maioria das estagiárias atribuiu grande importância à observação da criança, salientada em 73,1% dos RE. Os relatos das estagiárias foram também reveladores da valorização da observação

dos contextos proximais das crianças, ou seja, da sala de atividades/centro e do contexto familiar, apontada por 61% das estagiárias deste grupo. A importância da observação no contexto de estágio em creche foi também encontrada, como assinalado anteriormente, no estudo de Recchia e Shin (2010). De fato, um dos quatro temas emergentes identificados pelas investigadoras foi o das mudanças nas concepções acerca do papel do adulto, com base na valorização da observação e do jogo e no abandono de um papel de instrução direta. As estudantes eram incentivadas a esperar e a envolver-se ativamente através da observação, antes de imporem a sua agenda às crianças. As investigadoras salientaram a descoberta, pelas estagiárias, do poder da observação e do seu contributo na compreensão e resposta às necessidades e competências das crianças. Salientaram, igualmente, o papel destas experiências na aprendizagem das estagiárias, particularmente no desafio a noções preconcebidas que detinham acerca do papel do adulto em creche.

No âmbito deste estudo, a valorização dos processos observacionais parece-nos poder refletir algumas circunstâncias do próprio processo formativo. Em primeiro lugar, poderá espelhar o papel central outorgado à observação nas perspetivas pedagógicas que estão presentes no plano formativo destas estagiárias: a observação autêntica preconizada pela abordagem HighScope (POST; HOHMANN; EPSTEIN, 2011), a observação contextual, contínua, reflexiva e crítica a serviço da intencionalidade educativa e da diferenciação pedagógica na Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), a visão ampla de escuta e de observação em Reggio Emilia, valorizadoras dos múltiplos formatos de comunicação da criança (GANDINI, 2001) ou a concepção de *observação detalhada* na proposta de Goldschmied (ELFER; GOLDSCHMIED; SELLECK, 2003).

Ainda de assinalar, nesta categoria, a valorização outorgada por 39% das participantes do trabalho em equipe no âmbito dos processos de observação. De fato, a cooperação gerada entre a orientadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e as estagiárias foi reconhecida por várias estudantes como relevante no conhecimento mais amplo e compreensivo das crianças e dos seus microsistemas. Este dado associa-se aos resul-

2 De acordo com a investigadora holandesa Elly Singer, a lógica das crianças muito pequenas diz respeito aos modos como, de forma consistente, tentam interpretar o mundo. Singer defende que as crianças até aos três anos não são pré-lógicas, mas constroem a sua lógica através de comportamentos sensório-motores. A autora salienta: “Elas necessitam de compreender o seu mundo; gastam muita da sua energia jogando, experimentando, aprendendo através da ação, observando e imitando, e comunicando com adultos e pares” (SINGER, 2002, p. 57).

tados do estudo de Recchia e Loizou (2002), que apurou a importância atribuída pelas estagiárias aos processos colaborativos e ao apoio de pares e supervisores. Poderá, igualmente, associar-se à valorização do trabalho em equipe que as perspectivas pedagógicas anteriormente referidas preconizam, bem como aos formatos de cooperação adotados desde uma fase muito inicial da formação pela instituição de ensino superior.

Organização de espaços e materiais

A “Organização de espaços e materiais” surgiu como a terceira categoria mais representada no discurso escrito das estagiárias, presente em 70,7% dos RE. Particularmente, 58,5% das estagiárias revelaram a importância do envolvimento em experiências de coleta e/ou construção de materiais pedagógicos, com dois focos predominantes: materiais com elevado apelo sensorial e materiais com possibilidades para a representação criativa (música e jogo simbólico). Neste caso, a experimentação das propostas do *cesto dos tesouros* e do *jogo heurístico com objetos* pareceu favorecer uma compreensão mais diferenciada e complexa do papel e funções da educadora que trabalha em creche. A ênfase no papel de organizadora, a referência a critérios pedagógicos específicos, a constatação do potencial pedagógico de materiais do cotidiano e naturais revelaram-se particularmente significativas para as estagiárias.

É ainda de referir que 46,3% das estudantes assinalaram a importância da reorganização/criação e equipamento de áreas de jogo, apesar de, neste último caso, algumas terem sinalizado a reduzida dimensão das salas enquanto constrangimento a estas ações. Finalmente, é de assinalar, que as intervenções em espaços exteriores (jardins, hortas, experiências com água etc.) estavam presentes em apenas 14,6% dos RE.

A valorização desta dimensão pedagógica acompanha as perspectivas das participantes no estudo de Beck (2013) que, no âmbito do processo de reconceitualização do papel de educadora experienciado durante o estágio em creche, referiram a criação de um ambiente rico e favorecedor da exploração pela criança enquanto elemento definidor neste papel reconceitualizado, em detrimento

de um foco em lições formais e num currículo estruturado. Contudo, têm sido os resultados de vários estudos de traço praxeológico que mais têm enfatizado a relevância desta dimensão pedagógica no desenvolvimento profissional de educadoras que trabalham em creche (ARAÚJO, 2012; ARAÚJO; MONTEIRO, 2017; CARDOSO, 2012; LUCAS, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2011; SOUSA, 2016). Também neste caso, as perspectivas pedagógicas socioconstrutivistas têm surgido como influentes nos processos de revisão e melhoria das práticas, no âmbito de ciclos de ação e reflexão fortemente enraizados nas particularidades dos contextos.

Organização do tempo

A dimensão pedagógica “Organização do tempo” foi reconhecida como relevante no processo de aprendizagem profissional de 65,9% das estagiárias. A este nível, particular ênfase foi dada ao envolvimento em determinados segmentos temporais, designadamente: tempo de acolhimento/partida (referida por 31,7% das estagiárias), rotinas de cuidados corporais (29,3%), tempos de transição (26,8%) e tempos de refeição (24,4%). Assim, é visível, por um lado, o foco em momentos de transição (entre contextos educativos e entre diferentes tempos do plano diário) e em tempos de atenção pessoal (na elucidativa designação *pikleriana*), como o tempo de cuidados corporais e de refeição. Atente-se, relativamente aos tempos de cuidados corporais, no seguinte excerto de uma estagiária:

Por fim, o tempo de higiene merece, na creche, grande atenção por parte do educador. Momentos como mudar a fralda, lavar as mãos ou o corpo, usar o bacio ou a sanita ocorrem com uma frequência bastante regular no dia a dia da creche. Todos estes momentos foram tidos em consideração pela mestranda. Sempre que se dirigia até ao fraldário com alguma criança, a mestranda tinha o cuidado de lhe falar de forma afetiva, de cantar, de lhe fazer cócegas e dar beijinhos, de fazer movimentos de ginástica com as pernas e braços das crianças e de nomear as partes do corpo. Muitas vezes, pedia às crianças que segurassem nas meias ou na camisola, incentivava-as a dizer as partes do corpo e esticar os braços para cima quando lhes vestia a roupa. Com as

crianças mais velhas, pedia-lhes que descalçassem os sapatos, muitas vezes nem era preciso pedir, e uma das crianças demonstrou interesse em começar a apertar os botões da bata pelo que a mestranda incentivava essa ação sempre que ia ao fraldário com a criança após a hora da sesta. Através destas interações as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e desenvolver sentimentos de segurança e pertença relativamente à creche. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_3).

Esse excerto parece-nos revelador, por um lado, da experiência destes momentos enquanto contexto para trocas emocionais e para a criação de relações de confiança e, por outro lado, enquanto contexto potenciador de aprendizagens da criança, sobretudo em nível do sentido de si própria e da autonomia.

Esses últimos dados seguem de perto os resultados do estudo conduzido por Recchia e Loizou (2002), que sinalizou, como referido anteriormente, a importância atribuída pelas estagiárias às rotinas e procedimentos individualizados. Mais recentemente, estas investigadoras encontraram evidência acerca da importância pedagógica das rotinas de cuidados, no âmbito de um programa de formação contínua de educadoras que trabalham em creche, levando as autoras a defender a relevância, nos programas formativos, de conceber as rotinas como atividades pedagógicas e de planejar experiências de aprendizagem através delas (LOIZOU; RECCHIA, 2018). Os dados do presente estudo subscrevem também a necessidade apontada por Barbosa e Quadros (2017) de revisão dos currículos dos cursos de formação (inicial e contínua) de profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas, de forma a valorizar as aprendizagens sociais e culturais realizadas quotidianamente, no âmbito das quais, em creche, têm destaque os cuidados pessoais.

Interação adulto-criança

A categoria “Interação adulto-criança” foi referida em 61%³ dos RE analisados. Três aspetos fo-

3 Este número foi apurado considerando, na análise dedutiva realizada, a referência explícita a esta dimensão da pedagogia pelas estagiárias. Gostaríamos, todavia, de referir que esta é a dimensão pedagógica cuja representatividade no discurso das estagiárias é mais afetada pela opção metodológica por uma análise de tipo dedutivo, uma vez que, pela sua natureza transversal, esta dimensão surge frequentemente associada, no discurso das estagiárias,

ram particularmente valorizados pelas estagiárias, no contexto das suas interações com as crianças: (i) o foco no afeto, segurança emocional e bem-estar; (ii) a criação de uma relação de confiança; e, (iii) o apoio à autonomia da criança, sobretudo em nível de decisões, resolução de problemas e nas rotinas de cuidados. Estes dados acompanham resultados de outros estudos que têm vindo a reconhecer a importância das relações e interações entre o(a) educador(a) de infância em formação e as crianças, no âmbito do estágio. No estudo de Recchia e Loizou (2002), a importância das relações com as crianças surgiu assinalada, quer nos diários reflexivos quer nas entrevistas com estagiárias em contexto de creche, sendo percebidas como estando no cerne do seu trabalho. A importância das relações de vinculação e das ligações emocionais às crianças surge também como um dos principais temas emergentes no estudo de Recchia e Shin (2010), parecendo particularmente significativas na experiência de estágio realizado com bebês, em que as relações significativas e autênticas são percebidas enquanto contexto central da aprendizagem profissional (RECCHIA; LEE; SHIN, 2015).

No presente estudo, foram reportados ainda desafios e dificuldades, designadamente ao nível da mediação de conflitos entre as crianças e da interpretação da comunicação não-verbal. Relativamente ao primeiro aspecto, refira-se que, em vários casos, a experimentação de estratégias propostas pela abordagem HighScope (HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, 2003) em articulação com ideias oriundas do trabalho de Singer e colaboradoras (SINGER, 2002; DE HAAN; SINGER, 2003; SINGER; DE HAAN, 2007; SINGER; HÄNNIKÄINEN, 2002) apoiaram as estagiárias na mediação de conflitos entre pares. Dentre estas, destacam-se os seguintes princípios e estratégias: (i) respeitar a perspectiva da criança e a sua lógica-na-ação, ou seja, as estratégias não-verbais (gestos, expressões faciais, elementos prosódicos e proxémicos) através das quais as crianças muito pequenas coconstroem significado; (ii) incorporar ciclos de reconhecimento, resolução e reconciliação, visando a confirmação positiva das ideias das crianças envolvidas, a obtenção de uma visão justa

a outras dimensões pedagógicas (refira-se, a título ilustrativo, o excerto do RE_3 apresentado anteriormente).

e participada do problema, a coconstrução de soluções e compromissos, a restauração relacional e a continuidade do jogo partilhado; (iii) conferir uma continuidade atencional à solução do conflito, oferecendo *follow-up* apoiante e contrariando o caráter retórico e inconsistente da intervenção; e, (iv) rever continuamente a organização de espaços, materiais, rotinas e do grupo, aspectos altamente associados à prevenção de conflitos. No que concerne à interpretação da comunicação não-verbal, verificamos que este tem sido um desafio identificado com frequência junto de estagiárias em creche, bem como um elemento definidor do seu papel no âmbito das relações e interações quotidianas com bebês e crianças mais novas (BECK, 2013; RECHIA; LOIZOU, 2002; RECHIA; SHIN, 2010).

Envolvimento das famílias

Esta categoria foi assinalada em 26,8% dos RE analisados. Os relatos das estagiárias que a reconheceram como dimensão pedagógica com destaque na sua aprendizagem profissional evidenciaram duas estratégias que se configuraram como particularmente significativas: os diálogos com os pais nos tempos de transição entre o contexto familiar e a creche (acolhimento/partida) e a participação dos pais em atividades desenvolvidas na sala, com o grupo de crianças. Esta importância surge plasmada no seguinte excerto de um dos RE:

O relacionamento que esta futura educadora criou com os pais dos meninos da sua sala foi enriquecedor na partilha de informações das crianças em contexto familiar e escolar, foi um vínculo de confiança que se estabeleceu sobretudo na hora da chegada e partida das crianças. [...] Os pais foram sensíveis e atentos às atividades propostas e a mestranda foi progressivamente envolvida na equipe educativa da sala.

Esta parceria, que a estagiária criou com os pais, foi talvez dos processos mais importantes para ela na valência de creche. A forma como os pais reconhecem este desenvolvimento relacional em construção é facilitador na partilha, discussão e compreensão do processo educativo dos filhos para além de contribuir para uma visão responsável e competente. Desta forma, as educadoras e assistentes operacionais fazem esforços para manter e conseguir trabalhar numa ponte de comunicação entre pais e infantário

de maneira a que os pais se sintam confortáveis e seguros para poderem transmitir informações importantes para a instituição, sobre os seus filhos (GOLDSCHMEID; JACKSON, 1994). Assim, ao praticar uma comunicação aberta, o educador faz um esforço para falar sobre as aprendizagens e os desenvolvimentos da criança e todas as necessidades desta, numa perspetiva de ‘ajudar’ e não de tentar ‘corrigir’. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO_15).

As percepções dessa estagiária reconhecem a relevância atribuída aos fluxos mesossistémicos entre creche e contexto familiar a favor da experiência de todos os atores envolvidos. Nesse excerto, parece-nos também merecer destaque o impacto positivo no percurso de aprendizagem profissional da valorização, por parte dos pais, do papel da estagiária. Estes dados são consistentes com evidências de estudos que salientam a relevância das oportunidades de colaboração e envolvimento dos pais e famílias na experiência de estagiárias em creche (BECK, 2013; RECCHIA; LEE; SHIN, 2015), através, como assinalado anteriormente, de um foco nos recursos das famílias, no seu envolvimento como parceiras em processos de tomada de decisão e na promoção de continuidade entre contextos (BECK, 2013).

Refira-se, perante os resultados encontrados no presente estudo, que essa dimensão foi a menos representada no discurso escrito das estagiárias. Tal como anteriormente salientado relativamente à categoria “Interação adulto-criança”, assumimos que a análise dedutiva realizada poderá ter tido repercussões na representatividade desta dimensão pedagógica no discurso das estagiárias. De fato, foi possível verificar a importância atribuída ao envolvimento das famílias a propósito da descrição e análise no âmbito de outras categorias, designadamente “Observação da criança e dos seus contextos proximais” e “Organização do tempo” (analisando os momentos de acolhimento e partida).

Considerações finais

A realização de um estágio em creche tem sido reportada, no programa de formação no âmbito do qual se realizou o presente estudo, como muito significativa no percurso formativo das educadoras de infância, em avaliações formais da qualidade

periodicamente realizadas pela instituição formadora. Cientes deste fato, procuramos, no presente trabalho, analisar as dimensões pedagógicas, sinalizadas em literatura neste domínio, mais representativas e significativas na aprendizagem profissional. O estudo permitiu identificar seis aspetos particularmente críticos que, nos relatos deste grupo de estudantes, se assumiram como aquilo que podemos designar *dimensões propulsoras da aprendizagem*. Mais especificamente, as estudantes reforçaram o significado dos seguintes aspectos: (i) a criação de oportunidades de jogo, de natureza experiencial, sensoriomotora e heurística, bem como a observação atenta da experiência da criança durante estas situações de jogo; (ii) a observação das crianças e dos seus contextos proximais, que reflete o papel central da observação no âmbito das perspectivas pedagógicas que enformam a formação, bem como a relevância do trabalho em equipe apologizado nestas perspetivas e no percurso formativo das estudantes; (iii) a criação de oportunidades espaçomateriais, com particular ênfase no espaço interior das salas de atividades; (iv) o potencial pedagógico das rotinas de cuidados e dos tempos de transição (entre a creche e o contexto familiar; entre segmentos diários); (v) a interação adulto-criança como dimensão transversal e preponderante, cuja relevância transborda os limites das categorias pré-definidas, sendo assumida a propósito de outras dimensões pedagógicas; e, (vi) o envolvimento dos pais e famílias. Estes resultados também permitiram constatar, numa lógica de monitorização dos processos formativos, a necessidade de maior atenção à criação de oportunidades de jogo no exterior e à construção de parcerias com as famílias.

De forma mais ampla, os resultados deste estudo parecem reforçar a importância de integrar, na formação específica de educadores(as) de infância

para o trabalho pedagógico em creche, oportunidades para o conhecimento e contextualização de propostas oriundas de modelos pedagógicos para a educação em creche (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2018; PINAZZA, 2012), de um foco processual em detrimento de um foco em conteúdos disciplinares (LOIZOU; RECCHIA, 2018; RECCHIA; SHIN, 2010), de uma atenção particular às relações (RECCHIA; LEE; SHIN, 2015) e às aprendizagens sociais e culturais quotidianas (BARBOSA; QUADROS, 2017).

Enquanto limitação do estudo, podemos apontar a opção por uma análise de tipo dedutivo que, como sinalizamos anteriormente, poderá ter originado uma sub-representação de duas dimensões pedagógicas: a “Interação adulto-criança” e o “Envolvimento das famílias”. Apesar dos contributos do presente estudo para a compreensão da aprendizagem profissional no contexto de um estágio com crianças muito novas, assumimos que uma análise de tipo indutivo poderá reforçar a compreensão desse processo, designadamente dos aspectos que o propulsionam e constroem.

Como referido anteriormente, a preparação de profissionais para o trabalho pedagógico em creche tem um carácter marginal nos planos de formação, na maioria dos países. Quando existe, é muitas vezes marcada por práticas formativas pouco ou nada alinhadas com as particularidades destes contextos e das crianças que os frequentam. Em contramão, este estudo pretende associar-se a outros que reclamam a importância de experiências de imersão em contextos de trabalho, acompanhadas por profissionais experientes e por processos de experimentação e reflexão sistemáticas, que permitam uma reconceitualização do papel do(a) educador(a) que trabalha em creche na sua organicidade, complexidade e exigência.

REFERÊNCIAS

- ANDERSSON, Bengt-Erik. Effects of public day-care: a longitudinal study. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 60, n. 4, p. 857-866, 1989.
- _____. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 63, n. 1, p. 20-36, 1992.
- ARAÚJO, Sara Barros. Researching change: a praxeological case study on toddlers' educational contexts. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 20, n. 4, p. 505-517, 2012.

- ARAÚJO, Sara Barros; MONTEIRO, Tânia. Pedagogias explícitas em creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. **Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 66-77, 2017.
- BARBOSA, Maria Cármen; QUADROS, Vanessa. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 45-70, 2017.
- BECK, Lisa. Fieldwork with infants: what preservice teachers can learn from taking care of babies. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Philadelphia, PA, v. 34, n. 1, p. 7-22, 2013.
- BURCHINAL, Margaret. Et al. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 68, n. 5, p. 935-954, 1997.
- CHU, Marilyn. What's missing in most of our early childhood degrees? focusing more deeply on relationships and learning with infants, toddlers, and their families. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Philadelphia, PA, v. 37, n. 4, p. 264-281, 2016.
- CARDOSO, Maria da Graça Santos Bandola. **Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem**. 2012. 350 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- COELHO, Ana Maria Sarmiento. **Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras**. 2005. 490 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2005.
- CRAVEIRO, Clara. Escutando educadoras de infância de creche. In: **EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS**, 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011. p. 93-106.
- DALRYMPLE, Roger; KEMP, Chris; SMITH, Patrick. Characterising workbased learning as a triadic learning endeavour. **Journal of Further and Higher Education**, Abingdon, v. 38, n. 1, p. 75-89, 2014.
- DE HAAN, Dorian; SINGER, Elly. "Use your words": a sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. **Journal of Early Childhood Research**, v. 1, n. 1, p. 95-109, 2003.
- ELFER, Peter; GOLDSCHMIED, Elinor; SELLECK, Dorothy. **Key persons in the nursery: building relationships for quality provision**. London: David Fulton Publishers, 2003.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. **Key data on early childhood education and care in Europe**. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Disponível em:
- <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experiencing life in an infant-toddler center – interview with Cristina Bondavalli. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Ed.). **Bambini: the Italian approach to infant/toddler care**. New York, NY: Teachers College Press, 2001. p. 56-66.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **People under three: young children in day care**. London: Routledge, 1994.
- _____. **People under three: young children in day care**. 2nd ed. London: Routledge, 2004.
- HARRISON, Linda; UNGERER, Judy. Child care predictors of infant-mother attachment security at age 12 months. **Early Child Development and Care**, v. 137, n. 1, p. 31-46, 1997.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION. **It's mine! responding to problems and conflicts** (video – The Tender Care Infant-Toddler Series). Ypsilanti, MI: High/Scope, 2003.
- LOIZOU, Eleni; RECCHIA, Susan. In-service infant teachers re-envision their practice through a professional development program. **Early Education and Development**, v. 9, n. 1, p. 91-103, 2018.
- LOVE, John. Et al. Child care quality matters: how conclusions may vary with context. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v. 74, n. 4, p. 1021-1033, 2003.
- LUCAS, Margarida. **A reconstrução da pedagogia em creche: um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, Carolyn;

GANDINI, Lella; FORMAN, George (Eds.). **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections**. 2nd ed. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 49-97.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descubrir jugando**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001.

MINISTÉRIO DO TRABALHO, SOLIDARIEDADE E SEGURANÇA SOCIAL. **Carta Social – rede de serviços e equipamentos: relatório 2015**. Disponível em: <<http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2015.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

THE NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD). Nonmaternal care and family factors in early development: an overview of the NICHD Study of Early Child Care. **Applied Developmental Psychology**, v. 22, n. 5, p. 457-492, 2001.

_____. Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **American Psychologist**, v. 61, n. 2, p. 99-116, 2006.

OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge (Eds.). **Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe**. Munich: State Institute of Early Childhood Research/Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, 2017. Disponível em: <<http://www.seepro.eu/English/Home.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge; NEUMAN, Michelle. **Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives**. Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Starting strong II: early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2006.

_____. **Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care**. Paris: OECD Publishing, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. Educação das crianças até aos 3 anos – algumas lições da investigação. In: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS, 2010, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011. p. 61-91.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Early education for diversity: starting from birth. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 19, n. 2, p. 221-233, 2011.

_____. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros; COSTA, Hélia. Pedagogical attunement: documenting toddlers' learning. In: FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Ed.). **Assessment and evaluation for transformation in early childhood**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 168-180.

PINAZZA, Mônica Apezzato. The right of young children to well-being: a case study of a crèche in Portugal. **European Early Childhood Education Research Journal**, Birmingham, v. 20, n. 4, p. 577-590, 2012.

PORTUGAL. Portaria nº 262, de 31 de agosto de 2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. **Diário da República**, n. 167, 1.ª Série, p. 4338-4343, ag., 2011. Disponível em: <http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Decreto-Lei n. 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 92, Série I, p. 2819-2828, jun., 2014. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/a/25344968>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary; EPSTEIN, Ann. **Tender care and early learning: supporting infants and toddlers in child care settings**. 2nd ed. Ypsilanti, MI: HighScope Press, 2011.

RECCHIA, Susan; LOIZOU, Eleni. Becoming an infant caregiver: three profiles of personal and professional growth. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 16, n. 2, p. 133-147, 2002.

RECCHIA, Susan; SHIN, Minsun. 'Baby teachers': how pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant practicum. **Early Years**, v. 30, n. 2, p. 135-145, 2010.

RECCHIA, Susan; LEE, Seung Yeon; SHIN, Minsun. Preparing early childhood professionals for relationship-based work with infants. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, Philadelphia, PA, v. 36, n. 2, p. 100-123, 2015.

SINGER, Elly. The logic of young children's (nonverbal) behaviour. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 10, n. 1, p. 55-65, 2002.

SINGER, Elly; DE HAAN, Dorian. **Social lives of young children: play, conflict and moral learning in day-care groups**. Amsterdam: B. V. Uitgeverij SWP, 2007.

SINGER, Elly; HÄNNIKÄINEN, Maritta. The teacher's role in territorial conflicts of 2-to 3-year old children. **Journal of Research in Early Childhood**, v. 17, n. 1, p. 5-18, 2002.

SOUSA, Joana Catarina de. **Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

WHITE, Jayne. Et al. First-year practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: an Australasian experience. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, v. 37, n. 4, p. 282-300, 2016.

Recebido em: 20/02/2018

Aprovado em: 20/03/2018

PEDAGOGO GENERALISTA – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

*Maria Carmen Silveira Barbosa**

*Viviane Ache Cancian***

*Noeli Valentina Weshenfelder****

RESUMO

O curso de Pedagogia vem ampliando seu espectro formativo nos últimos 30 anos. Da formação de especialistas para as escolas e o sistema educacional, aderiu à formação do pedagogo generalista e licenciado para o magistério nos Anos Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. A mudança da exigência de habilitação de professores do Ensino Médio para o Ensino Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) com ênfase na docência não acompanharam necessidades de aprofundamento de formação docente. Este artigo propõe analisar as DCNP e as diretrizes de formação de professores, e a formação generalista do pedagogo licenciado em Pedagogia, em relação às capacidades profissionais exigidas do docente da Educação Infantil, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). A metodologia baseia-se na análise de conteúdo dos documentos legais balizadores da formação docente e da Educação Infantil. Observou-se que essas diretrizes, com suas múltiplas funcionalidades, não têm atendido às expectativas que as DCNEI apontam para o exercício qualificado da docência em creche e pré-escola. **Palavras-chave:** Formação de professores. Curso de pedagogia. Educação infantil. Docência.

ABSTRACT

Education has been expanding its formation spectrum in the last 30 years. From the formation of school specialists for the educational system, it turned to the formation of generalist educators, licensed to teach in the first years of elementary school and in education programs for young adults. The change in the qualification requirements for teachers, from high school to higher education, and the national curriculum guidelines for education, with an emphasis on teaching, did not follow the need for deepening the teachers' formation. This article proposes an analysis of the DCNP, of the teachers' formation guidelines, and of the general education of the pedagogue graduated in education, in relation to the required professional abilities of the elementary school teacher, defined by the DCNEI. The methodology is based on content analysis of the

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

** Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM). Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM). Presidente Nacional da Associação das Unidades Universitárias de Educação Infantil. E-mail: vica.acancian@gmail.com

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: noeli@unijui.edu.br

legal documents that validate teacher education and elementary school education. It was observed that these guidelines, with their multiple functionalities, have not met the expectations pointed by the DCNEI to the qualified exercise of teaching in kindergarten and preschool.

Keywords: Teachers' formation. Education. Elementary school. Teaching.

RESUMEN

El curso de Pedagogía, en Brasil, viene ampliando su espectro formativo en los últimos 30 años. De la formación de especialistas para las escuelas y el sistema educativo, se adhirió a la formación del pedagogo generalista y licenciado para el magisterio en los Años iniciales, Educación Infantil y Educación de Jóvenes y Adultos. El cambio de la exigencia de habilitación de profesores de la Enseñanza Media para la Enseñanza Superior y las Directrices Curriculares Nacionales de la Pedagogía (DCNP) con énfasis en la docencia no acompañó necesidades de profundización de formación docente. Este artículo propone analizar las DCNP y las directrices de formación de profesores, y la formación generalista del pedagogo licenciado en Pedagogía, en relación a las capacidades profesionales exigidas del docente de Educación Infantil, definidas por las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil (DCNEI). La metodología se basa en el análisis de contenido de los documentos legales balizadores de la formación docente y de la Educación Infantil. Se observó que estas directrices, con sus múltiples funcionalidades, no han atendido las expectativas que las DCNEI apuntan al ejercicio cualificado de la docencia en guardería y preescolar.

Palabras-chave: Formación de maestros. Curso de pedagogía. Educación infantil. Docencia.

1 Introdução

A formação de professores unidocentes¹ e, em geral, polivalentes² para a Educação Infantil (EI) é um tema recente nas discussões sobre formação de licenciados no Ensino Superior, tendo em vista que, durante várias décadas, essa formação foi realizada basicamente no nível médio e/ou

pós-médio, por meio de estudos adicionais ou cursos propostos por organizações civis, como a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) e outros (GATTI, 2010; GOMES, 2012; VALDUGA, 2005). Historicamente, o curso de Pedagogia ofertado pelas faculdades de Educação teve apenas vínculos com a formação de professores para a docência no âmbito do antigo ginásio e/ou para as disciplinas pedagógicas do curso Normal/Magistério do Ensino Médio.

Nas décadas de 1980 e 1990, essa situação se modificou, a partir de um importante movimento de profissionais da educação nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Os estudantes de Pedagogia se mobilizaram, em seus encontros nacionais – Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEP) –, com o apoio de várias entidades docentes, para que o curso constituísse outra possibilidade de formação, mais vinculada ao exercício do magistério, especialmente com

1 Na Educação Infantil, o termo *professor unidocente* está consagrada, pois a ação pedagógica do professor de EI não está centrada nas disciplinas curriculares. Os professores estão atentos a práticas educativas diversificadas, como acolhimento de bebês e famílias na creche, acompanhamento de práticas de cuidado pessoal, compartilhamento de brincadeiras, organização de uma hora do conto ou oficina de culinária ou ainda uma roda cantada. Considera-se importante preservar essa característica na EI, pois ela define, a ideia de que *não deve haver* a divisão do trabalho entre quem educa e/ou cuida, ou um professor para cada área de conhecimento.

2 “A denominação de *polivalente* se refere ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que marca a atuação profissional desde as origens da então Escola Normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas [...]. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira [...] e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes” (PIMENTA, 2017, p. 24).

crianças.³ Muitas alunas⁴ chegavam ao curso de Pedagogia sem a habilitação *Magistério*, e tinham grande dificuldade, tanto de inserção no mercado de trabalho – pois concursos e contratos exigiam essa habilitação –, como com a continuidade dos estudos na Graduação – uma vez que a realização das disciplinas estava vinculada à experiência docente pregressa. Essa demanda histórica dos acadêmicos, egressos e professores universitários apontava para que a legislação que autoriza os cursos de Pedagogia começasse um movimento, deslocando-a da formação específica do pedagogo (nas habilitações voltadas à escola e ao sistema educacional), e passando a envolver-se com a licenciatura e a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica no curso superior de Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a ambiguidade que caracteriza as disputas de interesses diversos (e, às vezes, antagônicos) no Conselho Nacional de Educação (CNE), apontava que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deveria ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Todavia, também admitia, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).⁵ Naquele momento, não havia indicação legal de que a formação deveria ser feita em um curso de Pedagogia, apenas que seria uma licenciatura superior para a formação dos docentes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, o Art. 64 afirmava que o curso de Pedagogia deveria formar profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica,⁶ e que essa formação seria realizada

em cursos de Graduação em Pedagogia ou na Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a Base Comum Nacional.⁷ O prazo de dez anos, proposto pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), para esse ajuste resultou em mudanças em diversos marcos legais, no campo da formação e da ampliação das vagas, sem controle de qualidade.⁸

De acordo com Durli (2007), entre 1980 e 1988 foram construídas as principais teses do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) promoveu, entre 1983 e 1990, encontros nacionais. A autora destaca que a história desse movimento pode ser subdividida em três períodos: 1) sob a forma de Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980 e 1983); 2) como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983 a 1990); 3) e, por fim, em 1990, com a instituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que foi a interlocutora na discussão nacional sobre a formação docente. As posições teóricas firmadas desde a década de 1980, no âmbito do movimento, influenciaram e estiveram presentes nos documentos produzidos e encaminhados ao MEC/CNE (DURLI, 2007).

Ainda para essa autora, as proposições da ANFOPE expressaram resistências e contraposições às políticas governamentais, no campo da formação professores, isto é, a imposição de currículos mínimos, de caráter tecnicista e conteudista, configurando aligeiramento, fragilização e degradação da formação de professores (DURLI, 2007). Campos (2004) afirma que os posicionamentos críticos de pesquisadores da educação sobre as consequências das “reformas” neoliberais, em relação às proposições de formação, na década de 1990,

3 No final dos anos 1980, houve a demanda para a expansão da formação para a docência com jovens e adultos.

4 Usaremos os termos no feminino, pois o curso de Pedagogia tem um predomínio relevante de alunos do sexo feminino.

5 A definição para a formação em curso superior, mesmo não universitário, teve como consequência o fechamento das escolas de Magistério, assim como a ampliação das vagas nas instituições privadas superiores.

6 Esses especialistas emergiram no país a partir da influência norte-americana, dos acordos entre o MEC e a USAID com a agência de

Desenvolvimento Internacional (EUA), presente desde a Reforma Universitária de 1968.

7 A questão dos especialistas e do bacharelado em Pedagogia permanece em aberto até o presente momento, não devendo ser ignoradas; também deveriam pautar as discussões e reflexões sobre a formação de professores, carreiras e contratos, numa perspectiva abrangente e relacionada às realidades educacionais do país.

8 Hoje assistimos a uma segunda onda na formação docente: a da transformação de grande parte da oferta de vagas para as licenciaturas em Educação à Distância, especialmente em instituições privadas.

referem-se tanto à diferenciação e diversificação das instituições (universidade e instituto normal superior), como à expansão e à privatização do Ensino Superior, e ao aprofundamento da concepção técnico-instrumental do curso: “O projeto de reforma circunscreve a formação dos professores ao campo do pragmatismo, colocando-se na contramão das aspirações que historicamente tem marcado as reivindicações do movimento docente.” (CAMPOS, 2004, p. 43).

Importantes movimentos apoiavam essa redefinição do curso de Pedagogia. Por um lado, o pensamento crítico que apontava para a importância da superação da divisão do trabalho na escola, entre profissionais docentes e especialistas, isto é, a divisão do trabalho intelectual e do manual, que retirava do professor a capacidade de decidir sobre sua ação pedagógica. Para esses críticos, a divisão poderia ser superada pela centralidade do curso na docência,⁹ para, assim, criar a possibilidade de não hierarquizar o trabalho no interior da escola. Por outro lado, as escolas e as Secretarias de Educação reivindicavam a necessidade de qualificar a formação inicial dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com estudos mais aprofundados do que os realizados nos cursos de Magistério. Então, as diretrizes para a graduação em Pedagogia começaram a assumir a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como o seu grande vetor formativo.

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), desencadeando um intenso debate na comunidade universitária responsável pela formação de licenciados. É importante considerar que essa medida foi tomada no contexto de reformulação de todas as licenciaturas, a partir da crítica ao modelo de formação 3 + 1 (três anos de bacharelado mais um de licenciatura), e no bojo das críticas ao privilégio designado para a formação do bacharel, em detrimento do licenciado.

Em 2006 foram apresentadas as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, com ênfase na docência e com denominação de licenciatura, deslocando a tradição do curso de Pedagogia como um bacha-

relado. Essas diretrizes procuraram desvincular a formação em nível superior em Pedagogia da concepção de habilitações de especialistas para o sistema educacional, como inspetor, administrador, supervisor e orientador, centrando-se na formação docente (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, numa ação bicameral, por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, atribuindo ao curso de Pedagogia, em seu Artigo 4º, a formação de professores para exercer a função de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, além da formação de gestores (BRASIL, 2006). Segundo Gatti (2010, p. 1.357), “Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”.

Se as Diretrizes Nacionais anunciavam que o curso de Pedagogia devia ter em vista a formação de docentes para a faixa de 0 a 10 anos e a Educação de Jovens e Adultos, as indicações curriculares continuavam encaminhando para a formação de um pedagogo generalista, que tinha como foco de formação a atuação na pesquisa, a gestão e, por fim, a docência. Logo, apesar de nominalmente ter sido assumido como uma licenciatura, defendendo como centro formativo a docência, a concepção geral do curso e a oferta de disciplinas apontavam para um bacharelado em gestão educacional, para um pesquisador da educação¹⁰ ou, ainda, para um educador de espaços não escolares, não dirigido à formação do professor de escola.

Nos diferentes cursos de Pedagogia, a implementação dessas indicações curriculares teve efeitos distintos: em alguns lugares, foram oferecidas pela primeira vez disciplinas de Educação Infantil, mas em outros as cargas horárias de disciplinas de formação docente para os Anos Iniciais e a Educa-

⁹ Mesmo na área educacional, houve várias polêmicas sobre essa concepção.

¹⁰ De acordo com Fiorentini e Crecci (2016, p. 77), “Ainda que estejam sendo investidos esforços importantes a partir da investigação educacional tradicional para construir um campo de conhecimentos rigoroso e sistemático sobre o ensino, pouco se tem dedicado ao papel que o professor joga na produção de conhecimento pedagógico”. Essa ideia pode ser complementada: trabalha-se muito com a gestão dos sistemas educacionais e muito pouco com a gestão da sala e das relações e aprendizagens das crianças.

ção Infantil foram diminuídas, a fim de dar atenção às cargas horárias do pedagogo generalista. Essa proposta de pedagogo generalista, com um currículo flexível, corroborou as demandas e exigências do mundo do trabalho, pois permitiu ao egresso a atuação em mais de uma etapa e modalidade de ensino, como também sugeriu a abertura de novos espaços de atuação do pedagogo, para além da escola. Segundo a pesquisa de Gatti (2010), as disciplinas relativas às temáticas da Educação Infantil, por exemplo, representavam apenas 5,3% do conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia, em uma amostra bastante representativa das universidades públicas ou privadas do estado de São Paulo.

Outras pesquisas (PIMENTA, 2014) corroboram essa análise, mostrando o impacto das DCNP sobre os cursos de Pedagogia e evidenciando que o enfoque permanece disciplinar, com grades curriculares fragmentadas e apenas 2% de disciplinas expressando uma organização curricular mais integradora entre áreas do conhecimento, oriundas de diferentes saberes ou interdisciplinares. Segundo Pimenta (2014), isso leva à fragilização da formação do pedagogo docente para atuar nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, e ao deslocamento da responsabilidade de uma ação inerente à formação do professor polivalente para os estudantes, assim como a aprendizagem da unicodência e suas características pedagógicas.¹¹

Ensinar é um processo que vai muito além da transferência de informações de um sujeito adulto para um sujeito criança. Como afirma Alliaud (2017, p. 32), ensinar pode ser compreendido como um desafio: “Para ensinar hoje precisamos de saberes que nos deem abertura necessária para assumir o desafio da criação, da inovação, [...] ensinar segue implicando intervir com outros e sobre outros num sentido formador, transformador e emancipador.”

Portanto, se as mudanças propostas para a formação dos professores em 2002, em diferentes cursos

de formação de professores, tiveram como consequência uma maior ênfase na licenciatura, isso não ficou evidente no curso de Pedagogia. Criou-se um curso híbrido: um currículo amplo, para formar o pedagogo generalista (ou o “intelectual” da educação) e o licenciado (o professor), com uma parcela irrisória de formação específica. O objetivo de superação do modelo de relação entre trabalhador intelectual – o pedagogo especialista ou generalista – e trabalhador manual – professor ou docente – não foi superado, apenas havendo uma substituição do pedagogo especialista pelo pedagogo generalista. E o professor? A formação do trabalhador “manual”, aquele que forma para atuar na prática docente, foi promovida nominalmente para uma formação superior e/ou universitária, mas seguiu em segundo plano dentro das faculdades de Pedagogia – como também tem sido o seu lugar na hierarquia educacional, nas decisões relacionadas às políticas educativas e de formação, assim como nos espaços universitários.

Fica claro, então, que o curso de formação em Pedagogia passou da ênfase na formação do pedagogo *especialista*, com foco na burocracia das escolas e no sistema educacional e escolar, para a ideia de um pedagogo *generalista*, vinculado à educação como processo político e social, e não apenas escolar. Essa foi uma excelente escolha no momento em que a questão foi colocada, nos anos de 1990, pois sair de uma formação tecnocrática para uma vinculada à educação social e popular foi um avanço real.

Contudo, algumas das questões permaneceram: como ficou a formação para a docência com bebês e crianças até 10 anos, ou para a complexidade da Educação Básica de jovens e adultos, quando as escolas normais ou de magistério passaram a ser substituídas pelo curso de Pedagogia? A docência dos Anos Iniciais é a mesma para a Educação Infantil ou EJA?¹² Qual a posição da discussão de uma docência não compreendida como instrumento neutro, mas como ação política, reflexão e argumentação compartilhada, como possibilidade de criar (na articulação entre) artesanato, ciência e

11 Pimenta (2014) ilustra a difusão e dispersão na formação do pedagogo, e o quanto isso inviabiliza uma sólida formação do professor polivalente, fragilizando o estatuto de profissionalidade dos docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, “formados com essas fragilidades dificilmente estarão em condições de propor processos de ensinar e de aprender, capazes de resultar em qualidade formativa e emancipatória para todas as crianças desses níveis de escolaridade” (PIMENTA, 2014, p. 10).

12 As diretrizes têm na docência dos Anos Iniciais a sua referência. Na Educação Infantil, ela tem provocado a escolarização e a antecipação da alfabetização, e no EJA, uma infantilização dos processos de ensino e aprendizagem, centrada em proposições metodológicas que não consideram as experiências culturais dos jovens e adultos.

técnica – intervenções na realidade e modos de fazer compartilhados e legitimados pela reflexão teórica e prática recontextualizada (BARBOSA, 2016). Onde estão as práticas teóricas da Pedagogia (MEIRIEU, 2016) e as discussões didáticas e metodológicas?

Em 2015, o Conselho Pleno do CNE, em cumprimento à meta 15 do Plano Nacional de Educação, revisou e redefiniu as diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica, mas elas novamente não contemplaram as questões problematizadas acima e a especificidade da formação docente dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de crianças ou de EJA na Pedagogia. Apesar de o texto legal das Diretrizes de Formação e Capacitação de Professores apontar para a necessidade de diálogo – ou uma relação intrínseca – entre as Diretrizes da Educação Básica e as Diretrizes da Formação do Professor das licenciaturas, essa interlocução não está evidenciada no texto legal, mesmo ambas tendo sido aprovadas em um ato bicameral.

Todo o trabalho de discussão e de deliberação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica, e especialmente das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, não surtiu efeito na discussão das diretrizes para o curso de Pedagogia. Se havia uma expectativa com a nova reformulação das diretrizes do curso de Pedagogia em direção à docência, elas não foram realizadas. A ênfase no pedagogo como *generalista* se manteve, e a ausência de um espaço qualificado – e qualificador – de profissionalidade docente para Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA segue vigente em nosso país.

O que leva à ideia de que a formação docente não exige, na contemporaneidade, estudos teóricos e práticos extremamente aprofundados? O século XX teve um imenso avanço nas discussões relativas à epistemologia, ao papel do conhecimento, à função social da escola, à configuração das teorias de aprendizagem e às diversas possibilidades de organizar a educação das crianças nas escolas. Mesmo assim, estabeleceu-se uma “naturalização” das funções relativas a essa profissão. Parece estar presente a ideia de que, como todos os alunos universitários passaram pela escola de Educação Infantil ou pelo Ensino Fundamental, isso os dei-

xaria aptos a ensinar aquilo que aprenderam, ainda que sem reflexão crítica sobre sua experiência e revisão das concepções teóricas e metodológicas.

Alguns autores relacionam essa depreciação do trabalho docente ao fato de ele estar ligado a sujeitos que não têm poder social, como as crianças – vistas como excluídas da linguagem e da participação social (BARBOSA; GOBBATO, 2017) – e os jovens e adultos pobres e excluídos (GOTTLIEB, 2009; ARTES; UNBEHAUM, 2015). Outros afirmam que, em razão de grande parte dos alunos do curso de Pedagogia serem mulheres, há uma expectativa implícita de que elas saberão “intuitivamente” educar as crianças (CARVALHO, 1999), pois os “conhecimentos” referentes à educação de bebês e crianças pequenas são intrínsecos às mulheres e considerados fáceis. Portanto, as profissionais deveriam saber ensinar, mesmo que não revisem e discutam os temas em seus cursos de formação. Essa postura vem desvalorizando o exercício dessa profissão, tão necessária quanto socialmente desprezada e declinada (SANTOS, 2008).

Todas essas suposições indicam que há muito de não dito em questões fundamentais na área da educação. Isso ocorre principalmente no que diz respeito à formação inicial, à formação do professor de Educação Infantil e ao direito a uma educação que respeite as especificidades da infância e os direitos de todas as crianças brasileiras em suas experiências iniciais de educação em espaços coletivos, em especial com a pluralidade de culturas com as quais se relacionam na escola (origem social e religiosa, etnia), como também com os conhecimentos sistematizados. A questão é fomentar a pergunta sobre a formação de professores no curso de Pedagogia: o que se quer – e o que se necessita – neste momento na sociedade brasileira? Assim, este artigo procura analisar as DCNP e a formação generalista do pedagogo licenciado em Pedagogia, em relação às capacidades profissionais exigidas do docente da Educação Infantil, definidas pelas DCNEI. Pretende-se, dessa forma, contribuir com a reflexão sobre qual seria a necessidade, neste momento histórico da sociedade brasileira, de repropor ou refundar a formação do professor de Educação Infantil no curso superior de Pedagogia. Obviamente não há respostas prontas, mas é possível pautar uma série de perguntas indicativas e de

proposições para a formação docente.¹³

A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo dos documentos oficiais e legais, balizadores da formação docente (BRASIL, 2006) e da Educação Infantil (BRASIL, 2009e). O texto inicia com uma breve recorrência histórica das mudanças, definições e exigências legais para o curso de Pedagogia, procurando verificar a compreensão de docência e pedagogia expressas nas legislações de formação de professores e na legislação da Educação Infantil. Posteriormente, busca-se compreender a sua relação com as práticas docentes exigidas na especificidade de ação pedagógica e as características para a formação de um pedagogo generalista. A partir dessa primeira fase, a discussão se organiza, sob a forma de ensaio, sobre a questão da formação do professor de Educação Infantil num curso de Pedagogia generalista, bem como a indicação de outras direções para a política formativa.

2 Relações entre a Pedagogia e a formação de professores

Historicamente, o pedagogo era o escravo encarregado de conduzir as crianças à escola – até os mestres. No século XVIII, o termo *pedagogo* passou a ser compreendido como a pessoa que emprega a pedagogia, aquela que ensina, isto é, o professor que tem a prática de ensinar; portanto, o pedagogo passou a ser aquele que exerce a função docente. Assim, grande parte do discurso pedagógico foi constituído por preceptores e professores de escola – pessoas que atuavam diretamente com as crianças em ambiente educacional: “O pedagogo, de certo modo, entrou na sala de aula para se confrontar com as práticas de ensino, e o próprio magister tornou-se reitor e quis educar o aluno e não mais apenas instruí-lo.” (HOUSSAYE et al, 2004, p. 20).

O pedagogo, o professor e o docente tornaram-se um mesmo personagem, eram indissociáveis. Todavia, na complexidade da vida no século XXI, a educação como processo sociocultural exige mediadores sociais dos processos educativos e, com isso, novas perguntas foram colocadas ao pedagogo e à Pedagogia. Logo, nada mais atual do que pensar

que se configurou a exigência de dois personagens pedagogos: o pedagogo professor e o pedagogo social. O primeiro, que pode ser denominado professor pedagogo ou pedagogo da docência, é o docente que trabalha nas escolas, acompanhando as crianças em seu processo formativo integral. O segundo é o pedagogo social, pedagogo especialista ou pedagogo generalista, que atua nos espaços não escolares, na pesquisa, na gestão de projetos, nos movimentos sociais, em editoras, no *design* de jogos pedagógicos ou na produção audiovisual. Trata-se de um articulador fundamental numa sociedade na qual a comunicação do conhecimento tem lugar de destaque.

No curso de formação em Pedagogia, as temáticas pedagógicas são muitas vezes consideradas como questões simples, secundárias ou, como dizia Manuel de Barros (2011), “desimportantes”. Como uma disciplina prático-teórica, com espaço de abertura, incerteza e territorialidade, a Pedagogia é vista como um campo de estudos frágil, numa universidade que afirma uma ciência verdadeira: mensurável, quantitativa, de resposta certa. A didática é apenas compreendida como prescrição e base para metodologias disciplinares, e os dispositivos criados e recriados pelos professores em seus cotidianos não têm nenhum valor, nem são objeto de conhecimento.

Perguntas como ensinar ou não uma língua estrangeira para bebês, quando retirar as fraldas de uma criança pequena, ou enviar ou não tarefas para casa são muito objetivas, simples, pouco “arrojadas”, mas as suas respostas envolvem grande complexidade, pois não há resposta pronta ou única. Construir respostas abertas, abrangentes, contextualizadas e criativas é a tarefa pedagógica do professor de Educação Infantil, que constantemente inventa e reinventa respostas com seus coletivos, num tempo e espaço definido, saindo do lugar comum educacional e indo em direção à reflexão e à conceitualização.

Trata-se de uma profissão que se faz nos desafios da prática, na urgência das tomadas de decisões, na criação e recriação contínua, a todo momento. Ao mesmo tempo, é uma profissão que só faz sentido se nossas propostas teóricas forem construídas a partir dela, dentro dela, se estas tiverem como problemática as relações pedagógicas, a ação docente e o trabalho docente, se conhecerem a realidade da “máquina escolar”, de suas funções sociais, a partir

¹³ O texto, nesse ponto, passa a centrar sua análise na discussão da formação do professor de Educação Infantil, pois não há condições de realizar também a análise da docência nos Anos Iniciais e EJA.

da experiência, da leitura crítica e propositiva. Conforme Nóvoa (2014), é preciso que os professores regressem ao cenário educacional. Portanto, a formação dos professores é uma profissão complexa, com processos formativos interdisciplinares, e vinculada ao cotidiano, ao cuidado, à atenção ao Outro – ao corpo, à brincadeira, às relações.

Por essas características, os professores de Educação Infantil acabam sofrendo um imenso desprezo e desconsideração no próprio curso de Pedagogia. Southwell (2007, p. 3) comenta que “Durante muito tempo, o docente foi visto como uma figura de autoridade, que possuía um manejo privilegiado do saber letrado”. Isso o distinguia, uma vez que era reconhecido pelo privilégio de deter conhecimentos inacessíveis aos demais. Hoje, a formação docente precisa avançar, incluindo conhecimentos diversos e atualizados, mas é outorgada pela sua capacidade de autoria pedagógica.

Muitas alunas dos cursos de Pedagogia, ao serem questionadas sobre a atuação na docência com crianças de 0 a 10 anos, respondem que não querem assumi-la, pois não aceitam a desvalorização do magistério, seus salários e suas condições de trabalho. A questão que precisa ser respondida então, é como enfrentar as exigências contemporâneas do curso e, ao mesmo tempo, o não desejo pela docência (uma docência desprestigiada), ou como enfrentar o distanciamento entre a legislação, suas exigências e a realidade educacional brasileira: “O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância, e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.” (CAMPOS, 2005, p. 27).

Muitos são os desafios que se colocam para os processos formativos nos cursos de Pedagogia. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, o perfil do graduado em Pedagogia é a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, áreas inerentes e complementares umas às outras (BRASIL, 2005). Para Libâneo (2006, p. 861), formar esse profissional num único curso significa “implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional”.

O curso de Pedagogia se diferencia das demais licenciaturas pela abrangência de saberes que são necessários para dar conta da complexidade dos diferentes espaços e tempos de atuação do pedagogo. São saberes básicos de todas as ciências humanas, das ciências da saúde, da pedagogia e da didática, além da revisão das áreas do conhecimento e suas respectivas metodologias. Para Triches (2010, p. 6), o licenciado em Pedagogia se tornou um “superprofessor”, com muitas atribuições e competências, e escassa formação teórico-prática. Para Pimenta (2014, p. 12), “o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, não se formando (bem) nem o pedagogo nem o docente”¹⁴.

Para Evangelista e Triches (2008, p. 6), seria impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições e de atuação do licenciado em Pedagogia:

O documento final das DCNP (2006) se caracterizou por uma grande imprecisão, em especial a ausência de conceitualização sobre a pedagogia e a docência. Considerada esta como base da formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente.

Sem essa definição, ainda que explicitando suas articulações, torna-se muito difícil a demarcação, nas discussões, da especificidade da docência nos processos formativos. As diretrizes para a formação de um profissional estão vinculadas a uma historicidade e são sempre provisórias. O que se pretende realçar neste texto são alguns elementos que precisam ser cuidados nas Diretrizes, para que elas não se transformem apenas em rupturas curriculares e adequações aos desejos e às competências dos formadores disponíveis, mas em conhecimentos que sustentam o campo de conhecimento necessário aos estudantes da Pedagogia e, portanto, uma exigência de qualificação dos processos formativos docentes.

Para Marques (1990), a Pedagogia, consciente de seu âmbito e de seus limites, precisa estabelecer

14 A exigência sobre a docência está presente nas DCNP (BRASIL, 2006, p. 1): “Art. 2º - Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.”

permanente comunicação com as demais ciências, buscando superar os antagonismos e vinculando as práticas educativas a uma sólida condução teórica. É preciso dar unidade de coerência aos processos da educação, em que se comuniquem as ciências empíricas, as bases racionais em que assentam e os elementos cognitivos, práticos, normativos, emancipatórios, estéticos da cultura e da linguagem ao universo da ação histórica dos círculos organizativos em luta (educadores, educandos, profissionais da educação, famílias, sociedade civil, organizações políticas, organizações e movimentos de classes).

A Pedagogia não é apenas conhecimento *da* educação feita ou *para* a educação a fazer-se, mas conhecimento que se constrói audazmente ao fazer-se a educação como diretriz, sempre provisória, para as decisões exigidas a cada passo e momento e no interior do próprio processo da educação. As relações entre prática e teoria são referência obrigatória em qualquer ciência, mas no caso da Pedagogia, tornam-se elas fundantes, constitutivas. (MARQUES, 1990, p. 87, grifo do autor).

Ao analisar as relações históricas, evidencia-se uma descontinuidade entre aqueles que pensam o discurso Pedagógico, os que decidem sobre legislação, os que propõem os cursos de formação, aquilo que é realizado nos currículos das instituições e as práticas docentes implementadas com os futuros professores nos processos formativos – algumas vezes sem a compreensão epistemológica do curso. Estabelecer relações entre os distintos níveis pode responder às exigências contemporâneas da Pedagogia. Pode-se responder às dúvidas, incertezas e contestações com um apelo à reflexão teórica e ao debate sobre a natureza epistêmica da Pedagogia, que indicará um fazer cotidiano como uma prática exigente de reflexões coletivas, pesquisas e vivências.

Compreender o que é fundante, isto é, o que é constitutivo da Pedagogia, passa por colocar a serviço da educação o resgate do que a humanidade já acumulou em sua história, numa função epistêmico-instrumental (de saberes, práticas sociais e culturais cotidianas, conteúdos, relações de ensino e aprendizagem, reflexões e proposições didáticas), para um entendimento de que a Pedagogia se constrói ao fazer-se, voltada para a própria prática. Portanto, ela não pode derivar da implan-

tação de posturas teóricas prévias, da aplicação de teorias, métodos, técnicas e da idealização de sujeitos reduzidos a padrões estabelecidos pelos poderes hegemônicos; precisa, sim, perceber o que emerge da prática e das situações concretas, e responder reflexivamente às exigências teóricas que se colocam. Para Meirieu (2017), a Pedagogia deve ser, na formação docente, tanto um “objeto de investigação” como um “objeto de trabalho”.

Para exercer a docência, necessita-se de uma prática que vai demandar professores que compreendam o que significa infância, que saibam o que é uma escola de Educação Infantil, e que conheçam as crianças que estão presentes em cada contexto. Para Marques (1990, p. 111):

[...] na dialética das experiências vivenciadas no cotidiano da educação com lições que delas extraem para guiá-las em sua continuidade de comunicação emancipatória e com a ampliação do discurso argumentativo da palavra e da ação no seio dos coletivos ampliados pela livre participação de todos os interessados na educação.

Os desafios das práticas concretas são o ponto de partida e chegada, e se dão nas relações entre os diferentes sujeitos professores, nos diferentes espaços, tempos e instituições, nas relações de poder, de recursos e controles, gestão, dominação econômica, hegemonia ideológica-política e dominação burocrática-formal. Isso requer uma releitura do que se apresenta como real, numa pedagogia da palavra-escuta, do acolhimento à palavra que se faz viva na interlocução, numa leitura crítica reflexiva e capaz de traçar respostas com novas trajetórias e possibilidades.

Então, como pode ser compreendida a “prática concreta”? Em geral, a prática concreta é compreendida como a experiência direta do sujeito professor; por esse motivo, os cursos de formação dão grande ênfase aos estágios. Entretanto, também é possível compreender que, na Pedagogia (uma prática teórica), “nada mais prático que uma boa teoria”. O curso de formação de professores tem tempo reduzido para a formação em temas de Pedagogia. A leitura e a discussão dos clássicos da área, geralmente baseados em experiências pedagógicas, nos dilemas e nas alternativas criadas pelos pedagogos, são um fator fundamental para superar o lugar de senso comum (*doxa*) da

área. Com a ausência de estudos pedagógicos e epistemológicos, há muitos equívocos, confusões e lugares-comuns na formação dos professores. É preciso não apagar as diferenças entre os autores, observar onde eles estão em acordo e onde estabelecem suas diferenças, confrontar, argumentar, construir um debate, ampliando, aprofundando e assumindo posicionamentos e posturas políticas e pedagógicas.

Cabe aos cursos de formação de professores transmitir o patrimônio pedagógico construído, pois é ele que fundamenta as práticas pedagógicas. Discutir ideias, teorias, experiências pedagógicas antigas ou atuais, comprometendo-se com a análise, interpretação, compreensão e crítica rigorosa destas, é também um modo prático de formar um professor. É preciso comparar, indagar, estabelecer relações, imaginar, construir possibilidades de respostas múltiplas. Aprender a refletir sobre a experiência do outro, ver seus limites e pensar em alternativas forma um professor reflexivo, capaz de realizar aquilo que Houssaye e colaboradores (2004, p. 10) aponta como função do pedagogo:

O Pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa, é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a Pedagogia.

3 As concepções de Educação Infantil definidas nas normativas legais e nas DCNEI como referência para a formação docente do professor de Educação Infantil

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) definiu que o atendimento das crianças de 0 a 5 anos deveria ser ofertado obrigatoriamente pelo Estado, como ação educacional. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabeleceu que a Educação Infantil seria o primeiro nível da Educação Básica, ofertada em creches (0 a 3 anos) e em pré-escolas (4 e 5 anos).

Desde a LDB, em 1996, já se definia a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral

da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O texto indicava a garantia de atendimento gratuito em creches (para crianças de até 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 e 5 anos), com a complementariedade entre a ação de escola, família e comunidade. Esses dois importantes princípios, que dão substrato à Educação Infantil, parecem não ter lugar de destaque nas propostas formativas legais, pois nem os aspectos que fundamentam a ideia de integralidade (forte compreensão das crianças e das infâncias), nem as relações da escola com as famílias (como fazer um trabalho pedagógico relacionado com as culturas familiares) vêm sendo contemplados na formação.

Nas últimas décadas, observou-se a ampliação da oferta de atendimento às crianças de 0 a 5 anos, por meio da construção de escolas e centros de Educação Infantil. Muitas unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foram inauguradas em vários municípios brasileiros, e houve a abertura de turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental. Mesmo com essa expansão, ainda não se atingiu, efetivamente, a meta prevista pelos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001).

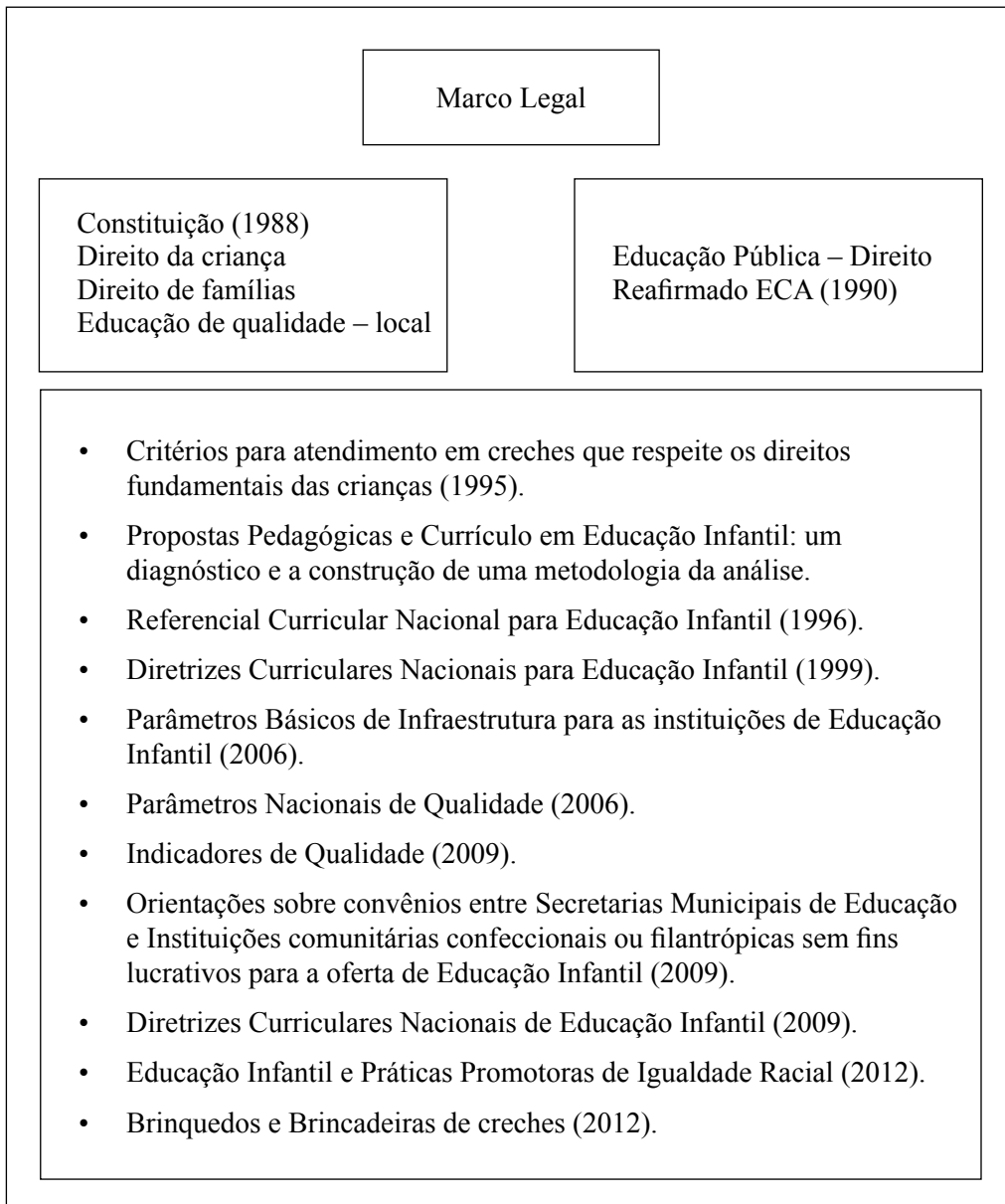
A obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, determinada pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013) e pautada pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), demandou a ampliação da oferta. Em 2016, com a obrigatoriedade da frequência, várias mudanças foram implementadas nas redes municipais – algumas delas muito polêmicas, como a parcialização do horário e a expansão do atendimento via criação de turmas nas escolas de Ensino Fundamental (CAMPOS; BARBOSA, 2017). Contudo, se o sistema educacional brasileiro tem como objetivo ofertar uma educação de qualidade, torna-se fundamental estabelecer políticas públicas e definir financiamento para constituir uma boa infraestrutura e condições de trabalho para os professores, com a intenção de qualificar as instituições e os sistemas que ofertam a Educação Infantil.

Caso não se repense a qualificação de professores para o exercício dessa docência, estaremos reafirmando a tendência – atualmente predominante – de constituir, na Educação Infantil, um trabalho

dirigido apenas à antecipação e/ou preparação para a alfabetização. Nessa perspectiva, a cultura escolar do Ensino Fundamental ganha centralidade e, com ela, a concepção estrita de ensino como instrução, com uma didática linear, na qual se diagnostica, planeja, aplica e avalia, ou se reproduzem os métodos indicados em livros didáticos e formações empresariais ou apostilas, objetificando as crianças e os professores.

Nos últimos 30 anos, constituiu-se, a partir da militância, das discussões científicas e dos processos legais, um discurso político e pedagógico sobre as características e as funções da Educação Infantil brasileira. Na Figura 1 estão presentes alguns importantes marcos legais e documentos oficiais que foram criados no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Figura 1 – Quadro de legislações da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Muitos desses documentos tiveram participação de um número significativo de pesquisadores, professores universitários, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e gestores e professores municipais. Se esse discurso já oferece certa coerência ao projeto educacional da Educação Infantil e configurou uma proposta brasileira de educação de crianças pequenas (BRASIL, 2009e), neste momento do processo é fundamental realizar a consolidação da concepção e a sua implementação no cotidiano das escolas. Assim, ele precisa estar presente, ser discutido e aprofundado nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior, nos Cursos de Pedagogia.

Todos esses documentos legais na área de Educação Infantil, com as orientações e com o caráter mandatário das normativas, passaram a dar uma identidade para a área, buscando a sua consolidação e mudanças formativas que acompanhem esses avanços. Entretanto, algumas pesquisas realizadas no Brasil (BRASIL, 2009c; BRASIL, 2009d; BARBOSA; FERNANDES, 2011; BARBOSA; FERNANDES, 2013; BARBOSA; RICHTER, 2013; RICHTER; BARBOSA, 2013) apontam para a fragilidade na formação do pedagogo que atua na creche e na pré-escola, tanto na sustentação teórica para a compreensão do que significa o ato político e pedagógico de educar bebês e crianças pequenas em ambiente de educação coletiva, quanto nos fazeres pedagógicos cotidianos (MARTINS FILHO, 2013).

A complexidade que envolve a formação docente para esse nível da educação tem sido discutida, atualmente, em vários estudos e pesquisas, entre elas as realizadas por Raupp (2012), Gatti (2010) e Azevedo (2013). A necessidade do debate sobre a formação do professor de Educação Infantil – creche e pré-escola – vem recebendo atenção não apenas no Brasil, mas em diversos países, diante do aumento da demanda de atendimento educacional para bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Consequentemente, urge a necessidade de formar profissionais qualificados para o exercício dessa docência. Afinal, como afirmam Mantovani e Peroni (1999) e Barbosa (2016), a profissão de professor de Educação Infantil ainda está sendo inventada: uma profissão interdisciplinar e de grande complexidade.

No entanto, o que encontramos nos cursos de Pedagogia, em pesquisas, artigos, dissertações e teses, é uma discussão da Pedagogia como a articulação entre teoria e prática, alicerçada basicamente na docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais textos se centram, invariavelmente, nas questões da alfabetização e nas metodologias de ensino das áreas de conhecimento tradicionais: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática.¹⁵

Essa centralidade da docência está vinculada à transmissão de conteúdos disciplinares e encaminha ao seguinte paradoxo: se a formação do professor pedagogo é o centro, ele precisa de formação humanista, uma formação integral, para que a utilize isomorficamente com as crianças na escola (NÓVOA; MARCELINO; RAMOS DO Ó, 2015). Formar não pode ser apenas a construção do conhecimento na dimensão cognitiva. Ofertar somente conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares – ou áreas – e suas metodologias significa assumir um caráter reducionista do processo educativo escolar. Ao mesmo tempo, se a proposta tiver em vista o pedagogo generalista, a ênfase no ensino das diferentes disciplinas, com seus respectivos conteúdos e métodos, fica sem sentido. Não sendo ele um professor, mas um generalista, essa formação em disciplinas torna-se muito inadequada.¹⁶

Além disso, a Diretriz Curricular Nacional, especialmente o Parecer nº 02/2015 (BRASIL, 2015a), indica que a formação do curso de Pedago-

15 Um exemplo disso se expressa no Art. 5º das DCNP (BRASIL, 2006): o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar as disciplinas regulares, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Na Resolução nº 2, Art. 7º, isso é retomado: “O cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos” (BRASIL, 2015b).

16 Por que o pedagogo generalista, para espaços não escolares, essenciais numa sociedade complexa como a que se vive, precisa conhecer a “didática da matemática dos Anos Iniciais” ou aprender a realizar “planejamentos de aula”, se não pretende ser professor? Ao mesmo tempo, pode-se perguntar como um currículo de formação de um professor de Educação Infantil pode ter tão pouca ênfase nas disciplinas ligadas ao jogo e à brincadeira, à corporeidade, à infância como fenômeno cultural e social. Novamente, a educação brasileira encontra-se frente ao impasse de escolher entre a formação do pedagogo generalista e a formação do pedagogo como docente.

gia considera que as “[...] disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos já estão estabelecidas, negando a necessidade de reinventar esta formação”. O parecer segue afirmando que o curso de Pedagogia pode, e deve:

[...] oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Pode um curso de quatro anos dar conta de tantos atravessamentos? Talvez de fato seja preciso fazer escolhas. Ao mesmo tempo, é inquietante pensar que o professor dos primeiros anos da Educação Básica precisa ter formação em todos esses conhecimentos, mas os professores do Fundamental II e do Ensino Médio não precisam. Será então que esses conhecimentos sociais, culturais, tecnológicos, de inclusão e das relações com a comunidade são exclusivos aos professores de crianças?

Talvez seja interessante recolocar a questão: esses são conhecimentos da formação inicial da docência com crianças e/ou EJA, ou são conhecimentos fundamentais para todos os professores da Educação Básica, num programa de formação continuada em contexto? São conhecimentos do professor de escola, de um pedagogo generalista ou de um pedagogo social?

Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e), construídas após intenso debate com movimentos sociais, comunidade universitária, professores e gestores, na perspectiva de qualificar a oferta de Educação Infantil nas instituições brasileiras. As diretrizes apontam a necessidade de profissionais com excelência na formação, e indicam quais campos de formação específica pre-

cisam ser discutidos para uma adequada docência na Educação Infantil.

As DCNEI são compostas por dois documentos: o Parecer nº 20/2009a, aprovado em 11 de novembro de 2009, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), apresenta e situa os argumentos para a definição do campo da Educação Infantil na educação brasileira; a Resolução CEB nº 5, aprovada em 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009e), por sua vez, sintetiza de modo objetivo e prescritivo o que foi discutido e deliberado no parecer. A revisão e a atualização das DCNEI publicadas em 1998 foram “essenciais para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009e, p. 83).

Analisando as DCNEI, é possível vislumbrar um currículo, ainda que oculto, de qual perfil formativo se está falando. É uma formação que transita entre a aprendizagem de funções relativas sobre que sujeito docente formar e para qual sociedade, a aprendizagem de análise e elaboração de políticas públicas, a compreensão sobre a gestão educacional – sistema educacional, escolar, coordenação pedagógica – e também a capacitação para a realização da docência nas práticas cotidianas com bebês e crianças pequenas da Educação Infantil. Portanto, elas indicam vários caminhos para a “formação de professores e demais profissionais da educação”, os quais não têm sido contemplados nas proposições de diretrizes para o curso de Pedagogia.

A leitura atenta do Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) indica os principais pontos sobre aquilo que é fundamental para a formação político-pedagógica de professores e profissionais da Educação Infantil. Certamente essa formação, por limite de tempo e pelo estabelecimento de prioridades, não poderá contemplar, na mesma intensidade, o grande espectro das disciplinas “convencionais” do curso de Pedagogia. O descompasso entre o que define a diretriz curricular de formação do pedagogo generalista e a diretriz para a organização e o funcionamento da Educação Infantil é imenso. Estão fora da formação os resultados de investigações em Educação Infantil dos últimos anos, que encaminham para a definição de especificidades da ação

docente nessa etapa do ensino, a compreensão e a consolidação do marco legal da Educação Infantil brasileira – suas concepções teóricas, políticas, pedagógicas e operacionais. A produção e publicação de documentos oficiais, especialmente os produzidos nas últimas décadas, implicam uma reconfiguração dos saberes e conhecimentos sobre criança, infância e Educação Infantil em ambientes coletivos. É preciso muito trabalho pedagógico, muita informação e debate para superar as ideias por vezes preconceituosas, ou ainda o senso comum sobre esses temas.

Nessa perspectiva, a especificidade dessa ação educacional e os atributos necessários para a formação docente tornam-se questões que precisam ser discutidas com profundidade. Acolher crianças desde muito pequenas (0 ou 4 meses, de acordo com o sistema educacional), por um período de tempo maior que a escola regular (em torno de 8 a 12 horas), fora do ambiente familiar – isto é, em educação de turno integral – é uma situação que emergiu na vida contemporânea e necessita, portanto, de atenção reflexiva e de uma proposição responsável, com o acompanhamento das opções realizadas em sua implantação e implementação. Exige, sim, do professor um referencial teórico abrangente e uma imensa capacidade interpretativa e interdisciplinar. São muitas as áreas que têm compromisso com a educação de crianças pequenas, e a designada para o trabalho docente do professor é a interpretação, a partir de um referencial teórico amplo, e a construção da mediação pedagógica. Todavia, esse não é um problema apenas da Educação Infantil: Pimenta (2017, p. 23), após analisar currículos de diferentes instituições paulistas, mostra que os resultados evidenciam, no curso de Pedagogia, uma inadequação para formar professores: “Ausência de aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica. Isso sugere um perfil amplo. Disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados.”

4 Alguns desafios e questões para as políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil

Como vimos, a estratégia constituída para a formação do pedagogo nesses últimos 30 anos apontou

para uma formação ampliada, não circunscrita a um campo de ação laboral institucional como a profissão de professor de escola, especialmente aquela voltada à formação educacional de bebês e crianças para o exercício qualificado da docência na creche e na pré-escola.

Por um lado, a abrangência da formação favorece os profissionais, no sentido de ampliação de mundos (teorias analíticas diversas, oriundas das ciências da educação, como psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e campos de ação pedagógica expandidos) e oportunidades de emprego. Por outro, também é possível observar que a ausência de definição sobre o campo de trabalho, a etapa (infantil ou fundamental) ou a modalidade em que essa prática será realizada dificulta a construção teórico-prática da concepção de docência e torna frágil a formação operativa do professor, pela ausência de aprofundamento teórico, metodológico e reflexivo, a partir de uma prática pedagógica num campo mais específico.

Os atuais pedagogos não têm sido formados para conhecer os sujeitos crianças, as diversidades culturais brasileiras, a organização pedagógica intercultural, as experiências pedagógicas em EI ou, ainda, conhecer as culturas infantis. Além disso, têm dificuldades de saber analisar e compreender a importância da mídia e dos artefatos culturais contemporâneos na formação das crianças, realizando uma leitura crítica dos contextos. Também a ausência de domínio dos saberes, dos conhecimentos e das linguagens simbólicas que estruturam os sujeitos crianças e fazem da escola o lugar das suas experiências primeiras estão ausentes do processo formativo. Finalmente, o profundo desconhecimento das discussões pedagógicas na cultura universitária faz com que os professores tenham de enfrentar a situação de início da profissão com uma bagagem limitada de conhecimentos pedagógicos, didáticos, metodológicos, bem como de conhecimentos políticos da realidade educacional brasileira, da sociedade e da cultura, isto é, daquilo que é essencial na tarefa docente: realizar uma pedagogia que seja uma teoria prática, uma produção cultural elaborada em contexto.

A formação do pedagogo generalista foi uma importante escolha política e pedagógica, tendo em vista uma resposta ao pedagogo especialista

e tecnicista. Todavia, esse profissional, com sua formação abrangente, não responde à questão sobre se essa é a melhor opção para a passagem da formação do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais para o Ensino Superior. O modelo generalista não é a única possibilidade de pensar o curso de Pedagogia. É preciso sair da polaridade pedagogo generalista, como intelectual orgânico, e formação do professor como unicamente instrumental e tecnicista. Há algo nesse “entrelugar” para ser inventado. É necessário pensar um curso que supere a racionalidade técnica instrumental e de aplicabilidade (ir, observar, voltar à universidade para planejar e depois voltar à escola e à sala para aplicar). Não nos esqueçamos de que a escola é viva, é movimento, e não para por duas a três semanas, esperando nossos acadêmicos planejarem. As disciplinas têm de emergir da prática. Temos um problema a ser superado: um curso generalista e um curso de formação têm de produzir conhecimentos nas suas diferentes fases processuais e metodológicas, e devem servir para lidar com as questões diárias e os desafios da docência.

Como vimos, as políticas formativas implantadas requerem atenção redobrada. As respostas possíveis em um contexto podem não ser suficientes para responder aos problemas constatados algum tempo depois. As questões políticas e pedagógicas se reconstróem permanentemente. Nas reformas curriculares, tem sido muito difícil consolidar um curso em quatro anos com tanta abrangência. Apesar disso, a formação do pedagogo generalista tem lugar importante na sociedade contemporânea, na qual os processos políticos, sociais e tecnológicos demandam educação continuada, mas não são suficientes para configurar um professor ou um docente para a Educação Infantil.

Nesse momento histórico, encontramos uma disputa importante entre duas alternativas políticas e pedagógicas para a educação, que se manifestam em modelos para a formação dos professores. De acordo com Nussbaum (2015), há pelo menos dois grandes projetos educativos disputando a hegemonia nas sociedades ocidentais: uma educação para o lucro e uma educação para a democracia. Cada modelo educativo exige um tipo de escola e uma *profissionalidade* docente.

As reivindicações voltadas a uma preparação docente com foco no mercado de trabalho estão cada vez mais presentes e exigentes. A reinserção do país no programa de desenvolvimento econômico imposto pelos processos de globalização e modernização tecnológica apontam principalmente para a formação de um profissional que transfira informações e conteúdos de maneira preestabelecida. A questão da democracia, da cidadania, da ética, da subjetividade não está presente. Há uma profunda alienação técnica.

Por outro lado, não se trata apenas de buscar políticas e currículos formativos “neutros”, mas de refletir se o compromisso da formação é somente qualificar mão de obra para atender às demandas do mercado, do avanço tecnológico e das mudanças nas relações internacionais, mantendo a subordinação, ou se é preciso pensar e propor outro modelo paradigmático de educação. Deve-se cogitar uma formação de professores com maior consistência teórico-prática, a partir de práticas teorizadas, que possa construir uma ação pedagógica menos seletiva e excludente, que considere as diferenças, as diversidades sociais e as singularidades humanas, que lute contra a indiferença e que forme para a liberdade de participar ativamente na construção do mundo comum. Essa circunstância política e econômica dificulta uma avaliação despida de preconceitos e posicionamentos.

As diretrizes para a formação inicial de professores apontavam para a ideia de constituir competências docentes e capacidades. Nesse sentido, é preciso entender que não se pode discutir esse tema sem trazer à tona elementos teóricos; caso contrário, torna-se impossível ultrapassar as fronteiras da racionalidade, tão presente nos documentos oficiais. É inaceitável continuar com um curso de formação de professores baseado em competências e habilidades, com uma formação minimalista, como se apresentam diversos cursos de Pedagogia atualmente no Brasil, em especial aqueles desenvolvidos por EAD. Essa proposta tenta formar o superpedagogo: um professor polivalente, altamente qualificado, com um número mínimo de aulas, cargas horárias cada vez mais reduzidas, sem laboratórios, sem extensão, sem pesquisa, sem práticas pedagógicas acompanhadas e realizadas em contextos adequados, e sem com-

preensão político-pedagógica da Educação Infantil brasileira e das implicações nos desafios da prática concreta. Qual o objetivo real de uma formação de pedagogos com tão pouca força política, pedagógica e técnica?

É preciso entender que a construção de capacidades, compromissos e responsabilidades não é igual à competência para a produtividade, pelo receituário neoliberal. Construir capacidades docentes, portanto, não pode vir desarticulado de um projeto político-pedagógico, da concepção de educação, infância, conhecimento. Caso contrário, estaremos enfatizando competências individuais, e não capacidades construídas e pensadas num projeto de autoformação humana, cooperação, construção social e uma política democrática e de sustentabilidade do planeta, no coletivo dos educadores e expressa no âmbito das práticas educacionais. De acordo com Chauí (1994, p. 47):

Se reunirmos o discurso competente da organização e o discurso competente dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois pontos indissociáveis do modo de produção capitalista: o discurso da Organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem vence a competição.

Pensar um curso de formação passa por questões organizacionais, legais e de gestão pública. É preciso formar para que os estudantes de Pedagogia possam compreender o que está instituído na discussão das políticas educacionais, e não apenas reproduzi-las ou aplicá-las, mas compreendê-las e transformá-las. Os instituintes não podem perder de vista que o objetivo primeiro é a educação, as questões político-pedagógicas, a historicidade da educação. Nesse sentido, é fundamental definir o que se entende por formação, que tipo de professores se quer formar e qual proposta político-pedagógica com foco no processo de formação pode ser construída na profissão docente.

É necessário destacar a responsabilidade da formação de docentes, pois pensar e propor um curso demanda uma proposta séria, cheia de sentidos e significados, que tenha seus princípios, seus espaços–tempos de formação, identidade e autonomia. Frente à exigência legal, espera-se que os cursos de formação preparem seus acadêmicos para também

colaborar com a superação dos problemas nacionais da Educação Básica. Há um compromisso e uma responsabilidade ética na educação.

Pensar nas normativas legais e suas propostas institucionais demanda um trabalho sério e engajado de envolvimento entre os profissionais dos cursos de formação e os das instituições escolares de Educação Básica. Um exemplo disso refere-se a um número significativo de acadêmicos que se inserem nas instituições de Educação Básica, para observações e estágios — muitas vezes sem sequer conhecer a realidade da educação brasileira — e realizam leituras equivocadas ou não contextualizadas. Essas leituras, ao voltarem para a universidade e encontrarem professores que também desconhecem tal realidade, passam a ser aceitas sem questionamentos ou investigação, e analisadas com base no senso comum (*doxa*).

Compreendemos que se faz necessário uma discussão conceitual, fundamentada sobre o porquê das escolhas, das tomadas de decisões. Caso contrário, cai-se no senso comum (*doxa*), e este não possibilita saber, conhecer, pelo contrário os mantém numa mesma condição de conhecer. A questão que se coloca é que este saber do senso comum reprime muitas vezes a pergunta, a possibilidade de serem sujeitos nas instituições, e da história. (CANCIAN, 2009, p. 241).

Para Gadamer (1997), Platão mostra-nos em que consiste a dificuldade de sabermos o que não sabemos. É o poder da opinião, contra o qual é tão difícil chegar ao reconhecimento de que não se sabe. A opinião é o que reprime o perguntar.¹⁷ “Como é possível, então, chegar ao saber e ao perguntar?” (GADAMER, 1997, p. 539). Pensa-se ser de fundamental importância um trabalho entre a instituição formadora e a instituição escolar, num pensar conjunto da formação e da atuação dos acadêmicos da Pedagogia. Para Cancian (2009), é preciso dialogar, interpretar e compreender os sentidos que se gestam no campo empírico e que nos colocam diante da finitude do conhecimento, entendendo o que aponta Platão, pois a pergunta é plena de sentido, processos investigativos, possibilidade de várias respostas e de outras perguntas, desvelamento, descobertas e abertura.

17 Entre os gregos, a palavra que designava opinião era *doxa*.

Frente ao distanciamento entre políticas, legislação brasileira e realidade educacional na Educação Infantil, é necessária a atenção para o conhecimento dos documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação nos cursos de formação de professores, pois estes são condição para que os professores possam inserir-se no Projeto Nacional de Educação. Não há educação escolar sem um projeto de sociedade e formação humana coletiva. Pode-se perguntar se o conhecimento desses documentos no curso de formação garantiria a inserção dos professores no Projeto Nacional de Educação. Consideramos que esta inclusão exige muito mais que conhecimento: demanda leitura crítica e criteriosa, num coletivo, para que diferentes posicionamentos possam ser formulados, e argumentações e proposições sejam desenhadas. Nem todas as futuras acadêmicas formadas nas instituições de Ensino Superior deverão falar a linguagem oficial, mas todas devem conhecê-la e compreendê-la.

Nesse sentido, acredita-se ser fundamental que os órgãos formadores possam acompanhar as mudanças vividas pela Educação Básica e pela Educação Infantil no país, tanto no quadro legal quanto nas reais necessidades. A questão que se coloca é se precisamos conhecer e entender o contexto educacional no qual estamos inseridos, e ter clareza das demandas institucionais e locais, ou se nos adequamos, numa espécie de seguimento da cartilha da proposta de formação de professores e da política educacional de Educação Básica. Tais políticas e normativas legais propõem uma “ampla autonomia”, desde que sejam respeitadas as políticas educacionais de Educação Básica e de formação de professores propostas pelo governo. Logo, poderíamos nos perguntar: com que fins essas políticas são propostas?

A formação inicial e continuada de professores não poderá dar conta das questões referentes à política educacional brasileira, mas se o professor for bem formado, com uma profunda relação com aquilo que pode ser a *profissionalidade* docente, uma das pontas da rede de mudanças necessárias se institui. Não resolveremos tantos problemas lançando a responsabilidade apenas aos órgãos formadores, e sim com a colaboração, um trabalho conjunto com quem administra a Educação Básica

e com as instituições escolares.

As pesquisas e contribuições de pesquisadores da área, assim como as DCNEI (BRASIL, 2009e), procuram construir uma identidade brasileira para o atendimento educacional das crianças pequenas. Brasileira porque está situada em um contexto e um espaço-tempo definido. Pensar politicamente exige compreender os princípios do Estado, a sociedade civil, a estruturação legislativa e jurídica. É preciso compreender a Educação Infantil como ato político de ingresso na vida pública e na diversidade das sociedades contemporâneas, uma entrada no mundo dos direitos humanos – não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação *lato sensu*) e à proteção (contra violência, discriminação, negligência), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e ter liberdade para expressar-se individualmente. Para isso, também é preciso muita formação de posicionamento, tanto pedagógica quanto didática.

Nossas pesquisas e atuações como professoras de cursos de Pedagogia em diferentes espaços e tempos, nossas extensões e diálogos com as normativas e com as escolas de Educação Básica, assim como com a área de Educação Infantil, permitem-nos indicar que um curso de Pedagogia, nas mais variadas instituições, necessita ter uma formação que contemple a especificidade da área de Educação Infantil, ou seja, tenha em sua perspectiva formativa o estudo, a discussão e as práticas em temas presentes desde as DCNEI, como: a concepção de infância e criança; os eixos da Educação Infantil; a contextualização da Educação Infantil; uma docência inventada nas relações sociais; a dimensão pedagógica, didática e metodológica; o compromisso ético, político; e o privilégio de educar/formar bebês e crianças pequenas.

Como vimos anteriormente, ser professora de Educação Infantil é conhecer, se apropriar desses e de outros temas pertinentes à Educação Infantil, exercer uma profissão nova, ainda em construção, que acontece entre teorias, especificidades da prática em creche e pré-escola e conhecimentos da área de Educação Infantil. Trata-se de uma docência indireta e relacional, por não ministrar aula, não estar centrada nos conteúdos disciplinares. É uma docência que parte da experiência complexa das crianças,

seus territórios, e um olhar aprofundado sobre a infância e a Educação Infantil, uma profissão que tem o caráter híbrido, com uma artesanania (SENETT, 2009) que se constrói em conjunto (SENETT, 2012), entre a ciência e a arte, de um saber que se produz em contexto e cooperativamente.

Essa atividade profissional implica pesquisar e militar, estar informado e compreender os direitos e o contexto no qual vivem as crianças, e tomar posicionamentos. Militar pela defesa das crianças é a tarefa de uma professora *Criancista*,¹⁸ ser uma docente *Criançóloga* é estudar crianças pequenas, acompanhando suas vidas, seus começos, suas primeiras vezes, seus desejos e suas necessidades.

A docência na Educação Infantil não é uma docência convencional: ela está em processo de invenção. A formação deveria partir da prática e dos contextos reais vivenciados em suas múltiplas linguagens (prosa, poesia, diários, imagens, experiências, filmes, fotos, desenhos, entrevistas, práticas), do diálogo com as diferentes áreas de estudos da infância e da criança, do conhecimento interdisciplinar (estudos das crianças) e da convergência das diferentes disciplinas. Construir essas articulações é:

[...] o desafio de uma docência que não aprisiona, que não direciona, que não ‘ensina um conteúdo conformista, sexista, racista, classista, adultocêntrico, homofóbico, dito neutro, para todas as crianças, sejam elas da elite, das camadas populares, negras, indígenas, brancas e trabalhadoras...’ (FARIAS, 2011, xiv), mas que reconhece a diversidade e liberta em todos os sentidos; que tece sempre outros fios, outras tessituras dos fios da infância e das crianças. (CANCIAN, 2016, p. 38-39).

É um ato político, uma construção social e geracional, uma luta para que a docência na Educação Infantil não seja aprisionada por uma legislação formativa em modelos teóricos do Ensino Fundamental. Estabelecer o compromisso de exercer uma profissão nova, cujas características estão sendo formuladas, num contexto novo – a escola da infância (BRASIL, 2009b) – é fundamental neste momento histórico da sociedade brasileira. A demanda é de repropor ou refundar a formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia, já que as diretrizes de formação docente nesse curso, com suas múltiplas funcionalidades, não têm conseguido atender às expectativas que as DCNEI apontam para o exercício qualificado da docência na creche e na pré-escola.

18 De acordo com Ana Lúcia G. de Faria, ser professor de Educação Infantil implica tornar-se *Criancista* e também *Criançólogo*.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.
- AZEVEDO, H. H. O. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: UNESP, 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Livro 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 131-140.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. **Diversidade no ambiente escolar**: ênfase na educação de crianças de 0 a 10 anos. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- _____. Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Reflexão e Ação**, v. 21, p. 299-315, 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBATTO, C. A. (Dupla) Invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, n. 17, p. 75-92, 2013.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 05**, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRGS, 2009c.

_____. **Relatório de pesquisa**: mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC-UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRGS, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Parecer CNE/CP nº 2**, aprovado em 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPEd, 2017.

CAMPOS, R. F. O curso de pedagogia em debate: perspectivas para a formação e atuação profissional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ANFOPE, 2004.

CANCIAN, Viviane Ache. Unidades Universitárias Federais: Espaços de Ensino, Pesquisa e Extensão? In: CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). **Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/FUNAPE, 2009.

CANCIAN, V. A. Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Livro 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 27-40.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURLI, Z. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 199-218.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPEd Sul, 2008.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200505&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

HOUSSAYE, J. Et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

MANTOVANI, S.; PERONI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí, RS: Unijuí, 1990.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

MEIRIEU, P. **Recuperar la pedagogia: de lugares comunes a conceptos claves**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP, 2014.

NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; RAMOS DO Ó, J. **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China, 2015.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENDIPE, 2014. p. 1-18.

PIMENTA, S. G. Et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (Org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-48.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de educação infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.

RICHTER, S. R.; BARBOSA, M. C. S. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 27-48.

SANTOS, E. A. Profissão docente: uma questão de gênero. **Fazendo Gênero**, v. 8, p. 1-7, 2008.

SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

_____. **Juntos**: rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama, 2012.

SOUTHWELL, M. **Docentes**: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

VALDUGA, D. A. F. **Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias**. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

Recebido em: 26/01/2018

Aprovado em: 11/03/2018

APÊNDICE 1

ALGUMAS TEMÁTICAS QUE NÃO PODEM SER DESPREZADAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Concepção de infância e criança

- a história, a legislação e a garantia dos direitos das crianças;
 - os bebês e as crianças pequenas como sujeitos históricos com direito a participação, ao protagonismo e à liberdade;
 - os bebês e as crianças pequenas como sujeitos a quem o processo pedagógico está endereçado;
 - o compromisso, o privilégio e a responsabilidade de educar bebês e crianças pequenas;
 - o respeito à singularidade de cada criança, seus tempos, suas formas de ser e estar no mundo.
- o contato crítico com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), com manifestações artísticas e com elementos da natureza;
 - o olhar à diversidade, às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os eixos da Educação Infantil

- as interações, relações e práticas cotidianas;
- a brincadeira como atividade central das crianças;
- a construção e reconstrução de culturas pelas crianças.

A contextualização da Educação Infantil

- a diversidade cultural das crianças, de suas famílias e comunidades;
- a visão plural de mundo e apropriação das contribuições histórico-culturais (índigenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e sul-americanos), reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos;
- combate aos preconceitos: dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas;
- a valorização da natureza e dos espaços públicos, e o respeito a todas as formas de vida;

Uma docência inventada nas relações sociais

- a dimensão filosófica do cuidado, no seu caráter ético, e a indissociabilidade do educar e cuidar;
- práticas sociais e culturais compartilhadas e saberes cotidianos das diversas culturas.

Dimensão pedagógica, didática e metodológica

- o conhecimento e a compreensão da Pedagogia, sua história, suas teorizações e seus compromissos;
- currículo flexível, concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico, ambiental e tecnológico;
- práticas e metodologias que considerem a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças;
- planejamento, avaliação e apropriação de diferentes linguagens e saberes;
- planejamento das situações de vivência e aprendizagem garantindo acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos,
- diversidade de procedimentos comprometidos com a vida coletiva e a emancipação das crianças;

- práticas educativas que promovam a formação participativa e crítica das crianças, a expressão de sentimentos, opiniões, ideias, questionamentos, dúvidas;
- busca do bem-estar coletivo e individual;
- práticas de valorização das conquistas e das produções das crianças;
- a documentação pedagógica dos processos, a fim de acompanhar e comunicar o que acontece nas escolas para a infância;
- a avaliação da Educação Infantil na perspectiva de avaliação em/de contexto, e

não centrada em processos cognitivos das crianças.

Compromisso ético e político

- a qualidade na oferta, no acesso, na permanência e na oportunidade de aprendizagem das crianças, reduzindo as desigualdades sociais;
- a admissão de tarefas de gestão democrática das escolas, tanto administrativa como pedagógica, com a participação de todos os segmentos.

FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDICADORES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

*Valdete Côco (UFES)**

*Maria Nilceia de Andrade Vieira (UFES)***

*Karina de Fátima Giesen (UFES)****

RESUMO

Este texto discute a formação inicial para a docência na Educação Infantil, com o objetivo de analisar indicadores decorrentes de produções acadêmicas recentes sobre a temática. Ancorado em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, o presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Para a produção de dados, optou-se por procedimento de levantamento bibliográfico em periódicos nacionais. A sistematização dos resultados constituiu-se por apuração de dados quantitativos e análise dos enunciados expressos nos artigos selecionados. Essa interlocução evidenciou a relevância da dimensão pessoal na formação para a profissão docente, com destaque para a necessidade de parceria entre docentes da graduação e os estudantes e para a discussão dos desafios vinculados às políticas de reconhecimento e valorização do professor, explicitando a complexidade dos processos de formação docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Docência. Educação infantil.

ABSTRACT

INITIAL FORMATION FOR TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INDICATORS OF ACADEMIC PRODUCTION

This text discusses the initial training for teaching in Early Childhood Education, with the objective of analyzing indicators derived from recent academic productions on the subject. Anchored in Bakhtinian theoretical-methodological assumptions, the present study is characterized by a qualitative exploratory approach. For the production of data, a bibliographic survey procedure was chosen in national journals. The systematization of the results consisted of quantitative data and analysis of the statements expressed

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). E-mail: valdetecoco@hotmail.com

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Professora da Faculdade Estácio de Vila Velha. E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com

*** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). E-mail: karina-giesen@hotmail.com

in the selected articles. This interlocution evidenced the relevance of the personal dimension in the training for the teaching profession, with emphasis on the need for a partnership between undergraduate and undergraduate teachers and for the discussion of the challenges related to teacher recognition and valorization policies, explaining the complexity of the processes of teacher education.

Keywords: Initial formation. Teaching. Early childhood education.

RESUMEN

FORMACIÓN INICIAL PARA LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: INDICADORES DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Este texto discute la formación inicial para la docencia en la Educación Infantil, con el objetivo de analizar indicadores resultantes de producciones académicas recientes sobre la temática. Anclado en supuestos teórico-metodológicos bakhtinianos, el presente estudio se caracteriza por un abordaje cualitativo de carácter exploratorio. Para la producción de datos, se optó por procedimiento de levantamiento bibliográfico en periódicos nacionales. La sistematización de los resultados se constituyó por el cálculo de datos cuantitativos y el análisis de los enunciados expresados en los artículos seleccionados. Esta interlocución evidenció la relevancia de la dimensión personal en la formación para la profesión docente, con destaque para la necesidad de asociación entre docentes de la graduación y los estudiantes y para la discusión de los desafíos vinculados a las políticas de reconocimiento y valorización del profesor, explicitando la complejidad de los procesos de formación docente.

Palabras clave: Formación inicial. Docencia. Educación infantil.

Introdução¹

No contexto educacional brasileiro, a questão da formação de professores assume destaque na pauta da agenda política, intensificando os debates a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em razão de reposicionamentos no dever do Estado com a educação pública. Nesses reposicionamentos, destacamos, em função do escopo deste artigo, a integração da Educação Infantil, como primeira etapa, à Educação Básica, passando a compor esse nível de ensino e, conseqüentemente, a requerer um quadro funcional habilitado. Nesse contexto, a formação inicial alcança novo patamar de visibilidade institucional em 2006 com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2006), que consolidam a formação para atuação

nesse campo no conjunto do curso de Pedagogia.²

Em meio a inúmeras disputas, quase uma década após a aprovação da Resolução nº 01/2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), estabelece novas diretrizes para a formação de professores da Educação Básica com a publicação da Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).

Essa normativa agrega novas questões à discussão da formação de professores, destacando a perspectiva de vinculação entre a formação inicial e a formação continuada e a importância

1 Demarcando nossa ancoragem em um referencial teórico (BAKHTIN, 2010) em que buscamos conceber a ética como uma expressão que nos coloca responsáveis por cada ato singular de nossas vidas, ressaltamos que a realização do estudo que deu origem ao texto apresentado manteve-se em observância a procedimentos éticos quanto à interlocução com os autores e à elaboração de todo o trabalho.

2 Anteriormente, a formação inicial para atuação na Educação Infantil também poderia se efetivar no curso de Pedagogia, todavia, em habilitação específica, cursada somente por alunos(as) que optassem por tal formação.

do reconhecimento dos processos de valorização profissional. Em meio à implementação dessa normativa (BRASIL, 2017a),³ cabe mencionar que o Ministério da Educação lançou a “Política Nacional de Formação de Professores” (BRASIL, 2017b),⁴ tendo várias associações, sindicatos e instituições manifestando seu repúdio às assertivas presentes nessa iniciativa (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017; AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2017; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2017).

Na pauta das discussões em curso, consideramos a temática da formação inicial para a docência na primeira etapa da Educação Básica em um contexto que requer intensas mobilizações em defesa do atendimento com qualidade às crianças de zero a seis anos.⁵ No cenário desses debates, nos inserimos na teia dialógica que problematiza o processo de formação de professores, em especial no que se refere ao reconhecimento da especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas.

Nessa direção, o presente texto integra uma pesquisa coletiva que vem sendo desenvolvida numa abordagem qualitativa de caráter exploratório, com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, focalizando a formação inicial de professores para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas brasileiras. Nesse intento, a pesquisa desenvolve, articuladamente, três metas de ação referentes à abordagem dos ordenamentos legais, das discursividades decorrentes da produção acadêmica e do desenvolvimento das iniciativas públicas de formação, em especial com o propósito de produção de dados junto a estudantes do curso de Pedagogia.

Essa arquitetônica de pesquisa está situada no campo das políticas, observando que, como hoje se encontra estabelecida, a licenciatura no curso de Pedagogia abarca, mais diretamente, a formação para a docência (no campo da Educação Infantil e anos

iniciais do Ensino Fundamental) e para a gestão dos processos de ensino, sendo que “[...] um dos maiores desafios que os cursos de pedagogia ainda enfrentam é aprofundar a formação sobre saberes e práticas da docência para crianças” (LUCE, 2017, p. 198).

Assumindo responsabilmente nosso lugar nesses debates, para este artigo apresentamos a interlocução com estudos mais recentes, visando compreender os indicadores emergentes que pautam a produção acadêmica na temática da formação inicial para a docência na Educação Infantil. No propósito de abordar a atualidade da discussão, selecionamos produções de pesquisadores brasileiros que, com distintas perspectivas e abordagens, inserem o tema no cenário nacional.

Para comunicar esse estudo, além da introdução e das considerações finais, organizamos este artigo em três movimentos. Assim, logo após esta introdução, como primeiro movimento, descrevemos os caminhos trilhados na abordagem ao campo de produção acadêmica, situando a dinâmica de levantamento dos trabalhos, indicando as opções metodológicas de busca, os descritores utilizados, os critérios definidos e caracterizando cada uma das etapas dessa ação.

Na sequência, apresentamos o quantitativo de trabalhos apurados nos bancos de dados dos periódicos definidos, descrevendo ações que compõem a trajetória de desenvolvimento do estudo.

No terceiro movimento, como percurso exploratório preliminar que antecede nosso recorte temporal de levantamento bibliográfico, realizamos uma aproximação aos estudos da área através da pesquisa de Gatti (2014). Ainda nesse mesmo movimento, compartilhamos a interlocução com as 20 produções selecionadas, dialogando com as ideias expressas pelos autores conforme sua aproximação com a formação inicial e com a docência na Educação Infantil.

Finalizando o texto, sem, contudo, intentar encerrar os diálogos, destacamos as considerações finais, ressaltando as questões primordiais que emergiram com os investimentos analíticos, buscando evidenciar indicadores que situam essa cadeia discursiva. E nesse processo de interação com a palavra-alheia, indicamos a localização e relevância deste estudo, explorando, a seguir, sua trajetória.

3 Inicialmente o prazo de adaptação à resolução estava previsto para o ano de 2017 (BRASIL, 2015), sendo alterado pela Resolução CNE nº 1/2017 para o ano de 2018 (BRASIL, 2017a).

4 Sistematizada para a sociedade em um conjunto de slides.

5 Consideramos a faixa etária da Educação Infantil de zero a seis anos, tendo em vista o previsto na Resolução MEC/SEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009), que fixa a data corte de 31 de março para matrícula conforme a idade, o que implica o atendimento de crianças nessa faixa etária de seis anos no decorrer dos meses seguintes à data corte.

1 Caminhos trilhados na abordagem da produção acadêmica

A partir do referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 2006, 2011) destacamos nosso pressuposto de que, nos temas em que tomamos como pauta, entramos numa cadeia dialógica, interagindo com muitos já ditos, com dizeres em simultaneidade e com inúmeras outras perspectivas de novos dizeres, abarcando também reiteraões, associações, reafirmações e, ainda, desdizeres e silenciamentos. Então, iniciamos assinalando que o processo de busca das produções apresentadas nesse tópico possibilitou o contato de nossos enunciados com enunciados antecedentes, e a narrativa desse contato permitirá o encontro com outros interessados na temática da formação inicial de professores para o campo da Educação Infantil. Assim, situando este artigo como mais um elo que nutre essa cadeia temática e que almeja instar novas produções, nos posicionamos, simultaneamente, como ouvintes e falantes, entendendo que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Nesse escopo teórico, buscamos a dialogia com a produção da área desenvolvendo as primeiras aproximações ao campo com buscas exploratórias nos seguintes bancos de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – por regiões brasileiras; a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – por Grupos de Trabalhos (GT), em especial nos grupos 07 e 08; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Periódicos com estrato indicativo de qualidade A1. Essa busca inicial foi significativa no sentido de perceber as tendências das produções e direcionar as decisões acerca dos bancos de dados mais adequados e dos descritores a serem utilizados na sequência de levantamento dos trabalhos.

As análises desenvolvidas com essa etapa exploratória impulsionaram diferentes problematizações sobre a temática e sobre as opções quanto aos bancos de dados para essa interlocução com a literatura. No conjunto de questionamentos as-

sociados à continuidade do trabalho de pesquisa, definimos como recorte temporal o período de 2015 a 2017, significando a data inicial no argumento de ser o ano de publicação das novas DCN (BRASIL, 2015b) e no propósito de buscar os indicadores mais emergentes na atualidade da discussão.

Como procedimento metodológico para a seleção dos veículos de divulgação da produção, optamos por um levantamento bibliográfico que concentrasse as buscas em periódicos com estrato A1, A2, B1 e B2. Argumentamos que, ao mantermos na composição de nosso banco de dados estes estratos conforme classificação da CAPES (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014),⁶ realçamos o princípio de valorização das distintas produções acadêmicas e consideramos a sua circulação junto a professores e pesquisadores, retratando uma parte considerável da dinâmica de discussões no campo acadêmico. Portanto, buscamos conhecer produções de pesquisadores brasileiros que focalizam a formação inicial de professores para a Educação Infantil, divulgadas em periódicos.

Desse modo, acreditamos que, ao acessarmos os debates em curso, presentes nessas produções, nos inserimos em um movimento dialógico permanente e repleto de diferentes sentidos, concebendo essa experiência discursiva como um processo contínuo de interação com os enunciados dos outros, pois de acordo com Bakhtin (2011, p. 331): “Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos”. Com isso, reiteramos nosso propósito de compor sentidos em interlocução com outros dizeres circulantes sobre essa temática.

No que se refere ao processo vivenciado, desde a elaboração da problemática e a definição dos

6 O sistema *PeriódicosQualis* Capes afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelos Coordenadores indicados por seus pares por um período de três anos para as 49 Áreas de Avaliação, que definem critérios próprios de classificação das revistas para cada área. A atualização da lista de Periódicos do Qualis ocorre anualmente e enquadra os títulos dos periódicos em estratos indicativos de qualidade, sendo A1, o mais elevado e na sequência: A2; B1; B2; B3; B4; B5; C (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

objetivos, a pesquisa foi realizada coletivamente por um grupo de trabalho composto por graduandos e pós-graduandos.⁷ No curso das ações, a metodologia do estudo foi discutida, registrada em Diário de Campo, sistematizada em etapas com a organização dos dados em tabelas e gráficos, a fim de documentar o percurso e encadear a sequência dos trabalhos.

As discussões se constituíram em valiosos momentos formativos, especialmente diante da necessidade de definição dos critérios de inclusão e exclusão de artigos. Para esses argumentos, foi importante discutir critérios e enunciar posicionamentos, diante da necessidade de escolhas “[...] de indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao distanciamento da questão formulada [...]” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 176). Articulando esses movimentos discursivos ao

desenvolvimento do trabalho e aos resultados encontrados, esclarecemos que na sequência deste texto, outros elementos do percurso metodológico são explicitados ao compartilharmos a produção e análise dos dados.

2 Levantamento dos artigos

Iniciando o processo de levantamento, acessamos todos os periódicos disponíveis na plataforma Sucupira⁸ que poderiam compor nosso banco de dados. Como critérios, dentre os 1491 periódicos, optamos por compor nosso banco de dados com os periódicos disponíveis em meio eletrônico (ou seja, em versão on-line), com publicação em português, direcionados à área da Educação e gratuitos. O resultado do trabalho de seleção, com base nesses critérios, pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados quantitativos do levantamento geral de periódicos

Levantamento geral de periódicos		
ESTRATO	TOTAL	SELECIONADOS
A1	121	18
A2	380	22
B1	565	63
B2	425	143
Total geral	1491	246

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo.

Como podemos constatar, no conjunto de 1491 periódicos registrados na plataforma Sucupira, apuramos um quantitativo de 246 periódicos (16%) que se tornaram parte do levantamento, com o propósito de pesquisar em suas edições os artigos no escopo temático da formação inicial de professores para a Educação Infantil. Como detalhamento, cabe realçar que desse quantitativo selecionado, os periódicos de estrato B2 têm maior quantidade, com 143 (58%) e os classifi-

cados como A1 concentram o menor número de periódicos pertinentes aos nossos critérios, com 18 registros (0,07%). Mantendo essa correlação, observamos que, mesmo em números absolutos, essa diferença se mantém, porém o maior quantitativo encontra-se nos periódicos classificados como B1 e o menor continua localizado nos periódicos com estrato A1, confirmando as regras estabelecidas em julho de 2012 acerca de “[...] novos critérios para o Qualis-Periódicos seguindo as

7 O Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRU-FAE), constituído a partir de 2006, integra estudantes de graduação (vinculados ao Programa de Educação Tutorial: Projeto Educação) e de Pós-Graduação. No escopo temático, vinculado à atuação e à formação inicial e continuada de docentes, focaliza o campo da Educação Infantil, trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário local em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação.

8 A Plataforma é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

diretrizes da Comissão de estudos sobre o Qualis, formada no 1º Seminário de Acompanhamento da Área (novembro de 2011)” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012, p. 1). Essas regras, reafirmadas em classificações subsequentes, determinam que o somatório de artigos classificados como A1 e A2 alcancem, no máximo, 25% do total de periódicos no Qualis.

Nos limites deste artigo não abordaremos a vasta problematização referente à organização dos estratos avaliativos; esclarecemos que utilizamos essa métrica apenas para analisar a distribuição em nosso quantitativo selecionado. Avançamos na sequência do trabalho, em que prosseguimos para a segunda etapa, destinada à seleção dos artigos de cada um dos 246 periódicos em todas as suas edições no período de 2015 a 2017. Para essa atividade, contamos com um coletivo de trabalho formado por pequenos grupos, distribuindo a quantidade de periódicos por estrato entre esses grupos. Utilizamos, no sítio eletrônico dos periódicos, a opção “pesquisar” e trabalhamos com os descritores previamente estabelecidos (Formação Inicial/Pedagogia; Currículo/Pedagogia; Projeto Pedagógico; Diretrizes/Pedagogia; Docência/Educação Infantil), com agrupamentos, combinações e variações de alguns descritores para assegurar que os artigos pesquisados atendessem aos objetivos da busca.

No desenvolvimento do trabalho nessa segunda etapa, a localização ocorreu de maneira sistemática na página do periódico, digitando primeiramente o descritor no campo de “pesquisa”. Os títulos informados foram inseridos diretamente em uma tabela,

mesmo que, numa análise preliminar, parecessem não corresponder ao escopo da pesquisa. No caso de não localização de artigos com os descritores principais, utilizou-se variações, conforme as previamente estabelecidas. Ao final dessa segunda etapa, chegamos ao quantitativo de 170 artigos, selecionados em função da aplicação dos descritores.

Avançando então para a terceira etapa, já com os títulos dos artigos organizados em quadros relacionando os autores, os periódicos, os links e o período de publicação, procedemos à análise mais aproximada, selecionando aqueles que, efetivamente, dialogassem com a temática da pesquisa de acordo com os títulos.

Essa etapa se fez necessária em decorrência de a aplicação dos descritores utilizados nos permitir localizar artigos com alguma vinculação (das mais tênues às mais vigorosas) à nossa temática de pesquisa, restando a necessidade de avançar na análise para localizar aqueles próprios do escopo em seleção. Para além da forma de organização dos títulos que podem ser “[...] curtos, longos, densos, subjetivos [...] acompanhados por interrogações, e até por reticências” (FERREIRA, 2002), as análises foram dialogadas nos grupos de trabalho, na perspectiva de manter especificamente aqueles que abordavam temáticas ligadas à formação inicial em Pedagogia, recortando, como já assinalamos anteriormente, o foco na formação de professores para atuar na Educação Infantil.

Como resultado desse movimento analítico, do total de 260 artigos inicialmente localizados, selecionamos 20 que se articulam ao escopo do estudo proposto, como podemos visualizar na Tabela 2.

Tabela 2 – Artigos localizados e selecionados nos periódicos

Periódicos selecionados	Artigos localizados através do sistema eletrônico de busca (sites dos periódicos)	Artigos selecionados (análise dos títulos)
A1(18)	47	02
A2(22)	18	02
B1(63)	94	04
B2(143)	101	12
TOTAL		
246	260	20

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo.

Com esse panorama, inferimos que a temática da formação inicial em pedagogia com foco na docência na Educação Infantil ainda é um tema com pouca circulação nos periódicos da área, o que fortalece o propósito da pesquisa proposta. Na apuração desse quantitativo cabe retomar os descritores aplicados, observando que os mais gerais (Formação Inicial/Pedagogia; Currículo/Pedagogia; Projeto Pedagógico; Diretrizes/Pedagogia) permitiam apurar quantitativos mais ampliados que, quando cotejados com os descritores mais específicos (tais como Docência/Educação Infantil), reduziam esse quantitativo. Ainda que incipientes, vale observar a presença da temática em periódicos pertencentes aos vários estratos de avaliação.

Na sequência, como quarta etapa do trabalho, avançamos para o próximo tópico, em que apresentamos uma síntese desse diálogo com os 20 artigos selecionados, explorando os resumos com o propósito de dialogar com os objetivos, metodologias, resultados e conclusões apresentados pela produção selecionada.

3 As produções acadêmicas em diálogo

Considerando que o referencial bakhtiniano aponta a importância do contexto das questões em discussão, antes de iniciarmos o movimento dialógico com os artigos selecionados, consideramos importante explorar a publicação de Gatti (2014), compondo um panorama da temática que abordamos. Nessa produção, a autora assinala a relação complexa entre pesquisa e políticas educacionais e apresenta uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. O artigo aborda pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema, discute os aspectos que recorrentemente emergem nesses trabalhos e, dentre eles, assinala a questão do isolamento de diretrizes curriculares por curso.

A autora destaca trabalhos que permitem ter um panorama geral atual sobre o cenário dos professores, sua formação inicial e continuada, e da profissão docente no Brasil, citando os estudos produzidos por Gatti e Barretto (2009) e por Gatti, Barretto e André (2011). Segundo a mesma autora, o estudo de Gatti e Barretto (2009) focaliza a

constituição da profissionalização docente, abrangendo inúmeros de seus aspectos intervenientes, que se fundamentam em pesquisas direcionadas à legislação que estrutura sua formação, a características e currículos da formação inicial (presencial e à distância), aos modelos especiais de formação implementados por administrações públicas, ao perfil dos professores e dos licenciandos, a aspectos relativos à educação continuada nas redes de ensino, bem como a dados sobre salário e a questões relacionadas às carreiras docentes.

Quanto às políticas no campo da educação, segundo Gatti (2014), conta-se com o estado da arte elaborado, na sequência do estudo anterior, por Gatti, Barretto e André (2011), em que se analisam os caminhos dessas políticas em âmbito nacional e regional, mapeando as políticas relativas à formação inicial e continuada, à carreira e avaliação de docentes e aos subsídios ao trabalho docente visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. Gatti (2014) também ressalta que as sinopses de dados produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) contribuem para o dimensionamento de inúmeras questões e são utilizadas em vários dos estudos citados, assinalando as contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e dos estudos encomendados pelo GT “Formação de Professores” da ANPED.

Ainda de acordo com a autora, os estudos de André (2009, 2010) apontam o crescimento do número de pesquisas sobre formação de professores. Tomando por base os trabalhos que André desenvolveu sobre a produção acadêmica em mestrados e doutorados na área de educação, evidenciou-se que, na década de 1990, “[...] o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; e, em 2007, esse percentual atinge 22% dos estudos” (GATTI, 2014, p. 28-29). Recuperamos parcialmente esse panorama elaborado por Gatti (2014) para enfatizar nosso reconhecimento da importância de pesquisas antecedentes à constituição deste estudo e que se inserem nas dinâmicas investigativas, ativando debates acerca do tema da formação inicial. Integrando essa dialogia, seguimos compartilhando nossos resultados com o levantamento desenvolvido.

Investindo em um movimento dialógico que ampliasse nossa apropriação das produções circulantes no meio acadêmico, na temática da pesquisa em questão, optamos pelo levantamento de dados e suas análises, buscando chegar a outras palavras, outros sentidos acerca da formação inicial para a docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia. Em conexão com essa premissa de diálogo com os textos, postulamos a necessidade de que:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Nesse contato com os enunciados expressos sobre a formação inicial, com vistas à docência na Educação Infantil, buscamos encontrar, nos diferentes pontos de vista, algumas conexões nos artigos que podem ser percebidas “[...] a partir do mesmo suporte material que os abriga, pela opção teórica manifesta, pelo tema que anunciam, pelo objetivo explicitado da pesquisa, pelo procedimento metodológico adotado pelo pesquisador” (FERREIRA, 2002, p. 266). Nessa perspectiva, elencamos quatro eixos básicos de interlocução com os 20 artigos selecionados, focalizando os objetivos definidos, as opções metodológicas e os resultados evidenciados, os quais compartilhamos a seguir.

3.1 Os objetivos definidos para os estudos

Ao focalizarmos os objetivos expressos, evidenciamos que as aproximações entre os trabalhos publicados nos remetem a quatro eixos de análise que, por variados caminhos, se dirigem também à Educação Infantil: as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (DOURADO, 2015; MASCARENHAS; FRANCO, 2017); a formação inicial de professores numa perspectiva curricular (FAHEINA; ALVES, 2017; FREITAS; MASETTO; FELDMANN, 2016; KELLER-FRANCO; BESSA, 2017; MACHADO, 2016); a formação inicial baseada em marcos legais (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2017; NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2017; NASCIMENTO; LIRA, 2017; OLI-

VEIRA; ANDRADE, 2017; SILVA; OLIVEIRA, 2017; STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS, 2015) e as vivências pessoais na formação inicial de professores (CHALUH, 2017; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016, 2017; GOMES, 2017; MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017; PEREZ; OLIVEIRA, 2015; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017; SANTOS et al, 2016).

Nesse foco, dois textos (DOURADO, 2015; MASCARENHAS; FRANCO, 2017) objetivam uma abordagem mais direta acerca das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Um deles focaliza a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006) e se dedica a discutir a estrutura curricular imposta por essas diretrizes aos processos de formação vivenciados pelos pedagogos na organização curricular dos cursos analisados. O outro se refere à Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015b), apresentando as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015a).

Direcionados à discussão sobre a formação inicial de professores numa perspectiva curricular, agrupamos quatro textos (FAHEINA; ALVES, 2017; FREITAS; MASETTO; FELDMANN, 2016; KELLER-FRANCO; BESSA, 2017; MACHADO, 2016) que apresentam reflexões sobre as contribuições do currículo integrado para a formação inicial de professores com a intenção de aprofundar sua concepção e avançar em perspectivas curriculares mais condizentes com o contexto educacional atual, além de compreender os laços constituídos entre a formação inicial recebida e a atuação dos estudantes como pedagogos, sobretudo atuantes na área da docência. Desses, dois estudos são relativos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Situados em questões que envolvem a legislação brasileira que regulamenta a formação inicial expressa pelo PNE, pelas diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia e por outros marcos legais, encontramos seis textos (KELLER-FRANCO; MASETTO, 2017; NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2017; NASCIMENTO; LIRA, 2017; OLIVEIRA; ANDRADE, 2017; SILVA; OLIVEIRA, 2017; STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS,

2015) com algumas singularidades presentes em suas aproximações. Enquanto um dos textos se propõe a analisar o espaço curricular conferido à Educação Infantil, outro tem como objetivo verificar a adequação do curso de Pedagogia às diretrizes contidas no PNE quanto à construção de estratégias de formação inicial de professores para a primeira etapa da Educação Básica. Outros textos têm como propósito analisar a organização curricular direcionada à formação docente para a Educação Infantil em cursos de licenciatura em Pedagogia e compreender os sentidos e significados da elaboração de seus próprios projetos de currículo, considerando as DCN, além de também explicitar os marcos legais orientadores da formação de professores da Educação Infantil, problematizando a docência com crianças pequenas.

Na exploração desse material selecionado, cabe ressaltar que cinco entre os seis textos focalizam contextos universitários brasileiros, sendo que três declaram se tratar de universidades públicas. Nesse conjunto, ainda consideramos a aproximação explícita de quatro textos à especificidade da docência na Educação Infantil. Nesse sentido, concordamos com Kramer (2005), ao afirmar que:

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebem a criança como sujeito histórico, social e cultural. (KRAMER, 2005, p. 129).

Isso posto, no diálogo com esses objetivos traçados, informando os propósitos que marcam os indicadores mais atuais da discussão sobre a formação inicial, afirmamos que as características do trabalho docente na Educação Infantil particularizam os sentidos relativos à formação, com aspectos bem diferentes das demais etapas da Educação Básica. E esses aspectos precisam ser considerados nos processos de formação inicial.

Com foco em vivências pessoais na formação inicial de professores, os oito textos elencados (CHALUH, 2017; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016, 2017; GOMES, 2017; MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017; PEREZ; OLIVEIRA,

2015; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017; SANTOS et al, 2016) se propõem a identificar aproximações e distanciamentos na formação de professores e analisar as práticas de memórias e narrativas como estratégias formativas. Nesse eixo, evidenciam-se como objetivos a aproximação às vivências pessoais e acadêmicas dos licenciandos em Pedagogia, considerando as necessidades de formação e percepções sobre esse processo, as práticas e saberes construídos, as experiências vivenciadas, os desafios e perspectivas de entrada e a permanência na profissão docente.

Em atenção a esses propósitos de estudo manifestos nos artigos, concordamos com Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação de professores constitui um momento marcante da configuração profissional, sendo mais do que um processo de aquisição de técnicas e conhecimentos. Portanto, a forma como se delinea a construção da aprendizagem profissional em contexto de formação inicial de professores é primordial na definição do tipo de conhecimentos produzidos e (re) apropriados pelos estudantes, bem como a sua identidade enquanto profissionais.

Na processualidade dessas análises, dialogamos a seguir com questões metodológicas que envolvem os estudos desenvolvidos.

3.2 Delineamentos metodológicos em questão

No que se refere à metodologia desenvolvida no encaminhamento dos estudos, em todos os artigos é destacada a abordagem qualitativa, sendo que um trabalho explicita, adicionalmente, o caráter exploratório. Nesse conjunto de 20 textos, quatro não detalham o percurso metodológico no que se refere aos procedimentos e instrumentos, indicando questão já pontuada por André (2001) sobre as dificuldades em desenvolver análises a partir de resumos devido à diversidade das formas de apresentação e ainda à ausência de elementos importantes, havendo textos “[...] sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa.” (ROMANOWSKI: ENS, 2006, p. 46-

47). Cabe realçar que, de acordo com Romanowski e Ens (2006), essas limitações foram novamente constatadas em trabalhos desenvolvidos no período de 2003 a 2005, também sob a orientação de André.

Retomando o diálogo com os 16 textos restantes, assinalamos que estes nos permitem apurar um conjunto de procedimentos, com respectivos instrumentos para a produção dos dados, que, reunidos por semelhanças, constituem quatro sub-grupos de encaminhamentos metodológicos: os que utilizaram questionários (KELLER-FRANCO; BESSA, 2017; MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017; SANTOS et al, 2016); aqueles que recorreram à análise documental (DOURADO, 2015; FREITAS; MASETTO; FELDMANN, 2016; GOMES, 2017; KELLER-FRANCO, MASETTO, 2017; NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2017; NASCIMENTO; LIRA, 2017; OLIVEIRA; ANDRADE, 2017); os que se direcionaram à produção de narrativas (CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016, 2017); e os que tiveram a combinação de análise documental, questionários e narrativas (FAHEINA; ALVES, 2017; PEREZ; OLIVEIRA, 2015; SANTOS, 2015; STANGHERLIM; VERCELLI).

Esse quadro de opções por procedimentos e instrumentos informa uma articulação entre a abordagem das bases legais e documentos curriculares, em especial por meio da análise documental, e a busca pela interação com vários sujeitos envolvidos nos processos formativos, com destaque para a interlocução com os estudantes em formação. Avançando nas análises, evidenciamos a seguir os resultados e conclusões encaminhados a partir das diferentes abordagens metodológicas.

3.3 Os resultados e conclusões dos estudos

No propósito de explorar as conclusões e/ou os resultados expressos pelos autores acerca dos estudos desenvolvidos, buscamos captar nos resumos esses elementos, reiterando que as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, e em especial da educação, têm sua singularidade e, portanto, os resultados precisam ser interpretados nessa perspectiva. Em conexão com o referencial bakhtiniano, assinalamos que, de uma experiência,

só podemos tirar indicações ampliando nosso campo de possibilidades.

Com isso, não cabe, nem remotamente, sugerir repetições e possibilidades, sobretudo quando tratamos de processos formativos. Portanto, é importante nos mantermos abertos à escuta de contrapalavras, entendendo que o encontro com as assertivas do outro (implicando concordâncias, discordâncias, adesões, alianças, controvérsias) vivifica o encontro dialógico, movendo completudes às reflexões, ainda que sempre de forma inconclusa. Nessa direção de procurar os indicadores emergentes em conclusões, ainda que preliminares, marcamos as possibilidades de diálogo com os resultados dos estudos, compondo quatro eixos de reflexões.

No primeiro eixo, evidenciamos o indicador da importância das relações entre currículo e processo formativo (FREITAS; MASETTO; FELDMANN, 2016; KELLER-FRANCO; BESSA, 2017; KELLER-FRANCO, MASETTO, 2017; MACHADO, 2016). No que tange ao processo de formação do professor, abarcando a abordagem dos saberes e das práticas, o desenvolvimento desse indicador permite apurar a proposta do currículo integrado como uma alternativa para a renovação do paradigma curricular tradicional, a fundamentação em projetos como possibilidade de romper com o paradigma técnico disciplinar, a demanda pela ressignificação da formação inicial de professores e a importância da interação entre instituições e sujeitos envolvidos no processo.

No segundo eixo, o indicador nos permite assinalar a relevância da dimensão pessoal na formação para a profissão docente (CHALUH, 2017; CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016), ressaltando tanto o reconhecimento da subjetividade nos processos formativos como diferencial na qualidade de educação, como a necessidade de vivificar reflexões sobre as aprendizagens pessoais e os desafios da educação, sobretudo com as crianças pequenas. Nessa perspectiva, Côco (2013, p. 193, grifo nosso) afirma que:

[...] nós, que não frequentamos a EI [Educação Infantil], transportamos uma memória da *estrutura* da escola para o trabalho com as crianças pequenas. Uma compreensão fortalecida pelos processos de *formação inicial*, geralmente, mais voltados ao trabalho no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, advoga-se que os processos formativos precisam abrir espaços para mover narrativas que possibilitem analisar o campo de trabalho na Educação Infantil, num movimento de instar posicionamentos na abordagem a esse campo. Em resumo, dizer da Educação Infantil, se dizendo nela.

E para isso, acreditamos na necessidade de ter ousadia para desenvolver processos formativos que busquem escapar de modelos padronizados (PINAZZA, 2014), além de “[...] edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas” (NÓVOA, 2017, p. 1115), reafirmando a dimensão coletiva da formação e do trabalho docente.

Atinentes a essa dimensão coletiva, no terceiro eixo, o indicador apurado circunscreve a defesa de que o lócus da formação docente é a própria Pedagogia, enquanto campo científico, requerendo a parceria entre docentes da graduação e seus alunos na composição do processo educativo comum. Nesse lócus, os estudos retratam ainda experiências no desenvolvimento dos estágios supervisionados e do PIBID, focalizam as (des)articulações entre teoria e prática, as implicações dos processos formativos na construção de uma identidade profissional, os desafios pessoais e acadêmicos que interagem com o desenvolvimento da formação e a observação da instabilidade e desvalorização profissional presente no campo de trabalho (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017; PEREZ; OLIVEIRA, 2015; SAMPAIO; STOBÄUS, 2017).

Podemos evidenciar que esse eixo destaca uma concepção de formação inicial que se fundamenta em práticas reconhecidas como importantes e significativas para o exercício da docência, entendendo a formação como um processo que associa a formação inicial ao direito à formação continuada, afirmando o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2004).

Seguindo para o quarto eixo, o indicador retrata alguns desafios colocados às atuais políticas de valorização do professor, explicitando a complexidade envolvida nos processos de formação e de encaminhamento da prática docente (DOURADO, 2015; GOMES, 2017; MASCARENHAS; FRANCO, 2017; NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2017; NASCIMENTO; LIRA, 2017; OLIVEIRA;

ANDRADE, 2017; SANTOS et al, 2016; STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS, 2015). De maneira geral, as conclusões indicam, no caso do Brasil, a formação genérica e pouco especializada, não respondendo a contento às demandas para a atuação com crianças pequenas em ambientes institucionais. Nesse sentido, retomamos o conceito de formação inicial proposto por Cunha (2013, p. 612): “Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”.

Quando enfocamos a formação inicial de professores para a Educação Infantil, cabe observar que a licença de atuação precisa responder às peculiaridades exigidas pela docência na atuação na primeira etapa da Educação Básica. Os estudos retratam contribuições e investimentos encaminhados em determinados contextos e também insuficiências, controvérsias e fragilidades que assolam a formação inicial, instando as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no enfrentamento das dificuldades de estruturação dos cursos de formação.

A composição desses quatro eixos de indicadores das discussões mais atuais sobre a formação de professores para a Educação Infantil, circulantes por meio de periódicos, se situa no contexto das exigências que se acenam no horizonte do curso de Pedagogia para as Instituições de Ensino Superior (IES) com as novas DCN. Reconhecemos que os profissionais e estudantes se veem diante de significativas alterações no processo de formação inicial, participando da história de outras mudanças no curso, num contexto em que emergem novos desafios. Essas alterações dialogam ainda com as movimentações do campo de trabalho que, assinalando indicadores e encaminhando iniciativas de ação, também impactam os processos formativos em desenvolvimento nas instituições de formação inicial. Nesse aspecto importa lembrar que os processos de precarização do trabalho docente têm afetado, mais consistentemente, o contexto da Educação Infantil (FERREIRA; CÔCO, 2011).

Na especificidade da implementação das diretrizes do curso de Pedagogia, nos eixos compostos, é possível ainda criar um subgrupo com alguns estudos (CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2017; FAHEINA; ALVES, 2017; SILVA; OLIVEIRA,

2017) que, nessa abordagem, informam sobre as negociações envolvidas no processo de implementação das diretrizes, os desafios na articulação entre a identidade do curso e a proposta das DCN, as contribuições do curso de Pedagogia na afirmação da formação docente para o campo da Educação Infantil e a importância de considerar as perspectivas de atuação profissional acenadas pelo campo de trabalho no bojo do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Assim, concluindo esse tópico voltado ao diálogo com as produções, com o referencial bakhtiniano, assinalamos um conjunto de indicadores que compõem a abordagem da formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil. Na composição dos estudos, observando os objetivos propostos, os encaminhamentos metodológicos, bem como os resultados afirmados, por um lado, podemos assinalar que esses indicadores não apresentam novidades nas discussões sobre a formação de maneira mais geral. Entretanto, por outro lado, quando esses indicadores são situados no contexto da Educação Infantil, novas nuances emergem, indicando que sua especificidade insta demandas próprias aos processos formativos. Ou seja, a atuação com crianças pequenas informa uma pedagogia própria (ROCHA, 1999), que precisa ser realçada nos processos formativos como mecanismo de fortalecimento de suas diretrizes curriculares (BRASIL, 2009).

Considerações finais

Conforme vimos encaminhando, neste artigo abordamos as reflexões sobre a formação inicial para a docência na Educação Infantil propostas por produções acadêmicas brasileiras, veiculadas em periódicos, numa temporalidade mais recente. Perquirindo a atualidade da discussão, o diálogo com os textos selecionados assinala múltiplos enfoques que expressam uma diversidade de perspectivas.

Reconhecendo o caráter próprio de cada estudo, na circunscrição do foco na Pedagogia, com relação à formação inicial para a docência, mais especificamente na Educação Infantil, emerge o destaque para as diretrizes curriculares que normatizam a organização do curso em cotejamento com sua implementação, evidenciando um conjunto

de problemáticas associadas. Problemáticas mais ligadas aos processos internos de desenvolvimento da formação inicial, mas não apartadas dos desafios e demandas presentes no campo de trabalho e das dinâmicas sociais mais amplas.

Situados no contexto político atual, esses desafios exigem ações de fortalecimento da defesa de espaços de interlocução entre os sujeitos envolvidos na ação educativa, tendo em vista o desrespeito às conquistas das últimas décadas no que tange às políticas públicas. Em consonância com o que se encontra expresso nos textos legais e focalizando o campo da educação, faz-se necessário reafirmar os compromissos educacionais com a infância e com a Educação Infantil, considerando os direitos das crianças e de suas famílias à educação de qualidade que pressupõe, entre outros fatores relevantes, a qualidade da formação inicial e continuada de estudantes e profissionais atuantes nas instituições de Educação Infantil.

Na complexidade envolvida, articulados aos resultados informados pelos estudos, os indicadores apontam para a importância das relações entre o currículo e o processo formativo, evidenciando a relevância da dimensão pessoal na formação para a profissão docente. Assinalam também a defesa da Pedagogia como locus da formação inicial para atuação na Educação Infantil, ressaltando, na busca por responder aos desafios mais internos do curso, a necessidade de parceria no processo educativo entre docentes e graduandos. Na comunicabilidade com as demandas do campo de trabalho, marcam os desafios postos no quadro das atuais políticas de (des)valorização dos professores.

Na incompletude das análises até então apresentadas, com esses indicadores, ressaltamos alguns elementos presentes na produção acadêmica acerca da formação inicial na Educação Infantil. Nesse sentido, integramos essa teia dialógica reafirmando um posicionamento da defesa da necessidade de problematizar os processos formativos, em especial, considerando os desafios presentes no campo de atuação na Educação Infantil, sem com isso abdicar de advogar que a formação inicial deve ocorrer em curso superior, de licenciatura em Pedagogia, ofertado pelas instituições de ensino superior, que a formação continuada é direito de todos os docentes e que a formação na pós-graduação precisa ser estimulada.

No reconhecimento de que muito ainda há a dizer sobre os processos de formação de professores, buscando mover outros elos nessa cadeia temática, concluímos convidando os leitores a novas interlocuções, no horizonte de produzir investimentos que fortaleçam a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-100.
- _____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000110&pid=S1413...lng...>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **“Fake policy” na formação de professores**. Campinas, SP, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 2**, de 9 de junho de 2015. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 28 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. **Resolução MEC/SEB n.º 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Formação de Professores**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 dez. 2017.

CHALUH, N. L. Da dimensão pessoal na formação inicial de professores. **Série-Estudos**, Rio Claro, v. 22, n. 44, p.181-200, jan/abr, 2017. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/964>>. Acesso em: 23 out. 2017.

CÔCO, V. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência em nós. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação Infantil**: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 181-199.

CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 121-139, jan./jul. 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/788/564>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 272-289, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35502/18296>>. Acesso em: 23 out. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Ministério da Educação. **Critérios de classificação Qualis – ensino**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/ensino.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Classificação da produção intelectual**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Nota pública sobre a política nacional de formação de professores do MEC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/documentos/notas-publicas/19239-politica-nacional-de-formacao-de-professores-mec.html>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300004&script=full>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2017.

FAHEINA, E. F. A.; ALVES, F. T. O. O curso de pedagogia do Vale do Mamanguape no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 344-355, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35588/18289>>. Acesso em: 23 out. 2017.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 4 out. 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

FREITAS, S. A.; MASETTO, M. T.; FELDMANN, M. G. O currículo no contexto atual: a interface com o trabalho pedagógico. **Revista Cocar**, Belém, n. 2, p. 53-75, ago./dez. 2016. Edição especial. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/999/645>>. Acesso em: 23 out. 2017.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

GOMES, M. O. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 21, n. 1, p. 50-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.06/5853>>. Acesso em: 23 out. 2017.

KELLER-FRANCO, E.; BESSA, S. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: a percepção de estudantes de pedagogia sobre a abordagem curricular integrada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 153-176, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26097/22382>>. Acesso em: 23 out. 2017.

KELLER-FRANCO, E.; MASETTO, M. T. Avanços curriculares na formação inicial de professores. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, SC, v. 17, n. 3, p. 529-551, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9780/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil – gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LUCE, Maria Beatriz. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. Entrevistada por Fernanda Borges de Andrade. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 98, p. 185-200, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3187>>. Acesso em: 18 out. 2017.

MACHADO, L. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 41, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MARQUEZAN, F. F.; SCREMIN, G.; SANTOS, E. A. G. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/26020/15734>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. De pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, SP, v. 2, n. 1, p. 41-55, 2017. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/634>>. Acesso em: 23 out. 2017.

NASCIMENTO, L. F.; CAVALCANTE, M. M. D. Formação docente para a educação infantil: uma leitura do curso de pedagogia pós diretrizes curriculares. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, SC, v. 17, n. 3, p. 552-574, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9532/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

NASCIMENTO, S. M. B.; LIRA, A. C. M. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 99-116, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p99>>. Acesso em: 23 out. 2017.

NÓVOA, A. Comunicação do representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação no XIII Congresso do MEM em Lisboa. In: VILHENA, G.; SOARES, J.; HENRIQUE, M. (Org.). *Nos 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa*. Lisboa: MEM, 1992. Disponível em: <<http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/opinioesacercado-mem/>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

_____. Educação e formação ao longo da vida: entrevista. São Paulo: CRE Mario Covas, entrevista concedida por e-mail em out. 2004. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OLIVEIRA, F.; ANDRADE, G. G. O curso de pedagogia nas universidades federais do Estado de Minas Gerais: reflexões acerca do espaço da educação infantil nos currículos de formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE**, Araraquara, SP, v. 12, n. 1, p. 258-277, 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8233/6265>>. Acesso em: 23 out. 2017.

PEREZ, D.; OLIVEIRA, S. O. Formação de professoras no curso de pedagogia: o refletido e o vivido. Comunicações, Piracicaba, SP, v. 22, n. 1, p. 99-118, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2136/1494>>. Acesso em: 23 out. 2017.

PINAZZA, M. A. Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/pt-br.php>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 582 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=237&dd99=view>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Formação inicial docente: vivências e necessidades percebidas por licenciandos. Revista Contrapontos - Eletrônica, Itajaí, SC, v. 17, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7708/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SANTOS, L. Et al. Formação inicial de professores, Pibid e a opção pela docência. Educação e Linguagem, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-124, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/7095/5429>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SILVA, S. A.; OLIVEIRA, O. V. Entre sentidos e significados da tradução das diretrizes curriculares nacionais de pedagogia (DCNS) em MT. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 310-326, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35460/18298>>. Acesso em: 23 out. 2017.

STANGHERLIM, R.; VERCELLI, L. C. A.; SANTOS, E. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista. Eccos Revista Científica, São Paulo, n. 37, p. 19-42, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/5785>>. Acesso em: 23 out. 2017.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Recebido em: 16/12/2017

Aprovado em: 14/04/2018

LIDERANÇA DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM MUDANÇA

*Mônica Appezzato Pinazza**

RESUMO

A formação contínua em contextos integrados representou a ação e o objeto da pesquisa em uma investigação-ação em um centro de educação infantil público do município de São Paulo. O programa formativo, pautado na inquirição de práticas, implicou ações supervisoras realizadas pelas lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica), apoiadas pela pesquisadora, adotando como gramática pedagógica a Pedagogia-em-Participação. Um propósito da pesquisa foi identificar as atuações individuais e conjuntas da diretora e da coordenadora pedagógica, o estilo de liderança e o tipo de envolvimento de ambas com a formação. Recorreu-se à análise de conteúdo de depoimentos de treze professoras, da diretora, da coordenadora pedagógica e de três supervisoras escolares a entrevistas. A pesquisa revelou o papel fundamental das lideranças formais na formação, promovendo e apoiando ações interativas num ambiente de aprendizagens. Houve o estabelecimento de uma liderança partilhada pela diretora e coordenadora pedagógica, baseada no alinhamento de princípios, crenças e valores.

Palavras-chave: Liderança. Educação de professores em contexto. Educação infantil. Supervisão de práticas. Desenvolvimento organizacional.

ABSTRACT

LEADERSHIP OF THE EDUCATIONAL CONTEXT IN CHANGE

Continued teacher training in integrated contexts represented the action and the object of research into action-investigation in a public early childhood education centre in São Paulo municipality. The teacher training programme, which consists of an inquiry into practice, centred on actions supervised by a formal leadership (the principal and pedagogical coordinator) with the support of researcher and adopted the Pedagogy in Participation approach. The aim of the research was to identify the individual and collective actions of the principal and pedagogic coordinator, leadership style and the sort of engagement that they both had while training. A content analysis approach of interviews and testimonials of thirteen teachers, the principal, and three school supervisors was carried out. The research highlighted the fundamental role of the formal leadership in terms of the promotion and support of related actions in the learning environment. There was an establishment of shared practices between the principal and the pedagogic coordinators based on the alignment of their mutual principles, beliefs and values.

Keywords: Leadership. Context-based teacher education. Early childhood education. Supervision of practices. Organizational development.

* Doutora e Livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EDM/FEUSP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI/FEUSP). E-mail: mapin@usp.br

RESUMEN

LIDERAZGO DE UN CONTEXTO EDUCATIVO EN CAMBIO

La formación continua en contextos integrados representó la acción y el objeto de la búsqueda en una investigación-acción en un centro de educación infantil público del municipio de São Paulo. El programa formativo, pautado en la indagación de prácticas, implicó acciones supervisoras realizadas por los líderes formales (directora y coordinadora pedagógica), apoyadas por la investigadora, adoptando como gramática pedagógica la Pedagogía en Participación. Un propósito del estudio fue identificar las actuaciones individuales y conjuntas de la directora y de la coordinadora pedagógica, el estilo de liderazgo y el tipo de participación de ambas con la formación. Se recurrió al análisis de contenido de testimonios de trece profesoras, de la directora, de la coordinadora pedagógica y de tres supervisoras escolares a entrevistas. La búsqueda reveló el papel fundamental de los líderes formales en la formación, promoviendo y apoyando acciones interactivas en un ambiente de aprendizajes. Se estableció un liderazgo compartido por la directora y coordinadora pedagógica, basada en la alineación de principios, creencias y valores.

Palabras clave: Liderazgo. Educación de profesores en contexto. Educación infantil. Supervisión de prácticas. Desarrollo organizacional.

Liderança de um contexto educacional em mudança

Este relato refere-se a um estudo realizado no âmbito de uma investigação-ação que reuniu, durante cinco anos (2005-2009), a equipe de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da USP e a equipe de um Centro de Educação Infantil (CEI)¹ da cidade de São Paulo, Brasil, num trabalho colaborativo de formação em contexto e de transformação ecológica de práticas educativas.

A formação de professoras deu-se com a criação de ambientes formativos ecologicamente interconectados, envolvendo o contexto do CEI e o contexto da universidade. Desses ambientes participavam as professoras e as lideranças (diretora e coordenadora pedagógica), adotando como gramática pedagógica a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).²

Quando, em 2005, deu-se início à investigação-ação no CEI, estava explícito que o processo de formação contínua em serviço deveria prever o fortalecimento das lideranças formais, tomando-as como figuras-chave no processo formativo dentro da unidade. Entendia-se que a universidade teria o papel importante de apoiar a diretora e a coordenadora pedagógica em suas atuações com a equipe, ou seja, tratava-se não só de formar as professoras, mas também investir nas lideranças do CEI.

Essa tarefa representou um grande desafio no âmbito da investigação-ação, porque reuniu, para a equipe de pesquisa da universidade, circunstâncias muito novas de atuação no plano da formação contínua em serviço, tanto no que tange à realização de uma formação centrada no contexto de trabalho de uma unidade de educação infantil, pautada na ecologia de processos, como relativo à aproximação com as lideranças formais, trazendo-as para atuar na sustentação do processo formativo.

No caso, particularmente, da atuação junto às lideranças, os maiores obstáculos decorreram das limitações próprias do campo de estudos sobre a liderança na educação. Os importantes parâmetros para a discussão sobre o assunto são fornecidos pela literatura estrangeira, que reúne produções datadas das últimas duas décadas (DAY, 2001; FULLAN,

1 O Centro de Educação Infantil considerado, aqui, trata-se de uma creche da rede pública direta do município de São Paulo.

2 Os conceitos de “formação em contexto” e de “ecologia do desenvolvimento” e o detalhamento acerca do programa de formação em contexto desenvolvido na parceria universidade-CEI podem ser encontrados em PINAZZA (2013, 2014).

1996, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998; HARGREAVES et al, 2002). No caso da liderança de instituições de educação infantil, as pesquisas são ainda mais recentes (FORMOSINHO, 2003; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; NIVALA; HUJALA, 2002; RODD, 2006; WHALLEY, 2006; WHALLEY et al, 2008) e, no que tange a estudos comparativos e à abordagem de aspectos específicos, como, por exemplo, a relação entre gênero e liderança, as pesquisas são incipientes e pouco concludentes (FORMOSINHO, 2003; KARILA, 2002; NIVALA, 2002; PUROIILA; SARVELA-PIKKARAINEN; MELNIK, 2002; RODD, 2006; ROSEMARY; PUROIILA, 2002; SCRIVENS, 2002).

Essa literatura preponderantemente anglo-saxônica reporta-se, em particular, à figura do diretor de unidades educacionais, o que define uma condição distinta da encontrada na realidade brasileira, pelo menos no contexto paulistano, onde se desenvolveu a investigação-ação. As instituições escolares e de educação infantil da rede municipal de São Paulo contam com uma gestão interna composta de direção e coordenação pedagógica, o que pode mudar substancialmente a configuração do trabalho na esfera da liderança.

Em suma, as teorizações sobre o tema da liderança de instituições de educação infantil permitem algumas reflexões gerais sobre o assunto, mas os estudos tomados como referências não correspondem às especificidades do contexto de trabalho do CEI, uma instituição pública brasileira, localizada em um bairro mais periférico da capital paulista, composta por uma equipe de profissionais com diversas histórias de vida, formação e profissão, e liderada por duas mulheres sem formação específica em educação de crianças pequenas e com pouca, ou nenhuma, experiência prévia com a formação de adultos para trabalharem com crianças e suas famílias.

Elencadas essas restrições, pretende-se apresentar neste artigo um estudo de caráter exploratório, que resultou do interesse despertado ao longo do processo da investigação-ação em entender as especificidades da liderança exercida no contexto em que se desenvolveu a formação contínua em serviço. O propósito foi identificar elementos de

finidores dos papéis desempenhados pela diretora e pela coordenadora pedagógica, em suas atuações individuais e conjuntas frente à equipe, do estilo de liderança exercido dentro do CEI e do tipo de envolvimento que ambas tiveram com o programa de formação, realizado no plano da colaboração entre a universidade e o CEI.

Na tentativa de obter evidências concernentes a esses aspectos, recorreu-se às próprias profissionais que experienciaram as ações de formação, pesquisa e intervenção no âmbito da investigação-ação mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Foram entrevistadas treze professoras: dez que acompanharam todo o processo e três que o vivenciaram a partir de 2008. A essa perspectiva de análise oferecida pelo segmento das professoras, reuniram-se outras duas: uma dada pelas próprias lideranças formais, através de depoimentos em entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com a diretora e com a coordenadora pedagógica, e outra, trazida pela instância de supervisão escolar, com os depoimentos de três supervisoras escolares³ que atuaram no período do trabalho colaborativo com o CEI. Os depoimentos foram considerados mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).⁴

1 Natureza do trabalho da diretora: gestão e liderança pedagógica

Ao ser questionada sobre o seu papel na liderança formal do CEI, a diretora identifica-se como uma pessoa que chegou diante de um grupo com o propósito de provocá-lo para a realização das necessárias mudanças. Embora não houvesse unanimidade com relação ao trabalho pretendido, ela se valeu da sensibilidade de uma parcela do grupo para “contaminar” as demais pessoas.

3 Vale ressaltar que o nível de envolvimento das supervisoras escolares com as questões do CEI A.S. era diferente, em função do tempo e do período em que atuaram na supervisão da unidade. A supervisora C. atuou em 2003 e, depois, em 2005 e 2006; a supervisora T. atuou num breve período, no ano de 2007, e a supervisora D. iniciou seu trabalho em 2008 e até 2013 continuava na supervisão do CEI.

4 Com a autorização expressa da diretora, da coordenadora pedagógica e das 13 professoras, elas serão identificadas pelo primeiro nome, tal como indicaram à pesquisadora. As supervisoras escolares serão identificadas somente pela inicial de seus nomes.

Eu já vinha de um trabalho de formação de instâncias de colegiados: APM, Conselhos, Grêmio, formação de Sindicato. Eu vim para cá [refere-se ao CEI A.S.] com o propósito de fazer um trabalho diferenciado. Só que agora com creche.

[...]

As pessoas já me conheciam, porque a Neide [refere-se à Edneide] falava de mim. Ela já tinha trabalhado comigo antes e a Ana e a Vera estudaram na escola em que eu era diretora.

[...]

E aquelas que ansiavam por mudanças me receberam. A Fátima, ela fazia o papel administrativo aqui da creche, muito bem, só que ela não tinha respaldo para as mudanças que elas queriam. A Fátima, Mercês, Selma, Neide e Lúcia foram as mais receptivas. As cinco toparam começar um trabalho. Elas articulavam o resto do grupo. E aí tinha as do contra. (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

O comprometimento da diretora com a promoção do desenvolvimento profissional da equipe e com a transformação de práticas educativas é salientado por duas professoras que vivenciaram o CEI em uma época em que não havia a figura da coordenação pedagógica.

Sempre houve uma preocupação da Jacque [diretora]. Desde que ela entrou...Esse movimento nosso de conhecimento, de aprofundamento começou a acontecer quando ela veio. Ela já tinha uma visão... Ela já trabalhava... Ela já tinha uma visão diferente... A gente estava perdida... A gente ainda era assistencialismo só... A gente fazia, mas não tinha entendimento do que a gente estava fazendo... Então, ela começou a mostrar que não existia educar sem cuidar e o cuidar sem o educar... Daí a gente começou a caminhar... A nossa caminhada começou daí.

[...]

Acho que é o ideal... **Ela quer que a gente evolua, ela incentiva.** Sabe, é diferente de outras! Ela sempre procura melhorar. (SELMA, professora, 2008, grifo nosso).

A gente tinha muita vontade de estar se envolvendo pedagogicamente no trabalho da nossa criança. **Mesmo com a vontade da Jacque a gente sentia necessidade de uma CP [refere-se à coordenadora pedagógica] porque é muita coisa para a direção!** (FÁTIMA, professora, 2008, grifo nosso).

Quando a professora Fátima afirma que “mesmo com a vontade da Jacque a gente sentia necessidade de uma CP porque é muita coisa para a direção”, ela toca em um aspecto importante relacionado à complexa tarefa de dirigir uma instituição educacional, que é atuar concomitantemente em dois planos: o administrativo e o pedagógico.

Reportando-se às atribuições legais do cargo de direção de instituições educacionais,⁵ a diretora deixa bastante evidente o que a literatura sobre liderança na educação tem tratado como gestão (*management*) e liderança (*leadership*) (FORMOSINHO, 2003).

Vir para a educação foi, para nós um ‘baque’, porque a gente passou a ter muito mais restrições. Você já tem uma caracterização das suas funções e do que é esperado de você. **Questões administrativas são fundamentais: organização do ponto, Diário Oficial, comunicados, a questão da atribuição das professoras; matrícula, demanda, você tem que fazer isso de forma estruturada e fundamentada. Tem que estar tudo em dia.**

[...]

Se eu deixar, o administrativo toma o tempo todo do dia. Então, por exemplo, tem o prazo legal, eu respeito mas eu vou no prazo posto como final. Eu negocio com os setores. Trabalho com o tempo-limite, com a flexibilização possível. Porque o papel não pode ser mais importante que gente. Tem algumas coisas que não dá. Você tem que cumprir o prazo.

[...]

A diretora tem que estar afinada com a concepção de formação da equipe. Tem que estar caminhando junto. Não precisa estar todos os momentos juntas.

[...]

Tudo que a Lúcia Helena [refere-se à coordenadora pedagógica] traz para o grupo, eu de algum modo estou sabendo. A gente se conhece muito bem. Então, por exemplo, a gente fazia muito isso. Pelo menos em alguns momentos da semana, do dia, e também nunca foi muito estruturado isso, mas a gente sempre comu-

5 Detalhes sobre as atribuições funcionais dos profissionais que atuam em instituições municipais de educação podem ser obtidos em consulta ao Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

nica: ‘Olha o que está acontecendo...’; ‘As professoras foram para a USP’; ‘Estão fazendo isso...’, então, estar a par dessas coisas a gente estava. Elas estão fazendo o portfólio de uma criança [...] elas vêm: ‘Olha! E o que a gente pode pôr aqui? O que você acha?’ Isso é previsto também no papel do Diretor, mas não é cobrado. Quer dizer, não é cobrado disso, se você não fizer. (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

Sem preterir das questões administrativas ligadas à gestão, ela destaca a importância de estar junto à equipe, apoiando o trabalho pedagógico e participando da formação, ou seja, atuando no plano de uma liderança pedagógica (FORMOSINHO, 2003).

Com isso, a diretora também oferece indicações da existência de duas lógicas concorrentes que incidiam sobre seu trabalho na direção: uma lógica burocrática, pautada na legalidade e na padronização de procedimentos; e uma lógica das relações vividas no cotidiano da instituição, contrária aos preceitos da uniformidade e da homogeneidade, que conferem à cultura organizacional seu caráter plural. (FORMOSINHO et al, 2005; FORMOSINHO; MACHADO, 2005).

Em seu duplo desafio de gestão e liderança, a diretora destaca o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica no CEI:

Eu lembro até hoje o dia em que a Lúcia chegou. **A Lúcia ao chegar precisou mostrar para as pessoas a importância de organizar um processo de formação.** Ela é uma pessoa extremamente disponível. Uma pessoa que chegou e disse: ‘Olha! Eu vim para o CEI, mas eu não conheço nada. Mas eu peguei alguns livros sobre educação infantil e eu, nas minhas férias, vou estudar para conhecer.’

[...]

Dá para mim a segurança de falar, dá para mim a segurança não, porque eu também não conhecia nada de CEI. Eu cansei de ver gente que também não conhecia e que ia lá e falava [...] Não falava das suas dificuldades. Só falava daquilo que conhecia. Professor é muito assim. Aliás, ser humano é muito assim!

[...]

E aí, a Lúcia consegue organizar e ver as necessidades das pessoas e das relações. Ela traz o enfoque das relações.

[...]

Ter uma parceira dentro da unidade é uma coisa que ninguém tem a dimensão do que é! Porque é muito solitário! Porque quando você faz uma opção política de mudança, você não pode estar sozinha. Quando eu vim para cá, por exemplo, se eu quisesse essa creche diferente... (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

Conforme mostra a diretora, o trabalho partilhado com a coordenadora pedagógica fez a diferença no encaminhamento das questões relacionadas ao CEI, especialmente no que se referia à formação da equipe, permitindo-lhe concretizar seu intento original de investir no plano pedagógico.

Esse ponto de vista é ratificado pela supervisora escolar C., que viveu com a diretora Jacque os momentos críticos do CEI, em 2003. Segundo ela, a coordenadora pedagógica, em sua chegada, em 2004, colocou-se como parceira da diretora, o que lhe permitiu tratar de questões da gestão da escola. Afirmou que, naquele momento, a Jacque poderia se centrar mais no administrativo e, assim, organizar a escola, o que também é fundamental.

Na fala da professora Luciana revela-se a dupla faceta da atuação da direção. Ao mesmo tempo que valoriza o foco pedagógico do trabalho da diretora, destaca a necessidade de administração:

Eu acho que a Jacqueline tem muito compromisso pedagógico... o que normalmente não acontece. Ela está sempre perguntando, falando: olha vai por aqui, vai por ali. Quando eu vim para cá e vi a postura da Jacque, eu falei: Nossa! Eu acho que vai dar certo, porque tem alguém para administrar... e precisa na unidade! (LUCIANA, professora, 2008).

Com respeito à atuação da diretora no plano pedagógico, a professora Vanessa pondera: “É uma pessoa um pouco mais distante. Acho que mesmo pela função dela. Acho que no aspecto pedagógico a Lúcia é mais presente.” (VANESSA, professora, 2008).

As declarações dão destaque à ideia de que se constituiu no plano da direção e da coordenação pedagógica uma articulação de ações de formação: **“Estão juntas no processo de formação, mas cada uma em seu papel.** A Jacque no papel dela e a Lúcia Helena no papel dela. Eu achei que uma não

interfere no papel da outra.” (ELAINE, professora, 2008, grifo nosso).

O comprometimento da diretora com as questões pedagógicas a fez aproximar-se do trabalho da coordenadora pedagógica, dando-lhe suporte em sua ação formadora.

É fundamental o papel da Jacqueline. Desde que ela entrou aqui, ela já tinha um olhar... ela então começou a cutucar a gente para também ter esse olhar, essa mudança. Ela sempre ajudou. Com a vinda da Lúcia então... (MERCÊS, professora, 2008).

A Jacqueline tem um papel de apoio à CP. Ela acredita... Não adianta a pessoa só apoiar e não acreditar que aquilo que está sendo feito é realmente assim que acontece, que é verdade [...] (FABIANA, professora, 2008).

A supervisora escolar D. consegue reunir em suas palavras como se define a atuação da diretora diante do grupo do CEI:

Elas percebem que a Jacqueline tem uma questão que é mais do administrativo. Mas o apoio da Jacqueline à parte pedagógica foi muito importante, coisa que às vezes os Diretores não têm tanto esta visão de assumir junto com a CP, de estar ali, embora em alguns momentos ela não consiga, porque não dá para a diretora estar sempre junto na formação. Mas ela sabe, ela apresenta o projeto como alguma coisa coletiva. Não é dela, não é da Lúcia! (D., supervisora escolar, 2008).

O compromisso com a administração do CEI é reconhecido como próprio do cargo da diretora, mas aparece em destaque o seu envolvimento com as questões da formação profissional da equipe, no plano de uma liderança pedagógica, o que, para Formosinho (2003), revela-se de especial importância em instituições de educação infantil. Nesse particular, as declarações asseveram que havia um suporte da direção às ações formadoras da coordenadora pedagógica, configurando uma composição de papéis das lideranças formais, sem que houvesse sobreposição de tarefas.

2 Natureza do trabalho da coordenadora pedagógica: observar, apoiar e desafiar para liderar

Conforme exposto, a formação da equipe esteve, preponderantemente, sob a responsabilidade

da coordenadora pedagógica. Portanto, nada mais natural que os depoimentos forneçam maiores detalhes sobre o tipo de ação formadora desenvolvida pela coordenadora.

Quando questionada sobre o seu papel na coordenação pedagógica do CEI, a coordenadora Lúcia Helena enfatiza o compromisso com a formação profissional da equipe.

Meu papel na formação é fazer a professora pensar sobre o que ela faz. Fazer se tornar reflexiva. Pelo menos é o que eu quero, é o que eu pretendo. Fazendo perguntas, questionando essas práticas, também trazendo embasamento teórico.

[...]

A documentação é investir nas práticas, inovações pretendidas, porque revela concepções: de educação, de aprendizagem, de criança. A documentação é fundamental. Possibilita rever a história, rever as práticas, refletir sobre elas e projetar.

[...]

O coordenador tem responsabilidade pela formação. Que formação é essa?

[...]

Eu gostaria de fazer uma investigação sobre essa grande mentira que é a formação que acontece normalmente.

[...]

A avaliação que é feita para formalização não tem valor nenhum. O que vale é a avaliação que a gente faz no dia-a-dia. Uma coisa que acontece... as pessoas fazem avaliação. (LÚCIA HELENA, coordenadora pedagógica, 2008).

Em seu depoimento, ela combina o que oficialmente se estabelece como atribuições do cargo⁶ com uma visão constituída, por si própria, de como entendia o seu trabalho no plano da formação de profissionais de educação infantil, uma vez que não possuía formação específica em educação de crianças pequenas nem tampouco experiência na formação de adultos para trabalhar com crianças e suas famílias. Seus primeiros contatos mais expressivos com as questões da infância e da formação

6 Sobre isso, consultar Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

advieram de seu trabalho no CEI e da participação no grupo de estudos da universidade.

Contudo, as declarações a respeito do trabalho da coordenadora pedagógica revelam uma competência em se colocar juntamente com a equipe na busca constante por conhecimento.

A Lúcia nunca me deu resposta sobre nada. Nunca falou: ‘Cláudia você está errada. Você não pode fazer isso.’ **A Lúcia é uma estudiosa. É uma pessoa que nunca está satisfeita... ela não quer respostas. Ela também busca.** Ela enxerga com os olhos dela. Não adianta eu chegar e convencer. Ela não vai tirar conclusões pelos olhos dos outros. Só pelos dela. Ela passa isso para a gente. Quando a gente tem uma opinião formada, ela questiona a opinião e nos faz analisar. Ela é muito sábia! Acredita muito no ser humano e eu aprendi muito com ela. Eu aprendi a acreditar mais no ser humano com ela. (CLÁUDIA, professora, 2008, grifo nosso).

É aquela que mostra para a gente o que a gente está fazendo e no que a gente pode melhorar e ir além... **Ela acaba nos envolvendo e acaba nos fazendo perceber que a gente tem que estudar, tem que se envolver...** Ela trata a gente de uma maneira, que a gente acaba se envolvendo e percebendo a importância de não ficar na ‘mesmice’. Não dá para ficar na “mesmice” com a criança. Nós aprendemos a olhar a criança [...] (FÁTIMA, professora, 2008, grifo nosso).

Conforme explicitam as professoras, a coordenadora pedagógica impunha a si própria os mesmos desafios que propunha a elas e colocava-se na jornada de aprendizagens junto com a equipe. Ao fazer isso, evidenciava abertura a novos saberes e a mudanças, servindo como referência e inspiração ao grupo.

Estabelecer uma cultura de mudança no âmbito da equipe é uma das características definidoras de uma liderança efetiva (DAY, 2001; FULLAN, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001). As professoras demonstram que, como líder, a coordenadora pedagógica explicitava ao grupo a necessidade de operar melhorias das práticas educativas.

Acho que é de cobrar, para saber aonde a gente está ‘pisando’ [...] **é uma cobrança de apontar o que precisa melhorar**, o que já está bom, mas que precisa melhorar mais. (VANESSA, professora, 2008, grifo nosso).

É simplesmente maravilhosa! **Quando ela tem que falar alguma coisa que é para te provocar, para te fazer pensar, eu acho que ela é super coerente com o que ela fala.** Dá para perceber que ela quer falar da sua ação e não da sua pessoa.

[...]

É muito ética a forma como ela fala. Admirável! Eu a admiro muito. **Todas as vezes que é para eu sentar e para eu falar com ela alguma coisa, é sempre um momento de avanço.** (NÚBIA, professora, 2008, grifo nosso).

Como asseveram Formosinho (2003) e Rodd (2006), nas instituições de educação infantil, pela diversidade de tarefas implicadas no cuidado e na educação de crianças pequenas e pelo alargamento das relações com o plano familiar e com outros contextos de vida das crianças, as pessoas que lideram equipes precisam estar em constante aperfeiçoamento, visando à alta qualidade dos serviços.

Conforme declaram as professoras, os “diálogos reflexivos” (RODD, 2006) constam entre as importantes estratégias de formação adotadas pela coordenadora pedagógica.

O que eu acho mais interessante no processo de supervisão de práticas da Lúcia é que ela me faz refletir... ela não me dá respostas... ela sempre tem um caso parecido para contar... ‘Você fez deste jeito que você acha que está errado, de que forma você acha que ficaria melhor?’ Ela não fala: ‘Você errou aqui, aqui, aqui...’

[...]

Como ela fala para a gente: não existe o certo ou errado... mas se você acha que deste jeito não dá certo, o que você acha que poderia fazer para melhorar?

[...]

Quando eu fico preocupada, por exemplo: estou preocupada com o desenho das crianças. Daí, ela traz os livros. Ela diz: Então você dá uma procuradilha aqui, para depois a gente discutir. Traz textos... então eu acho que isso enriquece muito.

[...]

Ela discute os nossos registros. A gente faz e ela dá o retorno. Ela lê e dá o retorno. Ela seleciona coisas e faz um apanhado de tudo [...] (SELMA, professora, 2008, grifo nosso).

Ela está sempre instigando a gente. Sempre cutucando a gente. **Sempre fazendo a gente refletir bastante.**

[...]

Ela faz perguntas. Por exemplo, o portfólio, você faz de uma forma e ela pergunta: ‘Mas não está faltando alguma coisa? E se a gente pensar desse jeito, olha? Pode ser dessa forma?’ Aí você percebe que pode ir mudando, acrescentando. Você começa a ter... ela sempre está fazendo a gente refletir muito sobre nossas ações. E também, ela nunca fala: ‘Olha! Você fez errado.’ Ela pergunta: ‘Não tem uma outra maneira? E se a gente pensar desse jeito?’

[...]

Ela quer que a gente chegue naquele determinado lugar, mas ela não obriga a gente chegar lá. Ela acompanha a gente de acordo com o nosso tempo. (MERCÊS, professora, 2008, grifo nosso).

Quando cheguei, tinha muita angústia... Acho que a Lúcia tem uma capacidade de tranquilizar a gente. Ela diz: ‘Calma, é o acolhimento. Você tem seu tempo.’ **Ela diz: ‘Calma você vai conseguir.’** E se você vai com alguma coisa, ela não diz: ‘Não! Está errado!’ Ela diz: ‘Vamos refletir sobre isso.’ Quando ela fala isso, a gente sabe que algo precisa ser pensado. **Reflexão é uma boa palavra para caracterizar o trabalho de coordenação da Lúcia. Ela leva muito a gente a refletir sobre a prática.** Este ano [refere-se a 2008], eu coloquei na minha cabeça a palavra ‘processo’. (LUCIANA, professora, 2008, grifo nosso).

Eu não consigo ver a nossa formação sem a Lúcia Helena. Jamais!

[...]

A Lúcia Helena é imensamente tranquila e faz a gente pensar, **faz a gente refletir.** Ela transmite tranquilidade. Ela transmite paz. Você pode chegar com um problema imenso e ela olha para você e você se acalma. Ela transmite uma paz muito grande. Ela tem algumas coisas muito interessantes. (LÚCIA, professora, 2008, grifo nosso).

Rodd (2006) destaca a importância do que designa “conversas colaborativas”, que se pautam na observação, ilustração e avaliação de práticas e facilitam a aprendizagem profissional, uma vez que oferecem oportunidades para a partilha de conhecimentos e troca de informações, no que

tange às ações educativas e às responsabilidades dos membros da equipe. Como exemplo dessas “conversações colaborativas” (RODD, 2006), a professora Lúcia representa uma ação de supervisão da coordenadora pedagógica:

‘Isso é um problema? O que é que a gente vai fazer com esse problema?’ Ela jamais fala: ‘Faz isso, isso, isso, porque é legal e vai dar certo.’ Ela pode até sugerir: ‘Olha! E se vocês apresentarem algumas obras para eles?’ [refere-se a um episódio em que ela e a colega tiveram dúvidas sobre o uso de tintas com as crianças]. Ela é mais de colocar a gente para pensar, pensar no que está fazendo. (LÚCIA, professora, 2008).

Outra característica marcante destacada pelas professoras refere-se à habilidade da coordenadora pedagógica em investir nas relações grupais. Essa habilidade em se aproximar do grupo revela-se pela flexibilidade, sensibilidade, acolhimento, confiança nas pessoas e encorajamento (RODD, 2006).

As declarações das professoras são convergentes no que tange à forma como ela conduzia o grupo, fazendo com que as pessoas se expusessem seguramente e participassem dos processos do CEI.

No início, fazia por respeito a ela. Não que eu acreditasse. Eu achava que ela era romântica. Na realidade, eu não confiava nela. Eu evitava falar coisas para ela porque sempre eu achava que ela não ia me dar atenção, porque eu sou nova no CEI. Tudo que você fala para a Lúcia Helena sempre tem um lado bom.

[...]

Até um dia que eu falei que queria sair e ser volante (professora que não tem agrupamento próprio). **Ela me acolheu tanto! Eu percebi que eu poderia confiar nela.** Ela fazia eu refletir, entender em que eu estava errada. A confiança que eu tenho nela hoje... (ELAINE, professora, 2008, grifo nosso).

Tem hora que você está num ‘pique’, vai avançando e tem hora que estaciona. Com a Lúcia é respeitada esta maneira e é dado um ‘alô’: você percebeu que você está assim? O que você acha que pode estar acontecendo? **Eu acho muito importante trabalhar as relações, o que a Lúcia tem muito forte é isso.** Quando a gente faz uma reunião, a gente não faz uma reunião mecânica: entra todo mundo, cumpriu a tarefa e todo mundo sai. Eu acho que a Lúcia é envolvente, quando ela inicia, ela já chama o grupo a participar. Eu acho muito chato uma reunião em

que você não participa... você é chamada só para ouvir, ouvir, ouvir... (NÚBIA, professora, 2008, grifo nosso).

A professora Fabiana refere-se a uma “sensibilidade da diferença”:

A Lúcia Helena tem a ‘**sensibilidade da diferença**’ – o caminho é saber que as pessoas não são iguais e tratá-las de modo diferente.

[...]

Os coordenadores, muitas vezes, querem falar com o grupo de forma única, generalizada. Não adianta! (FABIANA, professora, 2008, grifo nosso).

Segundo esclarece a professora Edneide, a coordenadora pedagógica “é firme, mas de modo suave”.

O que marca a Lúcia é a garra que ela tem... a certeza do que ela está fazendo... eu vejo nela um interesse na expansão, na melhora... e ela mostra os caminhos... ela é muito clara nos objetivos dela... ela incentiva a gente.

[...]

Ela entende muito o nosso lado pessoal. Ela sabe a palavra certa para a pessoa certa... ela tem uma relação que não é só profissional... ela tem muito forte a relação de afeto com o grupo... ela se entrega como pessoa, como profissional... e ela faz a gente compreender isso... ela incentiva a gente, levantando a gente e não porque tem que fazer por causa da profissão, por causa de adquirir conhecimentos e a parte financeira também... ela incentiva a gente de todas as maneiras e de um modo suave.

[...]

Ela é firme, mas de um modo suave! Ela não impõe. Ela te oferece, ela te convida! Ela te convida a pesquisar, a aprender e ela te abre os olhos, mostra... ela tem segurança de mostrar que não está bom, que precisa melhorar, mas de uma maneira natural. Ela também te elogia. Dá os méritos a que você tem direito. **Ela é muito justa...** ela age com justiça e com suavidade... ela é perseverante. (EDNEIDE, professora, 2008, grifo nosso).

Especialmente em realidades como a do CEI, em que se reúnem pessoas de diferentes idades, estratos sociais, histórias de vida, formação e profissão, a motivação, a escuta ativa e o retorno às realizações do cotidiano são ações fundamentais

que cabem à liderança, em seu papel de supervisão e orientação da equipe (RODD, 2006).

Ouvir, permitir a argumentação, fortalecer e motivar o grupo constam no rol das declarações a respeito do trabalho formativo da coordenadora pedagógica.

A maneira como a Lúcia lida com as pessoas é muito boa. Ela deixa você parar e pensar... você pode falar a maior besteira, **you pode argumentar... Esse ouvir, eu acho muito legal.** Eu estou me policiando ao máximo.

[...]

Essa forma dela ser, dá maior segurança... Ela também aprendeu com a formação em Contexto. (SILVIA, professora, 2008, grifo nosso).

O papel da Lúcia Helena é fortalecer a equipe. Ela fortalece a equipe... nas propostas que ela tem. Por exemplo, é fácil falar: ‘Você tem que planejar.’ E a CP não planeja nada... A mesma coisa que acontece com as crianças, acontece com a gente. Coma sentada, se eu como em pé... é muito simples. Então, se ela fala: ‘Vocês têm que ter um planejamento.’ e a gente vê que ela mesmo não planeja nada? **Isso a gente vê nela a referência.** (FABIANA, professora, 2008, grifo nosso).

O papel da Lúcia é fundamental. Acho que tanto de motivação, de dar segurança naquilo que a gente está fazendo. Várias vezes, ela diz: ‘Olha, eu vou te dar uma dica...’, aqui e ali. Agora eu me sinto segura, agora eu me sinto pertencente ao CEI, mesmo sabendo que estou ‘anos-luz’ de algumas professoras que já estão bem à frente. (CINTHYA, professora, 2008, grifo nosso).

A esse conjunto de argumentos trazidos pelas professoras, reúnem-se os pontos de vista da diretora e da supervisora escolar C. Ao definir a forma de atuação da coordenadora pedagógica, a diretora dá relevo às características pessoais e profissionais da coordenadora, que, segundo ela, intervieram positivamente na forma como conduzia a formação.

A Lúcia tem uma autocrítica, porque não adianta a gente querer mudar o mundo porque o mundo não quer mudar...

[...]

Quando vem a Lúcia, ela é minha parceira aqui dentro, porque eu tinha que buscar parcerias fora.

Agora, tinha aqui dentro, tinha...

[...]

O diferencial da Lúcia, acho que é no nível das relações.

[...]

A Lúcia, por exemplo, se eu falasse: olha, aqui é assim. Eu quero que funcione dessa maneira... Ela não ia permitir! Com toda a delicadeza dela, ia provar que aquilo não daria certo. Eu vejo, primeiro, a Lúcia é uma pessoa extremamente inteligente e perspicaz.

[...]

Quando a Lúcia chegou havia problemas sérios de relações.

[...]

Ela tem um perfil de observar bastante. Em 2004, foi o momento de estabelecer a parceria. Ouviu muito [...] Eu a admiro! **Ela dificilmente dá uma resposta de imediato, sem pensar.**

[...]

Ela é uma parceira que dá sustentação para que, muitas vezes, o trabalho não vá de outra forma. Em nenhum momento, quando eu tive de meter os pés pelas mãos, às vezes, a gente tem que ‘chutar o balde’, eu percebia, eu sentia que ela foi contra mim. Quando é uma decisão que é impensada de minha parte, ela espera [...] ou quando dá para fazer, ela me puxa e fala: ‘Vamos pensar.’ (JACQUE, diretora, 2008, grifo nosso).

Na mesma direção, o depoimento da supervisora C. enfatiza a forma de trabalho da coordenadora pedagógica, que, segundo ela, era marcado pela “sutileza”.

A Lúcia Helena é uma sutileza para perceber as dificuldades. Ela dá sentido às formações. Antes dela, era o tempo todo a Jacque mandando e elas [professoras] não querendo fazer. Quando a Lúcia vem, ela fala: ‘Espera um pouquinho.’ ‘As professoras não fazem não porque não querem, mas porque não sabem fazer.’ ‘Eles não sabem, então eles se defendem’ [refere-se a todos os profissionais]. Então, a Lúcia trouxe algo novo: eu nunca tinha pensado sob esse ângulo. Eu até sabia que eles não sabiam, mas nunca pensei que esse poderia ser o grande motivo de eles negarem-se a fazer. Porque eu pensava que quando as pessoas não sabiam, elas deveriam dizer. Elas deveriam ter a humildade... na minha leitura,

eu achava que as pessoas não sabiam e acabavam... quem não sabia perguntava. Para mim, isso foi novo. Eu aprendi muito, muito, muito, com a Lúcia, porque era uma forma diferente de ver uma forma humana de ver aqueles educadores. (C., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

A supervisora C. oferece indícios de que a sensibilidade e a visão bastante clara do que se deve considerar na formação de adultos são marcantes na atuação da coordenadora como formadora da equipe. As indicações são de que a coordenadora pedagógica tinha um entendimento de que não se tratava de convencer ou exigir a mudança, mas de investir, a partir dos saberes experienciais, na conscientização das pessoas sobre como pensam e conduzem suas práticas educativas e, por conseguinte, investir também na transformação da perspectiva que elas possuem do trabalho que desenvolvem (ALLMAN, 1983; FREIRE, 1978, 2000; KNOWLES, 1983; MEZIROW, 1983). Nessa medida, a atuação da coordenadora aproximou-se do que Formosinho (2003) define como liderança transformacional.

Há fortes evidências de que a atuação da coordenadora ia além do investimento no plano cognitivo da equipe e tocava os planos afetivo-emocional, social e moral, posto que provocava uma reflexão não só no que tange aos saberes da prática pedagógica, mas também às circunstâncias relacionais e éticas que se interpõem no exercício da profissão (FORMOSINHO, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

3 Liderança partilhada: diferenças de estilos, alinhamento de princípios, crenças e valores

Este é um dos pontos altos das constatações trazidas pelo trabalho investigativo que integrou a investigação-ação realizada no CEI. Vivenciou-se nessa unidade uma condição muito favorável ao desenvolvimento profissional e organizacional, garantida pela conjunção das atuações das lideranças formais que conseguiram, a despeito de seus estilos pessoais particulares, constituir uma liderança partilhada com propósitos comuns explícitos e ações coesas.

As declarações das professoras indicam que as atuações da diretora e da coordenadora pedagógica

eram marcadas essencialmente pelo alinhamento de princípios, crenças e valores, que transparecia em atitudes coerentes e harmoniosas diante do grupo.

Acho que elas têm os mesmos princípios. Acreditam nas mesmas coisas dentro da educação, mas eu não tenho noção de como elas trabalham juntas [...] Elas têm posturas diferentes, mas os princípios... elas acreditam nas mesmas coisas. Isso se encontra no trabalho que fazem com o grupo. São pessoas bem diferentes, mas os princípios e crenças unem as duas. (VANESSA, professora, 2008).

Eu vejo como uma parceria ótima, de equilíbrio. A Jacqueline tem um lado importante de se colocar mais firme. A Lúcia Helena é firme também, mas ela é diferente. Elas têm posturas diferentes, mas concepções iguais. (NÚBIA, professora, 2008).

Cada uma com suas características. Eu acho que no pensamento, a essência é a mesma. O valor da criança... Elas sabem o que estão fazendo aqui e por quê... Agora o caminho que cada uma percorre é diferente. (FÁTIMA, professora, 2008).

Eu as sinto como parceiras... Uma está sabendo o que a outra está fazendo. Elas são diferentes de posturas, até de falar com as pessoas. [...] Tanto é que eu tenho mais afinidade com a Lúcia do que com a Jacqueline. É o jeito que fala. (LUCIANA, professora, 2008).

A Jacque e a Lúcia Helena andam juntas. Se elas não tiverem o mesmo pensamento, pelo menos elas tiram uma questão em conjunto e tentam trazer para o grupo. Chegam a um senso comum. (FABIANA, professora, 2008).

Elas caminham juntas... e acho que necessariamente têm que caminhar, porque se a diretora ficasse com uma trava segurando e a coordenadora quer ir para frente... elas vão ficar emperradas em algum lugar... elas não vão conseguir. Só a coordenadora não vai ter a força para seguir. Só a diretora também não vai ter força para seguir... caminho em equipe. Eu acho que tem que ser. (SILVIA, professora, 2008).

Jacque e Lúcia Helena caminham juntas. Sempre, sempre, caminharam juntas. Eu acho que o que elas têm de especial... eu acho que elas se completam. (LÚCIA, professora, 2008).

Há evidências de que a diretora e a coordenadora pedagógica possuíam estilos pessoais muito próprios. Enquanto a diretora é reconhecida por uma conduta “mais firme” (professora Edneide),

“mais impositiva” (professora Núbia), que inclui uma “pitada de autoritarismo” (coordenadora pedagógica Lucia Helena) ou, como ela mesma se define, “muito centralizadora” (diretora Jacque), as ações da coordenadora pedagógica são identificadas pela “sutileza” (supervisora escolar C.), “sensibilidade” (professora Fabiana), “delicadeza” (diretora Jacque) e “tranquilidade” (professora Lúcia), evidenciando o forte foco de seu trabalho nas relações.

No entanto, essas diferenças não impediram a harmonia verificada no trabalho das líderes formais do CEI. O que ganha relevo é a comunhão de convicções referentes à educação infantil e, especialmente, aos compromissos educacionais do CEI, que conferia complementaridade e equilíbrio às ações das lideranças formais com a equipe.

A diretora e a coordenadora pedagógica oferecem testemunho dessa condição favorável na esfera das lideranças formais, evidenciando um verdadeiro pacto estabelecido entre elas, com base em premissas e propósitos comuns.

Nas palavras da coordenadora pedagógica:

Parceria é cumplicidade. As concepções, crenças e valores são muito afinadas. Nossos objetivos e nossas concepções de criança, de educação, de educação infantil. Nós conversamos muito e nossos objetivos são muito alinhados, por conta dessas concepções. Houve, ao longo da convivência, um aprimoramento das concepções pelo diálogo, pelos questionamentos sobre o futuro; das experiências; das trocas de experiências. A troca de experiências também é fundamental.

[...]

Quando eu cheguei aqui na unidade, eu não tinha experiência de educação infantil, quem tinha era a Jacqueline. Ela já tinha traçado para ela o que ela queria para esta unidade. Ela tinha essa clareza.

[...]

Quando cheguei aqui, o que eu queria era investir nas relações, nas relações dos adultos e dos adultos com as crianças. Para mim, era claro. Nas conversas com a Jacqueline, eu fui construindo a clareza do público, a clareza da família. A parceria com a família foi uma construção.

[...]

Quando eu cheguei, a Jacqueline já tinha se desgastado; ela tinha investido muito, mas sozinha. Então, ela não tinha mais paciência e, então, ela ‘batia o martelo’: ‘É isso aqui e pronto!’ Ela não tinha mais diálogo.

[...]

E aí eu fui recuperando isso. Eu consegui, eu acho, avançar muito, porque fui valorizando as pessoas. Todo formador tem que ler uma vez por mês o texto ‘Professores Integrais’, do Fullan [refere-se a uma das obras da literatura usadas no grupo de estudos da universidade]. (LUCIA HELENA, coordenadora pedagógica, 2008).

A diretora compactua com a coordenadora pedagógica, demonstrando a real afinidade entre elas.

Foram horas de ‘terapia’, foram horas de ‘terapia’, mesmo. De sentar com a Lúcia no carro, quando iam embora juntas e a gente ficava uma, duas horas. Eu falava para ela como eu enxergava as pessoas. Para uma pessoa que está chegando [...] Eu confiei muito na Lúcia.

[...]

Os processos internos, meus e da Lúcia, como a gente tem muito claro, no grupo, na creche, a gente quer chegar nos mesmos lugares, temos concepções parecidas, nosso objetivo é o mesmo [...] temos isso muito claro [...] porque eu não estou aqui para ser vitrine e, muito menos, a Lúcia. Fazemos isso por acreditarmos no trabalho que a gente faz e o nosso ‘ego’ é muito bem resolvido nesse aspecto. A exposição do nosso trabalho é uma consequência; sempre fomos resistentes à exposição do trabalho. Hoje, a exposição é muito bem pensada, por exemplo, para o Projeto OMO. [refere-se a um concurso do qual o CEI participou, recebendo um prêmio pelo trabalho].

[...]

Ainda aqui, os processos coletivos e os processos individuais ainda precisam de supervisão. (JACQUE, diretora, 2008).

Essa cumplicidade existente entre as lideranças formais transparecia no trabalho que realizavam com a equipe. A diretora e a coordenadora pedagógica exercitavam uma liderança partilhada, em que preponderava claramente o caráter transformacional e integrador da equipe (FORMOSINHO, 2003). Se considerados alguns indícios trazidos pelas pesquisas sobre líderes mulheres na educa-

ção, na liderança comungada pela diretora e pela coordenadora pedagógica evidenciam-se algumas especificidades reconhecidas na forma de liderar das mulheres: uma liderança não autoritária e não hierárquica que se constituiu pelas vias da influência e não pela autoridade (FORMOSINHO, 2003), e que primou pela comunicação, colaboração, busca de consensos e pelo empoderamento de todos os membros da equipe (NIVALA, 2002; RODD, 2006; SCRIVENS, 2002). Lembrando que os estudos remetem à figura de um líder, essas ponderações servem somente à ilustração de uma liderança partilhada.

É certo que a configuração da liderança pedagógica partilhada pela diretora e pela coordenadora pedagógica legitimou-as como líderes perante o grupo, o que se constituiu uma condição fundamental ao fortalecimento das pessoas e dos processos coletivos experienciados dentro do CEI (DAY, 2001; FULLAN, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

4 Aprendizagens em uma cultura organizacional colaborativa

O grande mérito do trabalho da diretora e da coordenadora pedagógica encontra-se no fato de ambas demonstrarem interesse pelo desenvolvimento da equipe e depositarem confiança nos processos individuais e grupais no interior do CEI, condição essencial à criação de um clima grupal colaborativo (HARGREAVES, 1998).

A nossa direção e coordenação têm um interesse muito grande em nosso desenvolvimento pessoal e profissional... eu acho que elas vão juntas, respeitando e considerando as individualidades; elas têm os caminhos, talvez diferentes, as falas, mas elas têm o mesmo objetivo... eu não vejo conflitos de ideias e da parte profissional. **Elas vão juntas e têm interesse muito grande no grupo.** (EDNEIDE, professora, 2008, grifo nosso).

A Jacque e a Lúcia Helena fazem uma parceria que deu certo. Acreditam na mesma coisa, mas não são iguais. Elas acreditam na educação infantil, no valor que as crianças têm, no poder de aprendizado e de desenvolvimento destas crianças e **elas acreditam na gente, na equipe.** (CLÁUDIA, professora, 2008, grifo nosso).

Pensam na mesma direção... **Elas dão abertura para a gente...** se você tem a ideia de uma coisa, elas não empatam você em nada. Elas estão sempre te levando para frente. (MERCÊS, professora, 2008, grifo nosso).

Havia o incentivo à busca pessoal e coletiva pelo desenvolvimento profissional, em processos vivenciais dentro e fora do CEI, conforme ilustram os depoimentos das professoras Selma e Mercês, ao se reportarem à possibilidade que tiveram de aliar os saberes obtidos em um curso de formação (ADI-Magistério)⁷ às suas realizações no âmbito do contexto de trabalho.

O ADI magistério só abriu uma portinha, só abriu uma brecha para a gente... mas isso, a gente vai aprendendo... a gente vai ampliando com esta formação no CEI. (SELMA, professora, 2008).

O ADI deu uma boa ideia inicial... Quando a gente fez o ADI Magistério foi quando a Lúcia entrou (2004). Então casou um pouco, porque a gente aqui nessa unidade, sempre questionava muito a Coordenadoria [refere-se à esfera administrativo-pedagógica de controle e orientação da SME] porque a gente cansava.

[...]

Casou com a inquietação da Jacqueline, desde quando ela veio para cá. Ela começou a cutucar a gente... Quando começou o ADI magistério a gente já tinha algumas coisas... muitas coisas que a gente já fazia quando começou o ADI, que lá a gente não acreditava no que via. Por exemplo: O brinquedo está em cima do armário. A gente já sabia que ele tinha que estar na altura da criança. Porque, aqui, a gente acredita que pode. (MERCÊS, professora, 2008).

A equipe do CEI experimentou, ao tempo da investigação-ação com o suporte das lideranças formais, o que Fullan e Hargreaves (2001) designam “profissionalismo interativo”, que permitia às pessoas exporem suas potencialidades e, também, suas limitações.

Elas incentivam a gente... elas fazem a gente ver que a gente tem livre-arbítrio, pode escolher... é preciso ir, agora você vai se você quiser ir, se não

quiser ir vai arcar com as consequências, mas que é importante ir. O grupo não é homogêneo e não quer ser. Eu acho que a grande maioria se beneficiou disso [refere-se à formação em parceria com o Contexto]... esse compartilhar foi muito bom. (EDNEIDE, professora, 2008).

O diferencial da equipe é a vontade de fazer [...] as pessoas parecem gostar do que fazem [...] é uma vontade que não é igual para todo mundo. Existem pessoas que estão caminhando. Não estão todas as pessoas no mesmo movimento. (LÚCIA, professora, 2008).

Essa interatividade do grupo teve reflexos no terreno das soluções de conflitos que emergiam. Na medida em que as pessoas saíram do isolamento e foram encorajadas a assumir seu espaço em uma relação de colaboração com os outros, elas passaram a investir em equações próprias para as circunstâncias conflituosas. Exemplos disso são trazidos pelas professoras nos seguintes termos:

Daí eu comecei a **tentar entender** a Vera. Até a Andréia era muito meu ‘apoio’. A Vera entrou na época de pajem e eu em que época entrei? [...] Hoje a Vera pegou a ideia... eu fiz umas fotos e coloquei... quando eu fui arrumar o caderno, o caderno já estava todo registrado... Isso me deixa feliz... **Eu não acreditava na Vera** no início do ano e hoje eu sei que é um processo e que ela vai chegar lá... **eu sei que o tempo dela é outro, o meu é outro...** (LUCIANA, professora, 2008, grifo nosso).

Quando eu briguei com uma professora e eu fui falar sobre a professora [refere-se à professora que divide o agrupamento com ela], a Lúcia Helena não disse que eu estava certa e nem que eu estava errada. Ela me fez refletir e eu vi que eu estava errada.

[...]

Ela faz a gente refletir em todos os sentidos: nos meus conflitos com a parceira da sala, no meu conflito com a Selma, assim em tudo... tudo que eu falo... Eu percebo que eu estou fazendo algo que é contra os princípios dela, mas ela me respeita. (ELAINE, professora, 2008, grifo nosso).

As lideranças vislumbraram a possibilidade de experimentarem com as professoras a integração das vivências de formação e de trabalho, da maneira como é concebida na perspectiva da ecologia do desenvolvimento profissional (HARGREAVES;

⁷ ADI-Magistério foi um programa de formação inicial promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com a finalidade de garantir a profissionais da educação infantil, especialmente, da creche, a certificação mínima prevista pela LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

FULLAN, 1992; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Essa compreensão das lideranças de que as pessoas não aprendem e não se desenvolvem em circunstâncias de isolamento fez com que elas colocassem o grupo do CEI em uma rota de desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa (DAY, 2001; FULLAN, HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, 1998), num trabalho que se dispuseram a realizar no âmbito da investigação-ação com a equipe da universidade.

A supervisora escolar C. exprime muito bem as circunstâncias determinantes do processo colaborativo do CEI com a universidade, tendo como intuito a formação em contexto e, em última instância, a transformação de práticas educativas.

[...]

Uma Diretora que sentiu necessidade e uma professora [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] que sentiu necessidade e começou um projeto.

[...]

Uma CP [coordenadora pedagógica] com competência para gerenciar isso. Não sabiam onde queriam chegar, mas sabiam os princípios que eles no CEI tinham que ter. Foram criando o espaço e o projeto deles crescendo. Não está acabado, mas avançou muito; mas tem uma ‘cara’. Se o projeto é consolidado, é mais difícil estar à mercê das forças externas. (C., supervisora escolar, 2008).

Contudo, a supervisora construiu essa compreensão só posteriormente. Suas declarações remetem aos tempos iniciais da investigação-ação, quando ela temia que a entrada da equipe da universidade no CEI resultasse em uma descaracterização de papéis no plano das lideranças formais.

Fiquei preocupada no início com o processo colaborativo com o Contexto dentro do CEI. Quando eu voltei, eu ainda não tinha visto a atuação da Lúcia. Minha grande preocupação era que a equipe da universidade fizesse o trabalho da CP [coordenadora pedagógica]. Ou seja, até que ponto não haveria confusão de papéis. Daí poderia acontecer de alguém de fora fazer o movimento de formação e tomar o lugar da CP. Daí sai o formador de fora e eles no CEI não criaram autonomia. Como eles se viram, então? Ou seja, a CP é uma pessoa fundamental ao trabalho com a equipe e garante essa autonomia. Outra preo-

cupação era não destacar um grupo dentro da equipe toda do CEI. Na medida em que se destacasse uma ou outra profissional, a gente teria problema de relacionamento de novo. (C., supervisora escolar, 2008).

Ao longo do processo, seu julgamento se transformou, demonstrando ter esclarecido para si o significado de uma investigação-ação, em que se preservam os estatutos de saberes e os terrenos de atuação da universidade e das profissionais de dentro do CEI (STENHOUSE, 1998).

Eu achei bárbaro despertar nelas [refere-se à equipe do CEI] essa vontade de aprender. Essa coisa da USP; essa questão delas se sentirem valorizadas. Achei interessante e isso é mérito da Lúcia Helena, por elas não terem se sentido constrangidas, não é? Elas receberam o Contexto e não se fecharam.

[...]

Depois eu fiquei muito tranquila. (C., supervisora escolar, 2008).

Sua constatação posterior corresponde à verdadeira razão pela qual a universidade permaneceu no CEI. A viabilização dos processos formativo e investigativo só ocorreu porque teve seu sustentáculo nas ações desenvolvidas pelas lideranças formais junto ao grupo no interior da unidade. Elas realmente assumiram a perspectiva ecológica da formação em contextos integrados proposta pela equipe da universidade. As professoras ratificam esse alinhamento de propósitos em suas declarações.

O papel da Jacqueline foi fundamental. Eu atribuo a ela essa parceria [refere-se à parceria com o Contexto]. Porque me parece que ela foi atrás disso; ela queria isso para o grupo. Ela sempre foi muito forte, muito forte, no que ela defende. Então, nas reuniões, ela não falava assim: ‘Olha tem um pessoal aí que é lá da USP...’ Não! Ela falava: ‘A profa. Mônica...’ Entendeu? ‘Nós temos uma possibilidade, de parceria muito boa, de vocês avançarem, vocês crescerem...’ Então, ela fala acreditando e aí eu acho muito legal! (LÚCIA, professora, 2008).

Eu não acho que seria possível uma formação como esta [refere-se à formação em Contexto] em trabalho de cooperação se não tivéssemos a direção e coordenação que temos. Eu acho que... eu acho não... foi o que aconteceu... antes de você [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] vir... houve um preparo... nós sabíamos que você viria e a que

viria... Nós estávamos esperando o decorrer dos acontecimentos [...]. (EDNEIDE, professora, 2008).

Se a direção e a coordenação não apoiassem a gente, não teria tido essa oportunidade [refere-se à formação em parceria com o Contexto] (SILVIA, professora, 2008).

A contribuição da formação em contexto foi apoiar as lideranças no trabalho realizado com a equipe nos termos da orientação pedagógica e da dinâmica relacional. A universidade tomou parte da constituição da cultura colaborativa do CEI, o que representou atuar no fortalecimento das lideranças e reforçar as intenções do grupo em dar curso às mudanças educativas.

Eu não conhecia a realidade de creche, de CEI e quando eu cheguei neste CEI eu percebi um movimento diferente. Elas têm um movimento diferente.

[...]

Eu estranhei no início, porque não tinha aquele currículo de pré-escola, aqueles planos de ação, o que estava sendo trabalhado com as crianças (ela estava, na verdade, procurando os conteúdos).

Se você está querendo saber a respeito do CEI, eu posso dizer a você que ele é diferente. As coisas no interior do CEI acontecem de forma diferente.

[...]

Não consigo falar mais detalhadamente porque permaneci pouco tempo na supervisão escolar do CEI e acompanhei pouco o trabalho. **Mas o que consegui perceber é que o Contexto tem um formato diferente de trabalhar a formação.** (T., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Criou uma cultura de estudo. É importante estar estudando, estar pensando. Elas percebem que os textos têm a ver com as práticas, coisa que, às vezes, em outros lugares, está desvinculado. **A presença do Contexto na formação semanal é importante porque tem estabelecido esta rotina, este interesse nelas em estudar, pensar, em pensar junto.** (D., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Do ponto de vista da diretora do CEI,

O Contexto ajudou a compreender a cultura institucional.

[...]

Eu sou muito centralizadora. Eu, hoje, já tenho mais

clareza do que cabe a mim e o que deve ser das pessoas. O Contexto fortaleceu a formação de uma cultura da instituição.

[...]

Primeiro, veio o olhar para as práticas. Até que enfim eu vejo fotos de crianças com professoras.

[...]

No processo de supervisão que você faz [refere-se à pesquisadora/supervisora externa] há perspicácia! Você consegue fazer uma leitura dos processos que se instalam no CEI. Há um processo de desestabilizar, naquele sentido de dar 'andaime' [refere-se ao conceito de Bruner] (JACQUE, diretora, 2008).

Depreende-se da declaração da diretora que as contribuições do trabalho da universidade desvelaram as práticas e a cultura da organização. Entende-se que a formação atuou não exatamente na promoção de inovações, mas, sim, na transformação de circunstâncias preexistentes, que fizeram emergir outras formas de pensar as práticas e a cultura organizacional, ou seja, as ações de formação foram na direção da constituição de uma cultura de mudança (FULLAN, 2003).

A coordenadora pedagógica, por sua vez, destaca como um diferencial da formação em contextos a relação teoria e prática promovida pelo estreitamento do diálogo entre a universidade e a unidade de educação infantil.

Para mim, o grande diferencial desse processo do Contexto é o diálogo com as práticas. Para mim, é o essencial, fundamental.

[...]

Há um distanciamento muito grande dos cursos de Pedagogia com o que realmente acontece nas unidades. Eu acho que o Contexto valoriza essas práticas, conversa com essas práticas. Acho que é um ponto muito importante. Acho também que é o envolvimento de vários atores. Acho que possibilita bastante a gente avançar nas reflexões.

[...]

O Contexto estar em formação dentro do CEI faz muita diferença. As intervenções de uma supervisora externa têm um peso diferente, inclusive pelo fato de trazer a teoria para a gente e fazer o contraponto teoria-prática. (LÚCIA HELENA, coordenadora pedagógica, 2008).

Ela reproduz as grandes críticas que são feitas aos programas de formação e que perseveram até os dias atuais (CAMPOS, 2002; GATTI; BARRETTO, 2009; KISHIMOTO, 1999; NICOLAU; PINAZZA, 2007). Ao mesmo tempo que defende a valorização das práticas do interior do CEI, demonstra a importância de a formação não se encerrar na instituição educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Suas ponderações sugerem que a abertura para outros ambientes vivenciais se constitui fator da maior relevância de uma formação centrada no contexto de trabalho que se pretenda bem-sucedida.

Ambas, diretora e coordenadora pedagógica, falam sobre suas próprias aprendizagens no interior do processo formativo, da investigação-ação. Elas dão mostras de que as lideranças de instituições de educação infantil necessitam de suporte em suas ações junto à equipe (WHALLEY et al, 2008).

O investimento das lideranças formais em uma cultura profissional colaborativa, com o apoio da equipe da universidade, impactou positivamente “o moral do grupo” (LEWIN, 1973), e as pessoas passaram a se reconhecer como corresponsáveis pelas realizações dentro do contexto de trabalho. Essa “mentalidade do grupo”, segundo Lewin (1973), é própria de um grupo democrático.

Nas palavras da supervisora escolar D.:

As professoras assumem a questão do planejar, do estudo entre elas; elas não jogam isso para a CP. Não é a CP que manda, que é a ‘dona’. Elas percebem a importância do papel da CP, vão até ela, mas a responsabilidade é do grupo. Ela não é a ‘dona do saber’ e nem é ela que vai dar as respostas. Nem você [refere-se à pesquisadora/supervisora externa], nem eu, nem a Jacqueline. (D., supervisora escolar, 2008).

A supervisora escolar C. destaca que a autonomia da equipe representava um diferencial em relação a outras unidades educacionais sob sua supervisão.

O que é interessante é que quando, em muitas escolas, você demora meses para colocar um assunto e levar o pessoal a fazer, no CEI você falava para a Lúcia, ela tomava aquilo para ela e envolvia todo mundo e fazia, de fato, aquilo ser um projeto de todo mundo. Ser supervisora do CEI foi tranquilo. Tinha alguém que executava e você ia lá para ajudar, para fazer algumas reflexões, mas o processo estava lá.

Elas mesmas comandavam. (C., supervisora escolar, 2008).

Como expressa a supervisora escolar T., “O CEI consegue se auto-organizar nas questões pedagógicas. Tenho grande confiança no trabalho realizado”.

As aprendizagens resultantes do processo colaborativo entre o CEI e a equipe da universidade extrapolaram as fronteiras desse contexto de trabalho e alcançaram visibilidade exterior.

Conforme assevera a supervisora escolar C., o processo de formação do CEI servia, para ela, como inspiração em suas ações de supervisão em outras unidades educacionais.

Eu gostava muito das reuniões. Eu aprendi pra caramba! Eu lamento não ter conseguido acompanhar mais, mas me deu muito subsídio para ‘mexer’ com outras escolas. **Como é que eu poderia mobilizar algumas coisas nas outras escolas.** O grupo do CEI avançou muito do ponto de vista teórico. **Portanto, para mim, não servia só para o CEI, mas para as outras unidades.** (C., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Sob outra perspectiva, a supervisora escolar D. fornece indicações de que a formação trouxe avanços à equipe, o que se evidencia em exposições de trabalhos de professoras em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Achei interessante a participação delas no Congresso da Prefeitura. Como elas estavam seguras para apresentar, para falarem sobre o trabalho. O pessoal ficou bem interessado, porque viam que elas tinham segurança ao falar, ao se comunicarem. As expositoras Lúcia, Cláudia, Núbia. A Sílvia também esteve acompanhando. Elas estavam interessadas e seguras ao apresentarem seus trabalhos.

[...]

No dia a dia também a gente percebe elas muito envolvidas. Você pode chegar a qualquer momento. Elas não estão fazendo as coisas para alguém ver. Elas estão realmente envolvidas, elas estão fazendo. As crianças têm maior autonomia de ir e voltar [...] todo mundo está olhando. **É diferente o movimento da outra unidade onde é ‘mais engessadinho’, cada um na sua [...] As professoras têm tanta autonomia e, no CEI, elas já se sentem mais à vontade. Isso é muito positivo!** (D., supervisora escolar, 2008, grifo nosso).

Vindas da esfera da supervisão escolar que tem um olhar externo crivado pelas normativas de uma Secretaria Municipal de Educação e pelas experiências com a disparidade de trabalhos existentes na rede municipal, dentro de uma mesma Diretoria Regional de Educação, essas ponderações ganham uma maior relevância.

Os julgamentos das supervisoras escolares fortalecem a ideia de que é possível a realização de uma autogestão pedagógica, desde que se invista fortemente em processos de formação que tenham sua centralidade nas ações desenvolvidas pela equipe de profissionais no interior das instituições de educação infantil, mas que não se encerrem nelas mesmas.

É preciso que os grupos se abram a outros ambientes vivenciais de formação e que façam isso pela via da investigação das práticas. Para tanto, é essencial o suporte de lideranças, que também precisam ser apoiadas em seu trabalho e encorajadas a pesquisar, tal como se pretendeu fazer no âmbito da investigação-ação desenvolvida no CEI.

Conclusões Possíveis

Os importantes avanços resultantes do processo de formação em contexto na parceira universidade-CEI só se tornaram viáveis porque havia se instalado no CEI um clima muito positivo de colaboração, que se fortaleceu no âmbito da investigação-ação. Nesse particular, as lideranças formais – diretora e coordenadora pedagógica – tiveram um papel fundamental. Além de despertarem na equipe a necessidade de investir em formação profissional e em mudanças de práticas, promoveram e apoiaram ações interativas no cotidiano do CEI que, de acordo com autores como Hargreaves (1998), Day (2001), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) e Fullan (2003, 2009), representam condição essen-

cial na constituição de ambientes ou comunidades de aprendizagens.

A liderança partilhada exercida pela diretora e pela coordenadora pedagógica, com um foco nítido nas questões pedagógicas, foi reconhecida e autorizada pela equipe, impulsionando as pessoas ao crescimento individual e coletivo, em um curso concomitante ao enriquecimento das práticas educativas (FULLAN, 2003, 2009; FULLAN; HARGREAVES, 2001; LEWIN, 1973). Nesse processo orquestrado pelas líderes formais, observou-se a emergência de lideranças pedagógicas entre as pessoas da própria equipe, o que “promove aprendizagem através de toda a organização” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 235).

Cabe, contudo, realçar que a liderança pedagógica partilhada pelas líderes formais do CEI foi orientada por um tirocínio muito próprio da diretora e da coordenadora pedagógica, que declararam ter extraído muito pouco de suas formações e experiências de profissão para compor a atuação na educação da primeira infância e na formação de equipes para essa etapa educacional. Como supervisoras de práticas no programa de formação contínua em contextos integrados, a diretora e a coordenadora pedagógica necessitaram do suporte externo trazido pela equipe da universidade, com a qual desenvolveram intenso diálogo no plano da formação contínua em contextos integrados.

Processos colaborativos como o desenvolvido entre a universidade e o CEI requerem suporte das esferas governamentais para que possam ganhar potência transformadora dentro da unidade educacional e para além dela, inspirando políticas públicas para a educação infantil e para a formação de profissionais para essa etapa da educação básica, inclusive para aqueles que ocupam cargos de lideranças formais ou estatutárias.

REFERÊNCIAS

- ALLMAN, Paula. The nature and process of adult development. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 107-123.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF,

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 fev. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. XI-XXIII.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, João. Transformational leadership in early childhood centres. In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEADERSHIP IN THE EARLY YEARS, 2003, Corby. **Anais...** Corby: Pen Green Centre, 2003.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. CONFERÊNCIA PLENÁRIA NO PROFMAT, 2005, Évora. **Anais...** Évora: ProfMat, 2005.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Developing learning communities: the final report on the evolution of the impact of the National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership – NPQICL Leadership Programme**. Corby: Pen Green Centre, 2007.

FORMOSINHO, João. Et al. **Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Porto: Edições ASA, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FULLAN, Michael. Leadership for change. In: LEITHWOOD, Kenneth. Et al (Ed.). **International handbook of educational leadership and administration**. Vol. 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 701-721.

_____. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA, 2003.

_____. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Introduction. In: _____. (Ed.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College, 1992. p. 1-19.

HARGREAVES, Andy. Et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARILA, Kirsti. How does society work in early childhood and what in impacts do regulations have on leadership? In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 65-74.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KNOWLES, Malcolm. Andragogy: an emerging tecnologia for adult learning. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 53-70.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo – resolving social conflicts**. Tradução Miriam Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MEZIROW, Jack. A critical theory of adult learning and education. In: TIGHT, Malcolm (Ed.). **Adult learning and education**. Londres: Croom Helm, 1983. p. 124-138.

NICOLAU, Marieta L. M.; PINAZZA, Mônica A. Teacher preparation in Brazil. In: NEW, Rebecca S.; COCHRAN,

- Moncrieff (Ed.). **International encyclopedia of early childhood education**. Vol. 4. Westport: Greenwood Publishing Group, 2007. p. 943-947.
- NIVALA, Veijo. Leadership in general, leadership in theory. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 13-23.
- NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (Org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.
- PINAZZA, Mônica A. Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.
- _____. **Formação de profissionais da educação infantil: informes de uma investigação-ação**. São Paulo. 2014. 409 f. Tese de Livre-docência apresentada à FEUSP. 2014.
- PUROILA, Anna-Maija; SARVELA-PIKKARAINEN, Hannakaarina; MELNIK, Olga. Day care centre directors' work in Finland and Russia: a comparative analysis. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 35-48.
- RODD, Jillian. **Leadership in early childhood**. 3. ed. Londres: Open University Press, 2006.
- ROSEMARY, Catherine A.; PUROILA, Anna-Maija. Leadership potential in day care settings: using dual analytical methods to explore directors' work in Finland and the USA. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 49-64.
- SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. **Decreto nº 54.453**, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- SCRIVENS, Cushla. Constructions of leadership: does gender make a difference? – perspectives from an english speaking country. In: NIVALA, Veijo; HUJALA, Eeva (Ed.). **Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives**. Oulu: University of Oulu, 2002. p. 25-32.
- STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 4. ed. Madri: Ediciones Morata, 1998.
- WHALLEY, Margy. Leadership in integrated centres and services for children and families: a community development approach – engaging with the struggle. **Children's Issues: Journal of the Children's Issues Centre**, Wellington, New Zealand, v. 10, n. 2, p. 8-13, jun. 2006.
- WHALLEY, Margy. Et al. Developing and sustaining leadership learning communities: implications of NPQICL rollout for public policy local praxis. **European Early Childhood Education Research Journal**, Londres, v. 16, n. 1, p. 5-38, mar. 2008.

Recebido em: 18/03/2018

Aprovado em: 30/03/2018

EFFECTIVE EARLY LEARNING: A PRAXEOLOGICAL AND PARTICIPATORY APPROACH TO EVALUATING AND IMPROVING QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Chris Pascal**

*Tony Bertram***

ABSTRACT

This paper acknowledges the importance of providing high quality early education to young children if positive long term child outcomes and social mobility for the less advantaged are to be achieved. It offers a strategy to improve pedagogical quality in early childhood settings worldwide where quality remains low for many children and sets out an alternative praxeological model of quality assessment and improvement that is democratic, participatory, inclusive and culturally sensitive rather than universalised and metricised. The Effective Early Learning (EEL) quality evaluation and improvement programme embodies this participatory approach and has been successfully implemented across UK, Portugal and the Netherlands, where evidence has shown its impact in enhancing child wellbeing, child involvement and child dispositions to learn through improving the quality of pedagogical processes and the enabling educative context in which these occur.

Keywords: Pedagogic quality. Child outcomes. Participatory evaluation. Praxeological approaches. Child wellbeing.

RESUMO

PROGRAMA *EFFECTIVE EARLY LEARNING* (EEL): UMA ABORDAGEM PRAXEOLÓGICA E PARTICIPATIVA PARA AVALIAR E MELHORAR A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo reconhece a importância de proporcionar uma educação inicial de alta qualidade a crianças pequenas visando à promoção de resultados positivos a longo prazo que favoreçam a mobilidade social para os menos favorecidos. Oferece uma estratégia para melhorar a qualidade pedagógica em ambientes da primeira infância no mundo todo, em situações em que a qualidade permanece baixa para muitas crianças, e estabelece um modelo praxeológico alternativo de avaliação e melhoria de qualidade democrático, participativo, inclusivo e culturalmente sensível, ao invés de universalizado e pautado em referências métricas. O programa de avaliação e melhoria

* PhD in Education at University of Worcester/UK. Professor and Director for the Centre for Research in Early Childhood (CREC), St. Thomas Children's Centre, Birmingham/UK. President and Co-Founder of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA). E-mail: c.pascal@crec.co.uk

** PhD in Early Childhood Studies at University of Coventry/UK. Professor and Director for the Centre for Research in Early Childhood (CREC), St. Thomas Children's Centre, Birmingham/UK. President and Co-Founder of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA). E-mail: drtonybertram@crec.co.uk

da qualidade da Aprendizagem Precoce Efetiva (*Effective Early Learning* – EEL) adota essa abordagem participativa, sendo um sucesso a sua implementação no Reino Unido, em Portugal e na Holanda, com evidências de seu impacto no aprimoramento do bem-estar das crianças, envolvimento infantil e disposições infantis para aprender através da melhoria da qualidade dos processos pedagógicos e da promoção de contexto educativo propício em que estes ocorrem.

Palavras-chave: Qualidade pedagógica. Produções infantis. Avaliação participativa. Abordagens praxeológicas. Bem-estar infantil.

RESUMEN

PROGRAMA EFFECTIVE EARLY LEARNING (EEL): UN ENFOQUE PRAXEOLÓGICO Y PARTICIPATIVO PARA EVALUAR Y MEJORAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Este artículo reconoce la importancia de proporcionar una educación inicial de alta calidad a los niños pequeños para promover resultados positivos a largo plazo que favorezcan la movilidad social para los menos favorecidos. Ofrece una estrategia para mejorar la calidad pedagógica en ambientes de la primera infancia en todo el mundo, en situaciones en que la calidad permanece baja para muchos niños y establece un modelo praxeológico alternativo de evaluación y mejora de calidad democrático, participativo, inclusivo y culturalmente sensible en lugar de universalizado y pautado en referencias métricas. El programa de evaluación y mejora de la calidad del Aprendizaje Temprano Efectiva (*Effective Early Learning* – EEL) adopta este enfoque participativo, siendo una aplicación con éxito en el Reino Unido, Portugal y los Países Bajos, con la evidencia de su impacto en la mejora del bienestar de los niños, participación infantil y disposiciones infantiles para aprender a través de la mejora de la calidad de los procesos pedagógicos y de la promoción de un contexto educativo propicio en el que estos ocurren.

Palabras clave: Calidad pedagógica. Producciones infantiles. Evaluación participativa. Enfoques praxeológicos. Bienestar infantil.

Introduction¹

Across the world changing demographic, social and economic conditions have led to an increase in publicly funded, centre-based, care and education provision for young children. At the same time there has been an increasing awareness that ensuring the quality of this provision is critical for children's long term outcomes and that accountability is important when government money is being spent (ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT, 2012; PASCAL; BERTRAM; COLE-ALBÄCK, 2017). There are also pressures to universalise early

childhood provision and develop global metrics to assess the quality and impact of these services (MOSS; DAHLBERG; GRIESHABER, 2016). All of which can lead to the development of provision and assessment instruments that may be perceived as a form of westernised, cultural imperialism (MOSS; URBAN, 2017). In this paper we offer an alternative, democratic and inclusionary approach to quality evaluation and improvement in early childhood services, which encourages cultural nuance and local interpretation but is based on best evidence of what conditions enable children to maximise their capabilities and lead to enhanced child and practitioner well-being, involvement and learning. This approach is based on a concep-

¹ *Effective Early Learning Programme (EEL)* foi adaptado, em Portugal, como Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP). O leitor brasileiro pode se orientar por essa denominação na língua portuguesa. Mais detalhes constam em Pascal & Bertram (1999).

tual model of effective early learning with three elements: context, process and outcomes. It also embodies an approach to quality evaluation and improvement which is participatory and inclusive, acknowledging the contribution of all involved in the learning process, including children, parents and practitioners. The Effective Early Learning (EEL) programme embodies this approach and has been implemented successfully in hundreds of early years settings in Europe (particularly UK, Portugal and The Netherlands) and beyond. This paper sets out the conceptual and professional underpinnings of the EEL approach and evidence of its potential impact on the quality of practice.

Underpinning Pedagogic Philosophy

The EEL Programme has been strongly influenced by the pedagogical philosophy of Paulo Freire (1972) and his passionate plea to employ what he calls a “humanising pedagogy” which has at its heart a permanent relationship of trust and dialogue between teachers and learners, and an engagement in praxis (reflection and action). In this approach, teachers and students are simultaneously acting together to engage in critical thinking and dialogue. Through dialogue and the posing of problems the “teacher of the student” and the “student of the teacher” cease to exist and a new team emerges – the teacher-student with student-teachers. There is joint responsibility for the teaching/learning process in which all participants grow. For Freire, the content or curriculum is not a gift bestowed or imposed but is the “organised, systematised and developed representation to the learners of the things about which they want to know more” (FREIRE, 1972, p. 25). Freire’s pedagogy works through people’s “thematic universe” to identify “generative themes” which students and teachers identify together and then reflect critically upon. These themes are drawn from the everyday reality and preoccupations of the learner/student. This process leads to *conscientization* and understanding from which action and transformation can flow. For us, this reinforced the notion that the early childhood curricula and pedagogy should be the result of a negotiated process between adult and child and should build upon a child’s interests and abilities as far as possible.

Bruner’s emphasis on socio-constructivist learning also helped us in our consideration of pedagogical processes (BRUNER, 1996). Acknowledging Vygotsky (1978), Bruner stated clearly that we learn through interaction with others, and he saw adults and children scaffolding learning for each other. Bruner’s thinking encourages the development of ‘learning communities’ where praxis happens and where learning is not seen as requiring a transmission model but is co-constructed between adult and child. He argued that if we want good learners, who are self reliant, who work collaboratively, then we need another pedagogical model than that of transmission. He believes we need to develop “a sub-community of mutual learners with the teacher orchestrating the proceedings” (BRUNER, 1996, p. 27). There is also a need to recognise the diversity of cultures. He stated that we know much more about what helps a child to develop into an effective adult learner. Our understanding of the child has grown richer and more complex with new knowledge about the importance of self initiated activity, the impact of a responsive social environment and the construction of selfhood. But he believed, and we agree, we have a long way to go to construct an approach to early education which fits the complicated cultural and social conditions in which we live today. “We need to rethink our current pedagogical practice if we are to support the notion of active, questioning children seeking greater mastery over their worlds” (BRUNER, 1996, p. 29). These reflections helped us to think through and focus our exploration of what kind of learning was being promoted by the pedagogies and curriculum being offered in the settings in which we were working. It also sharpened our determination to look at early learning with a more transformative eye and to aspire to the creation of new pedagogic practices.

Our Praxeological Approach

The discipline and practice of participatory, practice-led research and development (EISENBERG; BAGLIA; PYNES, 2006; McNIFF, 2010; REASON; BRADBURY, 2008) has grown rapidly in recent years and it is now widely accepted as making an important and serious contribution

to the knowledge base of early childhood. Over many years, our work in Centre for Research in Early Childhood in Birmingham, UK (CREC), has embraced, exemplified and contributed to this development of practitioner researchers, action researchers and practice-based researchers (KOSHY; PASCAL, 2011; PASCAL, 1993, 2003; PASCAL; BERTRAM, 2012). We have also made visible our continuing struggle to operate authentically within a participatory worldview in the belief that early childhood research and development should and could be more democratic, participatory, empowering and should also be deeply ethical and political in its orientation (PASCAL; BERTRAM, 2009). We accept that praxis in itself is not enough, and that to authentically realise a participatory paradigm in our work requires us to develop a worldview in which reflection (phronesis) and action (praxis) done in conjunction with others, needs to be immersed within a more astute awareness about power (politics) and a sharpened focus on values (ethics) in all of our thinking and actions. We see this mix of phronesis, praxis, ethics and power at the heart of what we increasingly recognise as a “praxeological” worldview in modern early childhood research (PASCAL; BERTRAM, 2012). In this development we should acknowledge our important collaboration with our Portuguese colleagues, João and Júlia Formosinho and their team at the research centre of the Childhood Association in Braga (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2012).

For us, “praxeology” describes the theory and study of “praxis” – defined by Freire (1972) as “reflection on, and in, [human] action” –, and embeds this in a situated context in which power and ethics are fundamentally realised and explored in an attempt to engage in participatory practice. We have always aimed to realise praxis in our research, but we now prefer this Greek term, “praxeology”, as a better descriptor of our developing research paradigm in which we are foregrounding much more issues of power and ethics in the way we work in a participatory relationship with our collaborators. The focus on praxis is thus not simply about everyday practicalities, professional development, competencies, skills or outcomes, but about deeper concepts, reflexivity, processes, actions and

interactions and which are deeply cognoscente of environments of power and values.

Praxeological research and development is often about the individual and specific case but it always involves and is contextualised by the group and the community. Praxeological research is always situated within a specific context and so embraces localism but it is also democratic and participatory in the wider sense of society. Lave and Wenger’s (1991) ideas on “communities of practice”, for example, can be seen to underpin and support this social and collaborative approach. Praxeology foregrounds participation, voice and democracy, in which individuals are acknowledged but as members of a wider community. Because there is nothing as culturally and individually located; nothing as central to our concept of identity and belonging as our own child rearing practices, early childhood research must recognise and be sensitive to these core significances and cultural diversities inherent in its field of study. Praxeology is careful of generalisations and universals and of reducing these complexities to numerical representations which deny people’s plurality. In this approach, knowledge is viewed as soundest and trustworthy when it is co-constructed and validated by those who are in the field of inquiry. It purports that knowledge can be localised and yet still be authentic, genuine, be meaningful and have transferability.

Thus, we are very aware that learning takes place in a highly complex and context dependent situation where unpredictability and individual idiosyncrasy are the norm. In the EEL Programme we have attempted to implement a methodological approach that embraces this reality and were inevitably drawn to hermeneutic/interpretative paradigms which acknowledges the subjectivity, complexity and irrationality of the real world. We were happy to consider a “choice of paradigms” and use multi-methods in the construction of a quality evaluation and improvement process which was inclusive of children, families and settings because we believe the world and knowledge is multi-faceted, and context dependent, and therefore demands a multi-faceted approach.

We are committed to an approach to quality evaluation and improvement which is collaborative, participatory, empowering and developmen-

tal for all involved. When developing the EEL Programme we therefore adopted a “democratic” approach to the work because we wanted to ensure that it was a process that was “done with” participants rather than “done to” them. In this way the evaluation process becomes a learning experience for all involved and aims to generate knowledge and understandings that will feed directly into the further development of practice. It was also anticipated that the shared ownership of the evaluative activity would lead to a greater commitment by those involved to any suggested developments and transformations. In this way quality evaluation and improvement go hand in hand.

We also adhered to a set of ethical principles which ensured the evaluation activity:

- is developmental and service led;
- follows an agreed framework, and a set of research guidelines, which are negotiated with all those involved;
- uses and extends the skills of practitioners and local community members;
- is done “with” participants not done “to” them;
- is ethically conducted in an open and honest manner with the consent of all participants;
- is collaborative and inclusive;
- is empowering and developmental for all participants;
- has utility for all participants;
- respects the values and wishes of all participants;
- protects the participants from risk of any harm or threat to their personal or professional activity;
- respects the confidentiality and anonymity of participants at all times, unless otherwise agreed by all parties;
- respects the professional and personal well-being of participants;
- feeds back any resulting evidence to participants.

The EEL Programme is also based on our critical reflections about what research has shown to be an effective early learner and what we know about developing quality in early learning settings. Through the programme, we are attempting to encourage those who work with young children

to apply this new knowledge to their practice and use it to transform their practice.

Defining Quality in Early Childhood Settings

The EEL programme acknowledges that quality ultimately is a value laden, subjective concept, which has a dynamic aspect and that quality varies with perspective, with time and with place (PASCAL; BERTRAM, 2012). However, whilst we acknowledge that definitions of quality are context dependent and that quality improvement requires local cultural realities to be negotiated, we also accept that care must be taken not to adopt too fully deconstructive, relativist solutions. Our aim in the Programme has been to offer practitioners and providers a rigorous and systematic way of evaluating and improving quality through a participatory process which allows local interpretation and contextualisation.

While it is important to set out national minimum standards or expectations to which all providers should comply, there is a need for improvement processes that take settings beyond this and promote a culture of continuous quality improvement. The intention of the EEL Programme therefore is to provide all settings with the means to:

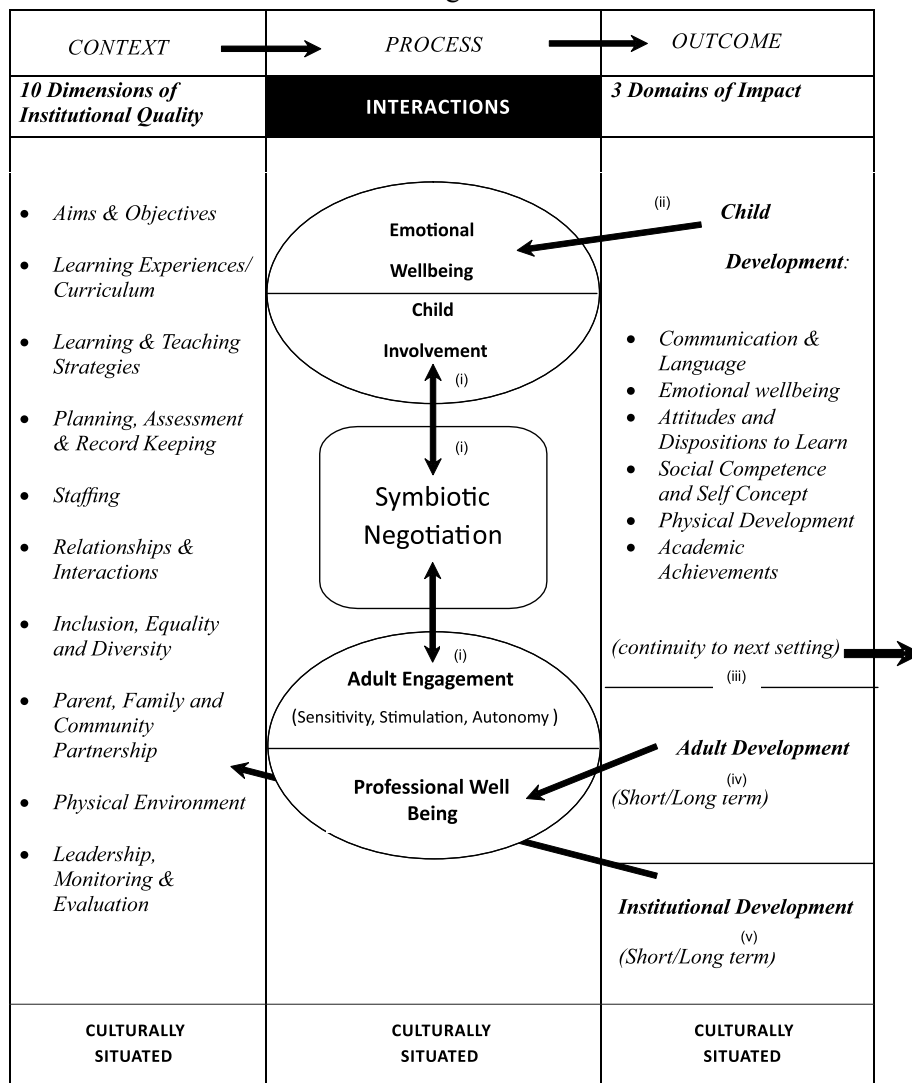
- capture, accurately and rigorously, the essence of educational quality as it is reflected in practice;
- explore how the individuals in each setting, including parents/carers and children, perceive and experience the quality of education provided;
- plan, after reflection, for specific and achievable improvements in that perceived educational quality.

The intention of the EEL Programme is to take every setting forward, improving on their “previous best” by systematically and rigorously undertaking a prolonged period of self-evaluation which, through externally moderated action planning, leads to improvement. Educational quality is not therefore a ceiling which is reached, or a line which is crossed, but is a continuous and on-going journey of improvement. This is the essence of the EEL approach to quality.

The conceptual framework which defines our approach to quality in early learning has been informed by a number of writers on effectiveness in learning (KRYIACOU, 1994; LAEVERS,

1994; MUNTON; MOONEY; ROWLAND, 1995; ROSSBACH; CLIFFORD; HARMS, 1991). The EEL framework for defining and evaluation quality is set out in Figure 1.

Figure 1 – A Conceptual Framework for Developing Quality in Early Childhood Education and Care Settings



Source: Pascal & Bertram (1996, p. 18).

In this framework, quality provision for early learning is viewed as having a temporal sequence of three overarching dimensions categorised as Context, Process and Outcomes. Essentially, Context is viewed as the set of variables which describe the circumstances and the environment that enable learning in the early childhood setting. The Process is concerned with dynamic and

interactive variables within the described context through which learning occurs and the Outcomes are the results and impact of that dynamic and interactive process. It should also be noted that in reality this temporal sequence does not occur as a linear, progressive process but rather each of the three dimensions interacts with and influences the others in a continuous, dynamic flow of actions,

interactions and reactions. The complex dynamic of teaching and learning processes should not be lost when considering each element in turn.

Context: The Enabling Environment

The EEL Programme has developed a set of 10 context indicators which reflect best evidence about what characterises an enabling environment for early learning, and these are outlined below.

1 Aims and Objectives

This dimension refers to the written and spoken statements of policy within a setting in which the aims and objectives of the provision for care, learning and play are made explicit. It reveals the setting's underlying values, beliefs and attitudes to young children's care and learning. It focuses on issues such as how the policy statements are formed, who is involved in their formation and how they are communicated to all parties. The extent to which these aims are initiated, shared, communicated and understood by all the involved parties needs to be considered. It reveals the settings underlying values, beliefs and attitudes to young children's care, learning and play.

2 Care, Learning & Development Experiences

This dimension is concerned with the range and balance, learning and development experiences provided, and the opportunities presented for young children. The experiences are interpreted very broadly to embrace children's all round learning and development including:

- personal, social and emotional development;
- communication, language and literacy;
- problem solving, reasoning and numeracy;
- knowledge and understanding of the world;
- physical development;
- creativity.

3 Facilitating Care, Learning & Development Experiences

This dimension focuses on how the experiences are planned and organised to encourage care, learning and development especially through play and interaction. Key issues include the interactions within the setting, the extent of children's independence and autonomy, and opportunities for active, self-directed and self-managed learning.

This dimension also gathers evidence about how children's behaviour is managed and the participation of parents/carers and children in this process.

4 Planning, Assessment and Record Keeping

This dimension analyses how learning is planned and raises issues such as who is involved in the planning process and how far the planning builds upon previous assessment of children's activity. The assessment of children is considered, and the efficacy of the methods of documenting children's activities and experiences are noted. Accessibility, sharing and usage of documentation are also considered within this dimension.

5 Staffing

In this dimension evidence is gathered on issues of staff/volunteers' experience, qualification, deployment, ratios, vetting, management supervision and appraisal. Opportunities for professional development and training are documented, with emphasis placed on the professional well-being of the staff/volunteers and the development of a cohesive, competent staff/volunteer team, which is well motivated and open to innovation and improvement.

6 Relationships and Interactions

This dimension gathers evidence on the relationships of children and adults within the setting. Evidence is gathered by observing systematically the educative interactions between children and adults within the setting by assessing levels of "Child/Adult Engagement". In addition, time lapsed observations are also taken of a child's experiences through the day and the nature of their interactions with peers and adults, individually and in groups. The level of "engagement" of the children provides an accessible and explicit measure of the quality of the learning experience. In addition, consideration is given to the expectations of behaviour by parents/carers, staff/volunteers and children and how these are linked to agreed and shared strategies.

7 Inclusion, Equality and Diversity

This dimension provides evidence of the way in which the setting, the participants and the learning experiences, reflect, acknowledge and celebrate diversity, and the extent to which the ethos is respectful and inclusive. An awareness of diversity includes

respecting differences of race, gender, religion, ethnicity, disability and special educational needs. The equipment and the activities should be considered with regard to equality. In particular, evidence will be gathered on provision for children with special needs.

8 Parent/Carer Partnership, Home and Community Liaison

This dimension focuses on collecting evidence on the nature of the partnership with parents/carers and families, and the ways in which they, and other members of the local community, are involved in the learning process. Links between the setting and other early childhood settings, which the child may have attended previously, may be attending consecutively or may attend subsequently, are important. Evidence is also collected on how the setting monitors and implements child protection procedures and the required protocols.

9 Physical Environment

In this dimension the context in which the learning occurs is analysed. The use of space and resources, both inside and out, and the availability, condition and appropriateness of the learning resources, equipment and materials are documented. Issues of safety and health and the management of food and drink are also addressed in this section.

10 Leadership, Management, Monitoring and Evaluation

This dimension provides evidence on how the setting manages, monitors and evaluates its activities. It considers leadership and management systems and structures, procedures for quality evaluation and improvement, and how far records, policies and procedures support the effectiveness, efficiency and safety of the provision.

Process: Adult Engagement/Child Involvement

The EEL Quality framework has at its heart an interactive dynamic between children and adults which takes place within the context of the setting. The quality of the interpersonal pedagogical exchange between adults and children is recognised in this framework as critical to learning and we have drawn on the two key concepts of Child Involvement, as developed by Laevers (1994), and Adult

Engagement as developed by Bertram (1995), to capture quality in this important dimension.

Child Involvement is a quality of human activity and is characterised by a *state of flow* (CSIK-SZENTMIHAYLI; NAKAMURA, 1979), which is taken as evidence that a child is experiencing deep level learning. What Laevers calls “involvement” (LAEVERS, 1994) can be observed as physical signals that the child displays and which are rated on a 5 point observational scale. Involvement is a measure that can be applied to learning at all ages and there is evidence of the significance of this capacity as an indicator of learning. An involved child narrows their attention and is rarely distracted, they persist and are focused, intrinsically motivated and absorbed by their activity. For the child, time passes quickly, they are extremely alert and respond quickly. An immense amount of energy is often released and children appear vitalised. They will talk to themselves and make facial expressions which convey intensity of attention. It is suggested by Laevers (1994) and Pascal and Bertram (1996) that these signals are picked up by effective, responsive teachers. Involvement can be distinguished from other intensely experienced drives which derive from different needs, such as emotional needs. Involvement arises from the innate exploratory drive within the child, the need to find out about the world and the need to link up with others who will help the child to realise their desires. It is centred on social cognition and the Vygotskian notion that learning takes place in a social context through interaction. The Vygotskian concept of “zone of proximal development” (VYGOTSKY, 1978) in which the child is at the limit of their intellectual capability supported and extended by a “scaffolding” adult (BRUNER, 1966) supports this notion.

The concept of Adult Engagement focuses on the adult’s role in the setting (BERTRAM, 1995). It describes the quality of the adult’s interaction with the children and focuses on three elements of that interaction: Sensitivity, Stimulation and Autonomy. The concept of Adult Engagement, which describes the adult’s “teaching” role is balanced in the quality framework by the concept of Child Involvement, which describes the child’s “learning” role at that point in time. The two partners in the pedagogic process appear to be in a symbiotic relationship,

that is, as children become more or less involved the adult appears to be more or less engaging, and this relationship is characterised by ongoing negotiation.

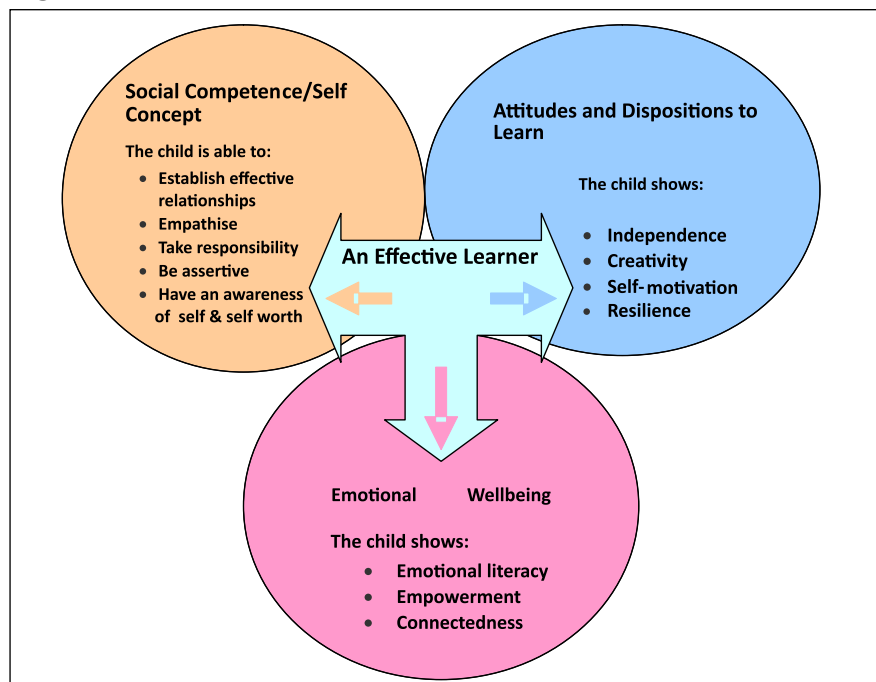
In summary, Process in the EEL quality framework is seen as a symbiotic and negotiated pedagogical relationship between adult and child. It is symbiotic in the sense that not only does the adult's style of pedagogical engagement effect the children's level of involvement, but the children's involvement effects the adult's style of engagement. Involvement and Engagement in pedagogical interactions do not operate in a strelised

environment. Both are dependent on the ecology of social psychology. The "emotional well-being" of the child effects the child's capacity to become involved in the learning opportunities offered. The adult is similarly influenced by an affective dimension, which we term "professional well-being".

Outcomes: An Effective Learner

In the EEL Programme we set out to evaluate how far the setting enables the development of an effective learner, as viewed in Figure 2.

Figure 2 – Framework for an Effective Learner



Source: Pascal & Bertram (2008, p. 7)

This framework highlights three domains of effective early learning which have been directly shaped through our critical reflections and case studies of children. As stated earlier, these domains are not discreet but are intimately inter-related, each influencing and being influenced by, the others.

1 Emotional Well Being

The first domain focuses on children's emotional well-being and their ability to feel comfortable with themselves and has been largely informed by Laevers (1994) work. For Laevers, emotional well-being is demonstrated in the child displaying

an open, receptive attitude to the environment. This open attitude enables the child to be assertive and to show and manage their emotions. They will also reflect peace, vitality and zeal for life and will enjoy participating without too much anxiety. Such qualities are seen to be critical in sustaining learning in the long term and to sustain the child through difficulties and learning challenges. This domain has four key elements.

Emotional Literacy: A key element of emotional well-being is the ability of the child to be emotional literate. This reflects the child's fluency in both feeling and expressing their emotions and

being able to pass through a range of feelings towards a sense of equilibrium. The emotionally literate child is aware of their emotions and is able to articulate and express them. The child shows self-control and is able to manage a range of emotions. They are able to be self-motivated and persist in the face of adversity. The child shows the ability to empathise with others and has a growing understanding of the effect of their actions on others. The fundamental influence of emotions on learning and on the child's ability to free their exploratory drive is often underestimated.

Empowerment: The empowered child has an inner strength and robust self-will which encourages self-direction and self-management of new learning. The child has a strong sense of self-worth, identity and confidence. The child feels able to trust and is able to determine her own actions, appreciate the consequences of these actions and to make choices. An empowered child can cope with changes in their life and has a sense of self value, knowing that their emotional needs will be met, being unafraid to ask for support when required.

Connectedness: A further precondition for emotional well-being is that of connectedness or togetherness. To learn effectively the child requires an ability to relate to others, to interlink events and situations in their life and to feel a part of the whole. They also need to have a sense of attachment and belonging to the people with whom they come into close and regular contact, both adults and children. The community in which the child operates provides the context in which a child feels their sense of value and within which they are able to participate. The connected child will have a working knowledge of the pattern of their day to day life, how things function and will feel able to contribute to and shape this.

Positive Self Esteem: A major contributing factor to emotional well-being is positive self-esteem. This indicates the child's sense of self-worth and personal identity and the way in which this is perceived by the community of adults and children within which they operate. Self-esteem is shaped first by the experiences of the child in relation to others but reflects the child's own perception of self and the value that they believe this self is given

in relation to others. The child with positive self-esteem feels capable, significant and worthy but not necessarily perfect, and does not feel the need to strive for perfection. Positive self-esteem allows the child to have a realistic appraisal of self and to deal with her feelings, both positive and negative, in relation to risk, success and failure. These are key skills for the effective learner.

2 Social Competence and Self Concept

Social competence is the second core element of the framework and may be defined as the ability of the child to reach out to others and to make connections and relationships that help them to survive and thrive. These competencies provide the child with the mechanisms to interact and interrelate with their community, a precondition for successful social living. The need for interdependency, a moral conscience and inner discipline are central to participation within a social network. A further precondition for developing effective relationships is that of self-concept, which provides the child with a strong sense of their own identity or worth. Self-esteem provides the child with the inner confidence to reach out and explore the unknown and forms a base from which they will form respectful relationships with others. These competencies are critical for learning which is essentially a social process. This domain has five key elements:

Establishing Effective Relationships: A key social competence is the ability of the child to establish effective relationships with other children and adults. These relationships are crucial to the child's survival and healthy development. It requires the child to have the ability to initiate interactions, to cooperate with others, to accept others ideas and suggestions and to share experiences. The ability to make strong and close friendships with more than one person signals a child's connectedness and interdependency and will support their place within a learning community.

Empathy: The ability to empathise is a social competence by which the child can understand the world from another's perspective. This is required for developing social relationships and cooperating within collaborative group learning situations. The empathetic child behaves considerately towards others and shows respect for other people, their

feelings and intentions. A sensitivity to the social context in which they are operating and the effect this context has on themselves and others is reflected in the child's actions and responses.

Taking Responsibility: The ability of the child to take responsibility for their own thoughts, intentions and actions is a core social competence for successful learning. This competence is an essential determinant of effective social functioning. This indicates the child's developing sense of right and wrong and awareness of appropriate behavioural expectations; the child will have a moral self and an inner discipline. The child's actions show a strong internal locus of control along with an ability to treat others with respect, care and concern.

Assertiveness: The ability of the child to be assertive is a social competence that provides the child with the capacity to influence and shape their learning and their lives. This gives the child the capacity to make and carry through decisions and to have a sense of themselves as an active and valued member of a community of learners. The assertive child will communicate and voice their opinions and ideas, offer suggestions and negotiate. They will question and be inquisitive but listen to others opinions and suggestions. This will be reflected in their interactions which will be without aggression or undue deference or evasiveness.

Awareness of Self: A key precondition for effective social interaction is the child's developing sense of self and self-worth in relation to their personality, their family, their home and their culture. This competence is reflected in the child's understanding of their own personal identity and sense of belonging. The child with self-worth will have a positive self-image and demonstrate self-esteem. They will show a sense of control over their decisions and rights and have pride in their achievements. They will also have a developing capacity to reflect upon their sense of self in relation to the world.

3 Attitudes and Dispositions to Learn

Attitudes and dispositions are the third key element of the framework and may be defined as behavioural characteristics and attitudes, exhibited frequently in young children and in the absence of external coercion, threat or reward, which indicate

internalised habits of mind under conscious and voluntary control. Dispositions can be positive or negative. Educative dispositions are seen as positive when these behavioural characteristics are intentionally oriented to achieving broader goals than specific curriculum knowledge. Positive educative dispositions, which have long term effects on lifelong learning, include independence, creativity, self-motivation and resilience. Dispositions are environmentally sensitive. They are acquired from and affected by interactive experiences with the environment, significant adults and peers. Unlike genetic predispositions, dispositions are not fixed at birth but are dynamic. Positive dispositions are learnt but they are rarely acquired didactically. These dispositions are central not only to educational achievement but to personal fulfilment. This domain has four key elements.

Independence: A disposition towards independence is revealed by a child's ability to be self sufficient, to self organise and self manage. The independent child is as equally comfortable in exercising choice as she is in taking responsibility for her decisions and actions and their consequences. Independently disposed children enjoy opportunities for autonomy and choice making. They are strong enough to ask for support when required from adults or their peers, to ask questions and to negotiate opportunities for choice. They can be assertive when needed but without resort to threat or dominance. Independently oriented children are capable of making selections and of locating and using resources appropriately. They develop competencies in organising their environment, including the human environment, which allow them to have agency and affect change.

Creativity: A disposition towards creativity is characterised by those children who show curiosity and interest in their world, reveling especially in serendipity and originality. Such children enjoy exploring their environment, looking for patterns of meaning and comparing similarity and difference. The creative child is imaginative, spontaneous and innovative. They instigate and expand play ideas. They are secure enough in their immediate world to venture forth to explore new boundaries especially within the exciting zone of proximate development. They enjoy developing and extending their knowl-

edge and thinking. They are rarely timid or fearful but have a confidence, which allows them to embrace the undiscovered with enthusiasm, boldness and wonder. They can think laterally, innovatively and reflectively. Their confidence, originality and creativity is often expressed through humour. Satisfaction and reward from their exploration, allows them to feel comfortable with the original and the different. Internally strongly located with an established self-identity based on secure notions of belonging, they can take risks and have satisfying adventures and face their world openly.

Self-Motivation: A disposition towards self-motivation allows children, independently, to become deeply involved and engrossed in activities and challenges. Characteristically, they have plenty of self-initiated purposes, plans and objectives. They often will declare aims and goals and the intention to achieve them. Highly self-motivated children appreciate effort as a strategy and they show determination, persistence and precision. These well-motivated children are self-driven towards achieving their goals and the energy of their exploratory drive will be apparent. They also understand that mastery is a continual process of trial, error and adjustment. They see “failure” as a temporary state, simply an intermediate part of the learning process and certainly not an indication of any fundamental and continuing personal inadequacy. They develop positive mindsets, such as: “let’s try”, “have a go” and “can do”. They are smilingly keen to display newly acquired knowledge and skills, “watch me”, “look at this” and “did you know?”. These children will self-manage, develop self-efficacy, and make choices to achieve their goals.

Resilience: A resilient child has the disposition to bounce back after setback, hindrance or frustration and retain temperament, personality and spirit. Such children develop a varied range of strategies for coping with change, recovering quickly and rebounding from disappointments. They are usually confident with an internal locus of control. Their resilience makes them happy with new challenges and often keen to try to tackle problems themselves. Although they appreciate the need for boundaries and structures, when routines are altered they are flexible and remain secure. They will sometimes develop self-survival mechanisms which allow

them to vary their dependence on significant others without losing the bond. When reprimanded, they can separate errant behaviour from personal identity. They appreciate their right and that of others to have a different opinion. They understand the rewards to be gained from the processes of engagement, negotiation, assertion and persuasion. They understand that usually authority is logical but they are strong enough to know that sometimes adults get things wrong and, temporarily, that is something with which you may have to live. They understand that, in endeavour, setbacks are inevitable but they also know that there are limits to the extent one should strive without reward. They appreciate that sometimes it is reasonable to persist and sometimes it is reasonable to quit, sometimes you need to stand up and shout out and sometimes you need to be quiet and give way. They have strategies for conflict resolution.

Finally, this framework has at its heart the notion of an **effective early learner**. This learner is characterised by a capacity to sustain their ability to explore the world in an open, critical, creative and joyful way in order to extend their knowledge and understanding. Central to this ability is a sense of “agency”. Agency is fundamentally about empowerment. A learner with agency is able to function effectively within a social community but is capable of acting upon and within that community with sensitivity and a sense of belonging. This sense of agency and empowerment frees the child’s exploratory drive and allows their natural curiosity to emerge. They will also have a sense of participation and influence upon their world, which motivates them to engage in a socially constructive, inclusive and equitable way. They will have the social and emotional skills and competencies to engage with others, access opportunities and express their needs as they take their learning forward.

In short, an Effective Learner has competencies which are about their “internalised self” and competencies which are about their “extended self” or self in relation to others. A young child with these competencies:

Internalised Self Competencies:

- Is empowered and operates as a subject not an object;
- Has a sense of instrumentality and causality;

- Is able to assert and articulate her sense of self and self direction in relation to others;
- Is able to act on her own behalf and her actions come from her sense of self and self will;
- Takes her own decisions in relation to her life;
- Is able to, and enjoys, taking responsibility for herself, her decisions and her actions.

Using this framework we have developed clear descriptors for each of the three domains of learning, and an instrument to document, assess and celebrate the child's developmental achievement, rated on a five point scale for each domain. After applying these assessment scales, practitioners and parents work together to identify and develop effective intervention strategies to support and nurture further these elements of early learning.

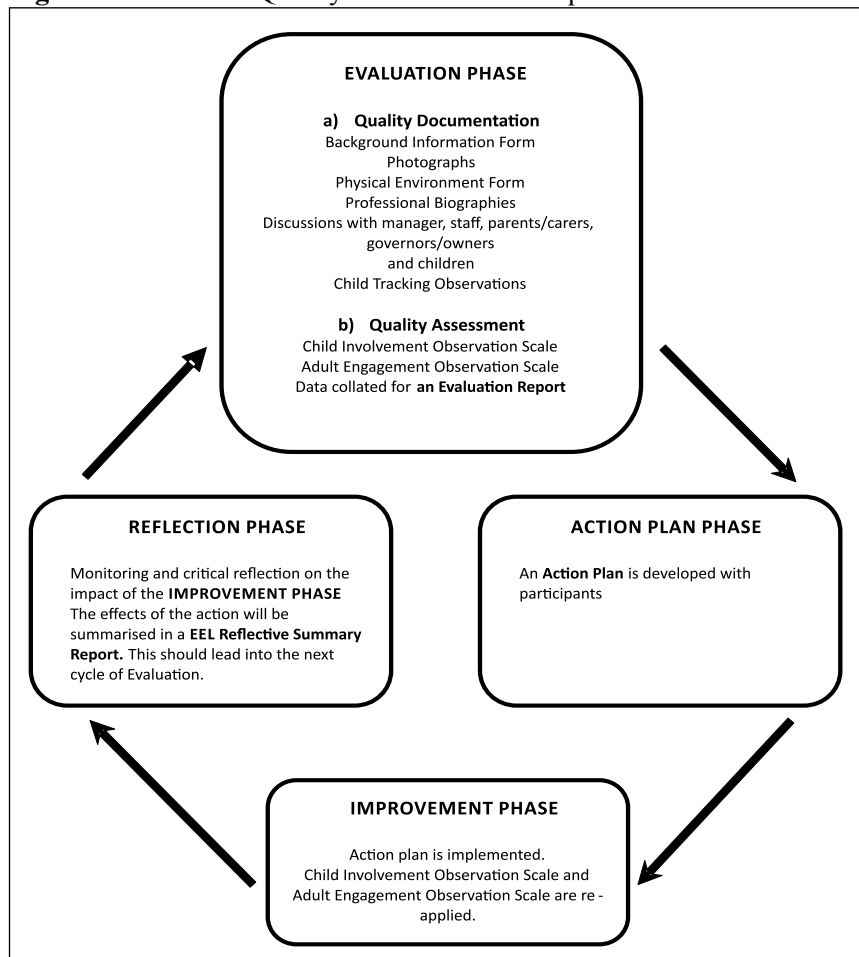
Extended Self Competencies:

- Has a sense of belonging and interconnectedness;
- Is able to negotiate authority;
- Has empathy and operates in reciprocity with others;
- Has autonomy within the boundaries of accountability.

The Participatory Evaluative Method

In the EEL Programme, early childhood settings become sites of praxeological, action research where practitioners work with parents and children collaboratively and systematically to collect evidence to evaluate each element of the quality framework. The action research process is set out in Figure 3.

Figure 3 – The EEL Quality Evaluation and Improvement Process



Source: Pascal & Bertram (1996, p. 21).

The evaluation process is supported by a set of observational and narrative instruments which collect the perceptions and experiences of staff, children and parents to create an indepth picture of the quality of teaching and learning in a setting. This evidence is then critically reflected upon by all participants and used to develop an action plan for improvement. An important feature of the quality framework is that it does not seek to tell participants what their improvement points should be, but provides clarity and information about what qualities the settings is currently achieving. From this, the participants make judgments about what they can celebrate and what they would wish to change and improve. In this way, the evaluation process sets out to empower those within it, and give them a sense of their own agency and responsibility to enact change or not.

Impact of Participatory Quality Improvement Process

The EEL process of quality evaluation and improvement has been implemented in many hundreds of settings over the last 25 years. We have documented evidence that the process has the potential to significantly improve the quality of teaching and learning environment and pedagogical processes. More importantly, there is evidence that these improvements have led to enhanced outcomes for children, particularly in the securing enhanced well being, involvements and learning dispositions (PASCAL; BERTRAM; MOULD, 1998). Research on the EEL process in Portugal also demonstrates the perceived effects of the process of staff development on professional learning at the level of observation skills, reflection-on-action and critical insertion. Also, the participants recognised that experimentation in practice contexts and shared reflection were the most meaningful and facilitative strategies in their learning (ARAÚJO, 2015).

Final Reflections

The underpinning rationale for this praxeological and participatory approach to quality evaluation and improvement rests in ideas of collegiality, democracy, distributed power and transformative practice. If it is accepted that quality is a relative,

dynamic and value-based term, then it is important that as far as possible, everyone's views should be included. This inclusionary model of evaluation values dialogue, subjectivity, rights, exchange, transparency, diversity, empowerment and democratic participation. It recognises that quality in early childhood settings can be achieved in a variety of ways which are respectful of cultural diversity and nuanced realisation. In this way, it empowers those involved in the provision to make their own informed and supported judgements about the quality of practice offered and avoids prescription. It is culturally sensitive and respectful, acknowledging individual context, process and child outcomes as co-dependent aspects of quality early learning in real world settings. This approach contrasts sharply with a disturbing landscape of competing and often conflicting counter narratives about quality teaching and learning, all of which appear to make the claim to be evidence based. This duality of perspectives may explain some of the tensions and stresses experienced by those at the front line of practice, the teachers and the children, who may be seen as "squeezed" in this culture of competing narratives and often, demands. Examples of these competing narratives include:

1. Performance *readiness* versus relational *readiness*;
2. Play based learning versus formal instruction;
3. Child led versus teacher led pedagogy;
4. Improving practice versus inept practice;
5. Cognitive versus non-cognitive outcomes.

This dissonance is reflected in the statement that: "all sides recognise the importance of a child's earliest years of education, but differ profoundly in their understanding of how this should be manifest in policy and enacted in practice." (NEAUM, 2016, p. 249).

In a paper we presented in 1997 (PASCAL, 1997) we argued that it was time we moved on from a purely cognitive approach in early childhood education and embraced a more humanising approach, which acknowledged the socio-emotional elements of early learning and set early childhood within its wider social context. If anything, this agenda has become even more urgent. We believe there is even more evidence of the increasing dehumanisation of

the modern world, in which many people's lives are blighted by injustice, alienation and violence, and in which inequality and social exclusion continue to be major challenges. In a humanistic approach, all children and their families are seen as valued and active members of a society, and it is their interactions with professionals, their neighbours and their local community that will determine the future shape of their world. We believe this democratic and participatory approach is not only possible but lies at the heart of good early childhood practice and policy. We now know that focusing on the development of human potential in the broader sense, and in particular, on the development of socially and

emotionally competent children who have a strong sense of belonging and self identity, will provide us with the stability and security that all developed and civilised societies require to progress. We also know that governments that promote this human or social investment approach are more successful and efficient in building cohesive, stable, inclusive societies. When considering the quality of our early childhood services we believe that we should start by foregrounding those child outcomes which will be required to live well and humanely in the 21st century, such as child wellbeing, involvement and creativity, and also promote the active participation of children in creating their worlds.

REFERENCES

- ARAÚJO, S. B. Professional development within the effective early learning programme: a contribution to a participatory and context-sensitive approach to ECEC evaluation. **Early Years**, v. 35, n. 3, p. 249-259, 2015.
- BERTRAM, T. Adult engagement styles and their use in staff development. In: EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION ASSOCIATION CONFERENCE, 5., 1995, Paris. **Annals...** Paris: European Early Childhood Education Research Association, 1995.
- BRUNER, J. **Towards a theory of instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- _____. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- CSIKSZENTMIHAYLI, M.; NAKAMURA, J. **The concept of flow in Play and Learning**. New York: Gardner, 1979.
- ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (EIU). **Starting well: benchmarking early education across the world**. Hong Kong: Economist Intelligence Unit, 2012.
- EISENBERG, E. M.; BAGLIA, J.; PYNES, J. E. Transforming emergency medicine through narrative: qualitative action research at a community hospital. **Health Communication**, v. 19, p. 197-208, 2006.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 20, n. 4, p. 591-606, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KOSHY, V.; PASCAL, C. Nurturing the young shoots of talent: using action research for exploration and theory building. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 19, n. 4, p. 433-450, 2011.
- KRYIACOU, C. **Effective teaching in schools**. Hemel Hempstead: Simon and Schuster Education, 1994.
- LAEVERS, F. **The leuven involvement scale for young children LIS-YC**. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education, 1994. (Experiential Education Series, n. 1)
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- McNIFF, J. **Action research for professional development**. Dorset: September Books, 2010.
- MOSS, P.; DAHLBERG, G.; GRIESHABER, S. The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: opening for debate and contestation. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 17, n. 3, p. 343-351, 2016.
- MOSS, P.; URBAN, M. The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: what happened next. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 18, n. 2, p. 250-258, 2017.

- MUNTON, A. G.; MOONEY, A.; ROWLAND, A. Deconstructing quality: a conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. **Early Childhood Development and Care**, v. 114, p. 11-18, 1995.
- NEAUM, S. School readiness and pedagogies of competence and performance: theorising the troubled relationship between early years and early years policy. **International Journal of Early Years Education**, v. 24, n. 3, p. 239-253, 2016.
- PASCAL, C. Capturing the quality of education provision for young children: a story of developing professionals and developing methodology. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 69-80, 1993.
- _____. Humanising early childhood education. In: ROYAL SOCIETY OF ARTS CONFERENCE, 1997, London. **Annals...** London: Royal Society of Arts, 1997.
- _____. Effective early learning: an act of practical theory. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 11, n. 2, p. 7-28, 2003.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Infância, nº 6).
- _____. **Effective early learning**: evaluating and developing quality in early childhood settings. Worcester: Amber Publications, 1996.
- _____. **Accounting Early for Life Long Learning (AcE)** Programme. Worcester: Amber Publications, 2008.
- _____. Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 17, n. 2, p. 249-262, 2009.
- _____. Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 20, n. 4, p. 477-492, 2012.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T.; COLE-ALBÄCK, A. What research tells us about effective pedagogic practice and children's outcomes in the reception year. **The Hundred Review Report**. Huddersfield: Early Excellence, 2017. p. 1-35.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T.; MOULD, C. Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: stage one of a longitudinal study. **International Journal of Educational Research**, v. 29, n. 1, p. 51-67, 1998.
- REASON, P.; BRADBURY, H. (Ed.). **Sage handbook of action research**: participative inquiry and practice. 2. ed. London: Sage Publications, 2008.
- ROSSBACH, H. G.; CLIFFORD, R. M.; HARMS, T. Dimensions of learning environments: cross national validation of the ECERS. In: AERA Annual Conference, 1991, Chicago. **Annals...** Chicago: AERA, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Recebido em: 18/03/2018

Aprovado em: 01/04/2018

PRÁTICA, BIOGRAFIA E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CURRÍCULO BRINCANTE

Ana Paula Conceição (UNEB)*

Roberto Sidnei Macedo (UFBA)**

RESUMO

O presente artigo argumenta sobre o entretecimento num contexto de Educação Infantil entre práxis, biografia, pesquisa e construção teórica. Abordando a brincadeira como mediação e experiência em Educação Infantil, o texto faz com que esses entretecimentos ofereçam pautas reflexivas sobre o que denominamos de um currículo brincante. Nessa itinerância biográfica, teórica e heurística, a argumentação engendrada vai explicitando como a brincadeira no currículo da educação de crianças qualifica de maneira significativa esta educação, ampliando suas ressonâncias para a formação da infância, como uma condição própria dessa fase de desenvolvimento. É com esse conjunto de argumentos que o artigo explicita conclusivamente sobre a necessidade de se pensar e praticar currículos “brincantes” em Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincadeira. Currículo brincante.

ABSTRACT

PRACTICE, BIOGRAPHY AND THEORETICAL CONSTRUCTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PLAYFUL CURRICULUM

This article argues about interconnectedness among praxis, biography, research and theoretical construction in the context of Early Childhood Education. By approaching play as mediation and experience in Early Childhood Education, the article makes this interconnectedness offer reflexive guidelines about what we call a *playful curriculum*. In this biographical, theoretical and heuristic route, the engendered argumentation explain show play in children's education significantly qualifies this education, broadening its resonance to make childhood a condition typical of this development phase. With this set of arguments, the article conclusively explains about the need for *thinking/practicing playful curricula* in Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education. Play. Playful curriculum.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Departamento I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE Infância (DEDC I/UNEB). Bolsista Programa Nacional de Pós Doutorado – PNPd/CAPES – UESB/EDUCAÇÃO. E-mail: anpsk@yahoo.com.br.

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Saint-Denis. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE (Faced/UFBA). E-mail: rsmacedo@outlook.com.

RESUMEN

PRÁCTICA, BIOGRAFÍA Y CONSTRUCCIONES TEÓRICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN CURRÍCULO BASADO EN JUEGOS

El presente artículo argumenta sobre el entrelazamiento en un contexto de Educación Infantil entre praxis, biografía, investigación y construcción teórica. Enfocando el juego como mediación y experiencia en Educación Infantil, el texto hace que esos entrelazamientos ofrezcan pautas reflexivas sobre lo que denominamos de un *currículo basado en juegos*. En este camino biográfico, teórico y heurístico, la argumentación proyectada va aclarando como el juego en el currículo de la educación de niños califica de manera expresiva esta educación, resonando para la formación de la niñez como una condición propia de esta etapa del desarrollo. Es con ese conjunto de argumentos que el artículo aclara conclusivamente sobre la necesidad de pensar y practicar currículos basados en juegos en la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación infantil. Juegos. Currículo basado en juegos.

A infância representa um ‘outro’, aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (LAROSSA, 1994, p. 32).

Biografia, experiência formativa e construção teórica

Acreditamos por princípio que nenhuma instância acadêmica em Educação Infantil, não importa quão instrumentalizada teórica e metodologicamente esteja ela, está em condições de compreender a itinerância de experiências e de saberes implicados de uma educador(a) da infância. Com Dominicé (1990), poderíamos chamar essa itinerância de *biografia formativa*, se considerarmos a história de vida como processo de formação ou de *biografia epistêmica* (DÉLORY-MOMBERGER, 2008). A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo levando em consideração um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, por um lado, das representações e das estruturas de saber ligadas às socializações nos processos da vida cotidiana, tornando experiências de saber na dinâmica de uma história individual, na qual assumem seu lugar e sua significação. Délory-Momberger (2008) destaca que a corrente das “histórias de vida em formação” detém, se-

guramente, um lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, fundada sobre a compreensão da história pessoal, bem como assume como objetivo a formação global. Nesse sentido, percebemos a importância da experiência para a construção de estudos e pesquisas, visto que a prática das “histórias de vida em formação” repousa sobre a ideia da apropriação de sua história pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida. É nesse quadro de heteroformação e de autoformação que a história de vida foi definida por Pineau (1983, p. 65), segundo uma fórmula sempre retomada, como um “processo de apropriação de seu poder de formação e explicitação”.

Neste contexto, é possível entretecer praxis, biografia e construção teórica, sob a chave de experiências vividas.

A propósito de uma narrativa de atuações, pesquisa e reflexões de uma educadora da infância

Faz-se necessário destacar que enquanto eu organizava as reflexões da minha pesquisa de doutorado (CONCEIÇÃO, 2009), pensava em qual seria o momento oportuno de implementar a devolutiva, ou seja, o momento de compartilhar, num dos contextos pesquisados, o resultado e a contribuição deste estudo. Dessa forma, destaco o Projeto de formação continuada que elaborei do Curso de Atualização Integrada em Educação Infantil, com

a aprovação do Ministério da Educação, no âmbito “Programa de Capacitação para Educadores e Técnicos Administrativos da Universidade Federal da Bahia”, vinculados à Creche-UFBA.

Os temas que abordei partiram da conclusão da pesquisa de doutorado, com a intenção de fortalecer os processos formativos de nós profissionais comprometidos em garantir uma educação lúdica, integral e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, implicando uma nova perspectiva de formação em atuação, permitindo aos professores, gestores, auxiliares e estagiários da Creche-UFBA que se aperfeiçoassem e se atualizassem, construindo coletivamente um saber sobre o desenvolvimento de crianças da primeira infância e a importância da brincadeira na práxis educativa, inspiradas em uma concepção de “currículo brincante”, conceito que desenvolvi a partir da minha pesquisa de doutorado. Nesse sentido, procurei analisar as implicações referentes à narrativa (auto)biográfica, frente ao processo de (auto)formação e suas contribuições para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e junto aos sujeitos da pesquisa (eu e os outros educadores de crianças). Procurei compreender a possibilidade pelas quais os sujeitos pudessem construir etnografias das suas vivências educacionais, via diversos recursos disponíveis – diários, autobiografias, descrições pontuais etc. – a fim de que se configurasse num momento singular para exercitar competências interpretativas e reflexivas sobre e no cotidiano escolar, de reflexão sobre si mesmo, potencializadoras de uma práxis educativa reflexiva no processo inicial e contínuo de formação. Penso que o meu desafio foi o de abrir espaços para o debate implicado e para um realce reflexivo sobre a relação entre o currículo de educação infantil e a construção do brincar neste cenário.

Na itinerância compreensiva da minha pesquisa sobre a presença do brincar no currículo da educação infantil, o que mais me surpreendeu foi o fato da brincadeira ter aparecido para mim como uma vivência formativamente fulcral para a pedagogia da Educação Infantil e para minha própria formação pessoal e profissional.

Percebi que a construção do brincar e a importância de sua utilização como valor educacional significavam ao mesmo tempo um desafio e uma experiência fecunda, eivada de mais-vida. Discuti

de forma aprofundada e relacional na minha pesquisa de doutorado a importância do lúdico, utilizando as acepções usuais dos termos brincadeira e jogo e dos verbos brincar e jogar significando atividade plena de sentidos no desenvolvimento integral das crianças, focando seu papel na educação de crianças, bem como defendi que é necessário no processo de construção do currículo da educação infantil chamar atenção para esse direito, uma vez que a brincadeira, foco da minha pesquisa, é, acima de tudo, um *espaçotempo* de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) que precisa se fazer presente nas salas de aula de forma inarredável. O diálogo estabelecido entre os autores citados na minha pesquisa mostra que quando existe a intenção de (re)construir/debater o jogo e a brincadeira autênticos na educação sistematizada das crianças é porque essas expressões humanas avançam para uma pertinência e uma relevância pedagógicas.

Nesse processo de atuação, pesquisa e reflexões, fui formando e me formando, como processos entretecidos e, ao mesmo tempo, recursivos, nos quais a transversalidade foi a compreensão na e pela práxis de um “currículo brincante em Educação Infantil” (CONCEIÇÃO, 2009, p. 102), que se tornou ao longo das minhas reflexões uma proposição conceitual, inspirada principalmente nas obras de Kishimoto (2002), Friedmann (1996), Macedo e Azevedo (2013).

A propósito dos *insights* teóricos e formativos inspirados na narrativa apresentada

Necessário realçar que afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido com afincos nos meios educacionais. Da nossa perspectiva, o brincar é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Portanto, para crescer ela deve brincar, bem como para se equilibrar frente ao mundo. Ideias resultantes de inspirações teóricas piagetanas.

Uma preocupação emerge quando a tendência em nossas escolas é de adotar a brincadeira com o caráter de preparo e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada da brincadeira na escola torne-se pre-

mente. Trazer o lúdico como brincadeira de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, salvá-lo de certa prática instrumentalista, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar atenção. Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas para incorporar a inspiração lúdica vinculada à brincadeira. Talvez seja necessário reinspirar e reencantar na escola o brincar na educação das crianças. Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo também essa linguagem para nos comunicarmos e expressarmos.

Tanto o brincar como o faz-de-conta podem ser consideradas atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades inelimináveis da educação e *a fortiori* da educação das crianças. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais vivenciados nas brincadeiras. Essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil. Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos currículos de educação infantil de forma tal que representem o início da configuração de uma cultura e de uma práxis educativa que atente para a multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos infantis e edifiquem a ludicidade curricular da educação enquanto uma construção identitária.

A escola, enquanto espaço institucionalmente organizado, que contém regras específicas para o seu funcionamento, em geral, impõe à criança e, logicamente, à ludicidade, a sua óptica. A inserção do processo dicotômico entre o brincar e o trabalho, entre ludicidade e produtividade, frente à fragilidade da significação desta perspectiva de ludicidade, por sua vez, impele a escola a buscar uma “formação” puramente cognitiva e utilitarista, marcando a vida da criança através da imitação de

ações produtivistas como forma de preparação para uma escolaridade reducionista. Claramente estabelece uma oposição em relação aos anseios lúdicos infantis. O mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola vão destituindo as atividades lúdicas de seu valor, considerando-as apenas como uma atividade de descanso em face ao excesso de energia. Um estigma para a vivência do lúdico.

Na escola, a criança manipula os brinquedos que são oferecidos, *mas temos dúvidas se ela brinca*, porque muitas vezes não se reconhece nessa experiência. O lúdico deixou de ser a totalidade que se constrói para nela habitar. A fantasia, por exemplo, que deveria ser acolhida, respeitada e estimulada antes da entrada em cena do discurso racional, tem suas práticas, muitas vezes, esvaziadas.

Assim, trancada numa sala e tolhida por tal pedagogia, o que a criança vai aprender poderá resultar na prescrição de atividades dos adultos, atitudes indiferentes e insensíveis à forma e aos conteúdos expressivos do lúdico. Essa aprendizagem não responde a nenhuma necessidade profunda de perspectiva afetiva, nem implica numa percepção da realidade a partir da diferença; é um dos parâmetros para que, mais tarde, o indivíduo hiperescolarizado considere, a partir daí, o verdadeiro, o bom e o belo.

Entendemos que quando se traz à tona a temática sobre propostas pedagógicas e curriculares para educação infantil, faz-se necessário falar de que criança, de que infância, de que educação, de que instituição estamos falando, pois são sempre perspectivas e conceitos históricos, culturalmente indexicalizados e apresentam, em determinados momentos da vida social, significados e perspectivas distintos. Entendemos, ademais, que a criança é um sujeito de direitos, um ser de ação, capaz de lidar com as coisas e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado.

A educação é o modo pelo qual nos humanizamos socialmente. Por essa razão, a experiência da educação das crianças já desde a creche poderia implicar incessantemente em um debate aprofundado e refinado sobre o currículo, e *a fortiori*, a relação que é estabelecida entre o currículo e o brincar.

A proposição de uma prática educativa lúdica no currículo implica atenção à criança, ao professor

e sua formação. Intencionamos aqui uma prática educativa que seja, sobretudo, inspirada na criança como ser-aí, ser-no-mundo e com-o-mundo, como vislumbra a filosofia fenomenológica, pois ela não é um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente de alguma forma do adulto, em vários aspectos tem em seu caminhar direitos a exercer, com plenitude. Nesses termos, da perspectiva da nossa intenção de texto, é um *ser sendo brincante*, singular e singularizante.

Seu brincar é uma das experiências mais importantes para seu desenvolvimento.

Assim, para uma prática pedagógica brincante, há de se considerar as culturas infantis. Usualmente os professores, como os principais atores dos *atos de currículo* (MACEDO, 2015), conhecem e se interessam pelas diversas áreas do conhecimento, mas pouco se interessam em escutar as crianças, conhecer seus pertencimentos, seus segredos, suas invenções, seus mistérios, muitas vezes eivados de expressões lúdicas.

A criança aqui é compreendida como um cidadão que tem o direito de saber e aprender saberes que o adulto já sabe, bem como deve ser respeitada no seu irreduzível e criativo processo formativo. *Ser brincante*, suas brincadeiras constituem seu modo mais significativo para compreender a vida e desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas cognitivas e afetivas que possui e (re)constrói a todo momento. Levando-se em consideração que os educadores durante muito tempo se preocuparam em saber como se ensina, agora, de forma relacional, esse viés se desloca para a compreensão de como se aprende e como a criança constrói esse aprendizado e, com ele, se forma como uma experiência irreduzível.

Percebendo que em uma sala de aula somos ao mesmo tempo mestres e aprendizes, as crianças aprendem e ensinam muito umas às outras e a nós, quando a escola permite e cria situações que favoreçam essa troca através de experiências pedagógicas interatuantes, envolvendo indistintamente todos os atores e autores do processo de aprendizagem.

Assim, o professor também tem a rica oportunidade de refletir sobre seu papel de mediador desse processo, consolidando e reconsiderando hipóteses, criando e recriando sua prática. É um movimento

de transformação vivo e dinâmico, em que tanto o aluno quanto o mestre são sujeitos de seu desenvolvimento. É um texto vivo, provocador, que desestabiliza nossas certezas e apresenta questões inquietantes para se pensar a infância, o currículo e a perspectiva lúdica que este expressa. Nesses termos, propõe-se o vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tornariam fecundamente brincantes e aprendentes. Ao construir essas considerações, um *insigth* aos poucos foi se constituindo, quando confluuiu para as nossas reflexões a ideia de currículo como prática cultural, veiculada pelos curriculistas pertencentes ao que se denomina hoje de *estudos culturais* do currículo. Essa ideia interfecundou-se de maneira significativa com as ideias de vários autores do campo da ludicidade, principalmente os que pleiteiam o lúdico a partir de uma perspectiva cultural, tal como Huizinga (2000) e Vigotsky (1989), por exemplo.

É assim que, para Macedo (2002), currículos essencialistas e/ou iluministas não falam de cultura, mas de conhecimentos válidos por sua verdade interna. Estes se querem independentes das culturas em que foram gerados. Encarnam saberes consensuais dos campos de tradição disciplinar, apenas adaptados para finalidades didático-instrumentais. Macedo (2002) busca reconstruir o conceito de currículo como prática cultural, tratando de evitar a tradição segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores que se constrói na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem. Como um texto político, o currículo é um campo de negociações e opções de sentido e significados, e a prática da ludicidade não escapa a esta opção cultural. Daí e a propósito a necessidade de que façamos um debate, que façamos opções dignas face às políticas e práticas envolvendo um *currículo brincante* na educação das crianças.

Entretecemos intencionalmente essas posições curriculares edificadas por Macedo (2002) com a percepção de Dias (2003), inspirada no sociólogo francês George Snyders. Nos termos dos autores acima citados, é possível se construir uma cultura da alegria no seio da educação e especificamente nos currículos da educação infantil, onde a brincadeira assume uma centralidade ao mesmo tempo exis-

tencial, cultural e pedagógica. Defendemos que a brincadeira na educação infantil se configure numa *práxis cultural identitária* e que o currículo de educação infantil só se reconheça naquilo que expresse nos seus atos, o brincar enquanto direito existencial, político e cultural do ator, atriz e sujeito criança.

Tomando essas perspectivas nas suas confluências, o brincar no currículo da educação infantil poderia ser compreendido e edificado como uma das interfaces culturais prioritárias do complexo curricular construído para organizar e implementar a educação da criança em todas as suas perspectivas. Nesses termos, os *atos de currículo* devem produzir uma instância, uma *práxis* identitária de inspiração e opção lúdicas.

Por esse caminho, nossos currículos encontrariam ludicamente as crianças, como atores e sujeitos culturais brincantes e coparticipes do seu próprio currículo.

Vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa.

Com relação às brincadeiras, nosso país tem uma riqueza infindável de norte a sul, determinando culturas lúdicas ao mesmo tempo heterogêneas, diversas e comuns, a partir da influência das culturas europeia, africana e indígena. Neste cenário, o brincar constitui-se em um patrimônio lúdico da humanidade e, no nosso caso, da brasilidade: em cada conjunto de brincadeiras de uma região revela-se uma linguagem cultural dessa região, porque a criança, por exemplo, se expressa muito através do brincar.

No âmbito cultural, é imprescindível divulgar, fazer interagir as diversidades culturais das várias regiões que traduzem seus respectivos valores através da linguagem transmitida pelos brinquedos e pelas brincadeiras. Há brinquedos que ainda são criados pelas mãos artesanais de pessoas simples e sensíveis; há, também, brinquedos propostos por uma indústria que recebe grande influência das tendências mundiais muito fascinadas com a propaganda e com as modas, porém sem questionamentos sobre a adequação e os valores inerentes aos brinquedos comercializados.

Para quem fala da cultura do brincar na área de estudos e nas pesquisas, o brincar precisa materializar-se, descer da cabeça, do âmbito cognitivo para o corpo, para o âmbito sensorial, perceptual; da reflexão para a vivência (FRIEDMANN, 1996, p. 25). O brincar precisa desprender-se, libertar-se dos discursos para ser resgatado na pele de cada brincante, no cotidiano do viver.

Para quem faz a cultura do brincar na área prática, o brincar precisa ser trazido do espontaneísmo inconsciente à consciência do brincar como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano; passar de visões mais estreitas sobre o brincar, como um tempo ou um espaço predefinido, para uma visão mais ampla do brincar, permeando as práticas e, sobretudo, as atitudes do educador junto aos seus grupos.

Destacando a força desse momento crucial na construção humana, que é vivido de maneira tão vital pelas crianças, faz-se necessário relembrar que os rascunhos de nossa infância são provavelmente os mais importantes. Serão um dia os labirintos de nossa memória e os caminhos de nossa história. É quase impossível pensar em cantigas, brincadeiras de roda, nos jogos e brinquedos sem se lembrar da própria infância. Os jogos e as brincadeiras mudaram desde o começo do século até os dias de hoje. Contudo, o prazer de brincar não mudou.

Há que se ressaltar que os saberes e poderes fabricados para que se governem os infantis são atravessados por práticas discursivas que fazem parte do mundo das crianças e adultos e são materializados através dos brinquedos, das revistas, dos materiais escolares, das roupas, dos enfeites etc. Ou seja, das coisas necessárias para se “estar no mundo” hoje. Nesse sentido, algumas materialidades sobrepõem-se a outras, produzindo certas “normalidades”. Assim, é “natural” observarmos que, em algumas salas de aula de Educação Infantil, os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo um tipo de corpo, de gênero, de raça, de geração, de etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo e não de outro.

É importante ressaltar, ainda, que toda atividade infantil, seja nos jogos, seja nas brincadeiras, faz parte do momento histórico e cultural de cada sociedade. Autores como Friedmann (1996), Brougère (1995) e Moyles (2002) apontam que o brincar

oferece-nos a possibilidade de que nos tornemos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos, poder expressar-nos, transformar-nos, curar, aprender, crescer. Então, o brincar surge como oportunidade para a (re)construção dos nossos valores como seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como dispositivo de desenvolvimento e pontes para a aprendizagem; como possibilidade de (re)construir o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos.

Pensamos no brincar como desafio deste novo século em relação ao uso do tempo livre, como possibilidade criativa, como dispositivo de inserção em uma sociedade, como possibilidade de conviver com outros, de se colocar no lugar do outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil trouxeram importantíssimas contribuições para a consciência da importância de realçar o brincar no cotidiano dos centros de Educação Infantil. Esse movimento não é instantâneo e nem garantido pelo fato de existir espaço para discussões, reflexões ou leituras críticas. Nesse sentido, percebemos que se faz necessário ter vontade política para assumir o brincar como primordial no trabalho junto às crianças.

Esta é uma década extremamente importante, de transição e mudanças de paradigmas e patamares, e, apesar de nos depararmos com grupos de um nível excelente, os encontros de formação são uma entre as várias estratégias necessárias para que o brincar torne-se uma prática dilatada, visto que os educadores necessitam refletir melhor sobre a função do brincar na Educação Infantil. Constatam-se dúvidas quanto às brincadeiras livres em oposição às brincadeiras direcionadas; quanto a observar e ouvir sem interferir; quanto aos objetivos do brincar e à necessidade de o próprio adulto aprender a brincar.

Dentro dessa perspectiva, percebemos que alguns temas básicos devem ser desenvolvidos pelos educadores com relação ao brincar na educação infantil (creches e pré-escolas). São fundamentais as reflexões e discussões a respeito das mensagens que estão por trás dos brinquedos, assim como a valorização dos brinquedos e das brincadeiras regionais e da criação de acervos. Também se deve

investir na pesquisa, a partir da observação das crianças brincando, das possibilidades que cada atividade tem como potencial de desenvolvimento e de conhecimento das crianças. É preciso um movimento de dentro para fora no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas e nos estudos de teóricos e pesquisadores, mas, também, nas percepções e nos valores de cada professor quanto às necessidades e às habilidades dos seus grupos específicos de crianças ao brincar.

Faz-se necessário ampliar as possibilidades da vivência estética, artística e lúdica nos cursos de formação. É o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos – que nos torna humanos. Enfatizamos que a formação do educador passa pela possibilidade de fruição e criação de alegrias culturais para que ele possa sentir a vertigem da beleza e construir tijolos “para que a criança possa juntar com outros e construir a casa onde ela vai morar” (MACHADO, 2002, p. 29).

Inserida na pluralidade cultural, cada criança tem seu jeito de brincar, suas histórias para contar, seus medos a compartilhar, sua *poiésis*. Esses distintos repertórios culturais interagem entre as crianças e os adultos e são ricos para a construção dos conhecimentos e para a produção de outros saberes potencialmente formativos.

Vale dizer que brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. Nesse sentido Kishimoto (2002, p. 148) destaca:

A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica [...] O que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento.

As crianças pensam, criam, brincam com hipóteses que constroem em relação à leitura e à escrita e inventam formas de se apropriarem desse conhecimento. Portanto, não existe o porquê de se perguntar se as creches, por exemplo, devem ou não promover o brincar, pois essa é uma aprendizagem que já se iniciou no ambiente social. As crianças

aprendem por si, nas diversas interações em que estão imersas, com os brinquedos, com os livros, com seus pares, com aqueles que lhes contam histórias etc.

Em relação à ideia de que nas creches a brincadeira é educação por excelência, Abramowicz (1999, p. 59) acrescenta que é “no ato de brincar que ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão”.

Acreditamos que é urgente repensarmos sobre o verdadeiro papel educativo das creches no que se refere à presença do brincar como práxis cultural e no que concerne a sua importância em relação ao presente e ao futuro de muitas crianças. Esse repensar deve acontecer em duas dimensões: a institucional e a pedagógica, na medida em que as atividades organizadas para crianças dessa idade precisam respeitá-las e acolhê-las em seu *tempo-espaço*, oportunizando-lhes experiências desafiadoras e acompanhando-as em suas descobertas.

Entende-se que a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a criança, compreendê-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. A partir dessa forma de percepção, problematizar e pensar em possibilidades curriculares brincantes na educação infantil encaminha-se para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas instituições, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Produzem concretamente essas múltiplas e complexas realidades que são nossas escolas de Educação Infantil reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas a resolver; nos colocam, deste modo, diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular.

Se aceitarmos que o brincar no currículo apresenta a importância comentada nessas reflexões, precisamos convertê-las, nas instituições de Educação Infantil, em importante foco de atenção dos educadores da infância e dos estudiosos do currículo interessados na educação da criança concreta, marcada pelas culturas que transversalizam seu existir.

A brincadeira como prática cultural e o contexto da educação infantil

Pensamos que o desafio aqui é o de abrir espaços para o debate e para um realce reflexivo sobre a relação entre o Currículo da Educação Infantil e a construção do lúdico (configurado como brincar) neste cenário da formação sistematizada.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido nos meios educacionais, visto que autores como Piaget (1990), Luckesi (2000) e Friedmann (1996), dentre outros, destacam que o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer ela deve brincar, e para se equilibrar frente ao mundo ela precisa do jogo.

O ato mais importante do ser humano, a criação e (re)criação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas. Kishimoto (2002) postula o equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e social, mantendo a integridade e estabilidade cultural, reconhecendo talentos nativos, mas equipando as crianças com os instrumentos da cultura, respeitando/debatendo valores locais, porém não esquecendo os universais.

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar. Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele, desde pequenos, a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Como afirma Wajskop (1992, p. 56): “Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade, autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação”.

A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância. Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro.

Se a origem do jogo se perde no tempo, a história de jogos e brinquedos está intrinsecamente

vinculada à da humanidade. Sempre se brincou, e encontramos quase tantos brinquedos quanto crianças. Por quê? Porque qualquer objeto pode converter-se em um brinquedo nas mãos de uma criança e porque cada criança é diferente e atribui a ele um uso e um significado próprios.

O educador deverá estar sempre atento às escolhas dos brinquedos mais adequados para cada menino ou menina: aqueles que os motivem à superação pessoal, à expressão dos segmentos e das emoções; aqueles que estimulem sua vontade de compartilhar e que, além disso, favoreçam a interiorização de normas de conduta que facilitem sua socialização. E tudo isso mediante uma atividade que lhes dê prazer e satisfação.

Argumentos sobre o brincar no contexto da práxis pedagógica

Algumas instituições de ensino raramente têm oportunizado situações dentro e fora da sala de aula para que a criança se expresse, invente e jogue. No espaço escolar, a preocupação recai quase que exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desconsidera-se, assim, que o brinquedo contém, em forma condensada, todas as dimensões do desenvolvimento: socioafetivo, cognitivo e psicomotor.

Para tanto, é preciso pensar a formação e, sobretudo, pensar-com a sensibilidade dos professores. Acreditamos na importância da formação sistemática e contínua que acontece em várias frentes para que se possa alicerçar o acordar desse jeito o que parece estar adormecido: o brincar como experiência cultural.

Incluir o brincar na organização curricular é um esforço no sentido de pleitear a infância, nutrindo-a com os elementos indispensáveis ao seu crescimento saudável e da sua inteligência. Não apresenta apenas oportunidade de acesso. Mais do que isso, expressa uma filosofia de educação voltada para o respeito ao ser da criança e às potencialidades que precisam de espaço para se manifestar.

Para Wajskop (1992), compreender as imagens e representações que construímos sobre infância e o brincar no decorrer de nossas vidas pode auxiliar-nos na sociedade como pessoas que também podem brincar e criar sua prática pedagógica.

Esse é um espaço que a brinquedoteca tem tentado construir.

Wajskop (1992) argumenta ainda que na educação da criança pequena, seja nos cursos específicos do ensino médio ou em cursos de pedagogia, aprende-se frequentemente várias teorias sobre o brincar e o desenvolvimento infantil sem, no entanto, estabelecer uma relação com práticas educacionais e crianças reais. Geralmente, as propostas transmitidas idealizam a infância, criando uma ideia junto aos educadores de que ora não há nada a fazer frente a brincadeiras, ora estas devem ser aproveitadas de maneira estritamente didática, transformando o brincar livre em exercício motor puro e simples.

Segundo Negrine (1994), na criança o desenvolvimento se dá através da atividade lúdica, na qual se originam as zonas de desenvolvimento proximal, e estas zonas, embora ainda não amadurecidas, se encontram em processo.

Para Wallon (1995), as brincadeiras constituem-se em uma possibilidade de expansão do que a criança interioriza na sua interação com o meio. O mais significativo para a criança é o que ela fantasia enquanto se movimenta em uma brincadeira, e não o próximo movimento.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. É na brincadeira e em suas regras que ela aprende a desejar, identificando seus desejos a um eu fictício, imaginário, desenvolvendo suas potencialidades. Assim, acreditamos que o brincar é importante, serve para aprender, para extravasar, para refletir sobre o mundo, estimulando a criatividade.

Essas concepções vêm ao encontro do pensamento de muitos teóricos, dentre eles Piaget (1990), Vigotsky (1989) e Kishimoto (2002).

Percebemos, mediante experiências profissionais, que alguns professores não conseguem, em sua prática pedagógica, desenvolver situações de aprendizagens lúdicas; talvez não tenham experimentado o brinquedo como um processo de desenvolvimento e aprendizagem, durante seu processo de formação. Talvez isso seja reflexo da nossa cultura, em que brincar e trabalhar são consideradas atividades opostas. O trabalho é percebido como atividade séria e importante, brinquedo é lazer. Segundo Apple (1996 apud MACEDO,

2002, p. 138), em estudo que realizou, as categorias de trabalho e lazer surgiram como poderosos elementos de organização da sala de aula, logo no início do ano escolar. Tomando os argumentos dos estudos de Macedo (2002), em geral, tanto as professoras quanto as crianças consideravam as atividades de trabalho mais importante que as de lazer. As informações que as crianças disseram que aprenderam na escola eram todas as coisas que a professora lhes dissera durante as atividades que chamavam “de trabalho”. As atividades de “recreio” eram admitidas apenas se houvesse tempo e se as crianças tivessem terminado suas atividades de trabalho. Trabalhar, por conseguinte, é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão; assim sendo, as crianças precisavam praticar o cumprimento de ordens, sem o exercício de opções, como forma de preparação para a realidade do trabalho adulto.

Na escola aprendemos que há um tempo para divertir-se e outro para trabalhar. Os professores, como adultos, têm essa ideia do brincar e na sua prática e transformam o brincar em jogo dirigido, não considerando o papel que o brincar desempenha na estrutura do pensamento, das emoções e do corpo da criança.

Por outro lado, a atual vivência, em alguns espaços escolares, tem afirmado que a aprendizagem é mais significativa quando a atividade lúdica está presente no contexto educacional, embora isto não se apresente como prática constante na escola, visto que alguns educadores não estão muito seguros do modo como a criança aprende brincando e como o professor pode ensinar através de interações espontâneas, embora compreendam e apreciem as potencialidades do brinquedo.

Levando em consideração a escola, tudo que a criança traz consigo de casa tem um significado importante, que não pode ser desprezado. Um brinquedo, um livro, uma caixa de lápis ou um simples lencinho simbolizam, concretamente, o vínculo que cada uma tem em sua casa, seus familiares e o espaço que experiencia desde que nasceu.

Empinar pipa, jogar bola, colecionar figurinhas, pentear e vestir uma boneca são coisas muito gostosas! Isso tudo leva a algumas questões, como nos coloca Machado (2002, p. 145):

Afinal, de quem é o brinquedo? Será que a criança não tem direito à propriedade como tudo mundo? Será que ela não pode ter liberdade de ação sobre aquilo que lhe pertence? Levar onde quiser, perder, guardar, usar para outros fins ou dar para um amigo? Por que então ficamos tão preocupados quando a criança esquecer na escola o que levou, bravos quando perdem um brinquedo (principalmente se é caro) ou sem jeito de encarar os pais daquela que deu um brinquedo qualquer para nosso filho? Há gesto mais desprendido do que uma criança dar algo seu para um amigo? Será que não temos muito a aprender com elas?

Nesse sentido, entendemos que é de fundamental importância para os educadores terem oportunidade de lidar com as experiências lúdicas e com a reflexão sobre a inserção do brincar na escola. Os estudos sobre o lúdico mostram que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber por que e como ela brinca.

Espaços livres para brincar são hoje cada vez mais raros. As casas ocupam a maior parte do terreno, e no quintal o lugar que sobra ficou para o automóvel. Brincar na rua em nossa cidade tornou-se praticamente impossível. O medo do trânsito e dos assaltos é constante. As praças são mal frequentadas e mal cuidadas. Nos prédios de apartamentos, as áreas de lazer, que substituíram os quintais, são comunitárias. Isso significa que novamente a criança estará dividindo o espaço com outras crianças e adultos, dentro de normas preestabelecidas.

Assim, ela divide o tempo que passa em casa assistindo televisão ou distraído com seus brinquedos. Por outro lado, quais os brinquedos que oferecem a elas? Carros que andam ou bonecas que falam sozinhas?

A escolaridade, por exemplo, começa bem mais cedo. Para a criança que a partir de três meses frequenta um berçário, a pré-escola corresponderá a um período de seis ou sete anos. Isso significa adaptar-se desde bebê a outros ambientes, outros adultos além da sua casa e seus familiares.

Se cada um de nós tentar lembrar sobre a nossa própria infância, será possível entender o significado do brincar, dos brinquedos, das brincadeiras para uma criança, pois essas vivências foram importantes para a formação da nossa personalidade e dos nossos modos de pensar o mundo.

Epílogo

Em meio a uma difícil transição que vive os currículos de Educação da Infantil após a criação do Ensino Fundamental de nove anos, no qual se acirra a hiperescolarização dos *atos de currículo* e dos *espaçotempos* formativos, devemos afirmar de forma inarredável o direito da criança à brincadeira. No que era o último ano da Educação Infantil, agora o primeiro ano da Educação Fundamental, vivem-se hoje rotinas escolares longe das singularidades pedagógicas construídas ao longo da importante

história didático-curricular da Educação Infantil. Nestes termos, oportuno se faz reafirmar e criar novos devires para que um dilatado e relacional *currículo brincante* seja uma transversalidade para a educação das crianças. Em tempos da afirmação oficial do “Direito à Aprendizagem” na configuração das políticas públicas da Educação Básica, oportuno dizer que um *currículo brincante* deverá ser a inspiração transversal e irreduzível de toda e qualquer experiência curricular em Educação Infantil, para que esse direito seja assegurado e legitimado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CONCEIÇÃO, Ana Paula. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa**: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGR-FACED/UFBA), Salvador, 2009.
- DÉLORY-MONBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.
- DIAS, Marina C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS, Marina C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 231-240.
- DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L’Harmattan, 1990.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tisuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). **O sujeito e de educação**: estudos foucaulteanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 23-41.
- LUCKESI, Cipriano. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: _____. **Ludopedagogia**. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 34-61.
- MACEDO, Roberto S. **Chrysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.
- _____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MACEDO, Roberto S.; AZEVEDO, Omar B. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus, BA: Editus, 2013.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEGRINE, Airton. **A aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PINEAU, Gaston. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1983. p. 63-77.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente na formação de professores. In: FRIEDMANN, Adriana. Et al (Org.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992. p. 32-66.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Recebido em: 15/12/2017

Aprovado em: 02/03/2018

OS FAZERES DE BEBÊS E SUAS PROFESSORAS NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA CENTRADA NA CRIANÇA

*Tacyana Karla Gomes Ramos (UFS)**

RESUMO

O presente estudo busca captar o ponto de vista de bebês sobre a organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não verbais, em situações cotidianas da Educação Infantil. Participaram da pesquisa duas professoras, seis Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e 31 crianças de ambos os sexos, com idades entre 08 e 16 meses, integrantes de dois Centros Municipais de Educação Infantil da cidade do Recife-PE. Foram realizadas 38 sessões de filmagem durante três meses. Os dados foram produzidos por meio da análise microgenética, em que cada sessão foi observada atentamente a fim de serem recortados e descritos episódios interacionais. Olhar para o bebê no contexto da Educação Infantil e ouvi-lo em seus interesses viabilizou a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elemento que balizou a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências sociocomunicativas que seu comportamento interativo pôde desvelar em parceria com suas professoras.

Palavras-chave: Bebês. Práticas pedagógicas. Educação infantil. Relações entre pares.

ABSTRACT

CHILDREN'S DOINGS AND THEIR TEACHERS IN THE CHILD-CENTERED PEDAGOGICAL PRACTICES

The purpose of this study is to understand children's perspective on the planning of educational practices, exploring their expressive nonverbal communication, in everyday situations in the context of the Early Childhood Education (ECE). The participants of this study were: two teachers, six teacher assistants, and 31 children of both sexes, aged 8-16 months, members of two municipal centers for ECE, in Recife, PE, Brazil. During three months, 38 filming sessions were recorded. A microgenetic analysis was conducted to generate the data. All sessions were carefully analyzed in order to be cut out and described in interactive episodes. Looking at the children's perspective in the context of ECE and understanding their point of view, led us to the development of a pedagogical work based on the socio-communicative competence that their interactive behavior could unveil along with their teachers.

Keywords: Children. Pedagogical practices. Early childhood education. Peer relations.

* Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta IV do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). E-mail: tacyanaramos@gmail.com

RESUMEN

LAS ACTIVIDADES ENTRE PROFESORAS Y BEBÉS EN LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA CENTRADA EN EL NIÑO

Este estudio busca captar el punto de vista de los bebés en la organización de las prácticas educativas, explorando sus posibilidades expresivas no verbales en situaciones cotidianas de la Educación Infantil. En la investigación participaron dos profesoras, seis auxiliares de desarrollo infantil y 31 niños de ambos sexos, con edades entre 08 y 16 meses, integrantes de dos Centros Municipales de Educación Infantil de la ciudad de Recife, PE, Brasil. Los datos fueron recogidos por medio del análisis microgenético, en que cada sesión fue observada atentamente a fin de ser recortados y descritos episodios interactivos. Se realizaron 38 sesiones de filmación durante tres meses. Mirar al bebé en el contexto de la Educación Infantil y oírlo en sus intereses posibilitó la captura y la comprensión de su punto de vista como elemento que permite el desarrollo de un trabajo pedagógico a partir de las competencias sociocomunicativas que el comportamiento interactivo del bebé pudo manifestar en compañía de sus profesoras.

Palabras clave: Bebés. Prácticas pedagógicas. Educación infantil. Relaciones entre pares.

Introdução¹

A ideia de criança protagonista de ações, competente socialmente, dona de uma curiosidade investigativa original que lhe permite aproveitar todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para produzir conhecimentos, descortina os principais elementos da presente investigação, que busca capturar o ponto de vista dos bebês como elemento balizador da organização das práticas educativas, explorando suas possibilidades expressivas não verbais, em situações cotidianas da Educação Infantil organizadas por suas professoras, tomando como pressupostos as ideias de que eles têm o que dizer, ou seja, possuem recursos sociocomunicativos para demonstrar suas intenções, interesses e necessidades, compartilhando significados através dos meios funcionais de que dispõem, mesmo na ausência da fala articulada (RAMOS, 2010).

Tendo como principais interlocutores, neste projeto, os estudos sobre a criança com base na perspectiva de escuta às suas necessidades, aos seus desejos e suas inquietações (CRUZ, 2008),

o estudo busca romper com a lógica que coloca o bebê em uma posição socialmente inferior aos adultos, uma vez que, durante vários séculos, a criança teve a sua presença social apagada por concepções que a colocavam numa posição de incompetência, subordinação e preparação para a vida adulta (CAMAIONI, 1980; CARVALHO; BERALDO, 1989).

Ao longo da história, a criança não é vista em termos das relações sociais que estabelece. Dessa forma, predominavam as discussões acerca da infância e da criança diante de uma perspectiva adultocentrada, negando à criança falar sobre si mesma, suas expectativas, seus desejos, interesses e formas de ver o mundo, ou ofuscando o reconhecimento de suas possibilidades.

O próprio significado etimológico da palavra *infante* (aquele que não fala) circunscreve significados construídos historicamente que silenciam suas ideias (CRUZ, 2008). O que sabemos sobre a criança, na maioria das pesquisas, é o que nos foi contado pelos adultos e não pela própria criança (CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008).

Atualmente, entretanto, vários estudos apontam para uma direção que permite a inversão do olhar que, ao enxergar a criança como construtora ativa

1 Estudo realizado com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (Protocolo CAAE nº 0178.0.172.000-08) e também com consentimento das professoras e dos responsáveis pelas crianças integrantes da pesquisa.

e socialmente competente, dá-lhe vez e voz no cenário sócio-histórico.

Nessa trilha de proposições, as emergentes descobertas sobre como a criança aprende e se desenvolve vem fomentando na pesquisa o desejo de conhecer suas inúmeras peculiaridades, dando-lhe visibilidade pela ótica de sua posição protagonista de enredos construídos com os eventos de seu tempo (COHN, 2005; CORSARO, 2005) e lhe conferindo um *status* de participante criativo na construção de seu espaço social (KUHLMANN JUNIOR, 2007).

Na busca de uma ruptura com a lógica adultocêntrica, estudiosos defendem a perspectiva de investigações que pensem nas crianças, nos seus contextos, nos modos como negociam e interagem em grupos, ou seja, o que se passa entre elas, procurando os significados que constroem (DELGADO; MÜLLER, 2005) por meio da escuta de suas diversificadas formas de expressão (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nas palavras de Cruz (2008, p. 13): “[...] buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”. Corroboram com essa perspectiva as ideias de Sarmento (2008), ao defender que a infância precisa ser estudada considerando-se a “voz” das crianças, o que permitirá descortinar outra realidade social e cultural, emergente das interpretações infantis.

Congruentes com essa perspectiva e reconhecendo os bebês como seres sociais, capazes de interação desde o nascimento, considera-se que seus processos relacionais se dão de forma ativa, histórica e cultural. Portanto, neste trabalho, nos reportaremos às contribuições da Psicologia, que reconhece as competências sociocomunicativas da criança e estuda seus processos comunicativos não verbais. Reconhecemos que a criança possui inclinação para investir no seu próprio desenvolvimento, diferentemente de ser incompleto e em processo de treinamento para a vida adulta (CARVALHO; PEDROSA, 2002; RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2004), sendo capaz de participar de relações sociais e interativas com os recursos de que dispõe, desde bebê (WALLON, 1971).

Seguindo nessa esfera de argumentação que reconhece a potência social da criança, os estudos na área da Sociologia da Infância têm investido em dar visibilidade à infância como construção social e à criança como protagonista social, sujeito capaz de aprovar, propor e resistir diante das situações e ideias para elas reservadas (SOUZA, 2007).

Nessa esfera de argumentação, pesquisadores (MARTINS FILHO, 2005; MARTINS FILHO et al, 2006; MONTANDON, 2005; RAMOS, 2010) têm analisado as interações e manifestações infantis frente ao proposto pelos adultos no interior dos ambientes educacionais, na medida em que os resultados dos estudos constatarem a possibilidade de que as crianças podem atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses.

Ampliando o debate, Montandon (2005, p. 485) reivindica para as crianças o lugar de ator social na Educação Infantil quando afirma que “importa analisar não apenas o que os educadores fazem com as crianças, como também o que estas fazem com o que se faz com elas”.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) também fortalecem nosso argumento ao defenderem a ideia de a criança ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes. Segundo essas autoras, esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias na configuração didática.

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para a criança, perpassado pela construção, por parte do(a) professor(a), de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto profissional busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. E mais: realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança aliada à investigação da própria prática que desenvolve (RAMOS, 2010). Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento

interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo (JABLON; DOMBRO; DICHELMILLER, 2009).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil torna-se um espaço fecundo para se conhecer a desenvoltura social da criança, para se pensar em “muitas crianças e diversas infâncias” (MOSS, 2005, p. 237), abrindo espaço para a construção cotidiana da prática educativa que fomente no(a) professor(a) uma postura contínua de avaliação do trabalho que desenvolve a partir dos indicadores das crianças.

Congruentes com essa perspectiva, Ades (2009) inspira o/a professor(a) a ter uma postura de proximidade com a criança que rompe com a visão autoritária, que não enxerga a desenvoltura social infantil. Através de seu comportamento de pesquisador, o autor inspira o adulto profissional a adotar uma posição de parceiro, capaz de dialogar, estabelecer vínculos de amizade e transportar-se para as perspectivas da criança como forma de compreendê-la.

Vale ressaltar que não estamos defendendo uma postura passiva ou espontaneísta quanto à intencionalidade pedagógica do(a) professor(a). Ao contrário, concordamos que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), mas que também possa abrir perspectivas para o imprevisto e não a improvisação (FARIA, 2007). Isso implica na possibilidade docente de construção de significados com as crianças e sua infância numa determinada instituição, marcada por uma organização pedagógica planejada cotidianamente e avaliada sistematicamente (TRISTÃO, 2004). E mais: implica a compreensão da indissociabilidade do cuidar/educar a criança (BRASIL, 2009); o planejamento de atividades diversificadas, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades infantis (KUHLMANN JUNIOR, 2007); prevê a organização de ambientes que promovam aprendizagens através de diferentes experiências (HORN, 2004); busca ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); provoca oportu-

nidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nesse sentido, a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo: empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com a cultura, estando disponível para ser vista em suas potencialidades, inserida no centro do planejamento pedagógico e vista como um ser capaz de participar de seu processo educativo com os conhecimentos e recursos de que dispõe, desde bebê.

Diante do exposto, pensar a participação dos bebês na organização deste estudo implicou tanto no reconhecimento de suas capacidades, quanto instigou a busca de procedimentos metodológicos que pudessem capturar as sutilezas e as características de sua competência social, reveladas em seu comportamento interativo com parceiros de idade e adultos profissionais nas práticas cotidianas da Educação Infantil, conforme discutiremos nos dados empíricos apreendidos.

O presente estudo pretende analisar as interações de crianças e educadoras em situações cotidianas da Educação Infantil na busca de captar o ponto de vista de bebês sobre a organização das práticas educativas que lhes são ofertadas, explorando as possibilidades expressivas não verbais da criança.

A trajetória de produção de dados

Participaram da pesquisa duas professoras, seis Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e 31 crianças de ambos os sexos, com idades entre oito e 16 meses, integrantes de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade do Recife-PE, pertencentes ao agrupamento etário denominado de berçário. As crianças foram observadas nas suas próprias salas de convivência, com a presença de professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

As observações foram videogravadas e ocorreram em quatro momentos da jornada diária da instituição, a saber: a) momentos de ações dirigidas às crianças pelo adulto profissional; b) ocasiões de atividades de livre escolha pela criança; c) durante o

almoço; e d) no horário do repouso, após o almoço. Foram realizadas 38 sessões de filmagem, perfazendo um total de 19 horas de observação, realizadas durante um período de três meses. Os dados foram tratados por meio da análise microgenética, em que cada sessão foi observada atentamente a fim de serem recortados episódios interacionais orientados por dois conjuntos de indicações: a) engajamento social entre crianças; e b) engajamento de crianças com adultos profissionais nas práticas cotidianas do berçário.

Considerando o objetivo deste estudo, buscamos a videogravação como recurso metodológico para apreender as sutilezas do comportamento interativo das crianças com seus pares, visando a um detalhamento a partir da contemplação e da repetição sistemática do observado, na perspectiva de alcançar posturas argumentativas advindas desse exercício de compreender o fenômeno-alvo de análise (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

As videograções focavam preferencialmente a díade criança-educadora ou o grupo de crianças com a educadora, quando existiram sinais conspícuos de interação por período de tempo compatível com a possibilidade de investigar esse processo. Outros momentos do registro foram definidos pela presença de duas ou mais crianças envolvidas numa sequência interacional. Tal organização social foi percorrida pelas tomadas em grupos, cujo registro seguia pistas de proximidade espacial e de orientação da criança e prosseguia até o término da atividade em que as crianças estivessem socialmente engajadas.

Ressaltamos que em vários momentos dos registros a imagem foi aproximada através do *zoom*, objetivando obter mais detalhes sobre a atividade das crianças. A decisão de interromper o registro era definida pela pesquisadora que avaliava se aquele segmento de registro seria profícuo ou não para o objetivo pretendido.

No percurso de produção de dados, cada registro videogravado foi assistido pelo menos duas vezes, ocasião em que se podia circunscrever as ações entre parceiros envolvidos em brincadeiras ou outras atividades partilhadas.

A configuração interacional recortada foi denominada de episódio (PEDROSA; CARVALHO, 2005). O percurso de exploração de cada episódio

videogravado foi feito mediante a observação e descrição das ações interativas das crianças. As cenas foram vistas, ora em velocidade normal, ora acelerada, noutras vezes com a imagem “congelada” momentaneamente ou voltando às imagens que pareciam conter detalhes reveladores de informações pertinentes ao campo investigado.

Nessa ocasião, uma pergunta guiou o percurso investigativo: como as crianças iniciam o contato social com o parceiro e se entrosam em atividades propostas pela professora e/ou pela ADI? Em seguida, buscamos examinar e descrever aspectos qualitativos dos episódios com o olhar centrado nas interações das crianças com o coetâneo e com os adultos profissionais, explorando as formas de inserção da criança na atividade proposta pelo adulto; a sequência da experiência interativa; o tipo de atividade em que os parceiros estavam envolvidos; o tipo de proposta sugerida pela educadora; o modo de implementação da proposta; a participação das crianças na proposta, examinando situações geradas a partir das sugestões da professora e/ou da ADI; o modo como o adulto interage com as crianças durante o desenrolar da atividade; o uso de recursos materiais e da organização do espaço físico, bem como o modo como as crianças se organizam socialmente com os materiais disponíveis na sala.

Uma vez efetuada a transcrição das situações interativas eleitas, decidiu-se percorrer as singularidades de cada episódio agrupando detalhes pertinentes à organização interacional construída pelo grupo ou díades. Para tal empreendimento, foram utilizados códigos a fim de identificar eventos comuns por meio de cores e sinais gráficos.

Uma vez efetuada essa codificação, o próximo passo foi comparar as distintas circunstâncias no intuito de apreender as especificidades dos dados através do confronto entre diferenças, traços comuns ou elementos recorrentes alçados das situações interativas observadas.

Para a apresentação dos resultados do presente estudo, julgamos pertinente resumir os momentos dos episódios escolhidos, preservando detalhes que orientassem o leitor para os aspectos da discussão que se pretendeu realçar em cada trama interacional que foi selecionada e intitulada, e que serão apresentadas a seguir.

Ouvindo a criança e enxergando possibilidades de participação dos bebês na organização curricular

Os dados apresentados nessa seção se coadunam com a recente consideração de que as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas na tomada de decisões democráticas (DELGADO; MÜLLER, 2005; GRAUE; WALSH, 2003; MOSS, 2005), esboçando possibilidades para se (re)pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de Educação Infantil em sintonia com esse *status* de participação social que recentemente a criança conquistou, conforme já apresentamos.

Realçamos a ideia de que esse modo de pensar a ação pedagógica aponta vias de acesso para a criança, desde bebê, ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes (MONTANDON, 2005; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

O foco reside em abordagens que confluem para a perspectiva da criança como sujeito social, constituído prioritariamente *na e pela* interação social. Assim, o ponto central se torna refletir sobre a potência da produção e compartilhamento de significados por meio de múltiplas linguagens que as crianças produzem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Abrimos, então, a discussão sobre o papel do(a) professor(a) de inserir o bebê numa posição de informante ao se dirigir a ele pelo viés da escuta de suas possibilidades expressivas não verbais, interesses, necessidades.

Nessa trilha de proposições, escolhemos o episódio “Quer tomar banho agora?” para iniciar o debate. Inicialmente cabe pontuar que a situação interativa a ser apresentada aconteceu num horário próximo ao almoço, ocasião em que, diariamente, as crianças tomam banho. Conforme observamos, há uma característica que circunscreve fortemente os eventos interativos do episódio: a consulta à criança quanto à possibilidade de tomar banho no momento solicitado, através dos insistentes contatos verbais da professora dirigidos ao

grupo de bebês. Isso pode ser demonstrado nos diferentes momentos em que ela fala com várias crianças da sala, enfatizando seu aparente desejo de consultá-las.

A professora sai do fraldário e olha para os diversos ângulos da sala, como se estivesse rastreando o ambiente, quando pergunta: ‘Quem quer vir tomar banho agora?’ [pausa]. ‘Quem quer vir?’ [pausa]. ‘Quem quer vir tomar banho agora?’ [pausa]. ‘Quem quer vir?’ [pausa]. ‘Quem, heim?’ Em seguida, já próxima ao grupo de bebês que estavam nos colchonetes no chão, ela retoma o convite, saltitando e falando num tom de canção: ‘Quem quer tomar banho?’ [pausa]. ‘Tomar banho...’ [pausa]. ‘Um banho...’ As crianças continuam envolvidas em suas ações. Ela repete duas vezes a pergunta, falando mais alto que das vezes anteriores, usando um tom que parece se aproximar mais de uma afirmação do que uma consulta: ‘Quem vai tomar banho agora, heim?!’ [pausa]. ‘Quem vai tomar banho agora?’ [pausa]. Ela olha para Jade (12 meses) e lhe pergunta: ‘É Jade?’ A garota interrompe a manipulação de pecinhas, olha em sua direção e sai engatinhando. Em seguida, a professora olha para Gabriel (14 meses) e diz: ‘Gabriel?’ [pausa]. Ele balança a cabeça para lá e para cá, como se falasse ‘não’. A professora olha para Ayana (14 meses) e lhe fala num tom de convite: ‘Ayana’ [pausa], ‘tomar banho!’ A garota para de mexer na boneca que segura, levanta a cabeça na direção do adulto; em seguida, olha para uma ADI quando esta lhe diz: ‘Diga: eu tô brincando agora!’ [pausa]. A professora desvia o olhar de Ayana e olha na direção do grupo, perguntando para as outras crianças: ‘Quem vai tomar banho agora?’ [pausa]. ‘Quem quer?’ Olha outra vez para Ayana e lhe pergunta: ‘Quer, Ayana, tomar banho logo?’ A garota lhe responde alto e veementemente: ‘Não!’ A professora diz para ela: ‘Quer não, é?’ Ayana balança a cabeça para lá e para cá, como se dissesse ‘não’. A professora convida Gabriel Prado (11 meses), dizendo: ‘Vem, Gabriel!’ Ele olha para ela e lhe diz ‘não’ de um jeito prolongado. Malu (11 meses) se aproxima engatinhando, levanta e estica os braços na direção da professora, olhando para ela. Ela sorri, segura nas mãos da garota, a levanta e em seguida a conduz ao fraldário, dizendo num tom de aparente satisfação: ‘Bora tomar banho!’

Como se faz notar no fluxo de eventos, chama atenção o fato de a professora não interromper de modo imperativo, mas consultivo, as atividades das crianças no horário destinado ao banho. Ao

perguntar diversas vezes “Quem vai tomar banho agora?”, ela parece esperar a resposta de um possível interlocutor diante de suas insistentes consultas. Isso pode ser demonstrado em suas ações: a) ela não retira logo a criança da sala para o banho no fraldário, mesmo estando num horário da jornada educativa definido para isso; b) escaneia com o seu olhar a sala em várias direções, como se estivesse a procura de alguém disponível para se banhar; e c) atribui aos gestos de Malu uma aceitação ao convite ao vê-la engatinhar e esticar o braço em sua direção. Ela segura nas mãos da garota, conduzindo-a para o fraldário e lhe dizendo “Bora tomar banho!”.

Dessa forma, torna-se possível perceber uma “inversão” de posicionamento dos adultos frente às crianças, ao considerar não o que lhes falta, como a presença da fala articulada, mas reconhecendo suas potencialidades para interagir com as pessoas e com os eventos sociais que ocorrem, a exemplo da escolha na vez de tomar banho. Em suas ações, os bebês demonstram que aproveitaram a situação interativa para expressar ativamente seus interesses e posicionamentos através de diferentes manifestações sociocomunicativas.

A partir desse episódio, torna-se possível pensar que uma atmosfera comunicativa que insira o bebê no universo discursivo que é próprio da língua materna pôde ser instaurada na sala quando a professora se dirigiu verbalmente à criança, inserindo-a numa posição de informante, reconhecendo-a enquanto sujeito socialmente competente e, dessa forma, abrindo perspectivas para ela assumir uma postura de interlocução ativa.

O próximo episódio, denominado “Qual é a música?”, permite ampliar essa discussão. Trata-se de mais uma situação interativa em que a criança ganha possibilidades de participar da organização de ações a serem dirigidas ao grupo infantil. No contínuo interacional, os sinais expressivos de um bebê são deflagradores da continuação da proposta educativa iniciada pela professora, conforme apresentaremos.

Aína (11 meses) passeia pela sala balançando um brinquedo e pronunciando sílabas com melodia. A professora e a ADI que estão cantando e dançando com as crianças, olham para a garota e sorriem. A professora pergunta: ‘Tu tá cantando o quê, Aína?’ A ADI olha para a professora e lhe responde: ‘Ela tá

tentando cantar alguma música...’. Aína se aproxima, olha para a professora e continua vocalizando. A professora olha para a garota e outra vez lhe interroga: ‘Aína, qual é a música?’ [pausa]. Em seguida, a professora fala num tom de descoberta: ‘Já sei!’, e começa a cantar a música *Atirei o pau no gato*, batendo palmas e chamando as outras crianças para cantar e bater palmas também.

Como se faz notar, as ações de Aína são inseridas na organização didática quando a professora observa e atribui diferentes sentidos às possibilidades expressivas que a garota comunica em suas vocalizações. Isso pode ser notado quando a professora interrompe a atividade com o grupo de crianças e se dirige verbalmente a Aína, mostrando-se regulada por seus sinais sonoros. Ao perguntar para a garota: “Tu tá cantando o quê, Aína?”, a professora atribui aos balbucios da criança o significado de canção, talvez admitindo ser uma extensão da atividade de cantar que está sendo realizada na sala. Vale apontar que a possibilidade de as vocalizações de Aína serem portadoras de uma canção também é respaldada pela opinião da ADI, quando fala para a professora “Ela tá tentando cantar alguma música...”.

Dessa forma, ao perguntar para Aína “Qual é a música?” e atribuir significados aos balbucios da garota, a professora gerou possibilidades de a criança participar da atividade como informante da canção a ser executada junto ao grupo. Isso também pode ser demonstrado nas ações da professora quando fala “Já sei!” (referindo-se à descoberta da possível música entoada por Aína) e começa a cantar a música *Atirei o pau no gato*, batendo palmas e chamando as outras crianças para cantarem e baterem palmas também.

Sendo assim, na trama de interações vividas, as vocalizações de Aína, possivelmente uma imitação de seus parceiros que cantavam (ou arremedavam a professora), ganham *status* de informação portadora de uma canção: professora e ADI interpretam os balbucios da criança como trechos da música *Atirei o pau no gato* e, posteriormente, inserem os balbucios nas atividades dirigidas para o grupo de crianças.

Esses elementos nos permitem dizer que Aína foi incluída na organização de ações dirigidas ao grupo infantil quando os adultos profissionais

mostraram-se atentos às suas manifestações comunicativas, ressignificando os balbucios e as vocalizações da garota, procurando compreendê-los, completá-los e interpretá-los.

Dando continuidade à discussão e pautados nas observações da dinâmica interativa do próximo episódio a ser apresentado, as expressões socio-comunicativas dos bebês foram sendo acolhidas e interpretadas pelo outro bebê e pela professora, oferecendo-nos pistas do quanto as crianças, desde bem novas, são atentas e responsivas às ações e às reações do outro, realçando a ideia de que não são passivas na relação social. Ao contrário, participam de diálogos não verbais, apreendendo informações e elaborando diferentes respostas para as manifestações do parceiro para consigo, desde bebês. No desenrolar do episódio intitulado “Balanços”, a professora mostrou-se atenta e intérprete dos sinais comunicativos das crianças, compondo com o grupo infantil um repertório de informações que permitiu a ordem de entrada de cada uma na brincadeira proposta.

A professora convida o grupo de bebês para a brincadeira: ‘Quem vai querer brincar de serra-serra?’ Mara (12 meses) estende seus braços na direção da professora em resposta à pergunta deste adulto, ocasião em que a professora olha para ela e interpreta os seus gestos como sendo adesão ao convite que foi feito, puxando e levantando a garota para brincar. Ela comunica que gostou de brincar através de seus gestos e movimentos nas duas vezes em que a brincadeira foi interrompida: não solta as mãos da professora e joga-se para trás com suas pernas estiradas, olhando para a professora quando ela para de balançá-la. Isso sinalizou para a professora um desejo da garota permanecer brincando que ela consolida em suas ações: fala “De novo!” e reinicia a brincadeira com Mara. Mara repete a mesma estratégia de outrora, quando os balanços do corpo são interrompidos pelo término da brincadeira: não solta as mãos da professora, estica-se para trás com suas pernas estiradas e, assim, comunica seu interesse em permanecer brincando. A professora recomeça a brincadeira, evidenciando atribuição de significados aos sinais expressivos que a garota comunicou. Karli (14 meses) parece demonstrar interesse em participar da brincadeira por meios diferentes daqueles usados por Mara: aproxima-se, olha para a professora, aponta para a brincadeira que está acontecendo, pega

na mão de Mara, que está se balançando de mãos dadas com a professora, acompanha com a cabeça o movimento de Mara se balançar para frente e para trás, depois alterna o olhar para a professora e para Mara enquanto balança devagarzinho seu corpo para frente e para trás, como se imitasse os movimentos cadenciados da brincadeira, e choraminga quando a professora recomeça a balançar Mara. A professora não permanece alheia a essa configuração de ações, possivelmente por interpretá-las como sendo pedidos para participar da brincadeira. E, diante disso, interrompe a brincadeira com Mara e fala para ela: ‘Agora é Karli!’, e começa a balançar Karli para frente e para trás, evidenciando a partilha de intenções com a criança. Luiz (13 meses) também parece interessado em participar da brincadeira, tanto que se aproxima e tenta segurar nas mãos da professora que está balançando Karli. A proximidade de Luiz e o gesto de segurar nas mãos da professora provocam um contato verbal: ‘Já, já, viu, Luiz!’, sinalizador do vínculo e da informação portadora das intenções de ingresso na brincadeira que a professora efetiva em suas ações. Conclui a brincadeira com Karli e fala: ‘Agora é Luiz!’, comunicando ao garoto as intenções apreendidas dos seus movimentos. Igor (11 meses) não se locomove com a mesma desenvoltura que os seus parceiros, mas sinaliza interesse na atividade de balanços entre Luiz e a professora quando engatinha na direção da dupla que brinca, segura nas costas da professora para se erguer e se aproximar dos parceiros. Esses movimentos do garoto deflagram sua entrada na brincadeira, pelas intenções da professora assumidas verbalmente (‘Agora é Igor!’) e gestos que executa (traz o garoto pra frente de seu corpo, segura em suas mãos e começa a balançá-lo para frente e para trás).

Como se faz notar nas ações e reações das crianças, os seus sinais comunicativos foram emergindo a partir da atenção dirigida ao outro e sustentados por recursos corporais. Dessa forma, através da dimensão corporal, a criança teve a chance de compartilhar significados em práticas pedagógicas que lhes foram dirigidas e por meio das quais ela pôde expressar suas disposições emocionais e cognitivas em resposta às pistas fisionômicas, posturais e entonacionais, e outros sinais comunicativos advindos da professora, que os capturou e interpretou, conforme observamos nas (re)ações dos bebês que participaram da experiência apresentada.

Ao observar o comportamento interativo dos bebês integrantes dos episódios apresentados, percebemos que o modo dos meninos e meninas se relacionarem com os eventos pedagógicos que lhes foram apresentados foi ativo, em movimento de ser e estar, assim, construíam suas relações interativas com e através de seu corpo. Os diálogos não verbais foram sustentados por recursos corporificados, compreendendo que a comunicação é um processo dotado de múltiplos canais, incluindo a gestualidade, a mímica, as posturas, a língua, os silêncios, a tonalidade da voz (LE BRETON, 2009), dentre outros.

Cabe destacar que o diálogo sem palavras, qual seja, via linguagem corporal, se efetivou à medida que os gestos da criança ganharam um *status* de portadores de significados através da interpretação e atribuição de sentidos que lhes foram impregnados pelo parceiro social, permitindo a emergência e os compartilhamentos. É nesse sentido que o corpo expressa, por meio de suas posturas, gestos e ações, as significações construídas.

É nessa linha de argumentação que destacamos as possibilidades expressivas não verbais como forma de “linguagem sensório-motora” em crianças pequenas que ainda não falam. Essa suposição está, portanto, apoiada nos pressupostos wallonianos que balizam a concepção de que os elementos iniciais de significação emergem na experiência corporal através das emoções, das sensações, dos gestos e dos movimentos. Apoiados em Wallon (1971), podemos dizer que os processos de construção de significados se efetivam no uso e no sentido do comportamento, logo a ação motora assume a função de expressar as disposições íntimas da criança, ou seja, seus interesses e motivações.

Numa outra esfera de argumentação, os dados apresentados no próximo episódio – “Jeito de dormir” – sinalizam perspectivas para o adulto profissional olhar, ouvir e conhecer as crianças do grupo pelas quais é responsável, de forma respeitosa ao que é específico de cada bebê, percebendo-os e valorizando-os como plurais.

Da longa sequência interativa videogravada, que possui 19 minutos e 03 segundos, os seis momentos recortados nos revelam diferentes formas e posições corporais que as crianças encontram para relaxar e dormir, mediadas pelas atitudes delicadas e cuidadosas das ADI e da professora.

Uma ADI senta no colchonete, segura e balança Pedro (10 meses) apoiado nas suas pernas, olhando para ele. Em alguns momentos, ela interrompe o balançado para alisar o rosto da criança. [...] Pedro abre e fecha os olhos como se estivesse quase adormecendo. Ela aproxima o garoto para perto do seu colo e começa a alisar as pernas dele, que fecha os olhos e dorme. Gabriel (14 meses) deita no colchonete com o bumbum para cima. A professora se aproxima, senta ao lado do garoto e começa a balançar suavemente a fralda da criança para lá e para cá. Depois alisa a cabeça do garoto e volta a niná-lo, desta vez dando umas pancadinhas bem leves no bumbum de Gabriel até ele dormir. Alice (13 meses) aparece no foco sentada nas pernas de outra ADI, com a sua cabeça apoiada no colo do adulto e com as pernas abertas na cintura da educadora. A ADI se balança para frente e para trás, sentada na cadeira de amamentar, movimentando o corpo da criança junto com o seu. Em alguns momentos, a ADI interrompe os balanços do corpo, apoia e desliza as duas mãos nas costas de Alice, massageando suavemente toda a extensão abaixo do pescoço até o bumbum da criança. Em seguida, junta os dedos das mãos e dá umas batidinhas suaves, percorrendo toda a região das costas da garota. Outra ADI coloca Malu (11 meses) nos seus braços. A garota apoia o rosto no colo do adulto, que se desloca pela sala, balançando-a. Em alguns momentos, a ADI para, substitui os balanços por giros do corpo, olhando para Malu. [...] Esta levanta a cabeça; a ADI, então, recomeça a andar pela sala, balançando-se, até Malu voltar a deitar o rosto no seu colo e dormir. A câmera foca uma ADI sentada no colchonete com Fernando (14 meses), que está sentado com as pernas abertas na cintura do adulto e com a cabeça apoiada no seu colo. Delicadamente, a ADI segura e levanta um punhado de fios do cabelo do parceiro por repetidas vezes, depois desliza suas mãos suavemente por toda a extensão da cabeça da criança, afagando seus cabelos até ela adormecer. Ayana (14 meses) pega uma boneca de pano e se deita no colchonete com o tórax para cima, segurando o brinquedo. Em seguida, solta a boneca, vira-se no colchão com os olhos fechados e posiciona seu rosto em cima da boneca. A ADI dirige-se até ela, tira a boneca de debaixo da cabeça de Ayana, emborça a garota no colchonete e coloca o brinquedo embaixo de uma das mãos da criança.

Os dados apresentados no episódio sinalizam perspectivas para o adulto profissional, em suas

práticas cotidianas, aprender a *auscultar* os ritmos biológicos de cada criança e as suas cadências rítmicas e afetivas de forma a não se deixar conduzir pela voracidade de uma jornada diária que automatiza ações e homogeneiza as crianças (BARBOSA, 2006).

Refletindo-se dessa maneira, minimiza-se o risco de ofuscamento das motivações das crianças e se substituem práticas adultocentradas por outras que estejam mais ajustadas ao interesse e às possibilidades das crianças.

Os achados reforçam, portanto, resultados de outros estudos que tecem críticas ao modelo de educação, no qual todas as crianças devem seguir os mesmos tempos, os mesmos modos, seguindo a lógica do consenso que abafa a pluralidade e sufoca a diferença (BARBOSA, 2006; MARTINS FILHO, 2005; MARTINS FILHO et al, 2006).

Nesse sentido, Post e Hohmann (2004, p. 201) defendem que para o/a professor(a) organizar uma rotina pensada para crianças pequenas, é preciso que ele “veja o dia através dos olhos das crianças”, pois só assim ele estará preparado para atender as suas verdadeiras necessidades.

Como apontam Carvalho, Muller e Sampaio (2009), concordamos que os profissionais da Educação Infantil estão sendo convidados para investir na organização de espaços e tempos para a criança pôr em execução, na unidade educacional, suas características, motivações intrínsecas e especificidades de suas infâncias. Avançando no diálogo com essas autoras, reconhecemos que essa discussão coopera no sentido de enxergar o percurso singular e criativo que a criança empreende no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas, dos contextos nas quais convive e em sintonia com o papel educativo da creche, respeitosa às especificidades que os bebês comunicam.

Apontamentos conclusivos

Olhar para o bebê no contexto da Educação Infantil e ouvi-lo em seus interesses viabilizaram a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elemento que balizou a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências que seu comportamento interativo pôde desvelar, conforme apresentamos.

Quando demonstram suas atitudes interativas e de acolhimento às manifestações infantis, as educadoras participantes deste estudo indicam como é possível favorecer as aquisições sociocomunicativas do bebê, reconhecendo-o enquanto sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente, atribuindo diferentes sentidos ou, quem sabe, elaborando novos significados àqueles propostos pelo interlocutor.

Nessa trilha de proposições, oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento das ideias da criança, apoiá-las na interpretação de suas ações, na resignificação de seus atos, podem ser consideradas ações importantes num ambiente pedagógico que considera e impulsiona o modo próprio de agir, de pensar e de sentir do bebê.

Nessa esfera de atuação profissional, os atos pedagógicos puderam produzir significados em sintonia com o grupo infantil, de forma que os adultos profissionais também conseguiram extrair sentido da prática que estava sendo proporcionada à criança.

Tal movimento investigativo viabilizou que as professoras também pudessem consolidar-se como produtoras de significados, criando instrumentos de recolha de descobertas que promoveram propostas e situações desafiadoras para os bebês, nas quais foi incluída a possibilidade de exploração de materiais e espaços, de encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo como foco as escolhas e as predileções de cada uma.

Ampliando o debate, acreditamos que essa parceria assumida com a criança abre espaço para a efetivação da finalidade da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento pleno e integrado da criança desde o começo da vida (BRASIL, 2009). Permite que o/a professor(a) (re)visite sua prática, reconheça-se noutras, enxergue avanços e desafios a serem construídos com seus pares, a depender da efetivação de ações desenvolvidas no interior das práticas cotidianas da Educação Infantil por cada um(a) deles(as). Estamos falando da possibilidade de o adulto profissional poder caminhar de mãos dadas com o bebê, percorrendo suas tramas, apoiando suas iniciativas, curiosidade investigativa, interesses, singularidades e potencialidades sociocomunicativas.

Nos rumos de efetivação de tais ideias, as crianças ganham a oportunidade de impor, se assim desejarem, o reverso de uma lógica adultocêntrica instituída pelos adultos profissionais; suas ações podem traçar outros contornos para o cotidiano pedagógico que foi planejado; suas travessuras e curiosidade investigativa preenchem o berçário da creche de alegria e movimento, convidando-nos a construir o ambiente da Educação Infantil como um espaço de seu pertencimento com toda sua ludicidade, originalidade, inventividade, criatividade, encantamento.

O foco da organização didática recai, portanto, em abordagens que confluem para a perspectiva de refletir-se sobre a potência da produção e compartilhamento de significados por meio de múltiplas linguagens que os bebês produzem.

Desse modo, o acesso às múltiplas formas de expressão, explorações, oportunidades de interações e uso ativo de recursos que o bebê emprega para se comunicar, agir e significar pode revelar valiosos aspectos sobre suas potencialidades e trazer informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas com as crianças e para elas.

Com base nesse olhar, fortalecemos a concepção de educação centrada na criança que vem sendo pensada: aquela que enxerga e acolhe o protagonismo social do bebê e que busca aprender com as crianças, conhecer seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações como bússolas a indicar caminhos e traçar rotas a serem navegadas pela Educação Infantil. Já é chegada a hora de levantar a âncora e partir. Navegar é preciso...

REFERÊNCIAS

- ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-136.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força** – rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009.
- CAMAIONI, L. **L'Interazione tra bambini**. Roma: Armando, 1980.
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 127-139.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; MULLER, Fernanda; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 189-204.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Zahar, 2005.
- CORSARO, Willian. **The sociology of childhood**. London: Pine Forge Press, 2005.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 37-41.
- GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JABLON, Judy; DOMBRO Amy Laura; DICHELMILLER, Margo. **O poder da observação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luís Carlos C.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 85-98.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-36.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MONTANDON, Cléoâtre. As práticas educativas e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 143-162, maio/ago. 2005.
- MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MARTINS FILHO, Altino José. Et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- MOSS, Peter. Recontextualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 124-138.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010.
- RIBEIRO, Fernando Luiz; BUSSAB, Vera Sílvia Raad; OTTA, Ema. De colo em colo de berço em berço. In: MOURA, Maria Lucia Seill de (Org.). **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 230-284.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 73-85.
- SOUZA, Gisele (Org.). **Criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.
- WALLON, Henri. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: _____. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. p. 89-94.

Recebido em: 14/12/2017

Aprovado em: 12/03/2018

FORMAÇÃO EM REDES DE COMPOSIÇÕES CURRICULARES COM CRIANÇAS: ENCONTROS FILOSÓFICOS

*Kezia Rodrigues Nunes (UFES)**

*Carlos Eduardo Ferraco (UFES)***

RESUMO

Objetiva dar visibilidade às conversas com as crianças e ampliar sentidos de currículo e formação de professores(as) na Educação Infantil, motivados pela intenção de valorizar suas experiências e desejos no presente. Utiliza a *pesquisa com o cotidiano* por compreender a potencialidade de seus aspectos formativos para os sujeitos das escolas e das universidades na ampliação de saberes e fazeres promovida em sua relação colaborativa de autoridade partilhada. A pesquisa foi realizada no contexto das aulas de Filosofia em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Cariacica-ES, com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Diferentemente do que buscam as orientações do governo atual, ao propor uniformizar uma orientação comum curricular, as redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes, fazeres da escola e da vida inventadas no cotidiano escolar, em atenção aos seus sujeitos, são importante estratégia para a renovação dos currículos e dos processos de formação de professores(as) nos seus espaços-tempos de produção cotidiana.

Palavras-chave: Formação. Currículo. Crianças. Educação infantil.

ABSTRACT

TRAINING IN NETWORKS OF CURRICULAR COMPOSITIONS WITH CHILDREN IN THE PHILOSOPHY CLASSES

The work aims at giving visibility to conversations with children and to broaden the senses of curriculum and teacher's training in Early Childhood Education, motivated by the intention to value their experiences and desires in the present. It uses, as a theoretical and methodological contribution, the research with the everyday, due to understanding the potential of its formative aspects for the subjects of schools and universities in the expansion of knowledge and actions promoted in their shared authority relationship. The research was carried out in the context of philosophy classes of a Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) in Cariacica/ES with children between 4 and 5 years old. Different from what the current government's guidelines seek by standardizing on a common curricular orientation, the networks of knowledge,

* Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física (PROTEORIA/UFES) e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Cotidiano (NUPEC3/UFES). Membro do grupo de pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos (UFES/CNPq). E-mail: keziarnunes@gmail.com

** Professor Doutor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículo, Cultura e Cotidiano da Universidade Federal do Espírito Santo (NUPEC3/UFES). Coordenador do grupo de pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos (UFES/CNPq). E-mail: ferraco@uol.com.br

experiences, languages, affection, knowledge, school and life, made up in the school daily life, in attention to their subjects, those are important strategies for the renewal of resume and teacher training processes in their space-time of daily production.

Keywords: Training. Curriculum. Children. Children education.

RESUMEN

FORMACIÓN EN REDES DE COMPOSICIONES CURRICULAR CON NIÑOS EN LAS CLASES DE FILOSOFÍA

Objetiva dar visibilidad a las conversaciones con los niños y ampliar sentidos de currículo y formación de profesores en la Educación Infantil, motivados por la intención de valorar sus experiencias y deseos en el presente. Utiliza, como aporte teórico-metodológico, la investigación con lo cotidiano, por comprender la potencialidad de sus aspectos formativos para los sujetos de las escuelas y de las universidades en la ampliación de saberes y hacer promovida en su relación de autoridad compartida. La investigación fue realizada en el contexto de las clases de filosofía en un Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) en Cariacica/ES con niños entre 4 y 5 años de edad. A diferencia de lo que busca las orientaciones del gobierno actual al proponer uniformizar una orientación común curricular, las redes de conocimientos, experiencias, lenguajes, afecciones, saberes, hacer de la escuela y de la vida inventadas en el cotidiano escolar, en atención a sus sujetos, son una importante estrategia para la renovación de los currículos y de los procesos de formación de profesores en sus espacios de producción cotidiana.

Palabras clave: Formación. Currículo. Los niños. Educación infantil.

Considerações iniciais

— *Nossa, que bonito! O que você está desenhando?* (PROFESSORA).

— *Eu ainda não sei, é que eu preciso terminar, mas aí eu te falo depois.* (MENINA, 3 anos). (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

Em nossas pesquisas e práticas pedagógicas, temos buscado garantir às crianças o direito de viver suas infâncias nas diferentes expressões do termo, ou seja, não somente como tempo de vida da criança, mas também como possibilidade de invenção, como infâncias do viver (KOHAN, 2007), que se dá em processos de diferenciação. Composições como a da pequena garotinha da epígrafe, expressa na potencialidade dos seus três anos de idade, que se permite começar um desenho e se deixar levar pelo desejo da experiência do processo vivido, que não planeja o que vai resultar ao final, que se modifica e se mistura nas conexões com os/as outros(as) meninos e meninas e nos convida a atentar para a intensidade dos fluxos vividos.

Com isso, o objetivo central deste artigo é dar visibilidade aos movimentos infantis empreendidos pelas crianças em movimentos filosóficos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) *Cantinho Feliz*¹ e, desse modo, ampliar com elas os sentidos de formação e de currículo na Educação Infantil. Interessou-nos problematizar as seguintes questões: quais compreensões de formação e de currículo são agenciadas nessas composições e experiências? Que possibilidades são produzidas no contexto da Educação Infantil para que as crianças vivam problemas infantis e ampliem as redes de sentidos-produções (NUNES, 2012)² com suas experiências?

1 Optamos por atribuir nomes fictícios ao CMEI e às suas crianças. Trata-se de uma das condições explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos familiares, para autorizar a participação das crianças, em observação aos procedimentos éticos de pesquisa. No caso, “Cantinho Feliz” foi um nome escolhido em uma brincadeira realizada com os/as alunos(as).

2 *Redes de sentidos-produções* (NUNES, 2012) referem-se a um termo pensado para problematizar o sentido como redes em constante

As problematizações aqui realizadas foram produzidas na *pesquisa com o cotidiano* (FERRAÇO, 2007), no ano letivo de 2011, com as três turmas do turno vespertino do CMEI *Cantinho Feliz*. Dentre as 44 instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Cariacica, a opção por esse CMEI foi motivada por ele fazer parte do *Projeto de Filosofia e Ciências Sociais*, que incluía algumas unidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No momento da pesquisa, esse era o único CMEI que fazia parte do referido projeto. Além disso, também não fomos informados de outra instituição de Educação Infantil pública ou particular na Grande Vitória que incluísse esse trabalho em sua proposta pedagógica.

Filosofia *para* crianças ou filosofia *com* crianças? Essas expressões não se distinguem apenas pelo uso das preposições *com* e *para*, mas referem-se a diferenciadas propostas teórico-metodológicas. Os estudos de Riger (2006), Kohan (2007) e Olarieta (2008) perfazem uma revisão a respeito do Programa de Filosofia para Crianças, cujo pioneirismo é atribuído ao filósofo americano Matthew Lipman (1922-2011), bem como os desdobramentos de uma atividade filosófica com crianças que se diferencia de uma proposta preestabelecida. Nesse sentido, por desejarmos conhecer os processos cotidianos potencializados pelos encontros das crianças com a filosofia e não a proposta prescritiva em si, valemo-nos da metodologia das “pesquisas com os cotidianos” e de sua aproximação com a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1996).

Em geral, as pesquisas com os cotidianos (FERRAÇO, 2007) referem-se às nossas escolhas metodológicas, sobretudo pelo fato de estarmos em campo sempre atentos aos saberes, fazeres, poderes e redes de relações que são tecidas pelos praticantes escolares e que conferem a essas pesquisas uma dinâmica de permanente modificação e expansão. No caso, interessou-nos acompanhar esses fios das relações entre formação e currículo, deixando-nos

atravessar e atravessando suas tramas, a fim de conhecer o que era feito no miudinho da escola, especialmente no encontro com Sandro, o professor de Filosofia. Com isso, vivemos as intensidades dos cruzamentos de movimentos da vida cotidiana, como salienta Josgrilberg (2005), considerando vetores de direção, velocidade e tempo, ou seja, de diferentes espacialidades vividas nos limites de um lugar supostamente controlado, como a escola.

Na potencialidade das pesquisas com o cotidiano, fomos motivados a compor este artigo como mais um modo de resistir aos ataques que temos sofrido nas escolas e universidades sobre a legitimidade e autoridade da produção de conhecimentos, currículos e formações. Nas relações colaborativas vividas com sujeitos escolares, nossa postura em campo mantinha atenção à dinâmica de planejamentos, invenções, burlas, negociações e produções cotidianas tecidas com suas argumentações, tensões, contradições e dissonâncias (CERTEAU, 1994). Pesquisa que realiza composição com o professor de Filosofia, as professoras, a pedagoga, as merendeiras, a diretora, os familiares, as crianças e muitos outros, em uma relação de autoridade partilhada, como nos ensina Oliveira (2007).

Consideramos que este texto foi elaborado no fluxo das cenas registradas em diário de campo a partir de dois procedimentos metodológicos que se destacaram na pesquisa com o cotidiano: o mergulho e as conversações com crianças. Ao mergulhar com todos os sentidos (ALVES, 2001), rompendo com o paradigma centrado no olhar, buscamos ampliar nossa sensibilidade para as diferentes demandas curriculares com os sujeitos da instituição, participando da acolhida, lanches, visitas pedagógicas ao supermercado, ensaios, contação de histórias, atividades, brincadeiras, exposições dos seus trabalhos, planejamentos docentes, dentre outros. Desse modo, a escrita não narra apenas o que vimos, mas o que escutamos, sentimos, tocamos, planejamos e o que irrompeu no cotidiano escolar. Na mediação com Sandro, a conversação com as crianças foi um movimento utilizado para produzir dados e sentidos de currículos. Com Certeau (1994), reconhecemos que não existem proprietários individuais em uma conversa, por se tratar de uma trama tecida por diferentes e simultâneas referências. Essa rede não toma como

produção, que não cessam de se ampliar, modificar e renovar; e como o que se evidencia nas relações entre os praticantes escolares que inventam, ao modo certeuniano, outras maneiras de *ser-estar* na escola. Como efeitos, ao modo deleuziano, que se destacam entre corpo e linguagem, por conexões e pelo contexto, nos não lugares dos campos discursivos. Sentidos que são produzidos nas diversas redes que envolvem o que se expressa pela e na linguagem.

foco a dimensão linguística, mas a experiência (LARROSA, 2002), e também não se esgota no dito, pois se vale do que dele se retira infinitamente.

Com os sujeitos escolares, e não sobre ou para eles (ALVES, 2001), temos ampliado e conferido visibilidade aos currículos, aos processos de formação que nos constituem e à produção de conhecimentos vividos nas redes que compõem os cotidianos dentro e fora da escola. Este texto se expressa como desejo de conferir visibilidade aos saberes e fazeres docentes e aos direitos da criança de brincar, educar, pensar, produzir e viver uma educação pública e de qualidade.

Pistas para pensar a formação e o currículo como rede de relações

Os trabalhos que compõem algumas paredes do referido CMEI, produzidos com as pegadas das crianças, convidam-nos a pensar em um sentido clichê para a formação e para o currículo que se guiaria por uma trilha, um caminho, um rumo para a educação e para a vida das crianças e do país. Um sentido de caminho como o que está presente na etimologia da palavra currículo (*scurrere*), que indica um percurso, uma pista de corrida, um trajeto a ser seguido (GOODSON, 1995; TERIGI, 1996). Se tivermos dúvidas quanto ao seu formato, se pisarmos fora da pista indicada, diferentes prescrições³ nos indicam a necessidade de retomar esse caminho, prestigiando e/ou escolhendo um tipo de rota.

Apesar de não negar os inúmeros mecanismos de controle encontrados nas escolas, as pesquisas com os cotidianos buscam problematizar a necessidade de se diminuir a ansiedade em relação ao lugar de chegada, ao fim de um processo de formação, por exemplo, para se dedicar aos processos vividos, às

experiências e às composições que fazem dos currículos e das formações movimentos que se alteram a cada momento. Menos importância para o fim, o produto, e mais atenção para o que se passa no meio, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Com isso, nossa perspectiva de entendimento sobre formação e currículo, em suas múltiplas relações com as crianças-infâncias, situa-se em meio aos movimentos rizomáticos que acontecem por dentro uns dos outros e que nos impedem de situar quando se está falando de currículo ou de formação, uma vez que ambos se proliferam e ramificam em linhas que se cruzam, sempre pelo meio. Como afirmam Deleuze e Guattari (1996, p. 37), “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’”.

Oposto a uma estrutura que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre esses pontos e relações biunívocas entre essas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, com dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Assim, as diferentes rotas vividas nos processos de formação e de produção curricular com as infâncias também tensionaram modos singulares de nos relacionar com esses mesmos processos e suas possíveis possibilidades de chegada. Contudo, a necessidade de controle quanto ao objetivo final tem uma grande pretensão: o desenvolvimento integral da criança, assim como assumem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), que trazem uma definição para esse território:

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Existiria um caminho único e eficiente que permitiria que as crianças mobilizassem seus conhe-

3 No contexto de extensão do Ensino Fundamental de oito para nove anos de curso, o Ministério da Educação tem divulgado uma série de orientações que delimitam o território para a formação e o currículo da Educação Infantil, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem Fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009c), Política de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009d) e, ainda, os Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

cimentos em articulação ao patrimônio que temos acumulado a fim de promover seu desenvolvimento integral? Ao mobilizar nossa atenção aos sentidos produzidos pelas crianças, talvez nossa rota mude o foco, porque elas trazem a intensidade de suas vidas para o que buscamos categorizar como conhecimento escolar necessário e, ainda, para o que pensamos ser formação e currículo.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), compreendemos que os conhecimentos das crianças não são desvalorizados, mas existe um modo indicado como necessário de reuni-los ou dialogar com eles: a partir do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Ele é o eixo tomado como referência nas prescrições curriculares e de formação, que assume um modo objetivo de conduzir o caminho da escolarização.

Nessa e em outras prescrições curriculares do Ministério da Educação disponíveis em seu *website*, diferentes formatos são assumidos. Referimo-nos a aproximadamente 40 documentos. Parte deles possui fins de orientação e, recorrentemente, realizam uma historicização das políticas públicas nacionais. Outra parte possui caráter mandatório e a outra trata de relatórios. Ao considerar seus diferentes formatos e objetivos, podemos destacar a busca de pluralidade de discussões e elaborações no registro de diferentes atores envolvidos em seus processos de produção. Dentre eles, podemos destacar: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI).

Diferente movimento tem sido empreendido na elaboração da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que, de modo ainda mais regulatório, busca destacar atitudes, habilidades e competências esperadas para crianças e para seus profissionais. Nesse contexto, outros sujeitos e instituições protagonizam essa compo-

sição com aspectos marcadamente empresariais. Dentre eles, destacamos a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura. Nessa parceria, quais teorias e metodologias assumiremos no trabalho com crianças e na formação de seus professores(as)? De que modo o tratamento igual dos diferentes sujeitos em seus contextos desiguais de vida pode contribuir para potencializar seus processos de conhecimento e a formação de professores(as)? Já temos identificado a serviço de quem estão as contrarreformas atuais da Educação e o modo como os empresários têm comemorado suas aprovações.

Assim, compreendemos que a prescrição de currículo que, fatalmente, produz um sentido correspondente de formação prioriza um modo de produzir conhecimento que busca informar ou, ainda, formar, no sentido de dar uma forma, de formatar, ou seja, trazer informações historicamente acumuladas e socialmente validadas para o trabalho com crianças de até cinco anos de idade. Isso é pretendido ao se priorizar o que deve ser ensinado e perseguido como alvo nessa pista de corrida para a formação-currículo, que trata do caminho da escolarização que se inicia com os bebês. Formação como preparação de professores(as) para o trabalho com uma prescrição curricular universal, como modo de ensinar crianças desde a Educação Infantil a se preparar para o nível subsequente, até a aprovação (de um número cada vez menor, dadas as reduções de investimento) no Ensino Superior. Formação em atenção ao conteúdo, aos níveis, às metas, mas não aos sujeitos e a seus contextos.

Essas inferências nos ajudam a tensionar questões postas por Carvalho (2012): por que devemos lamentar a ordem estabelecida e celebrar a produção cotidiana dos currículos vividos nas escolas? Talvez porque a nossa relação cotidiana com as crianças nos tem feito problematizar as verdades-modelos que assumimos tanto para o conhecimento quanto para a formação e o currículo. Suas múltiplas linguagens nos perguntam: por quê? Por que em fila e sentados, quando eu quero deitar para desenhar com os colegas? Por que horários tão definidos me impedem de continuar criando e brincando? Por que minhas respostas não podem ser consideradas válidas? Os/as professores(as)

também têm perguntado muito: por que precisamos cumprir jornada dupla ou tripla na escola? Por que, mesmo tão envolvidos, nossa profissão é desvalorizada? Por que não podemos nos reunir com os/as colegas da escola para pensar o nosso trabalho, buscando potencializar processos coletivos de formação a partir das experiências vividas nas escolas?

Com a Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari (1996), buscamos outras lógicas, outros sentidos, para nos aproximar das crianças, porque elas conectam modos infantis para viver a educação, elas se lançam ao novo e que por isso podem ser vistas como sujeitos da experiência, ao modo de Larrosa (2002). Consideramos que essas são características de quem toma a experiência como ato de experimentar, de experienciamento, de se lançar ao imprevisto, de tratar do que o atravessa, um modo *crianceiro* do *povo-criança*. Povo em sua multiplicidade ao invés de um indivíduo auto-centrado e padronizado quanto às suas características e possibilidades afetivas, cognitivas e motoras.

É sua força criadora e desestabilizadora que movimentam as certezas acumuladas pelo sujeito experiente, que não vê a experiência como criação de possibilidades, mas a relaciona com o que tem acumulado com a suposta segurança de seu planejamento-prescrição. Essa paradoxal relação, ao modo de Deleuze (2009), reúne pela experiência formas diferentes de se comportar e de viver: de um lado, os sujeitos que percorrem novos caminhos; do outro, os sujeitos que carregam o peso acumulado nos caminhos já percorridos e dele se valem para se fundamentar e se justificar. Restaria aos iniciados no contexto educacional a tarefa de tensionar outros modos intensivos de produzir conhecimentos, de dar vazão a desejos produtivos, de se lançar a outros possíveis, de criar outros traçados para um *currículo-experiência-formação*?

Nesses termos, fomos motivados à busca de uma janela, como a que escreve Leal (2009), que desse visibilidade às múltiplas infâncias do aprender vividas nos cotidianos escolares, às diferentes experiências produzidas pelas crianças, aos modos de se relacionar com as atividades propostas e com os espaços-tempos institucionalizados, aos movimentos criados por elas que possam estar sendo invisibilizados por uma tendência homogeneizadora de ver a escola. Ao cartografar esses movimentos, voltamo-nos

para as redes de sentidos-produções que ganhavam contorno na dinâmica dos processos de formação e dos currículos realizados (FERRAÇO, 2005).

Entendemos por formação-curriculo, para além das prescrições instituídas, tudo o que é vivido cotidianamente nos seus diferentes *espaços-tempos* de produção, que mantém relação com a confluência de múltiplas demandas da vida cotidiana: a rotina que se reinventa todos os dias nas instituições escolares, os *saberes-fazer*s das crianças e dos adultos, o aparato didático-pedagógico mobilizado e produzido, as opções teórico-metodológicas, as propostas e projetos escolares de diferentes níveis, os improvisos, as contradições, as documentações, as invenções, as afecções, as conversações, as narrativas-imagens, enfim, as múltiplas *redes de sentidos-produções*. Assim, como propõe Ferraço (2007, p. 75), pensar os currículos e as formações implica, antes de tudo, “[...] viver os cotidianos das escolas, o que inclui, além do que é formal e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas com os seus sujeitos praticantes”.

Formações e currículos realizados sempre no plural, porque não existe um único sentido para concebê-los e vivê-los em cada sala de aula, em cada escola, em diferentes níveis de ensino. Neste momento, o que se destaca nessa rede de sentidos-produções é a ideia de “multiplicidade” que nos força a pensar e a superar as tradicionais imagens-clichê aprendidas para a formação e o currículo e, ainda, os modos padronizados de viver a escola. Tratamos de movimentos que buscam desconstruir as estruturas, as regras, os modos de controle e, com isso, potencializam redes de relações e de movimentos que ampliam os sentidos de currículo e de formação que fogem a essa demarcação, que apontam para uma antidisciplina e que fazem valer a multiplicidade e a diferença.

Ainda com Deleuze e Guattari (1996), compreendemos que esses diferentes fluxos, compostos por linhas molares, moleculares e de fuga contribuem para a emergência de novas concepções de infância na Educação Infantil, que estão sendo gestadas cotidianamente e que precisam ganhar visibilidade. Assim, problematizamos os diálogos entre as atividades propostas pelos(as) professores(as) e as experiências das crianças em seus agenciamentos

infantis. Como em outro momento de pesquisa e de formação coletiva,

Nosso interesse residiu em tentar compreender como os/as alunos/as estavam negociando esses diferentes sentidos e, sempre que possível, provocar o debate, desestabilizar opiniões fechadas, desconstruir diagnósticos definitivos, ou seja, criar linhas de fugas para o pensamento, ampliar as possibilidades de entendimento e de conhecimento daquilo que, no momento, estávamos chamando de currículo. (FERRAÇO; NUNES, 2011, p. 383).

A respeito da questão que *problematiza as compreensões de currículo e de formação*, podemos dizer que essas noções precisam ser consideradas em suas relações “com” as crianças e não apenas “para” as crianças, tendo em vista a necessidade de se considerar os diferentes agenciamentos, saberes, fazeres, poderes e afecções que as compõem. Estamos atentos aos tensionamentos presentes nas relações entre os seus diferentes *espaços-tempos* de produção (escola, universidade, secretarias, residências, associações...), para as demandas dos diferentes corpos (crianças, professores(as), merendeiras, familiares, secretários(as)...) que deles fazem parte, e para a potencialização dos elementos incorporais (desejos, sentidos, paixões, expressões...) que os compõem.

Ao tomar a criança com centralidade nesses processos, currículo e formação também se revelam como territórios de disputas e de poder, onde um dos desafios continua sendo dialogar com os seus corpos e nos colocar no fluxo da noção de devir. A esse respeito Deleuze e Parnet (2004, p. 12-13) afirmam:

Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intermutáveis. A questão ‘o que tu devéns?’ é particularmente estúpida. Porque à medida que alguém devém, aquilo que devém muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação [...]. Uma conversa, poderia ser isso. Simplesmente o traçado de um devir [...]. Os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo.

Mesmo com a nossa intenção de preparar tudo *para* elas, a relação *com* elas ainda precisa de

investigação, problematização e experimentação. Compreendemos que o modelo escolar atual, *maioritário*, superabunda em sujeitos (turmas numerosas, escola com muitas turmas, diferentes especialidades da educação), em produção científica (congressos, periódicos, monografias, dissertações, teses, documentos curriculares, livros), em experiências acumuladas historicamente. Contudo, ainda carece de permanente atualização a respeito das necessidades minoritárias das crianças, desconhecidas pela falta de debate e atenção, de *espaços-tempos* para ouvi-las, de projetos que considerem a autoria de suas composições e linguagens.

Pistas sobre as produções com as crianças...

Nos encontros às terças-feiras, mediados pelo professor Sandro, acompanhamos a composição dos processos de formação e dos currículos que foram realizados (FERRAÇO, 2007) com as crianças: a escolha de temas problematizadores para a roda de conversa, as atividades em que ele buscava provocar essas discussões, as brincadeiras que conferiam sentidos ampliados a esse trabalho, os diferentes movimentos dos planos no encontro com as crianças em atenção não às informações e/ou conteúdos prescritos, mas, sobretudo, aos seus modos de pensar.

A distinção que Deleuze estabelece entre “corpos” e “incorporais” nos permite problematizar a diferença que existe entre saber e pensar. Enquanto o saber diz respeito à informação e seu acúmulo, à memória, o pensamento tem a ver com o acontecimento, com o sentido, e o sentido não é algo que se possui, mas uma relação que se estabelece (LÓPEZ, 2008).

Em uma de suas aulas (30/04/12), Sandro reservou o vídeo “Os Vegetais”. Tratava-se de um desenho animado cujos personagens que compõem as histórias são vegetais. O episódio que ele selecionou problematizava tanto a nossa relação com o consumo, quanto com os produtos e os alimentos.

A personagem principal desse episódio, Madame Blueberry (por indicação das crianças, optamos por chamá-la Dona Uva), gastava todo o seu tempo e dinheiro comprando, em um grande supermercado, tudo o que conseguia carregar. Ela sentia falta

de alguma coisa, que ainda não sabia o que era e esperava que, em suas compras, pudesse descobrir. A despeito de tudo comprar, não conseguia alcançar seu objetivo. Em certas cenas, algumas personagens a fizeram compreender que o que ela procurava era algo incorporal, algo que não possuía valor como objeto, algo que não se poderia alcançar com dinheiro, como ela estava tentando incansavelmente. Ela estava em busca da felicidade.

Em nossas redes de conversações com as crianças, a intenção também era tratar da felicidade, dos bons encontros que ampliam a vida, do que as deixa felizes. Quando perguntadas sobre o que ou quem as faziam felizes, um tecido oral se compôs:

Dinheiro. Amar. Chocolate. Brinquedo. Meu irmão. Brincar. Meu pai e minha mãe. Passear. Os amigos. A casa arrumada, a Dona Uva tava triste porque a casa dela tava uma bagunça. Vida nova. Quando eu tô rico, igual ao Pica-Pau, aí eu fico feliz. Eu gosto quando eu tenho muito dinheiro. Eu gosto de dar um abraço na minha filha [pesquisadora]. Um abraço, só isso? É... É que eu gosto de dar abraço e beijo. E eu até gosto de abraçar e beijar minha mãe, quando eu chego da escola. Fico feliz quando chego em casa, tomo banho, deito no sofá e assisto à TV. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

Em nossa roda de conversas nos divertíamos com a *rede de sentidos-produções* criadas para a palavra felicidade, que ora fazia conexão com o vídeo, ora com os diferentes contextos de nossa vida cotidiana, ora com outros desenhos assistidos, ora com as histórias fabuladas, ora com o que não nos trazia felicidade.

Isso mesmo. Para nossa surpresa, falar sobre a felicidade moveu as crianças a pensar um problema, o que nega esse estado para sua vida, o que produz momentos de infelicidade. Foi com muita dificuldade que conseguimos conversar, porque nossa preocupação também estava em organizar o grupo para conseguir ouvir a todos. Tarefa difícil conter as redes de conversações, de pensamentos, de conexões. Todavia, em diferentes momentos, elas insistiram. Desviando-se do grupo, era como se algumas viessem nos confidenciar segredos:

Tia, tia, tia, aí eu quero falar. Peraí, o colega tá falando. Tia, tiiiiiiiia, eu quero falar. Aaaaaaaah... Tia, meu pai bebe. Bebe cachaça e jurubeba. Por isso o dinheiro dele acaba. Ele sempre fala que está com

fome, ou que ‘esqueceu’ de almoçar. Tia, meu pai é ruim, ele não compra nenhuma bala para mim. Ele tem dinheiro, mas não compra. Tia, meu pai bebe e fica muito doído. Ele fica tão doído que um dia ele bateu com meu violão no vidro da mesa. Ele fica doído. Tia, eu fico triste porque meu pai não me escuta. Eu falo com ele, mas ele só fica com os amigos no bar. Ele nem liga pra mim. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

O vídeo e as redes de conversações foram utilizados como provocação para a criação de um problema singular: o sentido que a felicidade possui para as crianças. Talvez nossas questões implícitas fossem: o que é? Como é? Como alcançá-la? Como se sente com ela? Talvez as questões das crianças sejam: por que não posso estar com ela o tempo todo? O que fazer para apagar o que não me traz felicidade? Essa experiência nos mostra que o trabalho de Sandro não almejava produzir uma proposta curricular com a intenção de modelizar as crianças, mas buscava produzir com elas outros modos de pensar o currículo, imagens infantis para revigorá-lo, infâncias que educassem o currículo, tal como anuncia Carvalho (2012).

Também foi a partir do modo como o vídeo, as conversas e as experiências das crianças se articularam e vibraram em seus corpos que compreendemos que esse momento intensivo se aproxima do conceito de problema discutido por López (2008). Para ele, um dado conceito, uma informação, uma pergunta ou mesmo uma resposta só fazem sentido em relação a um dado problema: “Se faltar o problema, falta a força, falta a necessidade; se faltar o problema, não há como e o que pensar” (LÓPEZ, 2008, p. 94).

No trabalho filosófico com as crianças, López (2008) trata da importância da criação de problemas próprios, que tenham relevância para as crianças por serem criados por elas. Nas conversações, nos textos escolhidos, nos temas eleitos, é o modo como as crianças se relacionam com os problemas e a maneira como os criam que confere sentido a essa experiência de pensamento.

Essa experiência intensiva, que desloca o pensamento a criar os próprios problemas, que nos força a pensar pelo que nos é heterogêneo, por vezes é denunciada por não fazer parte da escola. Dado o caráter sistematizador e divulgador do

acervo cultural, a escola tem sido criticada por não alcançar, em seus conteúdos redes de sentido que possam mover crianças, adolescentes e jovens na contemporaneidade.

López (2008) analisa a produção de conhecimento na escola a partir de dois eixos complementares. O primeiro, que chamamos de eixo intensivo, relaciona-se com a experiência, a problematização, o modo como o sujeito confere sentido ao conhecimento. Um eixo que se compõe em uma linha de intensidade vertical, que busca conferir sentido no encontro com os signos, na possibilidade de permanente invenção do tempo aiônico.

O segundo, que chamamos de eixo cronológico, mantém relação com a acumulação cultural do conhecimento, com as informações veiculadas historicamente, com o compromisso em garantir o acesso a essa bagagem histórica e cultural. Esse eixo se compõe em uma linha cronológica horizontal e suas escolhas são organizadas com base no tempo crónos.

Esse eixo dialoga com a opção dessa e de outras instituições quanto à organização de experiências e conhecimentos na Educação Infantil, pautadas pela definição de uma rotina que define previamente tempo e espaço em horário escolar semanal para suas diferentes atividades. Trata da referência que dialoga com o Ensino Fundamental, com professores especialistas em..., as aulas de..., a hora de... tal como criticava Sayão (1997). Assim, o encontro com Sandro possuía um formato que era definido previamente nas turmas como aulas de Filosofia, e aconteciam duas vezes por semana em cada turma. O mesmo se dava quanto aos momentos de lanche, janta e pátio. Haveria outra possibilidade de encontros na Educação Infantil para além das rotinas que sobrepujam a intensidade do desejo e das experiências das crianças? Quais outros modos possíveis para potencializar experiências com diferentes sujeitos e profissionais que ampliem a compreensão centrada em disciplinas?

A crítica ao modelo disciplinar considera que os tempos de conversas, atividades e brincadeiras com as crianças não se organizam em uma temporalidade cronológica, do tipo crónos, que pode ser organizado em sequência linear de passos. É uma relação com as coisas e processos, do tipo áion, que mergulha na relação sem planejamento do que pode

ser ou tornar-se, uma vez que o interesse está na experiência e na diferença que se produz.

A constante busca por uma relação entre esses eixos confere ao conhecimento produzido na escola *redes de sentidos-produções* diferenciadas para os alunos. Essa relação indica o modo como esses conhecimentos vibram nos corpos dos sujeitos e proporcionam diferentes usos em suas artes de criar problemas, de produzir sentido. Eixos que não se definem apenas pelo que os diferencia, mas pelo que reúnem em suas diferenças. Eixos que só existem nessa relação.

A educação se desenvolve nesses dois eixos ao mesmo tempo. Não é possível ficar inteiramente num deles. O que é importante destacar é que o sistema educativo, em termos gerais, por não ter advertido o caráter de acontecimento do pensamento, tem tentado atrelar de modo permanente as palavras a sentidos únicos e, assim, privilegiado o eixo cronológico em detrimento do eixo intensivo (LÓPEZ, 2008).

A intensidade da experiência buscada por Sandro para suas aulas permitia uma flexibilidade com relação à disposição das crianças nos *espaços-tempos* do CMEI, que não se colocavam sempre em filas ou sentadas nas carteiras, mas também se organizavam em rodas de conversas e de atividades na sala de aula e no pátio. A presença de Sandro provocava um desassossego nas crianças, porque nessa aula era possível sentar ou deitar para desenhar, dançar sem seguir uma coreografia e estar no pátio. Essa era a aula que tornava outras experiências no pátio possíveis.

As crianças nos cobravam, mostravam-se ansiosas para habitar outros *espaços-tempos* no CMEI. Era como se ao Sandro fosse destacada uma condição que não estava para as outras professoras, pois elas estavam fadadas ao cumprimento de tudo o que o eixo cronológico poderia lhes cobrar, em especial, as obrigações escolares com as demandas de leitura, escrita e matemática. O lugar que ele ocupava permitia uma pausa para respiração, uma flexibilidade com relação aos espaços do CMEI, uma intensidade que se diferenciava a partir das *redes de sentidos-produções* tecidas pelas crianças. Entretanto, apenas a ele e às suas aulas essa condição se torna possível? Outros currículos-formações-experiências têm sido tecidos nessa

escola? O que tem vazado da organização disciplinar e dialogado com a vida dos sujeitos escolares?

Sandro organizava suas aulas deixando muitas brechas para as crianças, muitos vazios a serem preenchidos. Em um desses encontros, construiu fantoches de ovelhas com bolas de isopor para uma adaptação da história “Sai pra lá”, da autora Ana Terra. As crianças se divertiram com os fantoches e com o enredo que tratava das singularidades de cada ovelha diante da aparente homogeneidade que elas apresentavam na brancura de seus novelos.

Também apresentou o livro, composto por belas imagens, que circulava pelas mãos das crianças e disputava sua atenção com o painel onde os fantoches se apresentavam. Algumas crianças se levantavam para conferir como nos posicionávamos junto com Sandro atrás do painel; outras chegavam bem pertinho das ovelhas para ver como elas se mexiam; outras se aproximavam a cada vez que modificávamos as vozes; outras queriam conferir o baú de bonecos que participariam da cena. Quando convidados a fabular suas histórias com os fantoches, a atividade ganhou novo brilho. Na turma da professora Rosi, com crianças de quatro anos, um menino e uma menina escolheram fantoches de vovô e de menino. Ele contou a história da Dona Preguiça: “Era uma vez uma menina que tinha muita preguiça, era a Dona Preguiça: ‘Ai, que preguiça de levantar, eu quero dormir mais um pouquinho’. ‘Levanta, Dona Preguiça, já tá na hora de acordar’”. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

Em outro momento, Sandro distribuiu a turma em grupos sentados no chão, dispostos em volta de uma folha de cartolina, para que desenhasssem a história com tinta guache. Contudo, não consistia nos objetivos de Sandro afirmar uma transcrição da história, mas permitir às crianças outras experiências, tais como: o trabalho com a tinta, a experimentação desapressada com essa textura, o relaxamento corporal ao pintar na posição que escolhessem (sentados, debruçados, deitados, balançando as pernas).

Eventualmente, as crianças pintavam ovelhas. Contudo, a experiência extrapolava esse desenho: pintavam outras coisas, pintavam novos desenhos sobre o que haviam acabado de formar, trocavam as tintas com os colegas, visitavam os outros grupos.

Sandro parecia não se importar muito com um desenho final, com o que poderia ser bonito de expor. O diário de campo nos ajuda a recuperar e compor outros *sentidos-produções* para essa experiência.

Ao dividir a turma em grupos de quatro ou cinco crianças para pintar com guache na cartolina, presenciávamos suas múltiplas negociações, seus modos de se relacionar com a proposta do professor. Trocas de tintas, trocas de espaços no chão, trocas de grupos, trocas de papel para limpar o pincel. Tentar esconder dos colegas os potes com tinta também era necessário para conseguir desenhar antes que a tinta acabasse. Em um dos grupos, os meninos repetiam o movimento de passar o pincel de modo constante. Deixavam-se mover pela experiência e se entregavam a ponto de não perceber que o papel começava a rasgar. Alguns encharcavam o pincel de tinta e se colocavam na experiência de ziguezaguear na folha, em um movimento de vaivém que parecia retirá-los daquele lugar.

Aos poucos, o alvoroço do início da tarefa diminuía.

‘É uma estratégia terapêutica. É essa experiência sensível, do relaxamento, da pintura com o pincel, com a mão. A distração com esse meio, com o copo de água que limpa o pincel, o prazer da atividade que acho interessante’, dizia o professor. ‘Tia, é tão legal, né?’ ‘O quê?’, perguntei. ‘Brincar com tinta.’ (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

Se a proposta foi indicada como atividade complementar à história de fantoches da semana anterior, não foi assim vivida por todas as crianças. Também não foi cobrada pelo professor, que queria permitir às crianças viverem experiências de pintura para além do lápis de cor e do preenchimento contido em desenhos específicos. Não privilegiava um eixo intensivo ou cronológico, mas os modos de relacioná-los pareciam interessar.

Em outro grupo, um movimento diferente era realizado com uma criança que limpava o pincel no copo de água. Um roda-roda que não tinha fim, nem direção, nem final. Não era só a limpeza do pincel que a motivava, mas o movimento da água colorida no copo, o movimento realizado pelo pincel, a repetição, a experiência de se colocar em movimento. O copo com água ganhou a mesma importância que as tintas. Era tão disputado quanto

elas. A água no copo não parava de girar. “Tia, quer leiteinho?”, perguntou um dos meninos. “Leite com o quê? Ele tá puro?”, perguntei. “Tá com Toddy. Meu leite está geladinho”. “Hum, bebi muitos copinhos!” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

Nas práticas curriculares que tomam a experiência como referência para formação, as atividades não são cumpridas, não são obedecidas, não tratam apenas do conhecimento de um conteúdo, mas de um modo *particular-coletivo* de estar na escola. Nesse movimento, os modos de viver intensivamente experiências com pinturas e texturas pareciam ser mais relevantes do que o produto do trabalho das crianças, do que o objetivo a ser cumprido na atividade. Nas conexões que fazem no contexto da aula de Sandro, importa agenciar modos de experimentação e de movimentação nas redes que compartilhamos no cotidiano escolar.

Nem sempre existe uma lógica adultocêntrica para explicar as aproximações entre as crianças. Elas partilham em suas brincadeiras modos particulares de estar no grupo sem estar com o grupo. Cada criança movendo-se por suas intensidades e desejos *particulares-coletivos*. Os agenciamentos produzidos pelas crianças sobre a maneira como desejam viver esse lugar nos interessam, porque trata dos modos como a escola se atualiza cotidianamente e nos mostra não o que dizem sobre ela, mas o que ela tem se tornado nessas redes de *sentidos-produções*, conversações, afetos e experiências. Assim como discute Carvalho (2011, p. 113),

[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado.

Os sentidos de infância e de Educação Infantil expressos pelas crianças não parecem se relacionar apenas com o conhecimento garantido na prescrição curricular, com as pesquisas acumuladas sobre determinado tema, com a comprovação de alguma equação matemática ou física. As experiências

vividas pelas crianças conferem novos contornos para as atividades escolares de acordo com as *redes de sentidos-produções* que compõem suas relações com os/as professores(as) e com os/as alunos(as). Para Carvalho (2012, p. 20), “[...] um sentido importante da educação de nosso tempo pode ser visto na restauração da infância como criação de situações propícias à experiência, na geração das condições para que sejam possíveis, entre nós, outro modo infância e outra experiência”.

As conexões estabelecidas entre adultos, entre crianças, entre crianças e adultos são agenciadas como linhas de diferentes segmentaridades. O que é produzido nessas relações interfere no que o outro pensa, organiza, determina. Linhas, fluxos, segmentos. O movimento de criar problemas a partir do que desestabiliza as crianças também movia o pensamento a compartilhar explicações a respeito do que a elas interessava. Nos momentos cartografados na sala de aula, no pátio ou no refeitório, ainda nos divertíamos com nossas redes de conversações e explicações. Também registrei as compreensões de minha filha Isabela, que às vezes participava das conversas com as crianças em visita ao CMEI:

Você sabe como nasce o choro? É que, quando a gente está triste, sai uma água do olho que se chama lágrima. Essa água vai saindo do cho-ra-do. No chorado é que sai a lágrima. No chorado. (ISABELA, 4 anos).

Você sabe como pega catapora? É assim: o osso tem um monte de bolinhas. Essas bolinhas vão saindo do osso e vão subindo para a pele. Quando elas chegam aqui em cima, elas estouram e viram catapora. É assim. (ANA, 5 anos).

Que tal a gente fazer assim: a gente conversa, come só um pouquinho e vai conversando mais? Que tal? (CRIS, 4 anos).

Quando a gente mata uma minhoca ou uma cobra, sabe o que acontece? Ela xinga pelo rabo. Ela grita por dentro do rabo: Ahhhhh! (BEATRIZ, 6 anos).

Ela não está grávida. Você confundiu, acho que foi a comida na barriga dela que mexeu. Ela precisa comer bastante para ficar grávida. Faz assim: dá três colheres de comida no almoço e um pouquinho desse remédio que à noite ela vai estar grávida. (ISABELA, 4 anos).

Eu te amo do tamanho do céu, do tamanho do mar, do tamanho do espaço, lá onde passa os foguetes, do tamaaaanho da parede! (ISABELA, 4 anos). (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA, 2011).

A respeito da segunda questão anunciada na introdução deste trabalho sobre as possibilidades produzidas no contexto da Educação Infantil para que as crianças vivam problemas infantis e ampliem as *redes de sentidos-produções* com suas experiências, podemos dizer que muito tem sido produzido nos diferentes *espaços-tempos* escolares. Contudo, talvez essas problematizações fiquem restritas aos corredores das escolas, secretarias, universidades, onde suas histórias são discutidas, comentadas e ilustradas. Maior espaço tem sido dado às experiências que fazem relação com o currículo *maioritário* ou com o eixo cronológico, que contemplam respostas únicas e modos de produção de conhecimento que valorizam mais o objetivo final do acerto do que a experiência da busca por respostas.

Assim, nossa narrativa esteve centrada no encontro com esses fluxos nos currículos-experiências-formações no cotidiano escolar, em composição com o eixo intensivo. Por meio das conversações, compreendemos que as lógicas infantis percorrem diferentes caminhos, não condicionadas apenas à modelação das explicações dos(as) professores(as) ou do conhecimento científico. Os trechos do diário de campo fazem conexão com os modos de afetar e ser afetado pela felicidade, com os agenciamentos brincantes produzidos com a literatura, com os saberes e fazeres que narram suas vidas, com as conversações que ampliam nossos modos infantis de experimentar permanentemente modos de viver a escola. No mergulho com todos os sentidos no cotidiano escolar, na companhia das crianças e dos(as) professores(as), foi possível dar visibilidade a essa trama minoritária sem desqualificá-la como menor.

Para a professora Mathilde, que trabalhava com as crianças de cinco anos, essas histórias nos ajudam a compreender como as crianças organizam modos de pensar diferentes dos adultos. Em suas redes de produção de sentidos, fazem gaguejar a linguagem que busca padronizar modos adequados de explicar a escola. Certamente, como nos ensina o poeta Manoel de Barros (1993, p. 5), “As coisas que

não têm nome são mais pronunciadas por crianças”. Elas não se importam com o que nos parece razoável, estão mais dispostas a inventar possibilidades que se distanciam de nossas fundamentações.

Entendemos que isso não basta, o poder de criação não se encontra apenas nas crianças. Sozinhas talvez não façam muita coisa. É o nosso encontro que nos interessa, o que juntos conseguimos problematizar e produzir para inverter os modos acostumados de pensar, de educar, de teorizar, de produzir, de compor a vida. Assumimos, dessa forma, que as potencialidades dessas redes colaborativas de formação docente em sensibilidade aos movimentos infantis foram possíveis pela escolha metodológica de pesquisar com os cotidianos escolares, ao tratar de modo horizontal seus diferentes sujeitos e instituições que compõem o dentro-fora do CMEI. Nessa rede, reconhecemos especialmente os modos como ampliamos nossas formações e compreensões sobre o que podem as crianças.

Diferentemente do que buscam as orientações do governo atual ao propor uniformizar uma orientação comum curricular, as redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes, fazeres da escola e da vida, inventadas no cotidiano escolar, em atenção aos seus sujeitos, são importante estratégia para a renovação dos currículos e dos processos de formação de professores(as) nos seus espaços-tempos de produção cotidiana. Desse modo, interessa-nos mais percorrer os processos curriculares cotidianos do que fixar compreensões, uma vez que nosso entendimento de currículos-formações como redes de conhecimento se afasta de um modelo centrado em habilidades e competências do desenvolvimento das crianças, que reduz o trabalho docente às demandas técnicas de aplicação de listas de conteúdos.

(In)conclusões

A pretensão de compreender e classificar todas as coisas é uma herança do discurso hegemônico da ciência moderna. O currículo e a formação têm sido alvos de muitas teorias, investigações, hierarquizações e sistematizações que objetivam representar um dado modo padrão de se pensar esses campos. No entanto, a todas essas tentativas que, sem dúvida, ainda permanecem, novos discursos

têm sido produzidos a partir de outros intercessores teóricos, a partir de outras composições envolvendo diretamente os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas-vidas, como é o caso das propostas de pesquisas com os cotidianos.

Cada vez mais, temos assumido que qualquer pretensão de se engessar sentidos ou de se estabelecer trilhos de pensamento a serem seguidos é, sumariamente e a todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres* dos sujeitos pesquisados, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados (FERRAÇO, 2006).

Com isso, faz-se necessário afirmar permanentemente que as vidas das crianças estão presentes nas escolas e, desse modo, conferir visibilidade aos movimentos infantis empreendidos por elas e por suas redes de sentidos. Elas trazem suas ansiedades por quererem falar do que acontece fora dali, sua necessidade de brincar com os colegas que encontram todos os dias na escola, sua intenção de ter mais intimidade com alguns adultos que delas cuidam nesse lugar, sua vontade de dizer o que pensam sobre as coisas, sua indignação em cumprir atividades descontextualizadas com o que lhes importa, suas diferentes temporalidades intensivas na relação com os colegas e com os materiais disponíveis. Esses também são movimentos importantes que ampliam os sentidos de currículo e da formação só possíveis de serem problematizados

com as crianças e em pesquisas com os cotidianos vividos por elas.

Assim, compreendemos a necessidade de não classificar, julgar, desqualificar ou negligenciar as produções dos educadores e dos alunos das escolas em suas práticas cotidianas, mas, ao contrário, assumi-las como pistas fundamentais para o entendimento das negociações e/ou hibridismos feitos entre currículo e formação pelos sujeitos praticantes, evidenciando, desse modo, a complexidade e a diferença que permeiam suas redes de conhecimentos (FERRAÇO; NUNES, 2012).

Trata-se de entender a pesquisa também como movimento de potencialização dos encontros, das experiências, das negociações, das relações e das afecções, tendo como campo problemático as múltiplas redes tecidas com os praticantes dos diferentes espaços-tempos cotidianos. Essa atitude implica assumir que qualquer tentativa de produção de dados e/ou de investigação com os cotidianos só faz sentido, só se justifica se, direta ou indiretamente, pudermos assumir como princípio básico o envolvimento/inclusão de todos e todas que praticam-vivem esses cotidianos pensados em suas complexidades. Com isso, mais do que sujeitos/objetos de nossas pesquisas, as crianças são, de fato, corresponsáveis e coautoras de nossas questões de investigação à medida que protagonizam práticas-teorias que expressam micropolíticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2001. p. 13-38.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB/Unesco, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília, DF: MEC/SEB/Unesco, 2009d.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Edu-**

cação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC.** Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização dos “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. p. 103-122.

_____. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: _____ (Org.). **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 15-48.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v. 1.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____ (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus *fazeressaberes*: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 151-180.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 71-102.

_____. A tessitura de experiências compartilhadas, negociadas e potencializadas no currículo no ensino superior. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 376-384, set./dez. 2011.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOSGRILBERG, Fábio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau.** São Paulo: Escrituras, 2005.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, Bernardina. Janela. In: KOHAN, Walter; XAVIER, Ingrid M. (Org.). **Abecedário de criação filosófica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 151-156.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de *sentidosproduções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças.** 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2012.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com criança.** 2008. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

RIGER, Leila Lurdes Gerlach. **O riso na prática de filosofia com crianças**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

SAYÃO, Déborah Thomé. A hora de... a educação física na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997. v. 1. p. 261-268.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, 1996.

Recebido em: 08/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018

PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS DA AMAZÔNIA: O *LOCUS* E TEMÁTICAS DOS ESTUDOS

Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA)*

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)**

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa *com* crianças no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). As produções analisadas, no período de 2007 a 2015, são *com* as crianças, considerando serem as mesmas sujeitos das investigações. A questão investigada é: quais *locus*, estratégias metodológicas e principais temáticas estão sendo analisadas nas pesquisas com crianças realizadas pelos mestrandos do PPGED-UEPA no contexto amazônico? Consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e um estado de conhecimento. Na análise dos dados foram construídas categorias temáticas. Os principais referenciais teóricos são: Oliveira e Teixeira (2010); Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Kramer e Santos (2011). Entre as temáticas destacam-se: as vivências lúdicas por meio de brinquedos e brincadeiras, saberes e dizeres das crianças sobre infância e escola e representações sociais sobre a creche e a escola.

Palavras-chave: Pesquisa *com* crianças. Estado de conhecimento. Pós-graduação em educação da UEPA.

ABSTRACT

RESEARCHES WITH CHILDREN IN AMAZONIAN CONTEXTS: THE *LOCUS* AND THEMES OF STUDIES

The objective of this paper is to present the research with children in the scope of the Post-graduation Program in Education of Pará State University- UEPA (PPGED-UEPA). The analyzed productions, from 2007 to 2015, are related to children who are the subjects of the researches. The question investigated is: Which *loci*, methodological strategies and main themes have been analyzed in the researches with children carried out by the master students of PPGED-UEPA in the Amazonian context? It consists of a research of bibliographic and documental type, and a state of knowledge. In the data analysis, thematic categories were constructed. The main theoretic references are: Oliveira & Teixeira (2010); Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Kramer & Santos (2011). Among the themes are: playful experiences with toys and games, the children's

* Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/CCSE/UEPA). E-mail: tanielobato@superig.com.br

** Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/CCSE/UEPA). E-mail: ivanilde.apoluceno@cnpq.pq

knowledge and words about childhood and school, and social representations on day care and school.

Keywords: Research with children. State of knowledge. Education post-graduation of UEPA.

RESUMEN

INVESTIGOS CON NIÑOS EN CONTEXTOS DE LA AMAZONIA: EL LOCUS Y TEMÁTICAS DE LOS ESTUDIOS

El objetivo de este artículo es presentar la investigación con niños en el ámbito del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Pará - UEPA. Las producciones analizadas, en el período de 2007 a 2015, son con los niños, considerando ser los mismos sujetos de las investigaciones. La cuestión investigada es: ¿qué locus, estrategias metodológicas y principales temáticas están siendo analizadas en las investigaciones con niños realizados por los mestrados del PPGED-UEPA en el contexto amazónico? Consiste en una investigación bibliográfica, documental y un estado de conocimiento. En el análisis de los datos se construyeron categorías temáticas. Los principales referenciales teóricos son: Oliveira y Teixeira (2010); Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Kramer y Santos (2011). Entre las temáticas destacan: las vivencias lúdicas por medio de juegos y bromas, saberes y palabras de los niños sobre infancia y escuela y representaciones sociales sobre la guardería y la escuela.

Palabras clave: Investigación con niños. Estado de conocimiento. Postgrado en educación de la UEPA.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa *com* crianças no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como foco o tipo de estudo e as estratégias metodológicas, o *locus* de estudos e as temáticas analisadas. Estes aspectos são relevantes de serem pesquisados na produção acadêmica de um Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, considerando a diversidade de *locus* geográfico: cidade, quilombo, comunidades indígenas e ribeirinhas, nos estados do Pará e Amapá; e educacional: creches, escolas, socioeducacionais, envolvendo, também, uma diversidade de crianças que convivem nestes diferentes espaços sociais e culturais.

Na Amazônia existe uma diversidade e pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, entre outros, que vivem em um contexto geográfico biodiverso e complexo (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais etc.), demarcado tanto pelo enraizamento

cultural quanto por situações sociais, culturais e educacionais diferenciadas (OLIVEIRA, 2008).

Por que pesquisar crianças e infâncias na Amazônia? Essas pesquisas apontam para situações de como vivem as crianças nos diferentes contextos socioculturais amazônicos e como desenvolvem a sua formação como ser criança nestes espaços. Desta forma, as produções analisadas são *com* as crianças e não *sobre* as crianças, considerando serem as mesmas sujeitos das investigações, que dialogam com os pesquisadores e apresentam suas percepções de vida e de mundo.

Segundo Sarmiento e Pinto (1994), são pesquisas emergentes que dão vozes às crianças, desvelam e reconhecem os seus conhecimentos como ser criança. Nesta perspectiva, a concepção de criança e infância é social e histórica, sendo as crianças vistas como sujeitos socioculturais. Os autores ainda destacam que essas pesquisas precisam levar em conta os elementos sociais, históricos e culturais vivenciados pelas crianças pelo fato de possibi-

litarem compreender tanto o jeito de ser criança como de viver a infância, não de forma isolada, mas atrelada ao seu contexto social.

Assim, o interesse deste estudo é para as pesquisas *com* crianças que vivem na Amazônia em seus diversos contextos socioculturais.

A questão que levantamos para investigação é: quais *locus*, estratégias metodológicas e principais temáticas estão sendo analisadas nas pesquisas com crianças e infâncias realizadas pelos mestrados do PPGED-UEPA no contexto amazônico?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de levantamento da produção dos mestrados, cujas dissertações foram realizadas *com* crianças, sendo utilizadas informações do site e da Secretaria Acadêmica do Programa da UEPA. Nesta investigação foi levantado o número de dissertações defendidas no período de 2007 a 2015, que tem como sujeitos as crianças e a infância amazônica. Procedeu-se, também, por meio dos relatórios do PPGED o levantamento documental sobre o histórico, a organização administrativa do Programa.

Consiste, também, em um estado de conhecimento por mapear e discutir produções acadêmicas, isto é, dissertações de mestrado, em diferentes temáticas do campo da educação.

Romanowski e Ens (2006) explicam que os estudos sobre estado de conhecimento visam à sistematização da produção de uma determinada área de conhecimento, mas que aborda apenas um setor de publicação sobre o tema em estudo. Neste caso, apenas as dissertações serão foco dos estudos. Morosini (2015) destaca que no estado de conhecimento é preciso levar-se em conta não só a pessoa do pesquisador, que produz a pesquisa e que envolve interesses e motivações pessoais, mas também a influência da instituição e do país que faz parte o pesquisador, estando vinculada ao contexto social e cultural no qual o investigador está inserido. Neste caso, as pesquisas *com* crianças são as que fazem parte do contexto amazônico, no campo educacional brasileiro.

Para elaboração deste artigo, realizou-se, ainda, pesquisa bibliográfica sobre o estado de conhecimento e o debate teórico das temáticas das produções dos mestrados. Na análise das produções foram construídas categorias temáticas.

Este trabalho foi efetivado a partir da leitura e análise dos resumos e do texto integral das dissertações, cuja consulta tornou possível levantar os tipos de pesquisas e estratégias metodológicas realizadas, o *locus* de estudo e as temáticas estudadas.

Na sistematização e análise dos dados foi considerada a perspectiva plural e multicultural da realidade e sujeitos da Amazônia, com base em Oliveira Neto e Rodrigues (2008, p. 26):

[...] muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sociobiodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia. Cada uma dessas Amazônia representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias de cada um desses lugares.

Apresentamos inicialmente uma análise teórica sobre as pesquisas *com* crianças, trazendo os critérios éticos necessários para realizar um trabalho de investigação desta natureza; em seguida, a caracterização geral do Programa da UEPA e sua contribuição para a educação na Amazônia; e, por fim, os resultados, destacando algumas vozes das crianças nas pesquisas realizadas pelos mestrados do PPGED no contexto amazônico nos estados do Pará e do Amapá.

2 Pesquisas *com* crianças: análise teórica e ética

Como pesquisar envolvendo crianças e infâncias e, em especial, as crianças enquanto sujeitos de investigação?

Sarmento (2005) explica que a principal ação do pesquisador na pesquisa *com* crianças é romper três visões: a “adultocêntrica,” porque não permite perceber a criança como centro do processo de pesquisa nem direcionar-lhe o olhar no presente; a “infantocêntrica,” porque inviabiliza perceber que a criança interage com os adultos; e, por fim, a “uniformista,” por impedir identificar a diversidade dos grupos infantis. O autor também destaca que as crianças se expressam a partir de seu cotidiano de vida social e familiar; quanto mais rica a sua

experiência, maior será a possibilidade de fomentar a sua imaginação e criação. Isso significa que as crianças, mesmo tendo uma experiência de vida menor que o adulto, podem expressar à sua maneira sua experiência e imaginação em relação ao seu contexto de vida social e cultural.

O pesquisador, que desenvolve pesquisa *com* crianças, então, precisa superar as barreiras intergeracionais que impedem a aproximação e a empatia com as crianças. A sua ação no *locus* de pesquisa pressupõe a aceitação do sujeito criança com suas perspectivas e características próprias. Em relação a esse aspecto, Corsaro (2005) ressalta, em uma pesquisa etnográfica comparativa, a importância de entrar no espaço educativo das crianças mediante autorização e aceitação. A esse procedimento denomina de “estratégia reativa de entrada em campo”. Por meio desta estratégia, o pesquisador espera que as crianças reajam à sua presença, isto é, a entrada efetiva no campo pressupõe que as crianças aceitem o pesquisador no seu espaço de convivência, e que o investigador aceite as crianças com suas indiosincrasias e particularidades.

As experiências de pesquisas *com* crianças têm apontado que, em relação à criança, há em geral uma reação de aceitação e compartilhamento. Já quando se trata do pesquisador a situação é diferente, precisando romper com algumas posturas pré-concebidas, entre as quais a adultocêntrica, a infantocêntrica e a uniformidade da sua ação de pesquisador.

Para Kramer e Santos (2011), a “compreensão de como se dá a interação entre crianças – adultos – crianças tem como requisito pensar que em termos de desenvolvimento humano não é possível considerar uma única perspectiva, pois são múltiplas as influências, e em diversas direções”. Enfatizam ainda que:

[...] o desenvolvimento humano não é linear, resulta de um complexo sistema de interações desencadeadas pelo e para o sujeito durante todo o processo. Para além dos aspectos biológicos, diversas interações ocorrem entre crianças e adultos em diversos contextos históricos, sociais e culturais, o que significa dizer que a construção do conhecimento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos. (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 27).

Desta forma, é papel do pesquisador compreender as crianças (e os adultos) como sujeitos do processo, integrantes e participantes, não só da pesquisa, mas também das práticas na escola, na família e em outras instituições em que estão inseridas ou que frequentam, percebendo-as nas suas dimensões pessoal, social, cultural, histórica, e em seus diferentes papéis e significados. A linguagem, as trocas discursivas em variados momentos do cotidiano são posturas imprescindíveis para favorecer este processo. Isto significa que estudar e conhecer as crianças superam os parâmetros de classificação utilizados como faixa etária, perfis ou características de diferenciação em relação aos adultos, porque requer clareza das múltiplas e complexas relações estabelecidas no contexto histórico e social (KRAMER, 1982). Pressupõe valorização da infância, respeito aos seus conhecimentos sociais e culturais, aos seus afetos, sentimentos e valores, aos seus modos de brincar, falar, se expressar, e o reconhecimento das diversas influências e modificações políticas e econômicas que mobilizaram as estruturas sociais em determinados períodos históricos. Assim, a ideia da criança a-histórica e abstrata, precisa ser superada (KRAMER, 1982).

Ao pesquisador caberá aproximação com a realidade das crianças, buscando identificar: quem são as crianças? Como vivem? Como se dá sua educação nas instituições escolares? Que significados e valores são atribuídos à infância e às crianças? Qual a concepção de educação das famílias e instituições (creches, pré-escolas, escolas) que frequentam? Que ações são constitutivas da cultura infantil e como são percebidas pelos adultos? Quais significados circulam? O que dizem os adultos sobre as crianças e suas famílias? Essas, entre outras questões, devem se encontrar presentes na prática do pesquisador que tem como sujeito crianças e infâncias.

Para Sarmento e Pinto (1994), as crianças sempre existiram e a infância é uma construção social que existe desde os séculos XVII e XVIII. Dessa forma, por existir uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias. Arroyo (2008, p. 130) destaca que “as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único”. E Kuhlmann Junior (1998) explica que é preciso considerar a infância como uma condição da crian-

ça. Isso significa que, no âmbito da educação, as crianças e as infâncias que vivem na Amazônia em seus diversos contextos socioculturais devem ser visualizadas como categoria sociológica geracional (SARMENTO, 2008).

Vale ressaltar que a Sociologia da Infância é o referencial teórico-metodológico elegido pelas pesquisas apresentadas, campo teórico em ascensão no Brasil em se tratando de estudo das infâncias e crianças. Para Sarmento (2008, p. 18), a Sociologia da Infância passa recentemente “a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas”. A contribuição significativa nesta direção é abordar as infâncias e crianças a partir de suas interações e socialização com seus pares. Corsaro (2011, p. 19) afirma que “grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infâncias deriva de trabalho teórico sobre socialização”.

A escolha pela pesquisa *com* crianças, então, implica em opções teóricas e metodológicas, que propiciem a identificação das relações entre as crianças, entre os adultos e entre crianças e adultos, desvelando experiências, sentimentos expressos, percepções, atitudes, valores, comportamentos, conhecimentos, conceitos e preconceitos (KRAMER, 2009; KRAMER; ROCHA, 2011). Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser, segundo Castro, Jobim e Souza (2008, p. 53), pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador na busca da profunda compreensão da experiência humana.

Ao observar, escutar, filmar, fotografar, conversar com as crianças e compartilhar suas brincadeiras e jogos, a interação com objetos materiais e/ou simbólicos, a construção, a organização, as diversas formas com que elas se interessam e lidam com o conhecimento, a expressão de emoções e sentimentos em todos esses momentos, o olhar do pesquisador e sua sensibilidade são fundamentais para captar, identificar, conhecer e compreender as crianças.

Assim, é premissa básica na pesquisa *com* crianças compreender que há uma diversidade de

crianças, há uma diversidade de infâncias, dependendo do contexto sociocultural em que vivem. O envolvimento do pesquisador com as situações cotidianas, vivenciadas pelas crianças aproxima esse tipo de pesquisa da abordagem etnográfica, ao apontar caminhos que levam ao entendimento do não dito, do não explicitado, do não evidenciado, bem como pelo papel de desvendar e auxiliar na compreensão das especificidades que permeiam a realidade sociocultural das crianças, assim como estudar os fenômenos de forma crítico-reflexiva.

Narração de histórias, criação literária, pintura e desenhos, dramatização e expressão musical, jogos e brincadeiras, oficinas criativas, rodas de conversas, assim como ações e produções infantis, são materiais de pesquisa e precisam ser inventariados, registrados e fotografados. Constatamos que todas as pesquisas realizadas utilizaram alguns desses procedimentos teórico-metodológicos visando estabelecer interação com as crianças ao longo da realização do trabalho de investigação.

Na análise das ações infantis, o entendimento da capacidade imaginativa da criança por meio dos instrumentos simbólicos, tais como a fala, o desenho, o gesto, a imitação, se caracterizam como elementos mobilizadores de compreensão e relação com o mundo. O desenho feito pela criança, por exemplo, oferece a Vygotsky (2009, p. 62) “a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina”. O autor considera que a criança desenha “de memória”, e não apenas pela observação, assim, o desenho, na perspectiva da pesquisa *com* crianças, se constitui em instrumento importante, pois, ao desenhar, a “criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele” (VYGOTSKY, 2009, p. 108).

Macedo (2014) e Lima (2014), por exemplo, utilizaram como procedimento com as crianças o desenho, possibilitando constatar que ele representa o pensamento da criança diante do mundo e da realidade sociocultural vivenciada. Neste processo foi possível conhecer a representação social sobre a creche e a escola fundamental, bem como o imaginário cultural amazônico na perspectiva das crianças.

Vygotsky (2009) enfatiza que a criança é um ser de cultura que se constitui com os outros, principalmente pela apropriação da linguagem. Nesse

processo, os contextos social, histórico e cultural têm um significado especial. Essa concepção se aproxima da visão de Corsaro (2009), para quem a cultura infantil se expressa por meio de pensamentos e sentimentos que são transmitidos não apenas pela oralidade, mas por outras formas de expressão vivenciadas no cotidiano com seus pares mediante múltiplas relações, que dão sentido ao vivenciado, aprendido e construído.

Corsaro (2009, p. 88) compreende a cultura de pares na infância “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares”. Ele propõe o conceito de “reprodução interpretativa” para dizer que as crianças criam e participam de suas culturas de pares por vários meios, entre os quais se destacam a brincadeira de dramatização, jogos de papéis e de poder social. Contudo, podem ser identificados saltos para além dos limites da inserção cultural local de cada criança. Sarmiento (2004, p. 21) chama esse processo de “universalidade das culturas infantis” e considera um dos seus traços fundamentais a ludicidade que, no contexto das sociedades contemporâneas, se traduz pela compreensão do brincar como atividade eminentemente infantil.

Na mesma direção, Barbosa, Kramer e Silva (2008, p. 171) afirmam que “os gestos, as falas, as ações sobre cada elemento são provisórios e em constantes re-criações. Histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos”. E Brandão (1986, p. 18) destaca que “o exercício da criatividade é fundamentalmente um ato transgressivo”. Assim, ao brincarem, as crianças revelam símbolos próprios da cultura e concepções de infância, mobilizam a criatividade, o imaginário, o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso e o movimento. Para Vygotsky (2009), as relações das crianças com o meio são mais simples do que as dos adultos e constituem fatores importantes na definição de suas atividades de imaginação.

Sarmiento (2004) enfatiza que na ação do pesquisador entra em cena a criatividade e seu poder imaginativo, ao adaptar seus instrumentos e explorar elementos imprevistos, considerando os traços distintivos da cultura da infância, tais como a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e

a imaginação. Para tanto, torna-se imprescindível estabelecer uma posição de estranhamento com o *locus* de investigação, mesmo que esse nos pareça familiar. No geral predomina o desconhecido, pois estamos em um contexto “diferente” do vivenciado, o que demarca uma postura livre de ideias preconcebidas que impedem o olhar analítico do fenômeno investigado. Nesta perspectiva, inúmeros aspectos da realidade são evidenciados nas brincadeiras e nas explorações que as crianças fazem com os brinquedos, justamente pelas convivências cotidianas e por expressar o conhecimento do mundo.

Assim, as práticas de pesquisas com crianças precisam atentar para as possibilidades que as crianças apresentam e para o seu universo cultural. Verificar a construção de suas identidades, buscando identificar se valorizam ou não a sociabilidade e a criatividade; se incentivam ou não descobertas e aprendizagens e, sobretudo, se há lugar para a expressão afetiva e o pensamento crítico-reflexivo.

Para Vygotsky (2009), as relações entre pensamento e linguagem têm dimensão social. As experiências são compartilhadas, entre outras formas, por meio da linguagem. São resultados de ações humanas que se materializam de acordo com os hábitos da cultura e a história da sociedade em que as crianças se encontram inseridas. Tal perspectiva é marcante para definir a história pessoal e vai determinar sua forma de pensar. Desta forma, as crianças expressam em sua produção discursiva a sua diversidade de ideias acerca do mundo e dizem ao mundo o que desejam. Pesquisar as crianças nessa perspectiva é reconhecer seus desejos, o que imaginam sobre o mundo, as mais variadas situações que constroem e o significado que dão à cultura e ao seu tempo. Isto significa que a brincadeira e a linguagem são instâncias de articulação do conhecimento, da ética e da estética e possibilitam uma riqueza de significados e práticas para a pesquisa. Assim, a entrevista com as crianças – em suas diversas modalidades e adaptações – parece ser um instrumento privilegiado nas pesquisas com crianças, visto possibilitar a narrativa, a expressão de ideias, sentimentos, valores.

Nessas entrevistas, o respeito à criança é um dos cuidados éticos na pesquisa com crianças. A decisão de participar é opção da criança, que não deve ser pressionada. É, também, fundamental

que, em comum acordo, sejam definidas as etapas da investigação com as crianças. Os termos de assentimentos e/ou contratos de consentimento livre e esclarecido garantem a decisão de participação e devem ser assinados pelos pais ou responsáveis e pelas crianças, que definem em comum acordo com o pesquisador, os nomes fictícios ou não, a fim de resguardar a privacidade/identificação.

Cabe esclarecer às crianças, aos pais e aos professores sobre a divulgação das informações oriundas da pesquisa. Ouvir e ver as crianças no processo da pesquisa são cuidados éticos (KRAMER, 2002). As citações mencionadas e as fotografias utilizadas na pesquisa devem ter autorização de uso de imagem. As interpretações não devem ocupar o lugar das falas, das ações, das interações infantis. Este posicionamento reflete o compromisso político e científico de garantir que a voz das crianças será ouvida, respeitando a fala, a cultura, a linguagem, o pensamento, as crenças e os valores, superando a invisibilidade em que as crianças muitas vezes são colocadas nas práticas cotidianas nas creches, pré-escolas e escolas (KRAMER, 2009).

As crianças, então, são consideradas protagonistas que entre outras formas de participação têm a possibilidade de escolher como serão denominadas e a manifestação do seu desejo de fazer parte da pesquisa.

Acrescenta-se que a diversidade de manifestações infantis precisa ser acolhida pelo pesquisador: riso ou choro; ternura ou raiva; medo ou vergonha; cuidado com o outro, carinho e respeito. A confiança, o entendimento da linguagem, a consideração pela legitimidade da expressão infantil e a concepção da criança como pessoa ativa e criativa se configuram como princípios éticos da pesquisa. Nesta perspectiva, a atenção e o cuidado por parte do pesquisador são essenciais.

Constitui, também, em dimensão ética na pesquisa, a postura adotada pelos pesquisadores diante de situações em que cabem denúncias diante de certos resultados da investigação. Um exemplo disso está relatado na pesquisa de Pamphylio (2010). Uma criança fotografou uma parede da escola e, ao explicar o significado de sua imagem, informou que era naquela parede que o professor a colocava de castigo nas situações de mal comportamento. Postura que envolve cuidados no sentido de não

expor as crianças a riscos e de protegê-las em todas e sob quaisquer circunstâncias.

Uma tendência geral, intensificada ao longo dos últimos 20 anos, tem sido a pesquisa *com* crianças que “reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (CORSARO, 2001, p. 57). Nesta perspectiva, em vez de pesquisar a criança com o intuito apenas de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador na busca da profunda compreensão da experiência humana (CASTRO; JOBIM; SOUZA, 2008, p. 53). As crianças sendo os principais sujeitos da pesquisa, ainda pequenas, entendem as *nuances* do processo dialógico, que vai além do simples encontro físico de pessoas e do ato motor da fala, o que pressupõe a compreensão, a atribuição de significados e a atitude responsiva diante do enunciado. Assim, “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13).

O processo de pesquisa, dessa forma, reflete uma preocupação direta em capturar as vozes das crianças, suas perspectivas, seus interesses. As crianças, ao participarem como interpretes, dão depoimentos, conversam, interagem nas diversas situações/experiências. Por isso é fundamental que critérios éticos sejam considerados nesse tipo de pesquisa.

3 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA: caracterização geral¹

O Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, da Universidade do Estado do Pará foi aprovado pelas Resoluções CONCEN-UEPA n° 383, de 04 de agosto de 2003 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2003a), e CONSUN-UEPA n° 892, de 24 de setembro de 2003 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2003b), recomendado pela CAPES em 16 de março de 2005 e credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005. Visa atender as

¹ Universidade do Estado do Pará (2017).

necessidades regionais, nacionais e internacionais, da Amazônia legal por meio dos seguintes objetivos: a) oportunizar a qualificação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, docentes e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, que atuam em educação e áreas afins, na Região Amazônica; b) produzir estudos em educação relacionados à realidade educacional brasileira e, especificamente, à Região Amazônica.

Duas Linhas de Pesquisa constituem a base das pesquisas dos docentes e discentes do Programa: (1) Formação de Professores e práticas pedagógicas; (2) Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A primeira realiza estudos e pesquisas no campo da formação e práticas pedagógicas de professores, no contexto brasileiro e amazônico, e busca o aprofundamento teórico-metodológico de políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos para a formação e prática pedagógica de professores. A segunda investiga temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas, e objetiva contribuir para a construção de práticas sociais e educacionais direcionadas ao contexto regional da Amazônia. Desta forma, os estudos das duas linhas refletem problemáticas da realidade educacional brasileira, apresentam como especificidade o olhar para o desenvolvimento social da Amazônia, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes cenários educacionais.

É importante destacar que nas duas linhas de pesquisas há trabalhos em que o foco são crianças e a infância, contribuindo para as pesquisas educacionais nesta faixa etária no contexto social, cultural e educacional na Amazônia. Por isso é relevante o estudo sobre a produção dos mestrados no Programa de Educação da UEPA.

O Programa contou em 2017 com 19 professores doutores de diferentes áreas de conhecimento: Educação, Filosofia, Sociologia, Letras, Educação Física e Matemática, predominando a área de educação, que dá sustentação às duas linhas de investigação. Essa diversidade formativa reflete nas produções dos mestrados. O corpo discente é composto por 100 mestrados, de diversas localidades da Região Amazônica. Em sua maioria são

professores da rede pública de ensino, alguns do Ensino Superior de Universidades Públicas e Particulares, incluindo docentes da própria Universidade do Estado do Pará. A formação dos mestrados é diversificada, constituída por pedagogos, biólogos, fisioterapeutas, enfermeiros, licenciados em educação física e letras, sociólogos e psicólogos, entre outros. Há discentes oriundos de municípios do Pará e de outros estados do Norte, e conta ainda com profissionais com tempo de graduação e outros recém-graduados.

De 2007 a 2017 foram defendidas 246 dissertações, sendo que no período deste estudo, de 2007 a 2015, o número de defesas foi de 199 dissertações. Destas, oito produções apresentam foco em crianças e infâncias da Amazônia em diferentes contextos, e serão alvos deste estudo.

4 A pesquisa com crianças na Amazônia: a vez e voz da infância

Consideramos que realizar pesquisa na Amazônia é uma tarefa árdua pelo fato de seu contexto social ser diverso e plural, e demarcado pelas grandes distâncias e complexidades geográfica e cultural. Assim, as pesquisas com crianças e infâncias no contexto amazônico paraense apresentam especificidades de acordo com os espaços geográficos e culturais em que as crianças convivem, isto é, com os rios, as matas e as terras.

Oito dissertações foram analisadas: (1) Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA (NASCIMENTO, 2014); (2) Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. Tucuruí-PA (WEBER, 2015); (3) Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas (SILVA JUNIOR, 2011); (4) Cultura lúdica, conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola. Belém (GOUVÊA, 2011); (5) Os dizeres das crianças amapaenses sobre infância e escola (PAMPHYLIO, 2010); (6) Era uma vez. A Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses (LIMA, 2014); (7) Tempo e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças (NASCIMENTO, 2015); (8) Representações so-

ciais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental (MACEDO, 2014).

4.1 Tipos de pesquisas e estratégias metodológicas

Nas pesquisas analisadas, os tipos de estudos identificados foram: a pesquisa de campo qualitativa, o estudo de caso e a descritiva. E os enfoques teóricos abordados foram: as representações sociais, a etnometodologia, o histórico-social e a fenomenologia.

Entre as estratégias metodológicas constam: o levantamento bibliográfico e documental; as entrevistas coletivas; as narrativas orais individuais; os procedimentos da etnografia; dinâmicas pedagógicas, envolvendo as produções das crianças, entre as quais o desenho, rodas e cirandas de conversa; as oficinas de múltiplas linguagens, com o intuito de incentivar a expressividade das crianças; a observação *in loco* e a observação participante. Em algumas pesquisas foram realizados registros fotográficos.

Todorov (2006) define as narrativas orais como narrativas da “vida”, mas se constituem também histórias de vida, porque não começam geralmente com aqueles “Naquele tempo...”, “Numa terra tão distante...” ou “E foram felizes para sempre...”; são histórias cujas personagens são os próprios contadores, ou parentes próximos (SILVA JÚNIOR, 2011).

A observação é uma técnica que possibilita descrever o fenômeno observado, isto é, como as crianças brincam e criam as normas das brincadeiras elaboradas coletivamente, por meio do registro no diário de campo e do registro fotográfico com interpretação oralizada pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Na pesquisa de Pamphylio (2010), as fotografias foram feitas pelas próprias crianças, que identificaram espaços, pessoas e ações e práticas que mais gostavam e que menos gostavam na escola. Esse procedimento revela autoria e participação das crianças como sujeitos e protagonistas da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada nas pesquisas a partir da análise de conteúdo, do discurso do sujeito coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000) e do método de Interpretação de Sentidos.

4.2 Contextos geográficos e educacionais diversos

As pesquisas foram realizadas em contextos geográficos amazônicos diversos: cidade, quilombo, comunidades indígenas e ribeirinhas, em dois estados da região Norte: Pará e Amapá, e em diferentes espaços educacionais: creches, escolas e socioeducacionais.

4.3 Temáticas em estudo

Entre as temáticas estão vivências lúdicas por meio de brinquedos e brincadeiras; saberes e dizeres das crianças sobre infância e escola; a cultura amazônica e o tempo e espaço do brincar; e representações sociais sobre a creche e a escola. Temáticas que envolvem *saberes e práticas* educativas que perpassam pelos processos educativos culturais da Região Amazônica.

Para apresentação dos resultados das pesquisas com as vozes das crianças, essas temáticas foram categorizadas em: (1) saberes culturais e representações sociais das crianças, trazendo os saberes de crianças ribeirinhas e as representações sociais de crianças em escola no espaço urbano; (2) vivência lúdica: brinquedos e brincadeiras apresentando o brincar no quilombo, na aldeia indígena e em creches e escolas de centros urbanos.

4.3.1 Saberes culturais e representações sociais das crianças

Para Charlot (2000), o saber consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos. Neste sentido, o saber é produto das relações intersubjetivas e implica a ideia de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e da relação do sujeito com os outros. Nesta perspectiva, o ser humano é o sujeito do saber, adquirindo-o em sua pluralidade de relações com os outros no mundo.

Os saberes culturais são aqui entendidos, conforme Oliveira (2016, p. 23-24),

[...] como os produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos, multireferenciais

e constituídos por magmas de significações, de relações, de conteúdos e práticas culturais.

As pesquisas analisadas abordam os saberes dos sujeitos, o lugar e os aspectos da cultura amazônica, por meio de práticas sociais e culturais.

Para Rodrigues e colaboradores (2007, p. 36), na Amazônia há uma cultura “híbrida, formada por sujeitos e culturas de diferentes tradições, mas que resguarda, assim como a dinamicidade e a abertura à mudança, matrizes e traços de originalidade, que são a voz, a experiência, o saber, o costume, o imaginário e a poesia das populações locais”.

A constituição de saberes culturais retrata a produção teórico-prática sobre a formação de sujeitos em diferentes contextos da Amazônia e envolve saberes e práticas culturais das crianças em experiências diversas. Os estudos envolvem as práticas sociais no âmbito da escola e nos espaços sociais e retratam uma diversidade cultural significativa das crianças e infâncias do campo, quilombola, indígena, urbana, entre outras.

4.3.1.1 Os saberes culturais das crianças ribeirinhas

A pesquisa de Lima (2014) foi realizada com crianças em uma escola municipal de uma comunidade ribeirinha, localizada nas margens do rio Mendaruçu-Médio-Médio/Cametá-PA. A escola oferece Ensino Fundamental 1º ciclo para crianças de 08 a 11 anos de ambos os sexos, que foram sujeitos da pesquisa. O estudo trata de narrativas orais de vida das crianças, que se apresentam como pequenos contadores de histórias, e o foco das narrativas é a Cobra Grande.

O contar histórias configura-se em um aprendizado construído por meio do imaginário infantil, envolvendo tanto o contexto escolar como a vivência na comunidade ribeirinha. Desta forma, encontra-se no estudo das narrativas orais uma forma de educar, uma vez que narrar é tecer um fio que desencadeia acontecimentos, envolvendo personagens em um lugar e em um tempo determinado. As crianças ribeirinhas têm a noção do que seja narrar, a partir de suas experiências de contadoras e ouvintes de histórias (LIMA, 2014).

Acrescenta essa autora que as crianças ribeirinhas reconhecem nas águas seu quintal de terra fértil e sólida. Os relatos sobre a Cobra Grande revelam uma faceta típica da poesia oral, porque, ao contar suas histórias, os contadores mirins empregam os seus entendimentos e suas interpretações, que constituem em tentativas para viver sua própria história de vida, sua imaginação e sua cultura, e essa tentativa constrói tempos e espaços para aprender, brincar e oralizar.

Segundo Lima (2014, p. 130), uma das crianças, no momento da narrativa, evidenciou uma imaginação esplendorosa:

[...] sentou-se na carteira que estava posicionada na ponte da escola de frente para mim e para o rio; arrumou o cabelo, puxou a blusa, e me apontou um toco de árvore que estava submerso na corrente da maré e me permitiu ouvir seus 40 segundos de narrativa, com um esplendor de imaginação de mil horas e singeleza marcante. [...]: ‘Professora, a senhora está vendo aquele toco?’ ‘Qual?’ ‘Aquele grandão.’ ‘Sim, o que tem ele?’ ‘Ele é a cobra que a senhora veio lá de Belém procurar’.

Outra criança narra sobre a Cobra Grande:

[...] eu já ouvi histórias da cobra grande. Meu avô me contava, mas a minha avó, na verdade, o que eu sei, é que ela era uma cobra encantada que aparecia de mês em mês, quando ela aparecia, ela deixava rastro na areia da praia e os moradores ficavam assustados com isso. (LIMA, 2014, p. 139).

As narrativas das crianças revelam a proporção da presença da cultura amazônica no imaginário infantil, que está presente também nos estudos realizados por Silva Junior (2011) e Pamphylio (2010).

Silva Junior (2011), em sua pesquisa, retrata o imaginário amazônico de crianças ribeirinhas e suas expressões lúdicas em comunidades do rio Trombetas, no município de Oriximiná, oeste do estado do Pará.

O imaginário e a ludicidade são percebidos como propulsoras da liberdade criadora necessária ao processo de representações simbólicas, reveladoras do imaginário social do contexto amazônico, que apresenta “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade [...] que, por meio do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapas-

sadora da natureza que o circunda” (LOUREIRO, 2001, p. 42).

A pesquisa analisa as expressões lúdicas das crianças nos espaços e formas por elas sugeridos, resultando na narrativa de várias expressões lúdicas ativadoras de representações do imaginário social amazônico e reveladoras de interações com a educação e seus processos de construção de conhecimentos.

A concepção de criança presente na pesquisa de Silva Junior (2011) foi construída a partir da própria criança, de suas expressões, de seus momentos no brincar e no espaço da ludicidade, revelando todo o seu imaginário, e neste imaginário busca-se indícios de um imaginário peculiar, amazônico. Assim, o imaginário amazônico manifesta-se nas expressões lúdicas das crianças e aponta para um processo de aprendizagem permanente e contínuo, social e simbólico, expresso pelas narrativas orais no contexto amazônico.

Pamphylio (2010), no contexto ribeirinho, realiza pesquisa em uma escola municipal na comunidade rural de Anauerapucu, município de Santana, no estado do Amapá. A questão de investigação é: que concepções de infância e escola têm as crianças da comunidade rural de Anauerapucu? Os sujeitos foram crianças de 05 anos de idade, da educação infantil. O objetivo foi analisar como as crianças de uma comunidade rural ribeirinha concebem a escola e suas práticas pedagógicas, como vivenciam sua infância na escola e percebem na relação os adultos e seus pares.

Nesse estudo as crianças revelam que gostam de brincar de barco, carro, bola e boneca, e a maioria brinca só ou com o irmão: “Cinderela: Sozinha, porque meu irmão [de dois meses] não sabe brincar ainda, ele não pega nada.”; “Ben 10: Brinco de hot-wheels em casa.”; “Soldado: Brinco com o Pablo [irmão], ele é bebê.” (PAMPHYLIO, 2010, p. 106).

As brincadeiras acontecem nos quintais, em casa, nos rios e na rua à noite. As crianças brincam “na rua de noite de pira-mãe, pula corda” (PAMPHYLIO, 2010, p.107); brincam com os irmãos, existindo um compartilhamento das brincadeiras e um processo de socialização entre criança/criança e criança/adulto, que ocorre predominantemente no núcleo familiar.

4.3.1.2 As representações sociais das crianças em escola no espaço urbano

A pesquisa de Macedo (2014) tem por base na teoria das representações sociais e trata sobre como as crianças de 6 anos, que chegam ao Ensino Fundamental de 9 anos, compartilham sua familiarização com a escola. O objetivo é compreender as representações sociais de 25 crianças, sujeitos da pesquisa, do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Belém do Pará, acerca da transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. Deste modo, adentrou no mundo social da criança que chega ao Ensino Fundamental e a visualiza como um ator social, um protagonista, que vivencia experiências e, por isso, pensa, sente e entende sobre a escola e a creche, diante da transição desses espaços educativos. Problematicizou: que representações de escola e de creche são partilhadas entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Os sujeitos foram 24 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Belém.

Macedo (2014) explica que depois de uma semana na escola foi possível ganhar a confiança das crianças, que contribuíram com a pesquisa, assinando o Termo de Livre Consentimento (TLC). Esta assinatura foi decisão das crianças e realizou-se após a de seus responsáveis legais, ou seja, os seus pais.

Os resultados apontam que as crianças representam a escola ancoradas em atividades centradas na leitura e escrita e no ato de estudar.

Para Macedo (2014), a escola, para a criança, está ancorada como lugar de não brincadeira, representada como lugar onde não há parque nem brinquedo. É um lugar onde realizam atividades escritas – como o cabeçalho –, de aprendizagem, de leitura, de artes, onde se aprende a ler, a escrever e a contar em sala de aula. Está associada à ideia de promoção, passar de ano, e de quem não aprende fica de castigo. Há clareza da importância da escola para o aprendizado da leitura e escrita.

Iris: A escola é um lugar que a gente aprende a ler e a escrever [...] (MACEDO, 2014, p. 93).

Bia: É aonde a gente vem aqui pra estudar o cabeçalho, aprender a escrever em inglês, capoeira e educação física [...] (MACEDO, 2014, p. 94).

Maria Cecília: Aqui a gente estuda e na creche não. Aqui na creche a gente brinca muito e aqui na escola a gente brinca menos. Na escola, a gente escreve, na creche a gente desenha, na creche a gente pinta de tinta e na escola de lápis de cor e giz de cera. (MACEDO, 2014, p. 93).

Nessas narrativas as crianças representam a escola como um lugar onde elas entram para estudar, adquirir conhecimentos científicos, por meio de leitura e escrita, e não para brincar. Entretanto, as crianças demonstraram tanto o desejo de brincar na escola quanto a expectativa em ler, escrever e estudar. Já a creche é representada pelas crianças como um lugar de brincadeiras, objetivada nas ideias de brinquedo e ancorada na sala de vídeo como lugar de aprendizagem, e nas atividades de desenho, pintura e música (MACEDO, 2014).

As crianças também representam a escola de forma diferente da creche por sua estrutura física; a creche era menor, mas eles contavam com parquinho e escorrega. Já a escola tem quadra, educação física, televisão, carros e sala de vídeo.

Villa Lobos: Há quadra, têm os carros, a gente faz pintura, às vezes, a tia ajuda a gente a fazer trabalho em equipe. E também lá na creche era bacana, mas aqui na escola é mais bacana, porque tem educação física, a escola daqui é maior do que lá que é pequeno e aqui eu estou percebendo que eu tenho amigos, aqui tem televisão, sala de vídeo. (MACEDO, 2014, p. 101).

As crianças compartilham a ideia de que há um lugar de estudo (a escola) e um espaço de brincadeira (a creche), e ao ingressarem na escola brincam menos e têm mais responsabilidade com os estudos por meio da leitura e da escrita.

Macedo (2014) destaca que a análise da cultura escolar possibilitou conhecer a vivência e interação social das crianças, assim como os rituais construídos nos espaços educativos, reafirmando os motivos das representações de escola e de creche partilhadas entre as crianças.

4.3.2 Vivência lúdica: brinquedos e brincadeiras

As pesquisas também se preocupam com a vivência lúdica das crianças nos ambientes culturais vivos, envolvendo brinquedos e brincadeiras. É

importante destacar que na pesquisa *com* crianças, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são fontes reveladoras de cultura infantil.

De acordo com Sarmento (2004), as crianças são reconhecidas como atores sociais, com capacidade de produção simbólica e constituição de suas representações e crenças; deste modo, chama atenção para as produções culturais das crianças.

A linguagem da criança é vista como um sistema de significados (manifestando-se, por exemplo, por meio da escrita, das artes – cinema, música –, da oralidade, do desenho ou das suas produções de brinquedo e brincadeiras) criados ao longo da história.

4.3.2.1 O brincar no quilombo

A comunidade de quilombo investigada por Nascimento (2014) foi a de Campo-Verde, localizada no município de Concórdia do Pará-PA, nas margens do rio Mendaruçu-Médio-Médio. O objetivo do estudo foi desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras de crianças remanescente de quilombo. Participaram dez crianças, sendo quatro meninas e seis meninos, com faixa etária entre seis e doze anos, moradoras de Campo Verde-PA. Todas as crianças possuem relações de parentesco e de vizinhança.

A pesquisa revelou que o quilombo é para aprender e brincar, conhecer e criar. Espaço para compartilhar, sejam meninos ou meninas, maiores ou menores, como sujeitos de um mesmo grupo, e com necessidades latentes e insistentes de viverem a ludicidade: “Bernardo: Eu brinco com o Beto, com o Fernando, com o Clebson, com o Alberto, com o Carlos, com a Simone, com a Samara, com um bocado de gente por aí”; “Walter: Bernardo, Pedro [irmão], Beto, Clebson, Alberto, Simone e Samara” (NASCIMENTO, 2014, p. 108)

As brincadeiras são compartilhadas e vivenciadas em diferentes contextos, como no campo, no rio, em casa, no terreiro, no mato, embaixo de uma barraca ou retiro: “Clebson: No campo, e para ali, para a sede; acho que é só, quando eu vou pro rio com os moleques”; “Rebeca: [...] em casa, no terreiro, no mato, mas num lugar que não tem muito mato assim; embaixo de uma barraca, embaixo do retiro” (NASCIMENTO, 2014, p. 110).

Para Nascimento (2014), as crianças são sujeitos de suas vivências e criações lúdicas, as quais não estão desvinculadas da realidade vivida, dos processos de criação e da própria prática do brincar. Os saberes existentes nos brinquedos e brincadeiras estão sempre em construção e estão relacionados a uma infinidade imaginativa e criativa, peculiar às crianças e a sua ação de brincar envolve a natureza, o saber do cuidar, o respeito aos perigos contidos nos rios, nas matas, nos ramais e situações do cotidiano social.

Uma das crianças explica como é que se brinca de esconde-esconde:

Simone: O cara se esconde; aí o cara, por exemplo, assim: a senhora vai, aí, por exemplo, a senhora é a 'mãe' dela, a senhora vai para lá, para longe, e espera a gente se esconder [...] aí, por exemplo, o cara tá escondido bem ali atrás daquela pedra, se o cara aparecer lá, a senhora diz assim mesmo, a senhora tem que dizer: 'Olha ali, tal fulano!' (NASCIMENTO, 2014, p. 103).

Nascimento (2014) explica que os gritos e risadas sinalizavam a espontaneidade do brincar, e de longe fazia transparecer o quão importante era aquele momento de brincadeira. As crianças do quilombo constroem o lúdico e compreendem a brincadeira como uma diversão, e que pode utilizar diversas coisas: boneca, vasilhinha, colherzinha, osso, bola, corda etc.

Bernardo: Brincadeira é para o cara se divertir, assim, por aí.

Raquel: É boneca, boneco, vasilhinha, colherzinha de brincar, picapau, um pica-pau de mulher e um osso.

Carlos: Jogar bola e brincar. Aí eu brinco de pular corda e de quebra o touro.

Simone: Se divertir.

Rebeca: Diversão.

Alberto: Diversão.

Clebson: Brincadeira é para mim, brincadeira é diversão. (NASCIMENTO, 2014, p. 99).

Assim, nas ações de brincadeira, cada regra descoberta e contada expressava um entusiasmo ao ser descrita uma criação que vinha das crianças. Havia o orgulho em contar como jogar aquele jogo/brinquedo e as tentativas sem acertos também

eram estímulos para fortalecer a descrição e demonstração do uso daquele brinquedo que reunia não somente crianças, mas todos que quisessem ser cúmplices do lúdico. (NASCIMENTO, 2014).

4.3.2.2 O brincar na aldeia indígena

Weber (2015) desenvolveu uma pesquisa que problematizou os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní do Trocará, localizada no Posto Indígena de Trocará, no município de Tucuruí, Pará, às margens do Rio Tocantins. Investigou os saberes e as práticas culturais nas brincadeiras e brinquedos que compõem a cultura lúdica das crianças indígenas, bem como a dimensão educativa dos brinquedos e brincadeiras nas práticas culturais da comunidade. Os sujeitos da pesquisa são 19 crianças Assuriní do Trocará, sendo dez meninos e nove meninas, com idades entre oito e doze anos.

A pesquisa evidenciou que *ser criança* está relacionado ao brincar e à liberdade, e que as entrevistadas se percebiam como crianças e compreendiam que o ser criança está relacionado ao brincar, ao lazer, ao jogo, ao correr, ir para a escola, ser pequeno e ficar com a mãe:

[...] 'é quando brinca' [...] É banhar no rio porque é gostoso; É jogar bola, é correr, é brincar de pipa; Ir para a escola para aprender; Meu irmãozinho é criança, então é ser pequeno; É ficar com a mãe, é brincar de carrinho, brincar de boneca e casinha. (WEBER, 2015, p. 81).

O estudo apontou, segundo Weber (2015, p. 94), que a natureza está presente na cultura e nos saberes das crianças, que criam e recriam conhecimentos a partir da observação dos adultos e da convivência com seus pares: "O brincar em grupo é uma constante entre as crianças da aldeia Trocará, e segundo elas são brincadeiras de correr, jogar bola, tomar banho no rio, empinar pipa, brincar de casinha, de pega-pega no rio, esconde-esconde, subir em árvore, cabo de guerra, boneca e carrinho".

Destaca ainda que:

[...] as crianças Assuriní reproduzem sua cultura de maneira lúdica no momento em que estão realizando os traços em seu próprio corpo ou no corpo de outras crianças. Em dia de festejos na aldeia,

ele perdeu, eu ganhei! [risos] (GOUVÊA, 2011, p. 122).

Gouvêa (2011) explica que quando há o controle sistemático das brincadeiras, a criança perde sua autonomia e liberdade sobre o brincar, mas mesmo assim brincam. As crianças demonstraram nas suas falas que nas brincadeiras infantis há um saber específico, particular inerente à sua condição de ser criança.

Nascimento (2015) desenvolve pesquisa que tem como objeto de estudo o tempo e o espaço do brincar em uma unidade de educação infantil do município de Belém-PA, a partir do olhar das crianças de creche. Os sujeitos foram 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos que frequentavam o Jardim I. A problemática de sua investigação é: como o tempo e os espaços do brincar se constituem no contexto da educação infantil a partir da fala das crianças de uma unidade de educação infantil do município de Belém-PA?

Em termos de resultados, Nascimento (2015) afirma que a organização dos espaços e tempos são propulsores da vivência do brincar. Então, espaços e tempo precisam ser organizados para favorecer as brincadeiras das crianças na creche, visando atender às necessidades e especificidades das crianças. Ele destaca a importância da brincadeira para a formação das crianças: “a brincadeira é tão importante para a criança que ela reconfigura espaços e reinventa tempos ‘onde não tem’ para vivenciar o brincar. Joelma ao ser perguntada sobre o que gostava de brincar, me respondeu espontaneamente: ‘Eu...? Eu gosto de brincar de tudo’” (NASCIMENTO, 2015, p. 60). Informa, também, do que as crianças mais gostam de brincar: “[...] de faz-de-conta, manusear massinha, correr, pular, fazer comidinha, pintar, assistir televisão etc.” (NASCIMENTO, 2015, p. 122).

Para esse autor, a televisão no espaço da creche é um “tempo de brincadeira” um “tempo livre” entre as atividades e um “tempo de espera” dos pais. Assim, as crianças interagem com a televisão a partir dos personagens:

Joelma: Eu gosto de assistir televisão porque é legal, tem desenho lá.

Joana: Eu gosto do desenho do Chaves, eu assisti lá na minha casa amanhã.

Mariana: Sabe aquele DVD que tem da Xuxa? Eu gosto. Eu já vi um ‘bucado’ de vezes, mas a minha mãe ainda vai comprar pra mim.

Paysandu: Eu gosto de brincar de videogame na casa do meu primo. Tem de boneco que briga, tem de carro.

Flor: Eu gosto do desenho da Frozen e desenho da televisão também. (NASCIMENTO, 2015, p. 122).

Nascimento (2015) também destaca que na creche os tempos e espaços do brincar se apresentam de duas formas: impostos e opostos. O primeiro ocorre quando tempo e espaço de brincar são propiciados às crianças. Já o segundo acontece mesmo nas impossibilidades; as crianças brincam e arranjam formas de subverter a ordem; e dizem respeito às reorganizações que as próprias crianças fazem, que se constitui em uma maneira de se opor, de contrariar o instituído. Mesmo que se diga: “Aqui não pode brincar”, as crianças brincam.

Assim, as pesquisas com crianças na Amazônia apresentam a infância contextualizada em seu universo cultural, e o brincar e as brincadeiras fazem parte da construção dessa infância, assim como os saberes e imaginários vivenciados na cultura local, seja no campo, seja no espaço urbano.

Considerações Finais

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, desde a sua criação, em 2005, vem consolidando suas linhas de pesquisas por meio de produções de docentes e de discentes que tratam de problemáticas da realidade educacional brasileira, especificamente no contexto socioeducacional da Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento da educação local. Nas duas linhas destaca-se a preocupação com as práticas sociais, a diversidade cultural e a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação infantil, a educação indígena, entre outras.

As temáticas identificadas nas produções dos discentes sobre as crianças e as infâncias estão coerentes com as duas linhas de pesquisas do Programa e algumas interligam as duas áreas de investigação. Essas pesquisas têm demarcado o

compromisso com a realidade cultural local, inclusive contribuindo para modificações nos sistemas públicos de ensino.

Os resultados das pesquisas analisadas neste artigo apontam que realizar pesquisa *com* crianças é antes de tudo um desafio, independente do contexto da pesquisa, e envolve tanto o entendimento teórico acadêmico e metodológico, quanto há a necessidade de o pesquisador ter sensibilidade para entender a linguagem da criança, respeitando e compreendendo que ao mesmo tempo que brincam, expressam suas oralidades, imaginários e representações sociais, que precisam ser considerados e valorizados.

Assim, pensar em pesquisa com crianças no contexto amazônico é pensar em processo constantemente transformado, dinâmico e alternativo, no qual a flexibilidade e a abertura para novas experiências precisam ser consideradas. A criança

que olha inicialmente desconfiada, com meios sorrisos e ainda tímidas, precisa ser cativada e também necessita do afeto, da atenção e do respeito às suas próprias criações.

As diferenças de contextos culturais identificados nas pesquisas indicam o quão complexo é o cenário amazônico, envolvendo, em consequência, uma diversidade de estratégias teórico-metodológicas a fim de tracejar de maneira sólida os caminhos das pesquisas *com* crianças. Há necessidade de se considerar ainda que as crianças amazônicas são sujeitos que compartilham de uma riqueza socio-cultural, a qual faz parte de suas brincadeiras, seus imaginários e representações.

As crianças gostam de brincar, e nas brincadeiras elas convivem coletivamente, criam regras e imaginários, adquirem saberes, ensinam e aprendem, convivem com elementos e espaços da natureza e se constituem como ser criança.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBOSA Silvia N. F.; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana P. S. Questões teórico metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção de pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CASTRO, Lúcia R.; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. A reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Teoria e práticas na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- _____. Entrada no campo, aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- _____. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CRUZ, Sílvia Helena V. (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2011.
- KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 163-189.
- _____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

- _____. **A política do pré-escolar no Brasil a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C. (org.) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C.; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para a Pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 17-36.
- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**. Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: EducS, 2000.
- LIMA, Kezya Thalita Cordovil. **Era uma vez... a Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses**. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: teatro e ensaios**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **As representações sociais de creche e escola construídas por criança do 1º ano do ensino fundamental**. 2014. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.
- OLIVEIRA, Adolfo da Costa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. (Coleção Saberes Amazônicos, nº 1).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-24.
- OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa; RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Adolfo da Costa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. p. 26-32.
- PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**, 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2010.
- RODRIGUES, Denise Simões. Et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.) **Cartografia de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007. p. 21-36.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação). p. 17-39.
- _____. Crianças: educação, cultura e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 10, p. 17-40, jan./jul. 2005.

_____. As culturas da infância: nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERI-SARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 09-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Bezerra, 1994. p. 9-30.

SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da. **Rio abaixo, rio acima**: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Relatório do Programa no Coleta CAPES**. Belém: PPGED, 2017.

_____. **Resolução CONCEN-UEPA nº 383**, de 04 de agosto de 2003. Belém, 2003a.

_____. **Resolução CONSUN-UEPA nº 892**, de 24 de outubro de 2003. Belém, 2003b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio D'água, 2009.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

Recebido em: 15/01/2018

Aprovado em: 14/03/2018

JUSTIÇA NA ESCOLA: CONFLITOS ESCOLARES NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

*Pâmela Suélli da Motta Esteves**

*Ingrid de Faria Gomes***

*Julia Wassermann Guedes****

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pensar, através das lentes da interculturalidade crítica, as potencialidades dos conflitos que são inerentes ao cotidiano escolar na infância. Em diálogo com Andrade (2011), Candau (2007, 2012, 2014), Tubino (2004), entre outros autores, apostamos na educação intercultural crítica como possibilidade de investigar os conflitos escolares nas perspectivas da justiça restaurativa e da escola justa (SCHILLING, 2014), em contraposição ao processo de judicialização desses conflitos, o que vem sendo amplamente realizado na educação básica brasileira. O artigo traz ainda um esforço teórico de compreender os conflitos que nascem no chão da escola através de uma prática pedagógica denominada “caixa de recados”, utilizada como mecanismo de administração e transformação dos conflitos em momentos de aprendizagens.

Palavras-chave: Interculturalidade. Conflitos escolares. Infância. Justiça restaurativa. Judicialização.

ABSTRACT

JUSTICE AT SCHOOL: INTERCULTURAL EDUCATION APPROACH TO SCHOOL CONFLICT IN CHILDHOOD

This paper focuses on reflecting about potential conflicts that are present in the school routine in childhood, by the eyes of critical interculturalism. According to Andrade (2011), Candau (2007, 2012, 2014), Tubino (2004), and other authors, we believe in critical intercultural education as a way of investigating school conflicts through the perspective of restorative justice and fair school (SCHILLING, 2014), in opposition

* Doutora em Ciências Humanas e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF-RJ). Mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense (PPGCP/UFF-RJ). Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). E-mail: pamelasme84@gmail.com

** Mestranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (ICHF/UFF). Bolsista da Capes. E-mail: ingridfgomes@gmail.com

*** Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Especialista em Políticas Públicas e Cultura de Direitos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Cotidianos, Educação e Culturas (GECEC). E-mail: juliaguedes37@yahoo.com.br

to the judicialization of these conflicts, what has been done in Brazilian basic schools. The paper brings on theoretical understanding about the conflicts that come up inside schools, through a pedagogical practice called “message box”, which is used to manage and transform conflicts into learning moments.

Keywords: Interculturalism. School conflicts. Childhood. Restorative justice. Judicialization.

RESUMEN

JUSTICIA EN LA ESCUELA: CONFLICTOS ESCOLARES EN LA INFANCIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El objetivo de este artículo es pensar, por medio de las lentes de la interculturalidad crítica, las potencialidades de los conflictos que son inseparables del cotidiano escolar en la infancia. En dialogo con Andrade (2011), Candau (2007, 2012, 2014), Tubino (2004), entre otros autores, apostamos en la educación intercultural crítica como posibilidad de investigar los conflictos escolares en las perspectivas de justicia restaurativa y de escuela justa (SCHILLING, 2014), en contraposición al proceso de judicialización de estos conflictos que están cada vez más aplicados en la educación brasileña. Además, el artículo propone un esfuerzo teórico de comprender los conflictos propios de la escuela por medio de una práctica pedagógica denominada “buzón de mensajes”, utilizada como mecanismo de administración y transformación de los conflictos en momentos de aprendizajes.

Palabras clave: Interculturalidad. Conflictos escolares. Infancia. Justicia restaurativa. Judicialización.

INTRODUÇÃO¹

Os conflitos escolares existem em qualquer instituição de ensino. Como lidar com eles? Silenciá-los ou potencializá-los, de forma que virem objeto de reflexão de todos?

Considerando essas indagações, este artigo tem por objetivo pensar, através das lentes da interculturalidade crítica, as potencialidades dos conflitos que são inerentes ao cotidiano escolar. Apostamos na educação intercultural crítica como possibilidade de lidar com os conflitos escolares, trabalhando, assim, no sentido da justiça restaurativa, em contraposição aos processos de judicialização, que ocorrem quando a escola apresenta dificuldades na administração de seus conflitos e recorre às instâncias jurídicas para resolução destes.

¹ Esse artigo é resultado da união de três pesquisas, sendo duas de mestrado em andamento e uma de doutorado já concluída. Todos os procedimentos metodológicos utilizados foram previamente aprovados pelo Comitê de Ética da PUC-RJ e da FFP/UERJ.

Nesse sentido, faremos a seguinte caminhada: primeiro, uma síntese sobre a proposta da interculturalidade crítica; em seguida, iremos apontá-la, através da educação intercultural, como possibilidade de interlocução dos conflitos escolares; em um terceiro momento, enfatizaremos os conflitos escolares na infância, quando lançaremos mão de uma prática pedagógica chamada “caixa de recados”, utilizada com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública federal no Rio de Janeiro; no quarto momento, resgataremos o olhar acerca dos conflitos apresentados pela “caixa de recados” à luz da educação intercultural em diálogo com a concepção de justiça restaurativa na escola; por fim, vale uma contraposição entre justiça restaurativa e judicialização dos conflitos escolares para indagarmos: qual caminho seguir? Restaurar ou retribuir? Optar por um ou outro caminho, dependendo da situação, pode nos aproximar ou nos afastar de uma escola justa.

CONTEXTUALIZANDO A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Antes de abordar o significado do termo interculturalidade, precisamos definir o conceito de cultura com o qual estamos operando. Vale lembrar que o sentido antropológico do conceito de cultura veio se alterando ao longo dos tempos. Segundo Cuche (2002), cultura já foi compreendida como um estado (parcela de terra cultivada), como ação (cultura de uma faculdade) e como formação, “educação” do espírito. Ao longo do tempo, é construída a oposição entre “natureza” e “cultura”. Segundo o autor, “Esta oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. A cultura para eles é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade [...] ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a ideia de cultura é associada à ideia de progresso, civilização, educação, evolução.

Contudo, também já é senso comum entender cultura como manifestação cultural de um determinado grupo. Quando falamos em cultura, as pessoas, de forma geral, associam aos hábitos e costumes de um povo. Sua língua, o que comem, como se vestem, quais os “hobbies”, entre outros aspectos. Segundo Cuche (2002), essa concepção de “cultura de um povo” foi se construindo no século XIX sob a influência do nacionalismo: “A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade.” (CUCHE, 2002, p. 28). Nesta perspectiva, há um entendimento de cultura como algo essencializado, que, para o autor, “[...] está em perfeita adequação com o conceito étnico-racial de nação [...]” (CUCHE, 2002, p. 29).

Feito esse apanhado histórico sobre algumas compreensões do conceito de cultura, evidenciamos que nosso entendimento de cultura vai muito além das manifestações artísticas de um povo, sua língua, seu modo de vestir, comer, etc. Nossa concepção de cultura está totalmente articulada com a ideia de significados atribuídos a qualquer manifestação, ação, de determinado grupo cultural. Em diálogo com Geertz (2008), compreendemos

cultura como um texto a ser interpretado. Os significados são construídos socialmente, e para que sejam bem captados é necessário levar em consideração o contexto (espaço/tempo) no qual está inserido.

Nesse sentido, os grupos culturais são reconhecidos nas suas diferenças, muito mais pelo significado que atribuem a certa ação/pensamento/manifestação do que pelo fato em si. Ou seja, dois grupos culturais diferentes podem ter o mesmo hábito cultural de, por exemplo, dançar em círculo, mas o que difere um do outro é o significado que dão àquela manifestação: Por que fazem? Quando fazem? Qual o objetivo ao fazer aquele círculo? Dessa forma, nosso entendimento de cultura não se contenta com o que observamos em um primeiro momento em relação a um hábito, mas sim o que ele traz nas suas entrelinhas.

É importante salientar que nessas entrelinhas encontram-se também as assimetrias de poder e a dimensão política da cultura. Ou seja, é nas relações culturais e em todos os seus jogos de poder e significados que se estabelecem a organização das relações sociais. É nesse sentido que,

Para Hall (1997), a centralidade da cultura pode ser investigada a partir do seu aspecto substantivo, que significa a posição de destaque que ocupa a cultura na estruturação organizacional e institucional de uma sociedade, independentemente, do momento histórico e, do seu aspecto epistemológico, que significa o posicionamento da cultura frente às questões conceituais e de conhecimento, acerca de como a cultura analisa, compreende, delinea, transforma, interpreta e conjectura os modelos teóricos e as nossas ações nesse mundo. (GODOY; SANTOS, 2014, p. 29).

Além disso, compreendemos que os significados e os elementos que compõe as culturas, bem como seus jogos de poder, não são estáticos. As culturas são dinâmicas e estão em constante modificação. Sobre isso, Laraia (2006, p. 96) aponta que

Podemos agora afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado de contato de um sistema cultural com um outro. [...] É quase impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna.

Portanto, nossa compreensão de cultura se baseia na ideia de que as culturas são sempre dinâmicas e, através das relações de poder e significações, estão na centralidade da organização das sociedades.

Após discorrer sobre o conceito de cultura, podemos pensar o que defende a perspectiva da interculturalidade crítica, suas características e proposta. Segundo Tubino (2004, p. 3), “[...] en America Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente”.

Apesar de ter sua origem no contexto apontado pelo autor, a interculturalidade ultrapassou a educação indígena e, assim como o termo cultura, é um conceito que apresenta sentidos diversos. Nossa concepção de interculturalidade está inserida na compreensão sobre multiculturalismo. O mundo é multicultural e há várias possibilidades de se pensar/agir nessa multiculturalidade. É possível (não desejável, nem tolerável) ser intolerante às diferenças, aniquilando-as. É possível também, de acordo com a perspectiva multicultural assimilacionista, aceitar as diferenças desde que os oprimidos se adequem à cultura dominante, sem questionar a ordem vigente. A outra opção de multiculturalismo, conhecida como diferencialista, propõe a separação das culturas diferentes, em guetos, para que sejam preservadas na sua forma “original/pura”. Segundo Candau (2014, p. 3), “Algumas das posições nesta linha terminam por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais [...] Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.”

Nem intolerante, nem assimilacionista, nem diferencialista, há a alternativa da interculturalidade, que entendemos ser coerente para se pensar os conflitos escolares. Dentre as três concepções de interculturalidade, que são a relacional, a funcional e a crítica, destacamos a terceira. A interculturalidade crítica, que compreende as culturas como dinâmicas e em constante processo de transformação, é uma possibilidade de ação num mundo multicultural que aposta na convivência entre as diferenças, mas questionando as relações de poder existentes nas sociedades multiculturais,

que questionam as imposições sociais, econômicas, culturais dos grupos hegemônicos. Ou seja, a perspectiva intercultural crítica propõe uma relação dialógica entre as diferenças, mas de forma que as relações assimétricas de poder sejam colocadas em cheque, através da exposição dos conflitos existentes. A intenção é que esses conflitos sejam potencializados a fim de ouvir as vozes dos até então subalternizados e silenciados pelos grupos hegemônicos. A intenção, então, é que os conflitos não sejam “abafados” através de mecanismos de coesão social que romantizam as relações entre os diferentes grupos, como se nessas relações não houvesse opressão de um pelo outro. Para Candau (2014, p. 4),

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

A interculturalidade pode ser compreendida em diversas esferas da sociedade. Uma dessas esferas é a educacional. Sendo assim, quais relações podem ser estabelecidas entre a educação intercultural crítica e os conflitos escolares, em específico os conflitos que ocorrem na infância?

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E OS CONFLITOS ESCOLARES

Preconceito e discriminação aparecem constantemente em diversas esferas da sociedade e o cotidiano escolar não está livre de vivenciar situações preconceituosas e discriminatórias. Para Andrade (2011, p. 1097), esses conceitos não têm o mesmo significado:

[...] o preconceito é uma predisposição em creditar como verdade algo que é irrefletido. A discriminação é uma consequência direta de tal predisposição. Discriminar, enquanto ato de distinguir, não é algo necessariamente negativo, pois a discriminação de fato pode levar ao reconhecimento da diversidade, ou seja, à conclusão de que somos diferentes. Já a discriminação de valor leva a posturas etnocêntricas, que são pautadas em três fases: (1) reconhecimento da diversidade; (2) reconhecimento que dentro da diversidade pode haver relações desiguais, tais como

superior e inferior; (3) uma injusta conclusão de que os superiores podem explorar os inferiores.

Em diálogo com Bobbio, o autor prossegue seu raciocínio, fazendo algumas observações sobre o conceito de discriminação:

A novidade na argumentação de Bobbio é que até a segunda fase não se reconhece uma discriminação de cunho negativo. Para o autor, reconhecer que numa relação há superiores e inferiores não há nada de maléfico. Ele analisa, por exemplo, as relações de pai- filho e de professor-educando, considerando que os primeiros são superiores e que, numa relação tão saudável quanto esperada, não visam explorar os inferiores. A discriminação estaria na terceira fase, quando os superiores subjagam os inferiores. A maneira de se entender as desigualdades é fundamental para a percepção de que se deva ou não lutar contra os preconceitos e as discriminações. Se as desigualdades são consideradas naturais, então serão vistas como insuperáveis. Mas, se são consideradas sociais, serão vistas como realidades superáveis. (ANDRADE, 2007, p. 1097).

A partir de nossas experiências pedagógicas e da vasta literatura na qual nos apoiamos (ANDRADE, 2011; ESTEVES, 2015; LONGO, 2014), consideramos que o preconceito e a discriminação em relação às diferenças sejam causas recorrentes para possíveis desdobramentos conflituosos entre estudantes. Evidente que os conflitos escolares não ocorrem sempre por causa do preconceito e da discriminação, contudo, entendemos que esses aspectos têm um peso importante nas origens dos conflitos do cotidiano escolar. Não é à toa que a temática do *bullying* nas escolas vem se tornando central tanto entre estudantes quanto entre professoras(es).

Quando as/os educadoras(es) mediam as situações de preconceito e discriminação, sem minimizá-las, desconsiderá-las ou silenciá-las, estão atuando em uma perspectiva educacional que compreende que a função da escola ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Em relação à função da escola, Nunes (2011, p. 124) nos traz algumas reflexões interessantes:

Coloca-se, de certa forma, mais uma vez o papel da escola em questão: é reflexo, reprodução ou alternativa para superação da sociedade na qual está inserida? Qual sua função numa sociedade marcada pela

diversidade sociocultural, num mundo que questiona os referenciais da sociedade moderna ocidental?

A concepção de escola como transmissora de conteúdos estava totalmente atrelada à construção de uma identidade única, homogênea dos Estados-Nações que estavam se formando na Modernidade. Era preciso que todos soubessem os mesmos conteúdos que garantiriam um elo entre as especificidades, mas que também as apagariam. Segundo Espejo (2012, p. 242),

[...] la herencia de la escuela moderna fue la formación de una ciudadanía que se asentaba en la socialización de valores comunes y universales, con desconocimiento de las especificidades de los distintos grupos que conformaban la nación. Tal construcción, además, era funcional a los grupos socialmente dominantes.

Contrária a essa concepção educacional, identificamos a educação intercultural crítica como uma possibilidade de se pensar a escola para além da transmissão de conteúdos. Através da educação intercultural, as temáticas da diferença e do combate ao preconceito e à discriminação ganham lugar de destaque no cotidiano escolar, seja na seleção de conteúdos a serem trabalhados, seja nas relações interpessoais dos estudantes. Sobre isso, destaca Candau (2012, p. 240) que

O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que ele tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume uma importância especial e se transforma num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades.

Contudo, trabalhar na perspectiva da educação intercultural crítica não é algo simples que deva ser romantizado. Afinal, a escola é “um espaço de cruzamento de culturas, fluido, complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2007, p. 3). Segundo Candau (2014), há alguns desafios que precisam ser pensados. O primeiro deles refere-se à tensão entre os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade. Igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. Muito pelo contrário, igualdade e diferença são termos que se complementam, afinal, para que de fato haja igualdades entre as pessoas e os grupos sociais é preciso que suas diferenças/especificidades sejam levadas em consideração.

Nesse sentido, “Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais” (CANDAU, 2014, p. 6).

Apenas com essa relação dialógica entre igualdade e diferença é possível pensarmos de maneira intercultural. Segundo a autora, “Essa mudança de ótica, em que se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais” (CANDAU, 2014, p. 6).

Pensando nesse sentido, de questionar a padronização e a homogeneização, a autora destaca o segundo desafio que se refere a quais conhecimentos são legítimos de serem selecionados para serem trabalhados no cotidiano escolar: “Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como apresentar um caráter monocultural.” (CANDAU, 2014, p. 7).

Como alternativa a esse saber monocultural é possível trabalharmos com a proposta de Boaventura de Sousa Santos conhecida por “ecologia de saberes”, que, segundo Chauí, é “capaz de destruir os pressupostos com que a modernidade opôs ignorância e saber como paradigma legitimador de exclusões culturais sobrepostas a formas de exploração, dominação e exclusão social e política” (SANTOS; CHAÚÍ, 2013, p. 25).

Ainda sobre esse conceito, Chauí afirma:

Daí que na *ecologia de saberes* seja crucial perguntar a cada momento se o que se aprende vale o que se esquece ou desaprende. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à *ecologia de saberes*. (SANTOS; CHAÚÍ, 2013, p. 34, grifo do autor).

Nesse sentido, ao falar sobre os desafios da prática pedagógica intercultural e sobre a possibilidade de diálogo entre saberes, Candau (2014, p. 8) afirma que é preciso “substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes”.

Por último, a autora destaca as práticas socioeducativas como um desafio para a concretização da educação intercultural crítica. Levar em conta a história de vida de cada estudante, a especificidade de cada um, o tempo de aprendizagem, utilizar

diferentes expressões culturais e “administrar a heterogeneidade no âmbito da turma” (CANDAU, 2014, p. 9) são aspectos que desafiam a prática da educação intercultural crítica. Contudo, este desafio pode ser melhor trabalhado quando se tem em mente que a heterogeneidade é uma “vantagem pedagógica” (CANDAU, 2014, p. 6) e não um problema a ser resolvido, como foi dito anteriormente.

Dessa forma, podemos citar alguns elementos fundamentais, segundo Candau e Leite (2007, p. 739), para a educação intercultural crítica:

[...] desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia; articular: refere-se à tensão igualdade-diferença; resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais; promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento.

Nesse sentido, passa a ser fundamental pensar o quão vantajoso é termos as diferenças em sala de aula. Diferenças estas que não necessariamente convivem harmonicamente, mas que se relacionam, seja com tensões ou conflitos, mas sempre de forma dialógica e respeitosa. Essas diferenças são sempre negociadas no cotidiano escolar, entre os atores que lá convivem: “São alunos, professores, enfim, todos os envolvidos no processo da escola, escola concreta, permeada de conflitos, onde todos negociarão suas realidades dentro das estruturas mais amplas que limitarão e sugerirão novos discursos e ações [...]” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 700).

Nesse sentido, a educação intercultural crítica tem como premissa o contato entre as diferenças constitutivas do cotidiano escolar, de forma a questionar as verdades absolutas e os preconceitos impostos dos grupos hegemônicos. Assim, se relaciona com os conflitos escolares na medida em que esse contato entre as diferenças se dá quase sempre com tensão e não necessariamente de forma romantizada.

Dessa maneira, a educação intercultural crítica rompe com o olhar apaziguador (mas mantenedor da hegemonia) da tensão e do conflito escolar e o desloca para um olhar potencializador dessas ten-

sões e conflitos, afinal, é através das tensões e dos conflitos, do debate entre as diferenças que formas hegemônicas são questionadas e novas formas de entender o mundo são construídas.

OS CONFLITOS ESCOLARES NA INFÂNCIA: A “CAIXA DE RECADOS”

O olhar desatento de um adulto pode considerar os conflitos escolares que ocorrem na infância como bobagens, “coisas de criança”. Contudo, se não levados a sério ainda na infância, podem vir a ter consequências futuras indesejáveis.

Na perspectiva de entender o currículo como um território de disputas e em constante movimento, acreditamos que as frases ditas pelas crianças e as suas “brincadeiras” devem ser levadas a sério, discutidas e problematizadas pedagogicamente como elementos da aprendizagem; e não silenciadas ou minimizadas, como se elas também não configurassem o currículo escolar.

“Você é igual favelada”; “Eu tenho medo de índio”; “Ela me xingou de veadinho”; “Não é certo pegar doce de Cosme e Damião, porque não é certo cultuar imagem de santo”; “Nossa, que palavra esquisita, parece até macumba”; “Tem muita mulher histérica por aí” são algumas frases com as quais nos deparamos ao longo de nossas práticas docentes.

Todas essas frases, se não problematizadas, vão permeando o universo infantil como naturais, aceitáveis e corretas. Todos os estereótipos e preconceitos carregados por essas falas, se não questionados, são mantidos como “normais”. Questionar falas e atitudes preconceituosas e discriminatórias significa possibilitar um ambiente de trocas e aprendizagens para as educandas(os) de forma que saiam de suas zonas de conforto. Nesse sentido, desnaturalizar os preconceitos e as discriminações na escola é potencializar os conflitos do cotidiano escolar, fazendo com que as crianças tenham que, através do diálogo e da argumentação, repensar suas opiniões e exercitar a empatia.

No entanto, essas frases e atitudes preconceituosas expressas pelas crianças não foram inventadas por elas. Quando algumas crianças dizem frases que revelam preconceito e desrespeito com os demais, talvez estejam reproduzindo ideias preconcebidas

e compartilhadas pela sociedade. Tais afirmações precisam ser discutidas e desconstruídas na escola. Será que não é a escola um espaço fundamental de desconstrução dos preconceitos estabelecidos e socialmente compartilhados? Será que não é o cotidiano escolar um tempo de construção de uma forma de pensar e de agir que valorize as diferenças e combata os preconceitos? Partimos do pressuposto que sim, mas também nos perguntamos: Como construir tais práticas? Como multiplicá-las? Quais seriam as melhores formas de desenvolvê-las?

Trazemos aqui um exemplo de prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública federal, localizado na cidade do Rio de Janeiro, na perspectiva de potencializar os conflitos escolares. Na ocasião, as crianças cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental I.

A atividade em questão chamava-se “Caixa de Recados” e durou o ano letivo inteiro. Os/as estudantes podiam depositar livremente recados em uma caixa localizada na sala de aula. A caixa era aberta quinzenalmente e os recados lidos pela professora, que mediava os assuntos trazidos à tona. Alguns combinados foram feitos para o desenvolvimento da atividade: poderiam ter elogios, críticas, reclamações sobre outras crianças e sobre professoras(es), desde que sempre escritos com cuidado, para que não fossem ofensivos.

A partir de uma escrita espontânea, as crianças expunham à turma suas tristezas, chateações, emoções, dúvidas, elogios etc. Conforme a leitura dos recados ia acontecendo, iam se desenrolando os conflitos, as conversas, os sorrisos, os abraços e as lágrimas. Surgiram temas como decepções, injustiças, medos, aulas, alimentação, amizade, entre outros. A seguir, destacamos alguns recados que exemplificam situações de conflito comuns entre as crianças:

Reclamação: No dia 20/10/2016 a Gabi² na hora do recreio, nós estávamos brincando de pique-gelo, nós passamos pela pilastra do cineminha quando a Gabi empurrou a Luna, aí ela passou na nossa frente e derrubou a cadeira. A tia Ana botou a gente sentada, mas a Gabi saiu do castigo e eu e a Luna ficamos sentadas até acabar o recreio. (BIA, 8 anos).

2 A fim de assegurar o anonimato, adotamos o uso de nomes fictícios para todas as crianças citadas.

Estou muito triste porque o José e o Caio na hora de ir embora ficam botando o pé na minha frente. (TALES, 8 anos).

Tia, a Mariana gosta de brigar comigo. (MARCOS, 8 anos).

Eu não gostei que a Mariana não quis sentar com o Carlos e ele chorou muito e eu não gostei. (LUCAS, 8 anos).

Tia, a Mariana me chamou de burrice, burra e feia. (CARLA, 8 anos).

Eu não quero ser amigo da Bia, porque eu dou tudo para ela e ela não me dá nada! (LUCAS, 8 anos).

Tia, hoje eu pedi para a Aline cuidar da minha boneca, a Aline deixou a Luísa. Só porque eu fiquei estressada, a Luísa começou a ficar estressada. (BRUNA, 8 anos).

Hoje a Mariana foi cuspir no Luiz. Ela cuspiu na mesa dele e limpou com o estojo do Juan e depois ela foi para o lado da Carla, aí ela foi e cuspiu nele e cuspiu na minha mesa e no meu bilhete que eu ia te dar. Eu fiquei muito chateada. Quando eu falei que ela estragou o meu bilhete ela me deu ombrinho e depois ficou falando do meu telefone. (BRUNA, 8 anos).

Como dito anteriormente, para o olhar de um adulto desatento, as brigas e chateações entre crianças podem parecer bobagens, de menor importância. Contudo, se não forem devidamente ouvidas e valorizadas podem gerar consequências negativas para o processo de desenvolvimento identitário das crianças, sendo ainda uma grande oportunidade que o professor possui para educar em valores dentro da perspectiva dos Direitos Humanos.

A intenção dessa atividade era fazer com que as crianças se sentissem acolhidas e percebessem que qualquer situação, por mais boba que possa parecer, teria espaço para ser conversada, debatida, questionada. Muitas crianças deixam de falar sobre seus incômodos e sofrimentos por medo de serem humilhadas e desqualificadas. A “Caixa de Recados” veio na contramão disso. Durante as rodas realizadas para a leitura e discussão sobre os recados, outros assuntos foram aparecendo.

A roda de conversa em si também era um bom exercício para as crianças exercitarem a escuta e o respeito. Critérios de justiça foram estabelecidos para que as narrativas fossem possibilitadas e as

crianças foram as protagonistas de todo o processo. Afinal, tinham que esperar o outro falar para que todos pudessem debater. Além disso, também era um espaço interessante para o desenvolvimento de bons argumentos, pois muitas reclamações/posições eram desestabilizadas quando o “acusado” da situação se defendia, trazendo novos elementos para o desenrolar do conflito.

Ao longo desse processo, foi possível perceber que os conflitos entre as crianças continuaram, afinal são constitutivos das relações humanas. Nosso objetivo, com a “Caixa de Recados” não era acabar com os conflitos, mesmo porque entendemos o conflito como potencializador de novas experiências e aprendizados, mas proporcionar às crianças uma maneira mais saudável e dialógica de lidar com eles. Foi interessante perceber também que a demanda por resolução imediata dos conflitos diminuiu, pois as crianças já sabiam que haveria um momento garantido e específico para falarmos sobre o que as incomoda. Claro que o diálogo diário entre professora e estudantes permaneceu, mas a existência da “Caixa de Recados” é uma garantia de que as questões das crianças não seriam atropeladas pela intensidade do cotidiano escolar, marcado pela urgência dos conteúdos, necessidade de alto desempenho e homogeneização das diferenças.

Entendemos, também, que com essa atividade os conflitos foram trabalhados em sintonia com as perspectivas da educação intercultural crítica e da escola justa, que vem sendo pontuada ao longo deste texto, pois com a possibilidade de se expressarem livre e espontaneamente, as crianças tiveram oportunidade de ouvir o outro, dialogar sobre seus valores, crenças, dúvidas e certezas.

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA

Compreendemos a educação intercultural crítica como uma perspectiva que possibilita uma convivência honesta entre as diferenças, que potencializa seus conflitos e, ao mesmo tempo, procura traçar acordos e regras comuns que auxiliem no diálogo entre elas. Ter essa perspectiva educacional como norteadora das práticas pedagógicas nos coloca em outra relação com os conflitos escolares e, consequentemente, em outra relação com o que podemos chamar de escola justa.

Entendemos que há algumas possibilidades de se lidar com o conflito escolar. A primeira delas é tentar apaziguá-los a qualquer custo, com a intenção de manter a imagem da escola como um lugar de paz, onde todos se amam e se respeitam. Quando educadoras(es) entendem que os conflitos devem ser resolvidos a qualquer custo, que as crianças devem pedir desculpas a todo momento e sempre fazer as pazes, estão deixando de enxergar o que as tensões e conflitos escolares podem trazer de benéfico para o desenvolvimento das/os estudantes. Dialogar com o diferente de forma honesta, com disposição de escuta e sem ofensas, é um incentivo para que argumentos fundamentados sejam elaborados e, mais uma vez, é uma ótima oportunidade de rever certezas e verdades absolutas. Além disso, o pedido de desculpas entre estudantes não significa muito quando o agressor não é estimulado a refletir sobre suas atitudes e rever seus padrões de comportamento. A segunda maneira de lidar com os conflitos é punindo os envolvidos. Com essa perspectiva, a causa dos problemas não é estudada e analisada, e o efeito é apenas posterior e coercitivo. Não há reflexão sobre os motivos do conflito. É uma forma bem violenta de silenciar as divergências que ocorrem no cotidiano escolar. Tanto a primeira quanto a segunda forma descritas estão muito presentes na escola.

Contudo, há uma terceira forma de se lidar com os conflitos escolares que transcende os muros da escola: a judicialização. Dependendo da gravidade e da situação de conflito, o caso ultrapassa as decisões da equipe pedagógica da escola e é encaminhado para o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a delegacia da criança e do adolescente ou, ainda, a Justiça (vara da infância e da juventude).

Citamos aqui o Conselho Tutelar para evidenciar que, mesmo sendo um órgão não jurisdicional – instituído em 1990 através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, muitas das suas práticas se revelam pautadas na lógica jurídica. Em outras palavras, a proposta da sua criação pautou-se na desjudicialização das práticas de proteção e de garantia de direitos de crianças e adolescentes sem a necessidade de acionar o Poder Judiciário, uma vez que o poder de representação caberia aos conselheiros tutelares, representantes da sociedade civil eleitos através de voto popular, para atuarem

com autonomia. Nascimento e Scheinvar (2007, p. 153) afirmam que:

[...] a presença de modelos de atuação característicos do Poder Judiciário, que acabam sendo adotados, mesmo em espaços que não detêm tal poder, mas que, por serem revestidos de certa autoridade e terem como fundamento para a sua prática o termo da lei, assumem tais formas como as adequadas para o seu exercício. Do nosso ponto de vista, é esta a lógica que tem pautado algumas das práticas dos conselhos tutelares.

Dessa forma, o Conselho Tutelar configura uma instituição contraditória, pois a sua prática apresenta um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, ou seja, a judicialização das relações escolares, reforçada pelo julgamento e pela punição. O Conselho Tutelar apresenta-se como uma ponte fértil entre a escola e as instâncias jurídicas, no caminho da judicialização.

Não se trata aqui de extinguir o aparelho jurídico do mundo social, mas de problematizar os motivos pelos quais as relações cotidianas, mais especificamente as relações do mundo escolar, estão cada vez mais colonizadas pela esfera judicializante. Sabemos que, no ambiente escolar, esse cenário é fruto de uma multiplicidade de fatores que envolvem desde o desconhecimento por parte da comunidade escolar das legislações educacionais, em específico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a omissão da escola em discutir as diferentes concepções de justiça que se configuram no cotidiano escolar, até a presença de uma racionalidade que delega à justiça (Poder Judiciário) o papel de resolução dos conflitos escolares, materializando a ideologia do império da lei.

Há situações gravíssimas que a escola sozinha não dá conta, e que nesses casos é sua responsabilidade civil acionar instâncias superiores, mas o que temos observado ultimamente é a crescente judicialização das relações de uma forma geral, bem como a crescente judicialização dos conflitos escolares, o que assim tem se configurado, nas palavras de Heckert e Rocha (2012, p. 90):

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com

o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social.

Isso ocorre, dentre outros motivos, por conta do olhar que a escola adota em relação aos conflitos. Como dito anteriormente, em vez de trabalhar os conflitos em sua potência, de expor as diferenças que existem na escola e, pedagogicamente, trabalhar para que todos consigam conviver respeitosa e sabendo colocar suas posições contrárias de forma fundamentada e coerente, sem ofender e violentar o outro, em vez disso, a escola quer manter uma imagem de paz constante, e muitas vezes até nega a existência dos conflitos, como se assumir os conflitos escolares fosse atestar algum tipo de fracasso da equipe pedagógica.

Não estamos de acordo nem com a primeira e nem com a segunda forma com as quais a escola vem lidando com os conflitos. Também consideramos perigosa essa excessiva judicialização dos conflitos escolares, apesar de reconhecer que em determinados casos ela seja necessária.

Dessa forma, é urgente discutir a questão da responsabilização civil da escola diante de conflitos oriundos da dinâmica da cultura escolar. Quando ocorre este fenômeno, a justiça que é estabelecida não é construída pela comunidade escolar nem pertence a este cotidiano, mas sim por mecanismos exteriores à escola e através da aplicação de leis que também foram fabricadas distantes da realidade escolar. Na judicialização, o justo vem de fora.

Em consequência, apresenta-se a perda da autonomia escolar, da autoridade docente e da gestão escolar perante situações de conflitos que não necessitariam passar por esse caminho, para além da esfera escolar. Inclusive, essas próprias instâncias têm adentrado e participado das relações escolares. Como exemplo desta prática temos a presença de policiais militares no pátio de escolas públicas sob o respaldo de garantia da segurança

da comunidade escolar e do patrimônio público escolar. E isso inclui, serem acionados em momentos de ocorrência de conflitos e de violências das mais variadas formas.

O recurso da judicialização de conflitos escolares reforça expressamente a descrença na instituição escolar e a própria destituição da autoridade, provocando um esvaziamento da potencialidade de autonomia que permeia a escola quando episódios de conflitos entre pares na escola se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o jurídico, mediante ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infantojuvenis.

Apostamos que, ao entender os conflitos em suas potências, estaremos construindo uma escola mais justa, em uma perspectiva da justiça restaurativa. A intenção é que as diferenças, suas tensões e conflitos sejam bem trabalhados no plano da negociação de ideias, da fundamentação e da argumentação para que não corramos o risco de, por falta de diálogo, a violência predomine. Sobre isso, Schilling e Angelucci (2016, p. 699) afirmam que

[...] existem pessoas na escola e a questão é como essas pessoas negociam suas realidades no âmbito dessa instituição. Como negociam suas experiências, suas realidades, suas aspirações, nesse contexto de trabalho, de conflito, enfim, de formas de poder características?

Esse trabalho preventivo da violência, através da potencialização dos conflitos e da busca por soluções que questionem os padrões hegemônicos, pode ser identificado na perspectiva da justiça restaurativa. Referindo-se ao projeto Justiça e Educação, em andamento desde 2006, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Schilling (2014, p. 125) afirma que

A Justiça Restaurativa prega o envolvimento da comunidade na solução de conflitos a partir do entendimento e da adoção de medidas não punitivas aos envolvidos. O projeto prevê a implantação nas escolas dos chamados círculos restaurativos, que são espaços abertos ao diálogo e à adoção de soluções negociadas para o entendimento entre os envolvidos em conflitos ocorridos na comunidade escolar.

A justiça restaurativa surgiu nos anos de 1970 como uma alternativa ao modelo de justiça criminal prevalecente. Em oposição ao modelo de justiça

baseado em leis, atribuição de culpa e punição, a justiça restaurativa enfatiza os danos, as necessidades e as obrigações. Ao contrário de responsabilizar advogados e juizes para o relato do crime e sobre a decisão quanto ao destino dos infratores, a justiça restaurativa estimula a participação ativa de vítimas, infratores e membros da comunidade na reconstituição dos fatos e na administração da justiça. O sentido do crime é construído a partir das perspectivas e experiências daqueles que foram mais afetados por este: a vítima, o perpetrador e, em alguns casos, os membros da sociedade.

Os defensores da justiça restaurativa acreditam que as práticas restaurativas são capazes de enfrentar o moderno fenômeno da criminalidade e ao mesmo tempo produzir à reintegração dos autores à sociedade. Eles argumentam que todo o dano causado por alguém rompe o equilíbrio das relações sociais na comunidade. Esta ruptura produz várias situações indesejáveis, parte delas diretamente perceptível como sofrimento por parte da vítima. Nessa situação, a Justiça Restaurativa busca restabelecer as relações sociais; reconstruir o equilíbrio rompido. Para isso, entretanto, será necessário descobrir, tão exatamente quanto possível, qual a extensão do dano produzido. Neste movimento, sabemos que a vítima foi diretamente afetada, por isso dar-lhe a palavra e permitir que ela ocupe um papel central no processo é a melhor maneira de saber a amplitude do dano por ela experimentado. Em estudo notório, Rodrigues (2004, p. 25-26) observa que

Na justiça restaurativa os participantes têm a chance de relatar os acontecimentos a partir do seu próprio ponto de vista e demonstrar as consequências sofridas pelo comportamento criminoso. A partir de então procura-se reparar os danos físicos e emocionais, minimizando os efeitos negativos futuros. As vítimas dispõem de um fórum seguro para dizer como foram afetadas, desempenhando um papel fundamental na decisão a respeito da melhor maneira de reparar o dano. Elas participam do processo de construção da decisão justa. O criminoso, ao invés de se esquivar isolando-se da comunidade, tem que confrontar as consequências do seu comportamento e assumir a responsabilidade pelos danos causados.

Dessa forma, a educação intercultural crítica, ao colocar as diferenças no centro do cotidiano escolar,

auxilia-nos a perceber o conflito de outra maneira. Em vez de apaziguá-los a qualquer custo, punir os envolvidos ou até mesmo judicializar os conflitos, é possível, através da educação intercultural crítica, trabalhar em consonância com a prática da Justiça Restaurativa.

Nesse sentido, é válido resgatarmos as indagações levantadas por Schilling (2014, p. 126): “Uma escola com as relações escolares judicializadas é uma escola mais justa? A formalização das práticas de justiça leva a mais justiça?”

Por todo o pensamento desenvolvido ao longo deste texto, entendemos que as respostas para essas perguntas são negativas. Como já dito anteriormente, há situações específicas de conflito que ultrapassam a possibilidade de ação da escola. Contudo, grande parte dos conflitos escolares acabam sendo judicializados desnecessariamente, e isso ocorre, por que a escola apresenta dificuldades em lidar com os conflitos ou quer se desfazer deles a qualquer custo, sem trabalhá-los pedagogicamente.

Sendo coerente com as posições até aqui desenvolvidas, compreendemos que uma escola justa está baseada na prática da justiça restaurativa e na compreensão de que é necessário olhar as potências dos conflitos escolares, através de uma nova relação com as diferenças. Segundo Schilling (2014, p. 127),

Há teses recentes [...] que apostam na comunicação não violenta e nas experiências de mediação e círculos restaurativos para uma superação das formas atuais da justiça (e punição) retributiva e na construção de uma sociedade mais justa e democrática [...] Aginsky e Capitão (2008) serão aqui citadas por trabalharem com o conceito da justiça restaurativa, afirmando valores como responsabilização, inclusão, participação e diálogo [...]

Uma escola justa, então, seria aquela que, através de uma educação intercultural crítica, reconhece e valoriza as diferenças entre os diferentes atores que convivem no cotidiano escolar e que entende os conflitos e as divergências inerentes do contato das diferenças como potências a serem exploradas, para que a escola seja um espaço democrático e justo, em que diferentes saberes e formas de entender e se viver no mundo sejam possíveis. Contudo, essa convivência respeitosa não significa necessaria-

mente o consenso constante entre os diferentes grupos, afinal, “[...] o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas sim a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta” (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016, p. 701).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos por objetivo traçar uma relação entre a justiça restaurativa na escola e a potencialização dos conflitos escolares através da educação intercultural crítica e a centralidade das diferenças no cotidiano escolar.

Buscamos definir nossa compreensão sobre o conceito de cultura e sobre interculturalidade. Em seguida, articulamos a educação intercultural crítica à potencialização dos conflitos que nascem no cotidiano escolar. Por fim, buscamos entender a Justiça Restaurativa como uma alternativa à crescente judicialização dos conflitos escolares e como essa Justiça Restaurativa, através de uma

educação intercultural, pode auxiliar na construção de uma escola justa.

Nesse sentido, concluímos que a educação intercultural crítica é uma perspectiva educacional que, mesmo com diversos desafios expostos anteriormente, pode contribuir pedagogicamente para uma proposta de educar para as diferenças, potencializando os conflitos e buscando construir novas concepções de justiça sensíveis aos desafios da escola. Uma escola justa luta para compreender seus próprios conflitos, investiga os contextos que a violência é produzida, analisa os diferentes discursos, enfatiza a validade do diálogo na busca pelo pedido/aceitação da desculpa. Nessa escola, os/as estudantes são chamados(as) a compreender a origem de seus conflitos e de que maneira é possível aprender com os próprios erros. Quando, e se todas essas possibilidades não forem efetivas, nesse caso, o Conselho Tutelar deve ser acionado, mas não para enquadrar o conflito em leis previamente normatizadas e tampouco para consertar a escola com a lógica retributiva/punitiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para uma educação intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a11.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CANDAU, Vera Maria. Escola e cultura(s): as tensões entre universalismo e multiculturalismo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 23-41.
- _____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Florianópolis: EDUSC, 2002.
- ESPEJO, J. C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 239-254, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a16.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.
- ESTEVES, Pâmela Suéli da Motta. **A escola não é um lugar fácil... não mesmo!**: bullying, não-reconhecimento da diferença e banalidade do mal. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2015.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, 2014 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, p. 85-93, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LONGO, Monique Marques. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2014.

NASCIMENTO, Maria Livia; SCHEINVAR, Estela. De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais. **Aletheia**, Canoas, RS, n. 25, p. 152-162, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942007000100012>. Acesso em: 27 out. 2017.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme “Entre os muros da escola”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 113-130, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/09.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

RODRIGUES, Simone Martins. **Justiça restaurativa, dialogia e reconciliação social: tribunais internacionais e comissões de verdade na África**. 2004. 268 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa**. Resultados de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

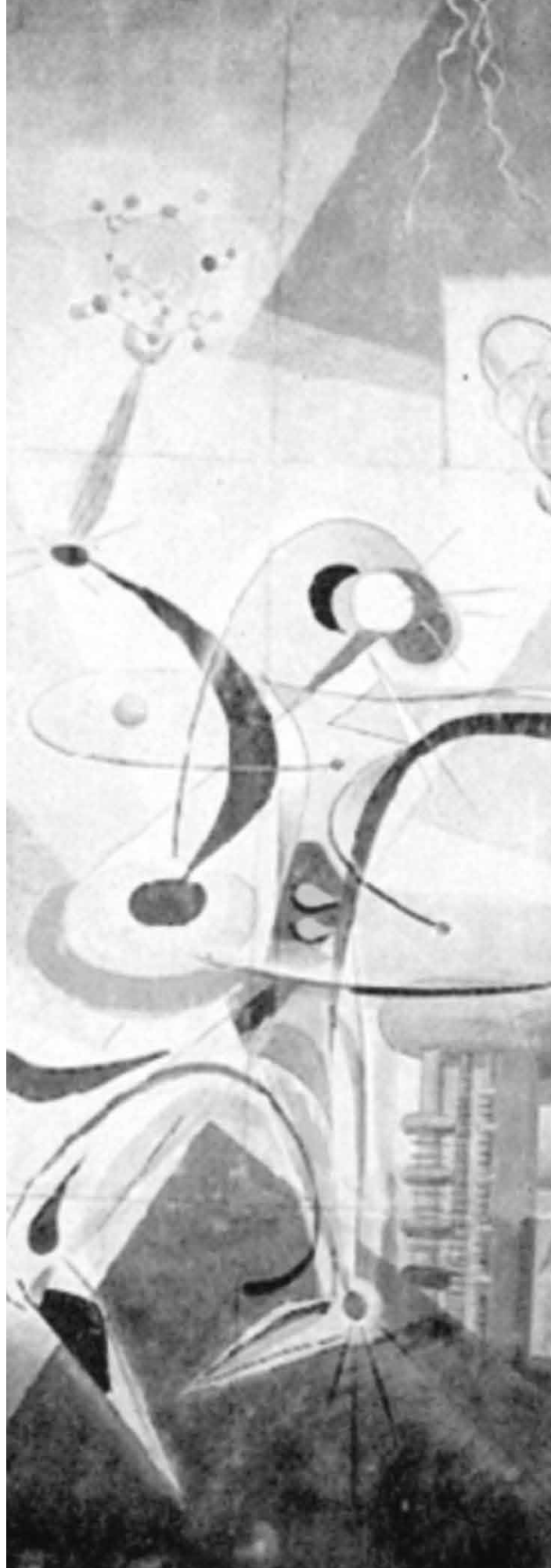
SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 694-715, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00694.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. (Comp.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: UCT, 2004. p. 9-17. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

Recebido em: 15/12/2017

Aprovado em: 23/02/2018

Artigos



TECITURAS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE SOTEROPOLITANA COM DOENÇAS FALCIFORMES

*Daniela Santana Reis**

*Augusto Cesar Rios Leiro***

RESUMO

A partir do entrecruzamento entre educação e saúde, desenvolveu-se este estudo, de caráter multidisciplinar, objetivando levantar as pesquisas realizadas no estado da Bahia sobre doenças crônicas, destacadamente as Doenças Falciformes, além de traçar o perfil de escolarização de jovens soteropolitanos com a patologia, e, finalmente, descrever suas percepções e expectativas escolares. Para tanto, metodologicamente, o presente texto resulta de uma pesquisa de naturezas qualitativa e quantitativa, dos tipos exploratória e descritiva. Para o alcance dos objetivos elencados, foram utilizados protocolos de pesquisa documental e formulários para a colheita de informações e depoimentos. Estes últimos foram aplicados a professores, na fase exploratória da pesquisa, e aos jovens com doenças falciformes, cadastrados no ambulatório multirreferencial da Avenida Carlos Gomes, em Salvador. Os resultados do levantamento bibliográfico-documental sublinham a necessidade de pesquisas que dialoguem entre as áreas abordadas, dada a relevância socioacadêmica do estudo, em um cenário de escassa produção científica. As informações dos formulários apontam para o (des)conhecimento dos professores sobre a patologia, para as diferenças no que tange à postura pedagógica e para a esperança dos jovens quanto às possibilidades do fazer docente numa perspectiva que contemple a diversidade.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Doenças falciformes. Juventude.

ABSTRACT

INTERFACES BETWEEN EDUCATION AND HEALTH: PROCESSES OF SCHOOLING OF "SOTEROPOLITANOS" YOUTH WITH FALCIFORM DISEASES

From the intersection between education and health, developed the study of multidisciplinary, aiming to raise the research conducted in the state of Bahia on chronic diseases, notably the Falciform Diseases; in addition to showing the youth education profile the "soteropolitanos" with pathology; finally, to describe their perceptions and scholastic expectations. Therefore, methodologically, this text, results from a survey of qualitative and quantitative natures, of exploratory and descriptive types. To achieve the objectives listed, documentary research protocols and forms for collecting information and reports were used. The latter were applied

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM). E-mail: prof.danielareis@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

to teachers, as in the exploratory phase of the research, and young people with sickle cell disease, registered in multi referential clinic Avenue Carlos Gomes. The results of the bibliographic and documentary survey highlight the need for research that communicate between the areas addressed, given the socioacademic relevant to the study, in a scarce scientific production scenario. The information formed points to the (lack of) knowledge from the teacher, as to the pathology, the differences regarding the pedagogical approach, and the hope of the young people about the possibilities of making teaching a perspective that contemplates diversity.

Keywords: Education. Health. Sickle cell disease. Youth.

RESUMEN

INTERFACES ENTRE EDUCACIÓN Y SALUD: PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LA JUVENTUD SOTEROPOLITANA CON ENFERMEDADES FALCIFORMES

Desde la intersección entre la educación y la salud, desarrolló el estudio multidisciplinar con el objetivo de aumentar las investigaciones en el estado de Bahía de las enfermedades crónicas, en particular la anemia de células falciformes; además de mostrar a los soteropolitanos el perfil de educación de los jóvenes con patología; Por último, describir sus percepciones y expectativas escolares. Por lo tanto, metodológicamente, este texto, el resultado de un estudio de naturaleza cualitativa y cuantitativa, de tipo exploratorio y descriptivo. Para lograr los objetivos mencionados, los protocolos de investigación documental y formularios para la recogida de información y se utilizaron informes. Este último se aplicaron a los maestros, en la fase exploratoria de la investigación, y los jóvenes con anemia de células falciformes, registrados en la clínica multirreferencial Avenida Carlos Gomes. Los resultados de la encuesta bibliográfica y documental ponen de relieve la necesidad de una investigación que se comunican entre las áreas tratadas, dada la relevancia socioacadémica del estudio, en un escenario de producción científica escasa. Los formularios de información apuntan a la falta de conocimiento del maestro de la patología, las diferencias en cuanto a la concepción pedagógica y la esperanza del jóvenes acerca de las posibilidades de hacer la enseñanza de una perspectiva que contemple la diversidad.

Palabras clave: Educación. Salud. Anemia de células falciformes. La juventud.

Passos iniciais da pesquisa em educação e saúde

o branco do olho
tão amarelo
o amarelo no preto
tão vermelho
e tudo e tão e tanto:
cercado de mal olhado...
(KALUNGO, 2017).

Desenvolver pesquisas que entrecruzem educação e saúde, seguramente, não é tarefa simples e envolve a vida cotidiana dos doentes e as subjetividades que subjazem à epígrafe do texto. Tal dificuldade condiz com a literatura setorial em

educação e saúde. Ao buscar nexos entre os campos e reconhecer pesquisas neste imbricamento, a escassez de trabalhos é evidente. Neste artigo, fazemos, inicialmente, uma breve avaliação histórica e conceitual da pesquisa em educação na contemporaneidade, bem como um levantamento dos estudos realizados sobre o tema. Para elucidar a especificidade do estudo em questão, caracterizamos, inicialmente, as Doenças Falciformes (DF) e, em seguida, apresentamos o detalhamento das etapas do estudo. Finalmente, destacamos, nas sínteses do estudo em tela, os desafios substantivos

da tríade formação, doença e saúde no território da pesquisa em educação.¹

No Brasil, o retrospecto histórico das pesquisas em educação remete-se, quase sempre, à década de 1930, em plena Era Vargas, ainda na República Velha. Em curso, no período da política nacional de educação, a Escola Nova. Criam-se nesse momento órgãos de fomento à pesquisa, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e, nas duas décadas subsequentes, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e, finalmente, Fundações de Amparo à Pesquisa, em diversos estados do país. Nos anos de 1960 e 1970, o trabalho investigativo voltou-se, a princípio, para as interfaces entre planejamento, economia e educação, para, em seguida, discutir as questões concernentes ao currículo, à avaliação, às estratégias de ensino e aos estudos correlacionais (FERREIRA, 2009; GATTI, 2005).

A partir de 1980, o desvelar das abordagens qualitativas, aplicadas à educação, inaugurou um momento em que se desenvolveram amplamente estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, dentre outros (FERREIRA, 2009). Desde então, há o crescente diálogo inter/multi/trans/disciplinar. Esta pluralidade possibilitou e possibilita uma análise de fenômenos educacionais sob a égide de métodos de pesquisa que contemplam as peculiaridades de cada estudo e que facultam processos criativos, justamente a partir da necessidade de aproximação entre as duas áreas aparentemente distantes, mas que estão em profunda consonância. No plano individual, a escolarização, além da questão social, pressupõe uma rotina. Em se tratando da doença crônica, se esta rotina não for assistida, dificilmente haverá condições e motivações para a continuidade nos bancos escolares.

Na contemporaneidade, os olhares distanciam-se e, aproximando-se como em uma câmera que permite a compreensão do todo e de suas partes, da generalidade e da especificidade, possibilitam a percepção do/no estudo, sob perspectivas diversas. Assim acontece quando se imbricam educação e saúde. Quantitativamente, no quadro nacional, esses são estudos crescentes, sobretudo em virtude

do entendimento de que a relação saúde-doença tensiona os processos de condição docente, a adoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, a formação discente e a complexidade do espaço interacional. Assim, pesquisa, educação e saúde não são apenas expressões que solitariamente já apresentam completude, mas que, uma vez tecidas no mesmo processo, evidenciam múltiplas compreensões das categorias que possibilitam a análise de fenômenos complexos.

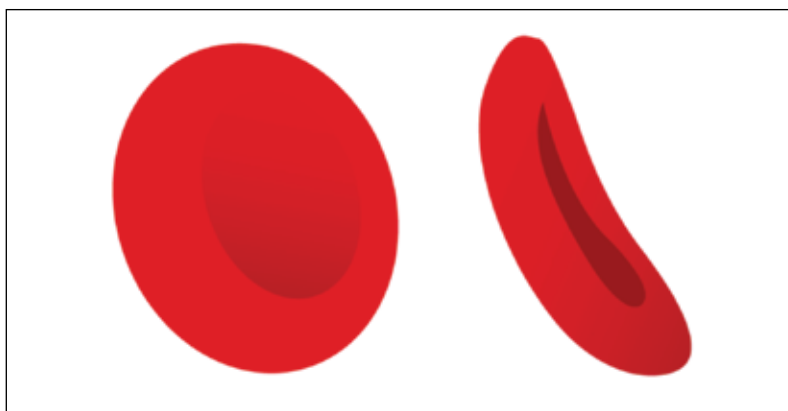
Jovens com doenças falciformes: caracterização patológica e desafios da escolarização

No conjunto de estudos que entrecruzam educação e saúde, e a partir de reflexões sobre o processo de inclusão de pessoas com doenças crônicas na rede regular de ensino, surge essa pesquisa. A lente é aproximada e os olhares voltam-se para o processo de escolarização dos jovens, particularmente daqueles com doenças falciformes. Importa sublinhar que no Brasil é a doença hereditária mais prevalente, embora não haja consciência de tal fato, e estima-se, no país, que uma em cada três mil e quinhentas crianças nasça com a patologia. Se compararmos a média nacional, o estado da Bahia possui a maior incidência e prevalência, pois uma em cada seiscentas e cinquenta crianças nasce com a doença. Segundo dados fornecidos pelo Centro de Educação e Apoio para Hemoglobinopatias (CEHMOB), Salvador possui a maior incidência do país, uma vez que a cada 650 nascidos vivos, um bebê possui uma doença falciforme, o que representa em média 65 crianças por ano (CENTRO DE EDUCAÇÃO E APOIO PARA HEMOGLOBINOPATIAS, 2012).

As DF são caracterizadas por uma alteração nas hemácias, que são células vermelhas do nosso sangue, com o formato redondo, repletas de um pigmento vermelho chamado hemoglobina, que, por sua vez, tem a função de transportar o oxigênio dos pulmões para todo o corpo (LOBO, 2010). No caso da pessoa com DF, as hemácias, no lugar de serem flexíveis e possuírem um formato arredondado, são rijas e têm o formato de foice, ocasionando vaso-oclusões. A Figura 1 ilustra a visível diferença entre as células.

¹ As doenças falciformes correspondem ao conjunto de patologias crônicas prevalentes no Brasil e se caracterizam por uma alteração nas hemoglobinas. Em seção própria, as doenças serão descritas.

Figura 1 – Hemácia com hemoglobinas A e hemácia com hemoglobinas S em homozigose ou heterozigoses com C, D, E.



Fonte: Reis (2017, p. 74).

Os dolorosos sintomas abrangem todos os aparelhos e sistemas do organismo, e uma das principais manifestações dos episódios de dores ocorre em razão da obstrução vascular produzida pelas hemácias em decorrência de sua forma de foice, resultando no infarto de diversos tecidos e órgãos. A crise dolorosa pode expressar-se após episódio infeccioso, exposição ao frio, situações de estresse físico ou emocional. Com isso, as pessoas podem apresentar dor intensa ou forte nas extremidades, no abdome e nas costas; síndrome torácica aguda, caracterizada pela prostração; palidez intensa; ereção dolorosa e permanente do pênis; úlcera de perna; acidente vascular cerebral precoce, dentre outros sintomas que acarretam alterações nas atividades da vida cotidiana. De um modo geral, e em particular no caso da juventude, fica evidente o impacto na vida escolar (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2002) e seus desdobramentos ao longo da existência, do tempo.

Em virtude da prevalência, incidência e agravos, bem como resultante de movimentos de luta da sociedade civil organizada, as crianças inseridas na Rede Pública Municipal de Ensino, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, podem notificar a doença no ato da matrícula, entretanto, no caso dos jovens que se inserem no Ensino Médio de todo o estado, não há a prevalência desta notificação. Geralmente, a doença torna-se conhecida em razão dos seus agravos e manifestações físicas. Assim, cotidianamente, o professor do jovem com DF convive com as crises advindas da

doença, como também as constantes ausências do estudante – sem que o convalescente seja assistido e orientado para as atividades escolares.

Pressupostos metodológicos e desenho da pesquisa

O diálogo desenvolvido nas seções anteriores aponta para os objetivos dessa pesquisa: levantar as pesquisas realizadas no estado da Bahia sobre doenças crônicas, destacadamente uma Doença Falciforme; em seguida, traçar o perfil de escolarização de jovens soteropolitanos com a patologia; e, finalmente, descrever suas percepções e expectativas escolares.

Metodologicamente, este estudo se subscreeve no paradigma crítico, de inspiração dialética, sendo influenciado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, que “procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (SARMENTO, 2003, p. 142).

A escrita em tela apresenta duas etapas da pesquisa de natureza quantitativa em sintonia com a especificidade do fenômeno a ser compreendido. São informações sistematizadas a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica e da aplicação de um formulário. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2006), ainda que numerosas definições sejam aplicáveis à categorização de um estudo qualitativo, três características essenciais o qualificam: a visão holística, a abordagem indu-

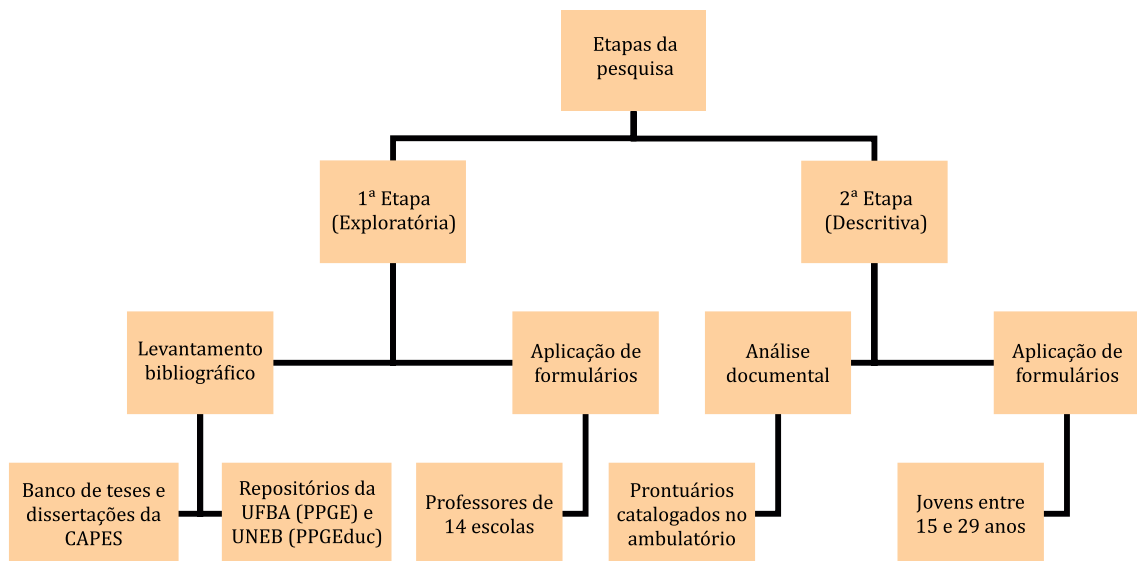
tiva e a investigação naturalista, todas aplicáveis a este estudo.

O estudo delinea-se nos moldes das pesquisas dos tipos exploratórias e descritivas. De acordo com Martins (2006), as pesquisas exploratórias são realizadas quando o tema escolhido possui fontes escassas de referência e por meio da investigação é possível favorecer a realização de outros estudos. Por ser esta uma pesquisa de evidente ineditismo, revelado através de levantamento criterioso das produções sobre o tema, caracteriza-se como exploratória. Além de exploratória é também

descritiva, pois visa descrever e detalhar fatos ou fenômenos, buscando explicá-los exaustivamente, a partir do uso de técnicas e instrumentos diversos (MARTINS, 2006).

Tendo em vista que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, possibilitam o uso de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2006, p. 163), os instrumentos, técnicas e procedimentos a seguir foram selecionados e expressam-se em duas etapas, sinteticamente apresentadas.

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Para viabilizar o aprofundamento do estudo, foram utilizados procedimentos de colheita de informações consoantes os objetivos delineados. Nas etapas do estudo, foram adotadas técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Enquanto instrumentos, foram aplicados formulários. As duas técnicas assinaladas são também reconhecidas como tipos de pesquisa, entretanto, neste estudo, os procedimentos indicam o uso destas como técnicas no lugar de categorizá-las como tipos de pesquisa.

Destarte, na primeira etapa da pesquisa, o levantamento bibliográfico expressou-se a partir da seleção das bases acadêmico-institucionais e de trabalhos desenvolvidos sobre o objeto e suas categorias teóricas que possibilitaram a compre-

ensão das informações colhidas e a realização de sínteses.

Ainda nessa etapa, foram aplicados formulários a 81 (oitenta e um) professores do Recôncavo, no estado da Bahia. O formulário é um instrumento de colheita de informações que, assim como o questionário, pode se apresentar por meio de perguntas abertas e fechadas, entretanto, o que os diferencia é o procedimento de aplicação. No caso do formulário, outrem procede à aplicação do instrumento e registra as respostas dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Sendo assim, duas variáveis devem ser consideradas visando à exequibilidade da pesquisa: o número de participantes e o tempo para a realização da mesma.

A pesquisa documental, utilizada na segunda etapa da pesquisa, tornou possível a estimativa da população, entre quinze e vinte e nove anos, com DF e em processo de escolarização na rede regular de ensino. As informações, nesta segunda etapa da pesquisa, caracterizam-se por uma natureza secundária, pois, neste caso, já estão disponibilizadas virtualmente ou nos prontuários arquivados no Ambulatório Multicentro da Avenida Carlos Gomes, em Salvador, Bahia.

Vale ressaltar que, para o levantamento populacional, com o respectivo perfil de escolarização, o formulário aplicado visou identificar os jovens, entre 15 e 29 anos,² atendidos no ambulatório especializado. A anuência à pesquisa expressou-se na carta da instituição coparticipante, assinada pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Saúde (CGPS), que autorizou o desenvolvimento do estudo através da análise de prontuários e da aplicação de formulários no referido multicentro.

Procedimentalmente, após estimar a população compreendida nos critérios de inclusão e exclusão, e tendo traçado, no mesmo instrumento, o perfil de escolarização de jovens atendidos nas unidades de referência, foram selecionadas as escolas reconhecidas como espaços de colheita de informações e os respectivos professores dos jovens identificados nas unidades de referência.

Este artigo, como apontado preliminarmente, está organizado de modo que seja possível compreender as informações já colhidas durante as duas primeiras etapas da pesquisa, e que, por sua vez, possibilitam reflexões sobre a relevância do estudo, bem como um possível desenho de pesquisa educacional em diálogo com a área da saúde.

Entre textos e contextos: análise da etapa exploratória

Conforme descrito na Figura 2, na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, no Brasil, é a fundação do Ministério da Educação

(MEC) responsável por fomentar a “expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Desde 1987, esta fundação cataloga dissertações e teses desenvolvidas em território brasileiro e, nesse sentido, constituiu-se repositório oficial para o acesso aos trabalhos produzidos em nível de mestrado e doutorado em nosso país.

O levantamento e a análise dos trabalhos disponibilizados no sítio da CAPES ocorreu entre os meses de julho de 2014 e julho de 2015, seguindo critérios próprios de inclusão. Desta forma, foram considerados, inicialmente, os trabalhos produzidos desde o ano da criação do banco. Essa decisão se deu porque, quando selecionado um recorte temporal referente aos últimos cinco anos, não é localizado nenhum trabalho a partir da adoção dos descritores eleitos. Cabe esclarecer que, no sítio da CAPES, quando preenchido o recorte temporal correspondente aos últimos cinco anos, são apresentados apenas os trabalhos dos anos de 2011 e 2012, logo, supõe-se que trabalhos dos anos de 2013, 2014 e 2015, que se refeririam ao ciclo de cinco anos, ainda estão em fase de cadastramento virtual.

Além do critério temporal, foram selecionadas, dentre as teses e dissertações, aquelas que apresentassem as expressões “Doença Falciforme e Educação”, “Doença Falciforme e Jovens”, “Doença Falciforme e Juventude”, “Formação docente e Juventude com Doença Falciforme”, “Formação docente e Jovens com Doença Falciforme” na composição do título, resumo, palavras-chave ou descrição da linha de pesquisa. Esse critério foi adotado, pois, quando realizada a busca de descritores, o sítio localiza o descritor em qualquer espaço preenchido pelo autor da dissertação ou tese. Para o detalhamento da recolha e posteriores atualizações de informações, segue a síntese dos critérios de inclusão progressiva dos trabalhos.

- Dissertações e teses catalogadas na CAPES;
- Catalogadas desde 1987;
- Em que, no título, resumo, palavras-chave ou linha de pesquisa, aparecesse um dos descritores.

De acordo com o levantamento realizado, foi possível determinar que o primeiro trabalho pro-

2 O recorte etário deu-se em função do estabelecido na política nacional de juventude. Entretanto, cabe ressaltar que, para além da classificação etária, compreendemos a juventude como uma categoria sociológica.

duzido e catalogado sobre DF é datado de 1987. A partir de então, numerosas pesquisas foram desenvolvidas, mas, no que tange ao tema em questão,

nenhum trabalho foi construído e catalogado nas áreas de educação, saúde e ciências sociais, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento das produções – descritores e equivalência quantitativa

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Doença Falciforme e Educação	3	19	22
Doença Falciforme e Jovens	3	7	10
Doença Falciforme e Juventude	-	-	-
Formação docente e Juventude com Doença Falciforme	-	-	-
Formação docente e Jovens com Doença Falciforme	-	-	-

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo.

Dentre os trabalhos analisados, dois merecem destaque: as dissertações de Borges (1996) e Sousa (2005). Ambos apresentam aproximação com o objeto de estudo e estabelecem parâmetros para o diálogo acadêmico. O trabalho de Borges (1996) intitula-se *Criação e implantação de um serviço ambulatorial para portadores de doenças crônicas no sangue: um relato de experiência* e descreve todo o processo de implantação de numerosos serviços pedagógicos em espaço hospitalar, voltados para crianças e adolescentes com as mais diversas hemoglobinopatias. O segundo trabalho trata do processo educacional de crianças e adolescentes com DF. De acordo com dados fornecidos pela autora, o estudo “indicou que a anemia falciforme interfere significativamente no cotidiano de seus portadores, provocando a vivência de um processo de exclusão parcial ou total dos espaços, grupos e atividades presentes no cotidiano de crianças e adolescentes” (SOUSA, 2005, p. 1).

Para ampliar o universo da pesquisa virtual, foram investigados os repositórios dos programas Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), respectivamente da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para levantamento de estudos sobre educação e saúde. As informações foram colhidas entre os meses de janeiro e maio de 2016. No repositório institucional da UFBA, foram buscados os trabalhos catalogados pelo PPGE, da data de sua criação, 1994, até

2015. Neste recorte temporal, foram identificados um total de 285 teses, das quais 17 com o descritor saúde e uma tese sobre anemia falciforme. Em nível de mestrado foram catalogadas 404 dissertações, das quais apenas uma tinha a anemia falciforme como temática.

A dissertação foi catalogada em 2013 e intitulou-se *Percepção de professores acerca da escolarização de alunos com anemia falciforme em Salvador–Bahia*. A autora, Denise Silva Souza, objetivou, em seu trabalho, analisar a percepção dos professores da Escola Regular relativamente ao processo de escolarização de alunos com Anemia Falciforme. Em suas conclusões, afirmou que a “Anemia Falciforme fazia parte do repertório cognitivo dos professores, ainda que, em certos aspectos, eles tenham interpretado a doença equivocadamente [...]”, e que as ações destinadas às escolas precisam contemplar a formação continuada em serviço “dos profissionais que nela atuam; a oferta de condições de acessibilidade aos alunos; e a oferta de condições de trabalho ao professor, para que o direito à escolarização do aluno com Anemia Falciforme seja garantido” (SOUZA, 2013 p. 1).

Antonilma Santos Almeida Castro, autora da tese *Por uma lua inteira: o processo de reinserção escolar do aluno com anemia falciforme após crise, com foco nas ações pedagógicas*, disponível desde 2015, objetivou analisar o processo de reinserção escolar do aluno com Anemia Falciforme (AF) após crise, focalizando as ações

pedagógicas a ele dirigidas. Através do estudo, a autora concluiu “que a escola/professor ou transfere a responsabilidade da ação pedagógica para a família, ou favorece a progressão graciosa ou, ainda, ignora disfarçadamente as necessidades educacionais do aluno” e que “o silenciamento diante da AF emerge como problema educacional em um momento da história brasileira da Educação especial/Inclusiva em que o aluno com doença crônica vive em uma espécie de limbo classificatório” (CASTRO, 2014, p. 1).

Já no Centro de Documentação e Informação (CDI) da UNEB foram encontrados quatro trabalhos, dois em nível de mestrado e dois de doutorado do PPGEDUC com o descritor saúde. Suiane Costa Ferreira é autora do trabalho *O uso do blog no curso de enfermagem: um estudo na disciplina saúde do adulto* (FERREIRA, 2013), e Tatiana Moraes Santos desenvolveu um estudo sobre *Trabalho docente noturno e saúde mental: estudo de caso em uma escola de nível médio em Salvador* (SANTOS, 2004), ambos vinculados ao mestrado. Isa Beatriz da Cruz Neves defendeu sua tese, intitulada *Classes hospitalares e dispositivos móveis digitais: possíveis (re)significações de práticas educacionais* (NEVES, 2016), sendo o primeiro doutorado catalogado no Banco. A segunda tese defendida no PPGEDUC é de autoria de Daniela Chaves Radel Bittencourt e foi nomeada *Tarja branca: no avesso da medicalização da infância* (BITTENCOURT, 2016).

Por meio da pesquisa em espaço virtual foi possível reiterar algumas contribuições advindas de estudos que aproximam formação docente e juventude com DF, no âmbito da educação e saúde, e possíveis variáveis.

Ainda na primeira etapa, e considerando a particularidade do estudo, desenvolveu-se a fase exploratória da pesquisa, em que foram aplicados formulários para um levantamento geral sobre o tema, o aprimoramento dos instrumentos e técnicas de colheita de informações e a aproximação do objeto de estudo. Assim, ainda na primeira etapa da pesquisa, foi utilizado formulário com 11 (onze) perguntas, sendo 7 (sete) abertas e 4 (quatro) fechadas dicotômicas.

As informações foram colhidas entre os meses de agosto e novembro de 2013. A pesquisa

foi realizada em 14 (quatorze) escolas estaduais, sediadas na zona urbana dos municípios de Cachoeira, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Muritiba e São Félix. Os municípios citados estão compreendidos dentre os 21 (vinte e um) municípios do Recôncavo da Bahia que compõem a microrregião de Santo Antônio de Jesus, pertencente à mesorregião metropolitana de Salvador. A escolha do território deu-se em razão de dois aspectos: prevalência da doença na região e exequibilidade da pesquisa.

Responderam ao formulário 81 (oitenta e um) professores, participantes voluntários na pesquisa, o que se expressa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como pelo atendimento aos critérios de inclusão, pois a população se constitui de professores da Rede Pública Estadual de Ensino, lotados nas escolas selecionadas para a pesquisa e em atividade docente há mais de um ano.

As respostas às perguntas contidas no formulário foram organizadas em três blocos. Inicialmente, tem-se a caracterização do grupo de professores participantes, em seguida os saberes construídos para a docência, tendo em vista as especificidades da juventude com DF, e, finalmente, as práticas evidenciadas.

Quanto à caracterização da população, identificou-se que os professores lecionam, em média, em 05 (cinco) turmas, variando entre 03 (três) e 08 (oito). Todos possuem formação em nível superior, entretanto, não necessariamente na área de atuação. A maioria já desenvolve suas atividades nas escolas há pelo menos 05 (cinco) anos, observando-se uma variação entre menos de 12 (doze) anos e 22 (vinte e dois) anos.

No segundo bloco de questões, objetivou-se levantar o que sabiam os professores sobre as DF. Os 81 (oitenta e um) participantes afirmaram já terem ouvido falar da patologia. As respostas mais recorrentes descrevem-na como uma doença do sangue, assim como descrito similarmente na literatura corrente (NAOUM, 2000). Para exemplificar a síntese presente no parágrafo, são destacadas as transcrições de dois professores, cujos nomes são fictícios. “É uma deficiência nas hemácias e as pessoas com a anemia têm cansaço, estresse” (JOÃO, 2013); “É uma doença nos glóbulos verme-

lhos e quem tem sente muita dor nas articulações” (PAULO, 2013).

Vale ressaltar que dos 81 (oitenta e um) participantes da pesquisa, 27 (vinte e sete) atestaram já terem lecionado para alguém com uma das DF, mas, apesar do índice, nunca receberam qualquer tipo de formação que os levasse ao entendimento do que seria a doença, de como poderiam lidar com o estudante que a apresenta ou as implicações da doença no processo de escolarização. Pontuaram, ainda, que, em alguns casos, só descobriram que o estudante tinha a patologia após um período de ausência da escola, o que foi expresso na fala de Maria (2013), ao dizer que só entrou em contato com a família e procurou informações sobre a doença depois de sentir falta de uma de suas alunas após período de duas semanas. Esse dado é recorrente em numerosas escolas de diferentes estados brasileiros, sobretudo porque apenas a partir de 2001 foi instituída, através do teste do pezinho, a identificação da doença, possibilitando assim o acompanhamento precoce (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2002).

Associado ao diagnóstico tardio e conforme descrito na fala de Maria, o estudante e sua família nem sempre informam a escola sobre a doença. Em estudos realizados por Dyson (2010b) foi detectado que os jovens com DF, na Inglaterra, vivenciam um dilema quanto a informar para seus colegas e professores sobre a patologia. Dentre os 569 respondentes dos questionários aplicados e 40 entrevistados, 10% revelou não partilhar informações sobre a doença, pois afirmam que o conhecimento sobre a falcemia é “uma faca de dois gumes”.

A desinformação sobre como agir com o estudante que apresenta uma das DF orientou a fala de quase todos os professores, ao informarem que, apesar do reconhecimento, não sabem se a presença do estudante na escola já é suficiente, se devem tratá-lo da mesma maneira que aos demais ou se podem fazer algo para contribuir na aprendizagem dele. Em estudos desenvolvidos por Batista, Morais e Ferreira (2013), as inquietações presentes no cotidiano docente permeiam as falas de escolares entrevistados, na medida em que afirmam que os professores oscilam, ora facilitando, ora dificultando, o desempenho escolar nos níveis pedagógico e social. Do mesmo modo, Dyson (2010a) aponta

que a cada oito jovens com DF pesquisados na Inglaterra, um se ausenta persistentemente da escola, e diante das faltas e reinserções escolares, os professores lidam de diferentes modos, inclusive categorizando o estudante como preguiçoso.

Relataram ainda que vivenciam dilemas após a comunicação do diagnóstico, sobretudo por não saberem como contribuir para a permanência do estudante na escola e como mediar a aprendizagem, tendo em vista as especificidades que ele apresenta. Os desafios iniciam-se no ato da matrícula, pois a não identificação procrastina a elaboração de um planejamento da ação didática que também contemple a juventude com as patologias em relevo, e se estendem até as ausências escolares, em razão das crises de dor ou demais manifestações da patologia. De todo modo, estabelecer um protocolo apropriado para lidar com o escolar com DF forneceria importantes lições sobre como responder as especificidades de uma ampla gama de patologias crônicas observadas no cotidiano escolar.

Ambulatório em revista: jovens com doenças falciformes na fila

Na segunda etapa do estudo, após a consubstanciação do comitê de ética em pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, iniciou-se a colheita no multicentro de saúde da Avenida Carlos Gomes – referência para o atendimento multidisciplinar à pessoa com DF em Salvador. O ambulatório está em funcionamento desde o ano de 2013 e atende a 515 pacientes com DF. Desde o ano de 2015, o espaço está em reforma e, por conta disto, as pessoas estão sendo atendidas na Clínica Santa Clara, também localizada em Salvador. Por essa razão, a coleta de dados secundários, a partir da análise de prontuários, foi obstaculizada, uma vez que os prontuários estão distribuídos em locais diferentes para facilitar o atendimento contínuo. Assim, dos 515 prontuários correspondentes aos pacientes, 215 estão na clínica Santa Clara, sendo, no momento, consultados por médicos, enfermeiros e técnicos, enquanto os outros 300 arquivos estão catalogados no setor de assistência social do multicentro da Carlos Gomes.

Para que fossem identificados os jovens entre 15 e 29 anos matriculados na rede regular de ensino e

seus respectivos professores, foram analisados os 300 prontuários. Destes, foi possível identificar 43 prontuários de pessoas compreendidas no recorte etário da política nacional de juventude.

Apesar das definições atribuídas à juventude, que pode ser analisada segundo a égide cultural, social, econômica ou biológica, os jovens a que nos referimos têm rosto definido, são pertencentes “à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas” (FRIGOTTO, 2004, p. 181). A juventude com DF apresenta similitudes em relação a outras juventudes brasileiras: está compreendida na população negra, apresenta um alto índice de analfabetismo, menor escolaridade e vive precariamente, tendo parte dos seus direitos negligenciados. As aproximações destacadas refletem que para além das especificidades da patologia, os jovens com DF vivem as transições compreendidas entre seus pares (ATKIN; AHMAD, 2001).

Por que essa juventude e não outra? A vida dos jovens com essas doenças é marcada por problemas psicológicos, episódios de ansiedade e depressão, bem como dificuldades nos relacionamentos, no processo de escolarização, e a constante preocupação com a morte. Além disso, na sua imensa maioria, além de pertencerem às camadas desfavorecidas economicamente, esses jovens são submetidos, rotineiramente, aos efeitos do racismo institucional e do desconhecimento do profissional da educação quanto à patologia e seus impactos

no processo de escolarização (KIKUCHI, 2007; PITALUGA, 2006). Dessa maneira, as desvantagens associadas à hemoglobinopatia abordada são deveras impostas socialmente (ATKIN; AHMAD, 2001).

Mesmo com os dados de prevalência e incidência evidenciados na introdução desse artigo, é difícil estimar com precisão a juventude compreendida na faixa etária estudada com as DF, pois o teste que identifica a doença só passou a ser obrigatório no Brasil a partir de 2001, por conta da Portaria 822, do Ministério da Saúde, que instituiu a triagem neonatal com vistas à garantia de equidade, universalidade e integralidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001). Logo, os nascidos antes desta data, e que atualmente são jovens, não são facilmente identificáveis, o que tem dificultado a análise de seus processos formativos, inclusive aqueles vivenciados durante o processo de escolarização.

O estado da Bahia tem a maior prevalência das DF, em virtude da presença de aspectos relativos à historicidade da própria doença, que tem sua origem no continente africano, a partir de uma mutação genética atuante como efeito protetor à malária. Geneticamente, os nascidos apenas com o traço (Hb AS) tinham um efeito protetor, mas à medida que pessoas com tal traço geravam filhos, estes nasciam com a anemia falciforme (Hb SS) (KRIEGER, 1999). Assim como no passado, e no que pese a diversidade populacional brasileira, ainda hoje as DF estão associadas em grande medida à população negra do país; fato que se confirma a partir da análise dos dados secundários contidos nos prontuários e desdobrados nas Tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 – Análise dos prontuários (sexo – raça/cor³)

Sexo	Raça/cor			
	Branca	Morena	Parda	Negra
Feminino	01	-	09	20
Masculino	-	01	02	10
Total	01	01	11	30

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados dos prontuários do Ambulatório Carlos Gomes.

3 A opção pelo uso da expressão raça/cor decorre da denominação presente nos prontuários.

As singularidades da juventude com DF dificultam seus percursos formativos, pois, durante a sua existência, tais jovens vivenciam crises dolorosas que geram o afastamento escolar. A cada crise, o constante medo da morte evidencia-se ainda mais premente que o temor cotidiano. Apresentam, também, desenvolvimento de massa corpórea e estatura menores que jovens da mesma faixa etária, coloração amarelada nos olhos e demais sinais e sintomas descritos ao longo do texto (NAOUM, 2000). Estes sintomas, aliados ao despreparo dos profissionais perante qualquer tipo de doença crônica, reforça a desmotivação para estar em grupo e certo desânimo diante das exigências escolares, visto que

a perspectiva vital carece, consideravelmente, de elementos estruturantes que permitam visualizar um futuro – tônica latente nesta faixa etária.

A Associação Baiana de Pessoas com Doença Falciforme (ABADFAL) levantou alguns dados populacionais quanto à escolarização das pessoas com DF e detectou que, dos cadastrados, 40% concluíram o Ensino Médio, mas menos de 10% se inseriram no Ensino Superior (ASSOCIAÇÃO BAIANA DE PESSOAS COM DOENÇA FALCIFORME, 2013). Esses dados são ratificados a partir das informações sobre escolaridade da população atendida no ambulatório da Avenida Carlos Gomes e, portanto, incluídas neste estudo.

Tabela 3 – Análise dos prontuários – sexo feminino (Raça/cor – Escolaridade)

Raça/cor	Escolaridade					
	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo
Branca	-	-	01	-	-	-
Parda	02	03	-	03	01	-
Morena	-	-	-	-	-	-
Negra	03	04	04	06	02	01
Total	05	07	05	09	03	01

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados dos prontuários do Ambulatório Carlos Gomes.

Tabela 4 – Análise dos prontuários – sexo masculino (Raça/cor – Escolaridade)

Raça/cor	Escolaridade					
	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo
Branca	-	-	-	-	-	-
Parda	01	-	-	01	-	-
Morena	-	01	-	-	-	-
Negra	01	05	01	03	-	-
Total	02	06	01	04	-	-

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base nos dados dos prontuários do Ambulatório Carlos Gomes.

Após a análise dos prontuários, iniciou-se um processo de busca ativa da população. Quarenta e três jovens foram localizados a partir de contato pelo telefone fornecido nos prontuários

e foram agendadas as aplicações de formulário para traçar o perfil de escolarização do jovem com DF, na clínica Santa Clara, nos dias de atendimento. A partir da aplicação dos formu-

lários, os achados possibilitaram aproximar os olhares da escola.

Por meio das respostas descritas, foi possível detectar a evasão do Ensino Médio de 50% dos participantes, sendo que 20% concluíram o Ensino Médio e menos de 10% atingiram o Ensino Superior. Logo, aproximadamente 20% dos jovens com DF atendidos no ambulatório referenciado permanecem no Ensino Médio, apesar das distorções de série e idade. Doravante, os participantes da pesquisa, para fins de exemplificação textual e respeito ao anonimato, serão identificados por nomes fictícios, nas subseqüentes transcrições.

Para explicar a evasão, os jovens apontaram como principal razão as contínuas ausências para tratamento ou internação. Evidenciaram ainda discrepâncias, no que tange à postura docente, no processo de reinserção, conforme as narrativas a seguir.

Quando faltava, às vezes passavam trabalho, às vezes nem perguntavam. (CLÁUDIO, 17 anos).

Os professores nem procuravam saber, só os meus amigos. (MARIA, 23 anos).

Geralmente entendiam, menos em época de prova, pois achavam que era desleixo. (JORGE, 26 anos).

Tinham alguns que não entendiam. (JOÃO, 25 anos).

Sempre estavam bastante preocupados, atentos quando precisava sair. (LUANA, 15 anos).

A diversidade quanto à abordagem pode ser explicada em virtude da ausência de um protocolo apropriado para lidar com o escolar com doença crônica. Sínteses similares estão presentes nos estudos de Dyson (2010a), quando denuncia a ausência de documentação pertinente e que contemple medidas preventivas para o escolar com doença crônica, considerando que à patologia podem estar associados aspectos diversos que interagem de maneira complexa. Sendo assim, sugere a necessidade de fortes estruturas escolares de apoio, sem a qual os jovens com DF não podem beneficiar-se de medidas preventivas e de precaução para proteger a saúde (DYSON, 2010b).

Um protocolo escolar que atenda as especificidades das pessoas com patologias crônicas perpassa a difusão de conhecimentos sobre estas, pois, em geral, a postura docente deriva da ausên-

cia/presença de conhecimento sobre a doença e suas implicações para o processo de escolarização. Nesse sentido, quando lhes foi perguntado sobre os conhecimentos docentes sobre a doença, evidenciaram que:

Os professores não sabiam o que era a doença e nem o que eu tinha. (JAQUELINE, 23 anos).

Três professores sabiam, mas não tinham profundidade no conhecimento. (ANDRÉ, 25 anos).

Não sabiam da doença, nunca ouvi eles comentarem a respeito. (LEILA, 24 anos).

Apesar do esvaziamento de conhecimentos sobre a patologia, os jovens pontuaram expectativas em relação à adoção de práticas docentes, afirmando que:

Seria importante que tivessem aulas sobre a doença e não científicas, porque ainda há muita falta de informação. (LUANA, 15 anos).

Poderiam explicar um pouco da doença para os demais alunos... percebia que eles olhavam diferente, diziam que eu não podia fazer as coisas porque era doentinha. (RÍVIA, 23 anos).

Não acredito que tenha que partir exclusivamente do professor esse interesse. É certo que ele tem que buscar essa informação, mas isso deveria ser incluído na formação do professor. Não só sobre doença falciforme, mas sobre outras doenças também. (LARA, 25 anos).

A doença falciforme para mim era um segredo, não conseguia falar com o professor. Seria importante alguém falar da doença. (PAULA, 23 anos).

As transcrições revelaram a esperança dos jovens com DF quanto à adoção de outras práticas docentes que contemplem a diversidade contida na cronicidade, ao afirmarem que:

Bem, eles poderiam dar esperança. Cuidar. Avisar pra não ficar na chuva, no sereno, sem roupa curta. Para agasalhar. (JOÃO, 25 anos).

Seria importante uma professora que me incentivasse, pois às vezes não gostava de estudar. (PAULO, 19 anos).

Acho que eles tinham que se informar sobre a doença e pensar em fazer algum tipo de campanha de conscientização para todos os alunos, porque muita gente tem e não sabe. É difícil. (JAQUELINE, 23 anos).

Mesmo com a convergência das falas sobre a importância de divulgação de informações sobre as DF, é sabido que se impõem vantagens e desvantagens. Quanto às primeiras, ascende a esperança de que as informações se reverteriam em prática de empatia, no estabelecimento de ajustes razoáveis para facilitar as medidas preventivas, reconhecimento da doença e transparência quanto ao adoecimento. Em se tratando das desvantagens, ressalta-se o medo de intimidação, insultos, excesso de sentimentalismo e, sobretudo, caracterização da pessoa com a doença como diferente (DYSON, 2010b). Ciente das vantagens e desvantagens, a comunidade escolar pode impetrar um conjunto de ações que informem e, por conseguinte, favoreçam o acolhimento e permanência do escolar com doença crônica.

Nos relatos, fica evidente que quando ocorre a escolarização do jovem, a mesma se apresenta como conquista, apesar de haver uma certa relutância em entender e/ou acreditar que existam pessoas interessadas na vida deles. Por outro lado, as condições físicas, os sintomas em ocorrência e as próprias condições sociais têm sido barreiras que tornam o processo mais moroso, mas que se realiza num tempo próprio, visto que as doenças crônicas exigem das pessoas que as possuem constante superação, e, nesse sentido, os professores são importantes autores.

Como identificado na etapa exploratória da pesquisa e, em seguida, na recolha de informações por meio da aplicação de formulários, o professor é um importante sujeito para que a inclusão da pessoa com doença crônica se efetive na rede regular de ensino de modo qualitativo. Por essa razão, os escritos relatados neste artigo estão em *continuum*, e na próxima etapa os professores protagonizam a discussão. Cenas de um próximo e breve capítulo...

Professores: conhecimentos e práticas em perspectiva

Durante décadas, o professor e, por conseguinte, sua formação para a docência não ocuparam protagonismo na pauta de discussões da educação brasileira. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, o debate constituiu-se, respectivamente, em torno da racionalização do ensino e do planejamento,

das reformas educacionais que reorientavam a engenharia dos currículos, e, finalmente, sobre o funcionamento da escola concomitantemente à gestão do trabalho pedagógico (NÓVOA, 1991). No final do século XX, as questões concernentes à formação para a docência passaram a reconfigurar o cenário de prioridades das políticas nacionais, dado este comprovado através da análise do relatório divulgado em 2015 pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015).

Ao retomar a discussão sobre o ensino, surgem desafios que fluem para a docência na contemporaneidade, caracterizada por sua liquidez, incerteza e devir, e que, em consequência, aponta para uma crise e a corrosão de numerosos aspectos concernentes aos que estão incluídos e excluídos da/na sociedade (BAUMAN, 2003; SENNETT, 1999). A questão da diversidade insere-se em um cenário de desafios e requer a ressignificação da escola e da formação docente. Nesse sentido, expressões como multiplicidade, heterogeneidade e diferença, geralmente estão associadas à diversidade. Contudo, quando os olhares se voltam para o diverso presente na escola, o que é realmente enxergado? Neste estudo, os jovens com DF tornam-se visíveis, pois, em virtude dessa patologia, apresentam especificidades que os diferenciam de outros, também em processo de escolarização, e que obsecram do professor uma formação coerente com as perspectivas de respeito à diversidade.

O processo de formação de professores passou por numerosas transformações, em virtude do movimento histórico, econômico, político, social e tecnológico, que circundou o país nas últimas décadas. É possível afirmar que os últimos anos da década de 1990 apontaram caminhos ainda trilhados atualmente. Com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) instituiu-se, enquanto formação mínima para a docência, em toda a Educação Básica, aquela ofertada em nível superior. Desde então, uma série de dispositivos legais passaram a vigorar, parametrizando esta oferta, inclusive no que tange às licenciaturas. Entretanto, cabe questionar se as diretrizes formativas que estão postas

atendem a dinamicidade e a diversidade presentes hodiernamente na escola.

A discussão sobre a formação de professores tem espaço garantido em qualquer projeção que se faça, em termos da qualidade do fazer pedagógico no espaço escolar, e, portanto, formal de aprendizagem. Em se tratando da continuidade desse processo, no âmbito da Educação Básica, essa empreitada se faz urgente, mas ainda com perspectivas incertas, em face do cenário de crise pelo qual a educação vem passando há muito.

Nessa perspectiva, Leiro (2012, p. 36), ao tomar a formação docente articulada com a educação básica, refere-se a um conhecimento de diferentes possibilidades didáticas, que por sua vez “precisa ganhar tratamento mais amplo e complexificado”. Leiro (2012, p. 36) argumenta ainda que a formação docente sempre será “uma versão teórica de um tempo, de arranjos passageiros e de experiências sociais marcantes. Uma caminhada singular e plural de sujeitos” historicamente situados.

Tal perspectiva ainda encontra resistências e dificuldades no seu diagnóstico e afirmação política. Talvez isto explique que, mesmo com as políticas públicas expressas em documentos legais facultarem ações de formação continuada para as redes públicas de ensino, os indicativos numéricos apontam que a persistência no processo de formação é fundamental para que a qualidade na educação seja uma realidade permanente. Para Zabalza (1998), vários aspectos devem ser levados em consideração ao construir-se um diagnóstico que indique qualidade educacional. A dimensão “produto” ou resultado é essencial, tendo em vista que traça um perfil e estabelece dados concretos, mas a dimensão do processo não está em detrimento desta, na medida em que possibilita um entendimento do desenvolvimento destes resultados.

Desse modo, cabe ressaltar que muitos problemas experienciados no contexto da escola derivam de uma formação docente inicial precarizada, que não conjuga a unidade dialética, forjada na relação entre a teoria e a prática. Giroux e McLaren (1999, p. 133) explicitam que os problemas da formação inicial e continuada de professores indicam “a falta de ênfase no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social

crítica”. Embora num cenário em perspectiva, não resta dúvida de que o investimento na formação docente, em todos os níveis, gera impacto na qualidade de ensino. Contudo, não se trata da solução definitiva, uma vez que demanda esforços de múltiplas naturezas, inclusive no que concerne a um projeto de reforma educacional que contemple a valorização salarial, as condições de trabalho e, principalmente, o investimento na continuidade do desenvolvimento profissional.

Destarte, vale mencionar que a formação inicial e continuada de professores não se constrói por “acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991, p. 23). Para tanto, uma formação continuada de docentes precisa nutrir-se a partir dos horizontes da pesquisa. Nessa concepção, existe lugar para a criatividade, isto é, a evidência da imaginação criadora que torna o docente autônomo para deliberar sobre sua própria prática. Entende-se a pesquisa, assim, como um veículo primeiro para a atualização docente e lugar profícuo para a geração e a ressignificação de novos conhecimentos (DEMO, 2004; IMBERNÓN, 2005).

Nesse sentido, conceber essa formação se constitui como desafio contemporâneo, em que se agregam o contexto e a diversidade que lhe são inerentes. Nesse sentido, Flecha e Tortajada (2000, p. 25) explicitam que educadores e educadoras devem conhecer a sociedade em que vivem “[...] e as mudanças geradas, para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente [...]”. Já não é mais recente a discussão em torno da formação e da educação para a diversidade, mas cabe refletir, ainda, sobre o papel dos sujeitos envolvidos nesta diversidade e até que ponto as especificidades, que os tornam diversos, têm sido respeitadas.

Esse é um momento em que o professor se depara com a legitimada diversidade própria dos seres humanos. A cada novo dia letivo, vê-se diante das incertezas e desafios contemporâneos presentes na escola e em outros espaços formativos. Essa assertiva remete a uma formação docente e a uma práxis pedagógica para a diversidade, que conside-

re a enorme população de jovens soteropolitanos com DF.

Apesar das pessoas com DF no Brasil estarem sendo excluídas, social e culturalmente, dos espaços escolares, de lazer e de formação, os estudos relativos à educação e às ciências sociais ainda são insipientes, logo, reitera-se a relevância de “ver” esta população invisibilizada por questões biológicas, de cor, de raça e de classe. Em se tratando da juventude com DF, a imprecisão relativa à sua especificidade é perceptível desde o cadastramento, perpassando o atendimento clínico e os processos formativos, conforme já expresso. Por conseguinte, o cotidiano dos professores que lidam com esses jovens perpassa saberes, experiências, possíveis dilemas e inquietações diante do desconhecido, tornando premente uma formação para a docência que contribua no processo de escolarização da juventude com DF e demais juventudes com patologias crônicas.

Sínteses em tessitura

Da primeira etapa da pesquisa conclui-se que a escassez de estudos sobre a formação de professores da juventude com DF desponta como temática a ser estudada iminentemente. Uma vez que a incidência e a prevalência da doença assinalam uma necessidade formativa e resgatam a inclusão de pessoas com doenças crônicas na rede regular de ensino, em contrapartida, o entrecruzamento entre educação e saúde se apresenta de forma crescente, nos últimos anos, e pode vir a responder a necessidades nos dois campos e no campo que se define pela aproximação transdisciplinar dos mesmos.

As análises realizadas a partir das informações fornecidas pelos professores, na primeira etapa da pesquisa, indicam conhecimentos superficiais sobre a patologia e apontam para a necessidade de uma formação que favoreça o professor, com elementos formativos que coexistem para atender as especificidades da pessoa com DF. As respostas mais comuns a esse questionamento evidenciaram que os professores sabiam que era uma doença do sangue, que acometia a população negra e que o “sangue” tinha a forma de uma foice. Conforme já descrito, as sínteses iniciais são corroboradas

pelas respostas às perguntas realizadas. Retomando as questões de estudo, que remetem aos saberes sobre a doença e ao fazer pedagógico, ressalta-se que todos os participantes atestaram já terem ouvido falar da patologia. Entretanto a descreveram superficialmente, apontando para um conhecimento mínimo da questão. Ainda quase todos os professores já tenham lecionado para a população composta por jovens com DF, nenhum deles teve acesso a qualquer tipo de formação promovida pela unidade escolar, região ou estado para lidar com as especificidades da juventude destacada neste estudo. As doenças crônicas, de modo geral, já abrigam esta limitação e, em Salvador, as DF, sempre ou quase sempre, carregam esta peculiaridade – seja ela uma falha e/ou um estigma. Finalmente, cabe ressaltar que uma das principais dificuldades relatadas se referiu à ausência constante dos estudantes do/no espaço escolar.

Já na segunda etapa da pesquisa, os dados do perfil populacional foram ratificados, destacando as similitudes, com parte da juventude do país, sobretudo aquela oriunda dos segmentos populares, gestada por jovens trabalhadores em situação de desemprego e cujos direitos têm sido historicamente negligenciados.

Tendo em vista que reside em Salvador a maior população jovem com DF, é fundamental que as secretarias municipais de Educação e de Saúde se articulem no fomento a processos formativos que instrumentalizem os professores, para que estes contribuam na escolarização dos jovens que compõem essa população. É sabido que por conta das crises dolorosas que fazem parte do cotidiano da pessoa com DF, as ausências escolares são recorrentes, entretanto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e demais resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) visam garantir o direito à educação a todos aqueles nascidos em território nacional. Sendo assim, sensibilizar, informar e aproximar os professores das especificidades do processo de escolarização da juventude com DF não se apresenta como possibilidade, mas como um compromisso de todos aqueles implicados na promoção da equidade e do respeito à diversidade intrínseca à população brasileira.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **Manual de diagnóstico e tratamento de doenças falciformes**. Brasília, DF, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BAIANA DAS PESSOAS COM DOENÇA FALCIFORME (ABADFAL). Prefeitura de Salvador. Secretaria Municipal de Saúde de Salvador. **Doença falciforme: a importância da escola**. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.saude.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- ATKIN, K; AHMAD, W. Living a ‘normal’ life: young people coping with thalassaemia major or sickle cell disorder. **Social Science & Medicine**, n. 53, p. 615-626, 2001.
- BATISTA, T.; MORAIS, A.; FERREIRA, C. Com(vivendo) com a anemia falciforme: o olhar da enfermagem para o cotidiano de adolescentes. In: FERREIRA, S.; CORDEIRO, R. (Org.). **Qualidade de vida e cuidados às pessoas com doença falciforme**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 75-94.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BITTENCOURT, D. **Tarja branca: no avesso da medicalização da infância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BORGES, M. **Criação e implantação de um serviço pedagógico ambulatorial para portadores de doenças crônicas do sangue – um relato de experiência**. 1996. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- CASTRO, A. **Por uma lua inteira: o processo de reinserção escolar do aluno com anemia falciforme após crise, com foco nas ações pedagógicas**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18421/1/Tese-ersao%20impressao.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO E APOIO PARA HEMOGLOBINOPATIAS (CEHMOB). **Atenção básica e atenção secundária: contradições e superações**. Belo Horizonte, 2012.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DYSON, S. Et al. Reported school experiences of young people living with sickle cell disorder in England. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 1, p. 125-142, 2010a. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/loi/cber20>>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- _____. Disclosure and sickle cell disorder: a mixed methods study of the young person with sickle cell at school. **Social Science & Medicine**, v. 70, n. 12, p. 2036-2044, jun. 2010b.
- FERREIRA, L. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 9, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2009.
- FERREIRA, S. **O uso do blog no curso de enfermagem: um estudo na disciplina Saúde do Adulto**, Salvador. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador, 2013.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 21-36.
- FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação

Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GATTI, A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GIROUX, A.; MCLAREN, P. Formação do professor como um contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, T.; MOREIRA, A. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 125-153.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para mudança e incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KALUNGO, M. **Poemas falciformes** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prof.danielareis@gmail.com> em 8 fev. 2017.

KIKUCHI, B. A. Assistência de enfermagem na doença falciforme nos serviços de atenção básica. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, São José do Rio Preto, v. 29, n. 3, p. 331-338, 2007.

KRIEGER, N. Embodying inequality: a review of concepts, measures, and methods for studying health consequences of discrimination. **International Journal of Health Services**, v. 9, n. 2, p. 295-352, 1999.

LEIRO, A. Formação docente e educação básica: currículo e arranjo de pesquisas. In: LEIRO, A.; SOUZA, E. (Org.). **Formação docente e educação básica**. Políticas e práticas de formação. Salvador: Edufba, 2012. p. 23-38.

LOBO, C. Doença Falciforme – um grave problema de saúde pública mundial. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, v. 32, n. 4, p. 280-281, 2010.

MARTINS, G. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Gabinete do Ministro. **Portaria GM/MS n.º 822**, de 6 de junho de 2001. Instituição do Programa Nacional de Triagem Neonatal, no âmbito do Sistema Único de Saúde, para fenilcetonúria, hipotireoidismo congênito, fibrose cística e hemoglobinopatias. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvsm/sau/legis/gm/2001/prt0822_06_06_2001.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Capes. **Competências**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/80-conteudo-estatico/aceso-a-informacao/5418-competencias>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

NAOUM, P. C. Interferentes eritrocitários e ambientais na anemia falciforme. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2000.

NEVES, I. **Classes hospitalares e dispositivos móveis digitais: possíveis (re)significações de práticas educacionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador, 2016.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators**. 2015. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

PITALUGA, W. V. C. **Avaliação da qualidade de vida de portadores de anemia falciforme**. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

REIS, D. **Professores de Jovens com doenças falciformes: contornos, nuances e imagens de viagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/571/1/PROFESSORES%20DE%20JOVENS%20COM%20DOENCAS%20FALCIFORMES.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

SANTOS, T. **Trabalho docente noturno e saúde mental: estudo de caso em uma escola de nível médio em Salvador**. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador, 2004.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-149.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUSA, E. **O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme**. 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUZA, D. **Percepção de professores acerca da escolarização de alunos com anemia falciforme em Salvador-Bahia**. 185 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 28/06/2017

Aprovado em: 05/04/2018

A AUDIODESCRIÇÃO E A MEDIAÇÃO TEATRAL: A PALAVRA E O JOGO DIALOGANDO COM A CENA

*Jefferson Fernandes Alves (UFRN)**

*Anna Karolina Alves do Nascimento (UFRN)***

RESUMO

O presente artigo aborda a audiodescrição como tradução intersemiótica, interpretando-a, a partir das proposições bakhtinianas, como um posicionamento responsivo, gerador de uma contrapalavra que ocupa o entrelugar dos enunciados das obras traduzidas, sobretudo o teatro, orientando-se pela perspectiva de que a atividade espectral das pessoas com deficiência visual possa provocar contraimagens como (trans)figurações singulares daquilo que foi apreciado. Essa abordagem pelo viés da responsividade nos remete ao caráter mediador da audiodescrição na teia semiótica de atribuição de sentidos que nos permite uma iniciativa teórico-prática de articulação da audiodescrição com a mediação teatral, a partir do jogo improvisacional. Esse enfoque é assumido pela pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), a qual investigou o processo de acessibilidade do espetáculo “De Janelas e Luas”, tendo como referência o monólogo protagonizado por Mayra Montenegro, cuja apresentação acessível se deu em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual, situada na cidade de Natal-RN. Nos limites deste artigo, será ressaltada essa convergência entre a audiodescrição e a mediação teatral, assumindo como perspectiva a consideração do horizonte ético e estético da formação do espectador a partir do encontro, provocado pela cena teatral, entre jovens com e sem deficiência visual.

Palavras-chave: Audiodescrição. Deficiência visual. Mediação teatral. Formação do espectador.

ABSTRACT

THE AUDIO DESCRIPTION AND THE THEATRICAL MEDIATION: THE WORD AND THE PLAY DIALOGUING WITH THE SCENE

The present article approaches audio description as intersemiotic translation, interpreting it, from bakhtinian propositions, as a responsive standing, originator of a counterword that occupies the inbetween of the translated pieces' sayings, above all, the theatre, guiding itself through the perspective that the spectral activity from the visually impaired may provoke counterimages as singular (trans)figurations from that which was witnessed. This approach through the bias of responsivity reminds us to the mediator character of audio description in the semiotic web of senses attribution that allows us a theoretical-practical initiative of audio description articulation with

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado 3 da UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. E-mail: jfa_alves@msn.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Educadora Infantil no Centro Municipal de Educação Professora Maria Cleonice Alves Pontes. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. E-mail: karolina.alvesnascimento@gmail.com

the theatrical mediation, from the improvisational play. This focus is assumed by the research, that investigated the accessibility process of “De Janelas e Luas”, accomplished in the Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), bearing as reference the monologue performed by Mayra Montenegro, whose accessible presentation was presented to a 2nd grade state high school class, situated in the city of Natal-RN. This convergence between the audio description and the theatrical mediation assumes as perspective, the consideration of the ethical and aesthetic horizon from the spectator’s formation since the encounter, provoked by the theatrical scene, between young visually impaired and not visually impaired.

Keywords: Audio description. Theatrical mediation. Spectator’s formation. Visual impairment.

RESUMEN

LA AUDIODESCRIPCIÓN Y LA MEDIACIÓN TEATRAL: LA PALAVRA Y EL JUEGO DIALOGANDO CON LA ESCENA

El presente artículo aborda la audiodescripción como traducción intersemiótica, interpretándola, a partir de las proposiciones bakhtinianas, como un posicionamiento responsivo, generador de una contrapalabra que ocupa el entrelugar de los enunciados de las obras traducidas, orientándose por la perspectiva de que la actividad espectral de las personas con discapacidad visual puede provocar contra-imágenes como (trans)figuraciones individuales de lo que se ha apreciado. Este abordaje orientado por la responsividad nos remite al carácter mediador de la audiodescripción en la red semiótica de atribución de sentidos que nos permite una iniciativa teórico-práctica de articulación de la audiodescripción con la mediación teatral, a partir del juego improvisacional. Este enfoque es asumido por el estudio, que investigó el proceso de accesibilidad del espectáculo “De Janelas e Luas”, realizado en Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), teniendo como referencia lo monólogo cuya presentación accesible se dio en una clase 2º año la Enseñanza Media, situada en la ciudad de Natal-RN. En los límites de este artículo, se resalta esa convergencia entre la audiodescripción y la mediación teatral, asumiendo como perspectiva la consideración del horizonte ético y estético de la formación del espectador a partir del encuentro, provocado por la escena teatral, entre jóvenes con y sin discapacidad visual.

Palabras clave: Audiodescripción. Discapacidad visual. Mediación teatral. Formación del espectador.

Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (BARROS, 2013a, p. 51).

O poeta Manoel de Barros afirma que a arte corresponderia a uma transvisão do mundo, e ele, como artífice da palavra, faz desta uma matéria maleável, da qual brotam imagens absolutamente impactantes que nos revelam a natureza tradutora do signo verbal como uma possibilidade semiótica

de atritar as coisas do mundo para transcriá-las. Seu exercício poético de escovar o cotidiano, a memória, a natureza e o mundo, a contrapelo, faz com que as palavras sejam desacostumadas no seu dizer e existir, como marcas de uma didática da invenção que nos convida à desinvenção de objetos e imagens em favor da “deseducação do olhar”.

Se na poética barriana a palavra tem como ofício primeiro a desinvenção das coisas, podemos afir-

mar que sua natureza semiótica (e social) se assenta na capacidade de invenção simbólica das coisas, como condição sgnica, por meio dos artifícios da referência e da apresentação daquilo que é ausente e distante. Neste movimento de representar as coisas, esta palavra, simultaneamente, é um posicionamento valorativo sobre as coisas que representam. Assim, no uso cotidiano das palavras, somos todos artífices que procuram dar-lhes a maleabilidade requerida pelos diversos contextos de enunciação para que possamos realizar os nossos projetos de enunciação.

Um dos contextos de emergência dessa maleabilidade da palavra está relacionado à audiodescrição (AD), a qual, como tradução intersemiótica (PLAZA, 2013), procura tocar a visibilidade das coisas para transcriar sua materialidade imagética em audibilidade, transfigurada por meio do signo verbal em imagens mentais para aqueles que a escutam. Esse movimento semiótico imagem visual/palavra/imagem mental nos remete às reflexões bakhtinianas acerca da responsividade como um mecanismo constituidor da engrenagem da comunicação humana, uma vez que os signos respondem uns aos outros, constituindo feixes dialógicos que entremeiam posições valorativas que se encontram e se confrontam em relação às coisas referenciadas. Neste caso, a audiodescrição se constitui em um destes feixes dialógicos que emergem como resposta a determinada manifestação semiótica não verbal.

Essa metáfora de feixe procura acentuar as múltiplas vozes presentes no signo verbal que é manipulado no processo de audiodescrição (do roteiro à locução), mobilizando diversos agentes enunciativos afetados e/ou implicados com a arteficialidade da palavra que pretende traduzir o não verbal. Esse processo de moldagem da palavra que se assume como tradutora da imagem (fixa ou em movimento), ao agenciar as vozes do roteirista, revisor, consultor e/ou locutor (também dos autores/produtores da obra em questão) desencadeia uma negociação de sentido que acarreta a constituição de uma contrapalavra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002) que, ao ser expressa, traduz um percurso compreensivo em que a imagem alheia é apreendida (e aprendida) estética e eticamente para ser projetada para o outro.

Esse percurso compreensivo está no fundamento do exercício tradutório da palavra uma vez que a tradução não reproduz o imagético, mas põe em movimento uma rede semiótica que articula múltiplos sujeitos em contextos enunciativos que criam novos sentidos para a imagem traduzida. Essa movimentação (contra)responsiva repousa no entendimento de que a tradução (aqui, a audiodescrição), ao assegurar a relação de referencialidade com a obra traduzida, opera em estreita relação com as noções de imaginação e transfiguração, pois, segundo Petrilli (2014, p. 300-301, grifo do autor), ao tratar da tradução interlingual: “A tradução deve *lembrar* o original. Mas a semelhança não cria obstáculos para a capacidade de intervenções, criatividade e autonomia em relação ao texto original; pelo contrário, é a própria condição para tal.” (PETRILLI, 2014, p. 300-301).

É preciso esclarecer que o processo tradutório, aqui compreendido como movimento (contra)responsivo, não se confunde com uma palavra contrária, opositiva, mas a natureza de contrapalavra em questão está relacionada à dimensão interpretativa que gera uma palavra outra que se vincula, complementarmente, à obra traduzida, constituindo um enunciado complexo que, no campo das imagens em movimento (audiovisual, artes da cena), se converte em um enunciado verbocovisual acessível, o qual procura provocar um posicionamento responsivo por parte, principalmente, das pessoas com deficiência visual que se colocam na condição de leitores/espectadores da obra acessível.

Se continuarmos nossa argumentação, tendo como referência o teatro (ou outras manifestações culturais e artísticas que pressupõem a audiodescrição ao vivo), verificaremos que a constituição deste enunciado complexo, tem como fundamento o posicionamento da palavra tradutora no entrelugar da malha enunciativa da obra traduzida. Esse entrelugar, constituído geralmente por um intervalo entre os enunciados verbais da própria obra, suscita a ocupação semiótica da palavra tradutora. Não se trata, contudo, de uma intromissão nos espaços vazios do enunciado. Na verdade, esse espaço intervalar é habitado pelo silêncio, o qual, em obras artísticas, é intencionalmente construído.

É preciso nos determos em dois aspectos, marcados, geralmente, pela dualidade, que envolvem o

silêncio e que precisam ser abordados, mesmo que resumidamente. O primeiro aspecto diz respeito ao silêncio que corresponderia à ausência de som. Na verdade, segundo Pianna (2001), o silêncio compreenderia uma textura sonora constituída de pequenos sons. Nesta mesma linha de argumento, Costa (2003) chama atenção que o silêncio nunca é ausência total de sons, mas a configuração de uma ambiência silenciosa para que o exercício da escuta possa apreender as sutilezas dos ruídos aparentemente imperceptíveis.

Se há uma estreita relação entre o som e o silêncio, sendo este último uma construção relacional por meio da qual exercita-se uma escuta que mergulha nas sonoridades outras, quase imperceptíveis, o protagonismo daquele que escuta nos remete ao segundo aspecto: a compreensão de que o silêncio compreenderia um espaço vazio, em contraposição aos espaços/tempos semioticamente ocupados pelos enunciados (verbais e não verbais).

Na verdade, esse espaço/tempo que aqui designamos de entrelugar é plenamente preenchido pela presença semiótica do leitor/espectador, no qual se manifestam responsabilidades em devir, uma vez que tal ambiência lacunar é potencialmente habitada por aquele que lê/assiste, mobilizando, semioticamente, forças centrífugas que expandem o processo de atribuição de sentido, cujo ativismo semântico, orientado pela possibilidade e pela indeterminação, reiteram que o sentido não está dado pela obra em si, mas pressupõe a participação compreensiva do leitor/espectador, a qual não se dá apenas pela audibilidade/visibilidade do signos propostos pela autoria da obra, mas pela imersão nos silêncios como campos férteis de significação.

Assim, uma questão se impõe: se o silêncio se constitui em um componente orgânico do enunciado (especialmente o enunciado artístico), pressupondo responsabilidades potenciais do leitor/espectador, a presença da audiodescrição no entrelugar não silenciaria tais responsabilidades potenciais?

De modo corrente, os enunciados construídos nas diversas esferas discursivas, incluindo a artística, assumem como interlocutor uma pessoa que escuta e que enxerga, de tal maneira que o silêncio em questão é orquestrado, tendo como

matriz semiótico-sensorial a visão e a audição,¹ prefigurando esse interlocutor na própria constituição de tais enunciados, na medida em que o mesmo já é delineado na estruturação enunciativa como um terceiro (BAKHTIN, 2003) de quem se espera (e se antecipa) determinadas respostas, incluindo a respectiva imersão nos silêncios. Por sua vez, orientando-se principalmente por aqueles que não enxergam, a constituição do roteiro de audiodescrição também dialoga com um interlocutor presumido (a pessoa com deficiência visual) que podemos designar como um terceiro ausente na obra traduzida, cuja imagem vai sendo confirmada, alterada e/ou rasurada nos processos subsequentes da revisão à avaliação da recepção da AD.

Ora, se o fundamento da audiodescrição, como, de resto, a de todas as modalidades de acessibilidade comunicacional, é a perspectiva da participação semiótica das pessoas com deficiência de todas as esferas discursivas, a interferência estética nas zonas dos silêncios, por meio da aposição da audiodescrição, corresponde a um posicionamento político que interfere na partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), uma vez que procura alterar as formas de distribuição estética daquilo que é interdito às pessoas com deficiência (visual).

Assim, a ocupação semiótica do entrelugar pela AD orienta-se pela visibilidade da pessoa com deficiência como agente responsivo de obras que transitam e se constituem, também, por signos não verbais, sem desconsiderar as pessoas sem deficiência visual que fruem as mesmas obras, na medida em que compartilham o mesmo acontecimento artístico ou cultural. Ao mesmo tempo, essa ocupação do entrelugar pela AD não deve descuidar de uma manifestação concisa que procure preservar, quando possível, os próprios silêncios sugeridos pela obra traduzida. Essa linha de argumentação, ao nosso juízo, compreende tensionamentos dialógicos próprios dessa modalidade de tradução e da correlata fricção da partilha do sensível em decorrência de projetos enunciativos das diversas esferas da comunicação humana que não consideram, de

1 Não desconsideramos que, semioticamente, os enunciados construídos por meio da LIBRAS ou do Braille também estejam articulados ao silêncio. Ver, também, Orlandi (2007), para quem o silêncio é a matéria fundante do sentido, em torno do qual a linguagem gravita.

partida, as pessoas com deficiência (visual) como interlocutores.

É óbvio que a atribuição de sentidos, a emergência de emoções e de sensações decorrentes da leitura da obra acessível por parte das pessoas com deficiência visual não se resume à apreensão da AD no contexto do entrelugar. Ao contrário, essa palavra tradutora do não verbal, mobilizada pela AD, tem sua força centrífuga configurada na capacidade de não obliterar, mas de agregar-se aos feixes signícos que a obra traduzida já manifesta, inserindo-se em determinadas relações dialógicas que mobilizam múltiplos signos e que tomam como referência uma posição responsiva de quem lê/ assiste, geradora de contrapalavras e contraimagens como expressões interpretativas singulares possíveis e não necessariamente previstas.

Se, anteriormente, havíamos esclarecido que a ideia de contrapalavra se apoia na mobilização de uma palavra outra como forma de exercitar a compreensão do enunciado alheio, ou, no caso, a obra traduzida, constituindo-se em uma resposta que expressa uma posição autoral decorrente da negociação de sentidos oriundas de várias vozes, o mesmo raciocínio se aplica à ideia de contraimagem; imagem-resposta à imagem traduzida pela contrapalavra. Neste caso, a fruição da obra acessível por parte da pessoa com deficiência visual se orienta pela constituição de contraimagens que respondem transfigurativamente à própria obra acessível. Imagens mentais respondendo às imagens visuais. Assim, voltamos ao caráter transcriador da tradução em que o circuito inter-semiótico deflagrado não opera, necessariamente, pela correspondência figurativa.

Ademais, se considerarmos que a tradução de modo geral – e, em especial, a inter-semiótica –, constitui-se pelo agenciamento de linguagens, não se pode esmaecer que o não dito, o não entendimento, as dissonâncias fazem parte da natureza semiótica destas linguagens, em decorrência do encontro entre signos, que em uma última instância revela cosmovisões humanas que representam e refratam as coisas, o mundo e o próprio ser humano. De qualquer maneira,

Tradução é uma festividade jocosa envolvendo o contato e encontro entre signos, linguagens (sejam próximas ou distantes entre si), entre contextos

vizinhos, mas também entre contextos que podem ser remotos entre si, de acordo com a orientação na qual se questionam as barreiras estabelecidas entre o processo tradutório interlingual, endolingual e inter-semiótico, mesmo que estivessem separados, e por último as superam. A tradução implica a leitura nos níveis de dialogismo mais profundo, escuta e responsividade, leitura amorosa e lúgubre, leitura que contribui à ressurreição do texto, à sua vida no grande tempo. (PETRILLI, 2014, p. 317).

Se etimologicamente a tradução remete à condução de um leitor de uma obra à outra, a leitura como tradução propõe uma caminhada (in)determinada pelos itinerários da significação, por meio da qual os caminhantes possam seguir as rotas propostas, conduzindo a si mesmos por meio de pegadas próprias.

A efemeridade do teatro: o encontro com o outro e consigo mesmo

Para nos centrarmos na argumentação que conjumina audiodescrição e mediação teatral, é preciso, antes de tudo, abordar a singularidade do teatro como arte efêmera. É recorrente, no contexto da feita (e da reflexão) da audiodescrição de espetáculos teatrais, assinalar sua peculiaridade como um evento que não se repete, que se manifesta na efemeridade do evento, exigindo do audiodescritor/locutor uma prontidão técnica e estética que o auxilie nos posicionamentos responsivos em relação ao acaso, à indeterminação e ao improviso² que circunda a cena, de tal maneira que, em certas circunstâncias, são acrescidas ao roteiro de audiodescrição, intervenções enunciativas no *aqui-agora* do evento cênico.

É preciso assinalar, conforme nos lembra Chacra (1983), que, a despeito das diversas formas de incidência da improvisação na arte teatral, como componente do processo criativo, como estruturante dramático e cênico de determinadas propostas teatrais ou como procedimento técnico e estético acionado pelos atores/atrizes em situações cênicas imprevistas, o improviso se configura como um aspecto da própria natureza do teatro.

2 De modo geral, a audiodescrição ao vivo está sujeita a essas características em decorrência do caráter de irrepetibilidade dos eventos traduzidos e do acentuado índice de imprevisibilidade.

Além desse componente que ratifica o caráter irrepetível das apresentações do espetáculo teatral, essa irrepetibilidade (ou do mesmo que se constitui como inédito a cada vez que se manifesta), está relacionada à compreensão do teatro como a arte do encontro, o qual, segundo Grotowski (1992), pressupõe relações determinadas envolvendo os diversos agentes da cena: ator, diretor, autor e espectador, cujos meandros intersubjetivos constroem a possibilidade do ser humano encontrar-se consigo mesmo. Essa dimensão de um encontro/confronto consigo mesmo evidenciada por Grotowski (1992), e enfatizada por ele como um fundamento do próprio exercício artístico do ator, pode ser expandida para o espectador, mesmo considerando os papéis alteritários assumidos no encontro teatral, uma vez que a arte se ocupa do humano:

Por que nos preocupamos com arte? Para cruzar fronteiras, vencer limitações, preencher o nosso vazio - para nos realizar. Não se trata de uma condição, mas de um processo através do qual o que é obscuro em nós torna-se paulatinamente claro. Nesta luta com a nossa verdade interior, neste esforço em rasgar a máscara da vida, o teatro, com sua extraordinária perceptibilidade, sempre pareceu um lugar de provocação. É capaz de desafiar o próprio teatro e o público, violando estereótipos convencionais de visão, sentimento e julgamento - de forma mais dissonante, porque sensibilizada pela respiração do organismo humano, pelo corpo e pelos impulsos interiores. (GROTOWSKI, 1992, p. 19).

Se a provocação pelo teatro e no teatro se orienta pelo desafio lançado a si mesmo e ao espectador, tensionando os estados de intuição, de percepção, de sentimentos e de valores, a dimensão agregadora de sua condição de encontro assume uma feição política do compartilhamento da arte teatral como uma manifestação peculiar na esfera pública que se instaura na liminaridade vida/arte. Esse caráter político do teatro como encontro é contundente no pensamento de Guénoun (2003):

O teatro é, portanto, uma atividade intrinsecamente política. Não em razão do que aí é mostrado ou debatido – embora tudo esteja ligado – mas, de maneira mais originária, antes de qualquer conteúdo, pelo fato, pela natureza da reunião que o estabelece. O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua

constituição, ‘física’, por assim dizer, como assembléia, reunião pública, ajuntamento. (GUÉNOUN, 2003, p. 15).

Se o encontro teatral é intrinsecamente político, essa dimensão se dá pelo caráter coletivo e público da plateia que, segundo Guénoun (2003), tem no ato representacional uma oportunidade de encontrar-se consigo mesma

No teatro, jamais é possível o prazer solitário. Se a platéia está deserta, a representação fica prejudicada. O público quer a percepção de seu estar-ali coletivamente. Ele quer se sentir, se ouvir, experimentar seu pertencimento, sua reunião. Os espectadores querem se ver uns aos outros. (GUÉNOUN, 2003, p. 22).

Esse acento na dimensão gregária do teatro assumido por Guénoun (2003) também considera como participantes desta prática comunitária os agentes (especialmente o ator) que assumem a cena, como que delegados pela própria comunidade, cuja aparente separação palco/plateia não rompe com a dimensão física e política da disposição arquitetônica (idealmente circular), a qual permite o exercício da espectralidade como um processo dúplice de se enxergar no representado e na representação.

Centrando-se no eixo do representado, Guénoun (2003) argumenta que a teatralidade orbitaria, a princípio, em torno do exercício de mostrar o invisível do texto, por meio da ruptura e da transposição do caráter literário da palavra, pressupondo o compartilhamento físico e estético no *aqui e agora* do encontro, cuja irrepetibilidade se contraporá à dimensão ontológica da reproduzibilidade da fotografia e do cinema.

O teatro se torna o gesto da mostra, na medida em que visa não à forma do objeto mostrado, sua figura, seu desenho, sua cor - tudo o que a câmera poderia captar e reproduzir indefinidamente - mas na medida em que coloca diante do olhar, ali, sob os olhos, a coisa em si em sua fenomenalidade, o aparecer de seu estar-aí, o que poderíamos chamar de seu aparecer-aí. O aparecer-aí da coisa é a sua teatralidade. (GUÉNOUN, 2003, p. 68).

Essa abordagem do teatro como encontro põe em evidência o seu caráter alteritário, em que os espectadores olham e são olhados; a audiodescrição, por conseguinte, se configuraria como um mecanismo intersemiótico que poderia contribuir

com a ampliação daqueles que participam da assembleia comunitária que se instaura em torno da cena. E, em razão da qualidade política desta participação, muitas das iniciativas de acessibilidade de espetáculos teatrais por meio da AD manifestam procedimentos que antecedem e sucedem as respectivas apresentações, transpondo, inclusive, o próprio agenciamento da audiodescrição, em favor de uma abordagem multissensorial que concorra para a formação do espectador com deficiência visual. Essa dimensão formativa que se vincula à audiodescrição nos reporta à sinonímia entre tradução e mediação.

Audiodescrição e mediação teatral: escolhas metodológicas e empíricas

De fato, os processos intencionais no campo da audiodescrição, por meio da qual se planeja ações que antecedem o espetáculo ou se desdobram após o seu término, se constituem em procedimentos mediadores. Na verdade, a própria manifestação da AD durante a apresentação teatral assume essa dimensão mediadora. Neste sentido, se olharmos pela perspectiva da mediação teatral, a audiodescrição seria um dos procedimentos para tal:

[...] como um terceiro espaço, situado entre a criação e a recepção, atuando nessa ‘distância’ existente entre os avanços da criação teatral e os espectadores, que, para perceberem e apreciarem essa criação, empreendem uma atitude que, como dissemos, é proveniente mais de uma aquisição cultural do que de um dom natural espontâneo ou inato. (DESGRANGES, 2011, p. 38).

Essa formação cultural no campo do teatro, pressupõe um diálogo entre pontos de vistas que se colocam como processos responsivos que vinculam (e separam) a autoria e a leitura da obra teatral, cujo imbricamento põe em relevo, inclusive, a liminaridade destas fronteiras, em razão de a autoria ser uma leitura determinada que se plenifica com o processo de fruição de quem lê/assiste, cujo posicionamento responsivo revela a cena a partir de um olhar determinado. Assim, a mediação se constitui como uma relação de encontro/confronto de cosmovisões sobre uma série de coisas que são deflagradas pelos arranjos semânticos/sintáticos da

obra teatral, a qual enreda redes semióticas em um jogo de pertencimento e estranhamento que não se satisfaz com a apresentação informacional da obra nem biográfica da autoria.

A mediação teatral centraliza sua ação pedagógica no olhar do espectador, sobre a materialidade do espaço cênico, desenvolvendo métodos que possibilitem reconstruir a rede de significantes que estruturam a encenação, valendo-se de múltiplas possibilidades de interpretações e de sentidos quem vê. Dentro desta pedagogia, enfatiza-se a construção de uma atitude dialógica e reflexiva com a realidade da obra teatral e, consequentemente, com as percepções e concepções que o observador tem sobre o mundo. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 124).

Se voltarmos nossa atenção para a audiodescrição, ao entendê-la pela perspectiva da mediação, verificaremos o delineamento de uma pedagogia orquestrada intencionalmente no que se refere ao *antes* e ao *depois* da atividade acessível, especialmente no que se refere ao espetáculo teatral. No *antes*, é recorrente a entrada antecipada das pessoas com deficiência visual, com vistas à fruição das notas introdutórias, as quais procuram apresentar elementos contextualizadores da obra, de sua autoria, do grupo ou do elenco, bem como explicitam a organização do espaço arquitetônico e cênico, anunciando, inclusive, em alguns casos, aspectos das tecnologias da cena (iluminação, cenários, figurino etc.) e das características físicas de atores e atrizes, e a correlata caracterização das respectivas personagens.

No *depois*, é recorrente a proposição de debates, rodas de conversa ou a escuta das percepções daqueles que assistiram aos espetáculos utilizando a audiodescrição. Destacam-se, em especial, as experiências táteis pós-espetáculo, por meio das quais estimula-se o contato literal com os figurinos, objetos de cena, elementos do cenário, geralmente acompanhado pela palavra. Por meio de tais experiências táteis, o espectador friccionava suas imagens mentais em relação ao espetáculo e suas cenas. Além disso, massa de modelar, desenhos com relevo, miniaturas e maquetes, em alguns casos, são experimentados ludicamente, na perspectiva de expandir as experiências multissensoriais em relação à fruição teatral.

Essa perspectiva lúdica que se aproxima de uma didática da invenção, como nos provoca Manoel de Barros, constitui-se pedagogicamente promissora, justamente por se afastar do didatismo das fichas de leitura, por exemplo, que silenciam a própria interpretação de quem assiste ao espetáculo, deixando de lado, muitas vezes, a linguagem teatral e sua fricção com outras linguagens.

Se as experiências táteis se constituem em uma expansão do próprio caráter mediador da audiodescrição, até que ponto podemos dilatar o processo de mediação, considerando o agenciamento da AD, articulando-o à experimentação da cena por parte daqueles que a assistem? Essa perspectiva é um dos eixos pedagógicos da mediação teatral que assume como horizonte a formação do espectador. Contudo,

[...] não se trata de reivindicar a imersão do espectador na cena, mas sim de solicitar-lhe que formule traduções daquilo que a representação assistida suscitou nele. Em relação a esse aspecto é estimulante imaginar por exemplo que esse diálogo poderia se manifestar cenicamente, ou seja, essas impressões também seriam formuladas e comunicadas através da ação. (PUPO, 2015, p. 60).

Para isso, é preciso não apenas dilatar a cena, como faz a AD, mas também o próprio encontro teatral. No nosso caso, a forma escolhida da expansão deste encontro foi a oficina pedagógica, cuja característica é a construção colaborativa de saberes e experiências, na perspectiva de que

[...] se torne um espaço propiciador de reflexão, troca de experiências e de processo de criação. Nesse sentido, todos os momentos devem ser marcados pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecido e da ousadia de reelaboração, entendida com construção/desconstrução/reconstrução do saber. (FERREIRA, 2001, p. 10).

A perspectiva de troca de saberes, no contexto da oficina, remete-nos à artefania colaborativa de construção de conhecimento por meio da participação criativa dos envolvidos, por meio da qual se articula processo e produto em um contexto lúdico de ensino-aprendizagem.

É uma prática pedagógica que visa ao aprendizado de um conteúdo específico do amplo do campo do

teatro, realizado de modo informal e independente de um programa pedagógico. Esse procedimento é recorrente tanto em escolas no âmbito da educação formal como nas instituições socioculturais, cujo formato educacional não linear tem o mesmo propósito de democratizar e legitimar o conhecimento de determinado tema. (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 131).

A abordagem metodológica adotada para a efetivação das oficinas se apóia na proposta de ensaios de desmontagem de Flávio Desgranges (2011), compreendendo práticas teatrais a serem realizadas antes e depois do espetáculo, dando ênfase, sobretudo, aos jogos improvisacionais, os quais são compreendidos como exercícios teatrais apoiados na improvisação, suscitando alternância alteritária nos papéis de espectadores e atadores, instituindo um contexto de descobertas (pela e) na linguagem teatral. Assim,

[...] na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo. (DESGRANGES, 2011, p. 87).

Os ensaios de desmontagem dividem-se em *ensaios preparatórios* e *ensaios de prolongamento*. Antes da peça, os ensaios preparatórios proporcionam vetores de análise, sensibilizando para as soluções cênicas realizadas. Já nos ensaios de prolongamento, os espectadores podem conceber uma interpretação pessoal do espetáculo, baseado não só no seu conhecimento sobre linguagem teatral, mas também, em suas trajetórias de vida, assim como criar cenas de elaboração compreensiva.

Essa ênfase nos itinerários pessoais de leitura, em contextos coletivos (e colaborativos), na perspectiva de desacostumar palavras e imagens que fazemos dos outros, do mundo e de nós mesmos, está relacionada ao entendimento da experiência como um encontro ou relação com aquilo que se experimenta, pressupondo não apenas a testemunha de algo que está diante de nós como um acontecimento, um evento, mas, fundamentalmente, como aquilo nos afeta, como o acontecimento *nos acontece*:

A experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, ou que nos acontece, ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nos passe. (LARROSA, 2014a, p. 154).

Os planos dos encontros da oficina foram criados, então, com a proposta de tornarem a sala de aula um *cronotopo*³ de experiência. Não com a falsa ilusão de sermos responsáveis por provocá-las, mas sim propondo um espaço-tempo favorável para que os participantes possam ser atravessados, tocados pelo acontecimento teatral, cuja perspectiva de dilatação da cena teatral, por meio de procedimentos lúdicos de mediação, mantém relação com a possibilidade de lentificação do tempo em favor de uma viagem ao desconhecido, que desestabiliza o olhar acostumado e propõe a ousadia necessária de se permitir participar de contextos em que o encontro com o outro e consigo mesmo seja uma possibilidade de enfrentamento das imagens construídas por esse olhar acostumado.

Essa aposta pedagógica inerente à proposição da oficina como mecanismo de mediação que se agrega à própria força mediadora da audiodescrição elegeu, no contexto do nosso estudo de mestrado, como campo potencial de deflagração da experiência em torno da cena teatral, uma escola estadual da cidade de Natal, a qual atende jovens no contexto do ensino médio, cuja escolha decorreu da identificação de que dois jovens com deficiência visual estudavam em uma turma do 2º ano, com um total de 40 alunos, sendo que, destes, 23 frequentavam regularmente as aulas. A aproximação e a acolhida por parte da escola pressupôs um processo de negociação, o qual implicou na apresentação da proposta de estudo, bem como, nos respectivos planejamentos e no contato preliminar com a turma escolhida, cuja intervenção compreendeu o período do segundo semestre de 2016, contando com a apresentação acessível (audiodescrição) do espetáculo “De Janelas e Luas”, no auditório da própria escola.

3 Conceito bakhtiniano “[...] que evidencia a relação tempo-espaço como construção axiológica de um sujeito imerso em interações heterogêneas, complexas e tensionadas.” (CASADO ALVES, 2012, p. 306).

A escolha do espetáculo “De Janelas e Luas” decorreu do próprio interesse da atriz, Mayra Montenegro⁴ em ter seu monólogo audiodescrito. Este espetáculo corresponde à parte prática de sua pesquisa de mestrado, centrada nas possibilidades de manipulação de parâmetros musicais como recurso no processo de criação da voz do ator (SOUZA, 2012a).

“De Janelas e Luas” compreende um monólogo, de cerca de 45 minutos, no qual Mayra Montenegro interpreta três mulheres: Maria, Maria das Quimeras e Ismália:

Uma contadora de histórias de nome Maria (como símbolo de tantas mulheres) traz-nos uma história comum. Talvez a mais comum de todas as histórias de sempre e de tantos: Uma história Amor. Amor, sonho, dor, desespero. Luz e sombra, o deserto e a reflexão, a possibilidade de renascimento. Maria das Quimeras: juventude, sonho, devaneio, esperança, lua nova. Uma moradora das areias, de ventos e barcos, sem medos, sem dores, virgem de qualquer desamor. Ismália: dor profunda, extremo desamor, solidão, angústia, medo, lua cheia, loucura, desatino. Maria das Quimeras e Ismália: dois extremos, tendo como equilíbrio a voz de Maria. (SOUZA, 2012b).

De acordo com Mayra Montenegro, a sua trajetória profissional e pessoal, dado tudo aquilo que ela experienciou, compõe um espetáculo que é a sua “história-sinfonia”. Nesse sentido, “De Janelas e Luas”, segundo Souza (2012a, p. 113), é “um exercício no qual experimentei a manipulação dos parâmetros musicais, entrelaçando-os, combinando-os, transformando-os conjuntamente para construção das partituras físicas e vocais”.

Tendo em vista a estética da cena, e seus consequentes feixes dialógicos, descreveremos o processo de construção do roteiro e da locução da apresentação acessível, assim como a exploração tátil dos elementos de cena, para a turma 2º ano o Ensino Médio de uma escola estadual, situada na cidade de Natal-RN.

4 Mayra Montenegro de Souza é atriz, cantora, preparadora vocal e professora efetiva do curso de Licenciatura em Teatro da UFRN, lotada no Departamento de Artes. Possui Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Graduação em Educação Artística, com habilitação em Música, pela Universidade Federal da Paraíba.

A audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas”: a transfiguração por meio de contrapalavras

Para a construção do roteiro de audiodescrição, assim como do planejamento e execução da locução ao vivo do espetáculo “De Janelas e Luas”, apoiamos-nos na perspectiva de estética nos moldes bakhtinianos. Dessa feita, consideramos que, por um lado, no acontecimento estético, existe, por parte dos diretores/atores/dramaturgos, uma expectativa de resposta do espectador, visto que todo enunciado já tem dentro de si a potência desse leitor; por outro, cada espectador dá o seu acabamento à obra, a partir de seu posicionamento ético e valorativo, do seu ponto de vista que é único no mundo.

Nessa arena tensa de posicionamentos responsáveis, em que a teatralidade provoca palavras que provocam imagens (não necessariamente nessa causalidade, e nem nessa ordem, pois complexa é a atribuição de sentidos), as atividades com as palavras são plenas do que sentimos e do que nos acontece. Para Larrosa (2014b, p. 17), são elas que dão sentido às nossas experiências, pois o

[...] homem é vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar palavras, criticar palavras, eger palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório.

Assim, as palavras são territórios, e na forma de discurso são também ideológicas. Exalando contextos e relações tanto de poder quanto poéticas, “[...] todas as palavras e formas são povoadas de

intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Desse modo, embora o roteiro de audiodescrição esteja subordinado ao espetáculo e, conseqüentemente, à sua estética, assim como limitado ao tempo disponível, sobretudo, entre os diálogos das personagens, ainda está presente em suas escolhas o caráter subjetivo do audiodescritor.

Como sujeito historicamente situado, considera em seu trabalho as marcas de suas experiências, sejam elas referentes ao gênero que audiodescreve, sejam às tantas outras experiências que o constituíram. Nesse sentido, reiteramos o roteiro de audiodescrição como uma resposta ao espetáculo. Partimos do princípio de que a “[...] interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Ainda que ocorra a interpretação por parte do tradutor, nesse caso o audiodescritor, o movimento de elencar contrapalavras, palavras-respostas, deve ser deliberadamente planejado e executado a partir de um ato ético, visto que, apesar das subjetividades do audiodescritor povoarem o roteiro, assumindo um posicionamento responsivo e, portanto, também interpretativo, não cabe a ele interpretar *pela* pessoa com deficiência visual. O movimento último de acabamento do espetáculo é feito pelo espectador, ainda que parte da teatralidade tenha sido mediada pelo olhar do outro.

No gênero discursivo, denominado roteiro de audiodescrição, a mediação do audiodescritor é concretizada através da seguinte organização (Quadro 1): na coluna da descrição, temos as “deixas” (as falas do espetáculo antes da intervenção do audiodescritor/narrador, em azul), a descrição (em preto) e o modo de fazê-las (entre colchetes, em vermelho).

Quadro 1 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas”

Nº de inserção	Descrição
55.	[em seguida] [rápido] De dentro dele retira uma pequena boneca de pano com tranças. Segura a boneca na ponta do banco.
56.	E COMO UM ANJO PENDEU AS ASAS PARA VOAR. Ergue lentamente a boneca com as duas mãos, como se ela pairasse no ar.
57.	Fim do canto. Deixa a boneca cair.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Partindo do pressuposto que o excesso de descrições pode prejudicar o acesso à paleta sonora (trilha sonora original, som ambiente, entonação de vozes etc.), prejudicando as pistas auditivas que corroboram a apreciação da obra (KASTRUP; DANID; NAUTEQUESTT, 2012), optamos pelo uso de metáforas em vez de descrições longas e cansativas, a fim de preservar o silêncio e provocar imagens mentais com qualidade poética.

Nesse sentido, outra estratégia utilizada para evitar descrições muito longas durante a peça foi o uso de notas introdutórias. Ao descrever previamente o espaço teatral, o cenário, os objetos cênicos, a atriz, o seu figurino, a iluminação e as características da encenação, permite-se que as pessoas com deficiência visual tenham acesso às informações imagéticas frequentemente antecipadas na divulgação publicitária, mas que a elas raramente é acessível.

Esse artifício, porém, não é consenso entre os estudiosos e profissionais da área, dividindo-os em grupos. Há os que consideram uma “estratégia desigual para igualar” e os que argumentam ser uma antecipação ou facilitação que, em situações não monitoradas (excluindo-se assim o caso de uma pesquisa), pode não ser exequível, afinal, essa estratégia exige um tempo antes do espetáculo para descrições e, conseqüentemente, a chegada com antecedência dos espectadores que utilizariam audiodescrição. No caso do espetáculo “De Janelas e Luas”, no contexto monitorado de uma pesquisa acadêmica, as notas introdutórias evidenciaram-se como estratégia para evitar o excesso de inserções na AD.

Acompanhando a estética do roteiro, a locução, como “segunda voz” da cena, recusou-se à neutralidade, personificada em uma voz monocórdia, com pouca variação no que tange à velocidade e ao ritmo, como tem sido recomendado na reduzida literatura acerca do tema. Nessa perspectiva, a locução da audiodescrição “[...] não é um elemento que participa da construção do significado na elaboração de uma obra. Porém, quando colocada junto à obra, passa a ser elemento de composição do significado para quem se utiliza dela” (NAVES et al, 2016, p. 21).

Desse modo, uma locução neutra, que desconsidera a estética da obra, pode desfavorecer

a musicalidade da cena. Especialmente no que concerne ao espetáculo “De Janelas e Luas”, que, segundo as palavras da própria atriz, busca fazer uma “[...] miscelânea de contação e ‘cantação’, poesia, música e teatro” (SOUZA, 2012a, p. 46).

Ao considerar a contribuição da dimensão vocal na formação de imagens mentais por parte das pessoas com deficiência visual, Carvalho, Magalhães e Araújo (2013, p. 154) afirmam que “[...] determinados estados afetivos, como o medo, a ira, a alegria etc., são mais rapidamente inferidos a partir da expressão vocal. Em outras palavras emoções são mais facilmente projetadas/materializadas pela voz”. Partindo dessa premissa e de que, no monólogo, a composição dos três personagens foi feita principalmente através da voz, deliberamos por orquestrar três timbres diferentes (agudo, grave e normal) durante a locução. A estética da cena preconizava uma “segunda voz” mais interpretativa, que auxiliasse o espectador nas frequentes mudanças de personagens.

De forma pragmática, para que esse movimento fosse materializado no roteiro e rapidamente inferido pelo audiodescritor/locutor, fizemos o uso de uma coluna com cores ao lado da descrição. Além disso, essa opção é semanticamente respaldada pelo timbre ser normalmente conhecido como a cor do som, sendo esta considerada “[...] a identidade do som, que nos permite distinguir uma fonte sonora de outra. Dois sons de mesma altura, duração e intensidade, podem ser distinguidos se seus timbres forem diferentes” (SOUZA, 2012a, p. 42).

Assim, em vez de escrever rubricas (instruções para a pessoa que fará a locução), tais como [agudo], [grave], [médio], entendemos que a solução das cores seria mais adequada para o roteiro de audiodescrição desse espetáculo. Diante dessa perspectiva, entendemos o roteiro como um gênero discursivo e, como tal, ainda que seja relativamente estável, também é passível de atualização diante das necessidades da comunicação discursiva. Ou seja, como gênero, apesar de normativo, o roteiro é mutável, flexível, plástico (BAKHTIN, 2003). Ao dessacralizá-lo, tensionamos a audiodescrição, de modo a não só refletir, mas também refratar elementos da estética do espetáculo.

Diante disso, optamos pelas sutilezas das cores verde-claro, vinho e azul para as personagens

Maria das Quimeras, Ismália e Maria Narradora, respectivamente. Essa escolha não se deu ao sabor das correntes. Além da voz, a atriz se utiliza de dois tecidos para diferenciar as personagens: um verde-claro para Maria das Quimeras e um vinho para Ismália. As cores dos tecidos estão em consonância com o temperamento de ambas,

facilitando para o audiodescritor associar as cores no roteiro às cores da cena. Para Maria Narradora foi escolhida a cor azul como referência a um mar calmo. A título de exemplo, o Quadro 2 traz dois trechos do roteiro em que tanto a mudança de timbre quanto as opções lexicais para cada personagem estão presentes.

Quadro 2 – Trechos do roteiro de audiodescrição do espetáculo “De Janelas e Luas” – Timbres

13.	Contempla o tecido vinho longamente e depois a plateia.
14.	Faceira, senta-se junto ao tecido verde. Sorrindo, calça as sapatilhas verdes e olha para os pés.
	[...]
21.	SOB A MARGEM TRANQUILA DE UM AÇUDE.AH! [rápido] Senta ao lado do tecido verde com um olhar perdiido.
22.	[em seguida] Um pouco mais séria.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Além dos estudos acerca dos timbres, nós nos inspiramos em outras iniciativas de escuta poética. No âmbito museal, Josélia Neves tem estudado as contribuições da *sound painting* (música, efeitos sonoros e palavras) para a acessibilidade de obras artísticas para pessoas com deficiência visual. Nessa perspectiva, mais do que um audioguia meramente descritivo para um quadro, por exemplo, busca-se “[...] transmitir mensagens e sensações que essas mesmas obras transmitem assumindo como uma outra obra de arte inspirada na primeira” (NEVES, 2009, p. 190-191).

A recepção da audiodescrição, no que concerne ao roteiro e à locução, nessa perspectiva, considera as experiências pessoais de cada espectador com o uso dessa tradução intersemiótica. Nesse quesito, os consensos são improváveis, dado que cada um tem experiências distintas tanto com AD quanto com outros tipos de locução ou com a própria linguagem a ser audiodescrita. Entretanto, retificamos o posicionamento estético que nos movimenta para uma AD que acompanhe as tensões da cena, elegendo palavras com potência poética, valorizando os silêncios, evitando a voz monocórdia e também a sobreposição da paleta sonora do espetáculo.

Após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, propomos a fruição dos elementos de cena, em uma perspectiva de percepção multisensorial, ampliando “[...] o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa com todo seu potencial, apropriar-se do objeto cultural” (TOJAL, 2007, p. 101).

Partindo dessa premissa, após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, seguido de roda de conversa, os espectadores com deficiência visual foram conduzidos para uma exploração tátil dos objetos cênicos, organizada em estações. Cada estação era formada por um expositor de madeira (espécie de cavalete), sobre o qual estava um cesto de vime com almofada da cor vinho, e sobre ela um ou mais elementos cênicos. Também existia uma estação com o manequim vestido com o figurino e outra com um suporte quadrado de madeira coberto com tecido vinho para exploração de um pequeno banco de madeira utilizado no espetáculo. Os espectadores transitavam livremente pelas estações, definindo seu próprio itinerário de experimentação. A fim de mediar esse processo por meio da palavra, interagiam com eles os pes-

quisadores e a própria atriz. Abaixo, fragmentos que explicitam a exploração tátil de um aluno com deficiência visual, atualizando a imagem mental dos objetos cênicos:

Pesquisadora: Paulo L.,⁵ na sua frente o banco de madeira.

Paulo L.: Que massa!

Pesquisadora: Você imaginava assim, Paulo L.? Ou imaginava ele menor ou maior?

Paulo L.: Maior.

Pesquisadora: Bem maior?

Paulo L.: Bem maior.

Mayra: Tem um fundo embaixo da caixinha, que é aí que guarda os elementos.

Paulo L.: Que legal.

[...]

Paulo L.: Isso aqui é o quê mesmo?

Mayra: Isso aí é uma lamparina. Tem uma alça.

Pesquisadora: Vê se sua mão consegue entrar dentro,

Paulo L.: Ela tem um buraco.

Mayra: Ih, não dá não.

Paulo L.: Dá não, minha mão é muito grande.

Pesquisadora: Mas ela tem esse furo aí, e lá embaixo tem uma base que coloca a vela.

Paulo L.: E é?

Mayra: Só que eu não coloquei nenhuma vela.

Paulo L.: Ainda bem.

Assim, a articulação da palavra e do tato permite ao espectador com deficiência visual uma experiência multissensorial que o afeta e que o mobiliza, expandindo e redimensionando os sentidos atribuídos à cena e aos seus objetos.

Ao discutir a acessibilidade do público com necessidades especiais aos objetos culturais expostos em museus, Tojal (2007, p. 102) argumenta a necessidade de diversificar as estratégias de mediação, de modo que se possa “[...] ampliar o uso dos canais de percepção, de forma não somente verbal (oral e escrita), mas também de forma interativa e experimental”. A exploração tátil dos elementos de cena, nesse contexto, pode confirmar, negar ou redefinir leituras já realizadas.

Com o objetivo de ampliar ainda mais esses procedimentos de mediação teatral, apresentaremos a seguir, um recorte das oficinas realizadas, apoiadas no jogo improvisacional, nos moldes dos ensaios de desmontagem (DESGRANGES,

2011) e suas ressonâncias entre alunos com e sem deficiência visual.

Em busca de contraimagens: o antes e o depois do espetáculo acessível

De acordo com Johan Huizinga (2000), o jogo estabelece uma função tão importante quanto o raciocínio e a fabricação de objetos no que concerne à vida do homem. Para o autor, o jogo engendra características próprias, visto que consiste em

[...] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 2000, p. 88).

Viola Spolin (2005, p. 342), por sua vez, define jogo como uma “[...] atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria [...] seguem par e passo com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando”.

Sistematizando em algumas palavras-chave, regras, entusiasmo, tensão e alegria são características que permeiam as ações dos jogadores. Para o jogo, você não precisa necessariamente de um conhecimento técnico prévio, visto que são desenvolvidas “[...] as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar” (SPOLIN, 2005, p. 4).

A inventividade é estimulada nesse tipo de atividade, dado que desde que os jogadores atingem seus objetivos no que tange à resolução de problemas, eles são livres, no limite das regras, para escolher a maneira de fazê-lo. Para tanto, é preciso sentir liberdade pessoal, disponibilidade para a experiência. Diante disso, Larrosa (2014b, p. 26) afirma que o “[...] sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Do ponto de vista da experiência, então, o importante é nossa maneira de nos “ex-pormos”, com tudo que tal fato carrega de vulnerabilidade e de risco.

5 Nomes fictícios baseados em poetas, sendo Paulo L. o aluno com baixa visão e Bandeira o aluno cego. Os demais, videntes.

Transformar a sala de aula em um ambiente favorável à experiência exige dos jogadores/alunos essa disponibilidade para o jogo. A oficina, nessa perspectiva, promove uma comuna lúdica, quebrando a rigidez da sala de aula com cadeiras enfileiradas, umas atrás das outras, instaurando um cronotopo diferenciado, favorecendo a experiência estética sensível. Ainda que caracterizada pela eventicidade, com claro caráter de suspensão do cotidiano.

Nos ensaios de desmontagem, de acordo com Desgranges (2011), propõe-se a seleção de ângulos de ataque do espetáculo a fim de que estes sejam explorados durante a oficina. Os ângulos de ataque “podem ser definidos tanto em função do próprio espetáculo quanto da pertinência de se trabalhar este ou aquele aspecto do discurso cênico em função do encaminhamento do processo pedagógico com o grupo de alunos” (DESGRANGES, 2011, p. 170).

No contexto da pesquisa, por intermédio das oficinas, foram realizados dois ensaios de preparação (antes do espetáculo) e um ensaio de prolongamento (depois do espetáculo), ocupando uma sala de aula da escola estadual de Natal-RN, envolvendo, por conseguinte, os alunos do 2º ano do Ensino Médio. O segundo encontro da oficina, na perspectiva da preparação, no qual estavam 11 alunos, buscou o desenvolvimento de exercícios e de jogos improvisacionais, tendo como uma das referências a ressignificação de objetos. A escolha deste ângulo de ataque para compor nosso plano de oficina deu-se em decorrência de, no espetáculo, a atriz fazer uso de vários objetos de modo a ressignificá-los, transformando-os em elementos de cena. Tecidos, poeticamente, viram capa, cauda de sereia e até o próprio mar. O bastidor é lua, é leme. Desse modo, apoiados na estética barriana, trouxemos diversos objetos conhecidos a fim de instigar os alunos a renová-los usando as borboletas de suas experiências.

Manoel de Barros (2013a, p. 51) poeticamente aconselha: “A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado”. Nesse sentido, mais do que “pensar fora da caixa”, o poeta propõe dar à caixa qualidade de árvore ou torná-la matéria para passarinhos. Em sua didática da invenção, o autor sugere outras formas de produzir sentidos, outras

formas de aprender o mundo. Desse modo, o que é mais passível de burlar os percursos usuais da compreensão do que a invenção de desobjetos?

Durante o jogo “Feira da Inutilidade”, os participantes buscaram encontrar outros nomes e outras utilidades (nem sempre úteis) para objetos cotidianos, com o intuito de vendê-los para os demais. Com forte apelo à imaginação e à argumentação, o jogo foi um dos mais divertidos da oficina, evidenciando que ao “[...] tornar-se desconhecido, o conhecido escapa à monotonia; assim se revitaliza o mundo” (SCHAFER, 2011, p. 318).

Inicialmente, perguntamos se conheciam o autor Manoel de Barros, ao que eles responderam acenando negativamente com a cabeça. Então, com o peso da responsabilidade de apresentar um poeta reconhecido nacional e internacionalmente como um dos mais originais do século XX, antes da invenção dos desobjetos inéditos, lemos para o grande grupo dois poemas dele: II (BARROS, 2013b, p. 9) e Autorretrato (BARROS, 2013c, p. 41).

As negativas transformaram-se em silêncio. Silêncio no qual podíamos ouvir as sutilezas da sinfonia produzida pelo aparelho de ar condicionado. Falamos brevemente da biografia do poeta e de sua estética, para, em seguida, a partir dessas provocações, seguir com a proposta da autora Regina Machado (2015, p. 21), que é deixar “[...] que eles indaguem, se divirtam, retruquem, desentendam e queiram também experimentar inventar, a partir da escuta das ressonâncias e repercussões que essa leitura provoca neles”. Distribuímos, então, os futuros desobjetos e iniciamos nossa feira!

A princípio, é claro, houve um pouco de receio. Alguns alunos, não conseguiram “desinventar” o objeto, passando a vez para o aluno seguinte até que se sentissem à vontade para imaginar. Afinal, o músculo da imaginação, quando negligenciado, por vezes, pode apresentar uma compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2003), sendo necessário para o jogador um tempo a mais para a organização de sua resposta ou mesmo para o entendimento da proposta do jogo. Uma vez que não se trata de um exercício cotidiano, as respostas dos alunos foram ganhando velocidade e acabamento no decorrer da rodada, suscitando “produtos” e argumentos surpreendentes. Os desobjetos foram

organizados como verbetes-propagandas, resultado da fala dos alunos criadores (escrita entre aspas) e da resposta dos demais participantes da oficina ao desobjeto. Citaremos os destaques:

Câmera de ultravisão: ‘Utilizada para ver as partes internas do corpo’. Portátil, é recomendada para médicos e cirurgiões, configurando-se com uma ‘tecnologia mais avançada do que uma máquina de ultrassom’. (BANDEIRA).

Fazedor de capacetes subaquático: muito semelhante a brinquedos infantis de fazer bolinhas de sabão, mas com um refinamento superior. Esse produto faz ‘capacetes para você entrar dentro d’água’. (TORQUATO).

Apanhador de cores: ‘Para um artista é muito útil, porque quem não se apaixona pelas cores do arco-íris?’. Perfeito para você que quer captar aquele tom específico do pôr do sol. (VIVIANE).

Máquina de produzir energia cabelalmente: é só esfregar no seu cabelo ‘e você vai produzir energia por duas semanas para a cidade inteira’. (ALPHONSUS).

Semente de qualquer coisa: ‘É uma semente que você planta e nasce o que você quiser’. Mas se você, assim como nós, pensou logo em dinheiro, o vendedor adverte: ‘dinheiro não traz felicidade’. (DRUMMOND).

Máquina de desentortar coluna: um pandeiro? Ledo engano. ‘Isso aqui é uma máquina de desentortar a coluna’. De acordo com relatos dos transeuntes da Feira de Inutilidades, inclusive escolioses foram curadas. Todos quiseram experimentar. (PAULO L.).

É válido destacar que os alunos, com o objetivo de “vender” os seus desobjetos, exploraram suas qualidades estéticas visuais e também as sonoras e táteis. Além disso, eram incentivados a apresentar seus desobjetos para os colegas de sala com deficiência visual, levando até eles e demonstrando o funcionamento.

Nessa perspectiva, ao interromper a linearidade do cotidiano transcribindo-o, partimos da premissa de que o aprendizado “[...] surge da potência de um signo, de um objeto ou situação que se interpõe ao fluxo perceptivo usual, promovendo um encontro tão imprevisível quanto inevitável, que solicita produção do pensamento, forçando a realização de algo inédito” (DESGRANGES, 2012, p. 138).

Nos ensaios de preparação, ao oferecer ângulos de ataque, espera-se “[...] guiar os espectadores em sua leitura da peça – o que não significa fornecer uma análise previamente construída –, e sensibilizar a percepção dos aprendizes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena” (DESGRANGES, 2011, p. 167). Nesse sentido, na roda de conversa após o “De Janelas e Luas” com acessibilidade, quando perguntados se conseguiam relacionar o que viram no espetáculo com os jogos desenvolvidos durante as oficinas, Drummond mencionou as provocações do segundo encontro e de como a atriz também recorreu à ressignificação dos objetos cênicos:

Drummond: Uma caixa de pizza com areia dentro que simulava o som da praia, e ela usou o tecido pra simular as ondas, e o barquinho em cima. Ela usou o rodapé. É rodapé?

Pesquisadora: O bastidor!

Drummond: Pra fazer a lua.

O acontecimento estético, de acordo com a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), preconiza duas consciências que não coincidem. Nessa perspectiva, mesmo que cada espectador dê seu acabamento à obra, existe também uma expectativa de resposta às proposições da escritura cênica. Ao vivenciar a construção de signos teatrais no decorrer da oficina, a ressignificação de objetos pôde ser analisada com mais embasamento, qualificando a fruição dos espectadores.

Na oficina realizada após o espetáculo, que contava com 17 alunos, realizamos o ensaio de prolongamento, buscamos o desenvolvimento de jogos improvisacionais voltados para a compreensão (ativa, crítica, responsiva) artística do espetáculo. No último jogo, intitulado *E quanto à Ismália?*, solicitamos que, divididos em dois grupos, os alunos improvisassem uma cena de elaboração compreensiva, e na flexibilidade das regras, eles recorreram a objetos cotidianos, ressignificando-os. Para tanto, realizamos a leitura do poema *Ismália*, de Alphonsus Guimaraens (2001, p. 45). Foi nele que Mayra Montenegro se inspirou para construir uma de suas personagens. Cena icônica do enredo do espetáculo, o salto que Ismália realiza da torre é descrito pela atriz da seguinte forma: “Ismália passa a ser uma bonequinha retirada de seu bolso. [...] A

narradora manipula a bonequinha, fazendo-a abrir os braços e voar. O canto volta, com a melodia inicial interrompida pela queda da boneca. Silêncio.” (SOUZA, 2012a, p. 77).

Na oficina, solicitamos que, divididos em dois grupos, os alunos improvisassem uma cena com a seguinte temática: o destino de Ismália ou por que ela enlouqueceu. O primeiro deveria sugerir um novo final para o espetáculo e o segundo elencaria as possíveis motivações que levaram Ismália à loucura, ou seja, passaria a questionar o que aconteceu antes do início dessa história, antes do “era uma vez”.

O primeiro grupo tinha uma narradora (Buhr) que contava a história do poema inspirada nos versos de Alphonsus Guimaraens. Nesse caso, os alunos optaram por fazer três Ismálias: a que se jogava da torre, a que simulava a subida ao céu, e a que descia ao mar. Para compor a torre, estavam os demais alunos, incluindo Bandeira.

No segundo grupo, havia duas Ismálias. Uma delas se joga da torre (cadeira) e se abaixa. Outro aluno, comicamente, dá uma cambalhota, transformando-se em uma sereia. Para representar os longos cabelos, ele usou um casaco. Do lado direito da cena, um grupo de alunos faz um coro, com melodia que remete ao sobrenatural. Do lado esquerdo da cena, Paulo L. segura uma bolsa, simbolizando a lua.

Ao final da atividade, avaliamos as cenas, com sugestões que poderiam ser incorporadas. Logo em seguida realizamos uma roda de conversa, reiterando o nosso percurso durante as oficinas e recuperando também a AD do espetáculo. Durante a roda de conversa, questionamos novamente os alunos se eles conseguiam fazer relações entre o que foi vivenciado durante os ensaios de desmontagem e o que eles haviam assistido no “De Janelas e Luas”. Os estudantes, mais uma vez, elencaram exercícios voltados para o ângulo de ataque da ressignificação de objetos:

Viviane: Dos lençóis, que a gente fez a cena e não podia usar os lençóis como lençóis. Tinha que arrumar outras funções pros lençóis.

[...]

Paulo L.: Eu gostei das oficinas. Teve uns objetos que você trouxe que tinha que dizer que era outro objeto.

Pesquisadora: E como é que ela usou isso em cena,

Paulo L.?

Paulo L.: Ela usou dois tecidos, um vinho e um verde.

Pesquisadora: E pra que ela usou?

Paulo L.: Tinha uma hora que ela se cobria, que ela colocava no chão, que cobria a cadeira e depois subia. Tinha hora que ela se enrolava.

Pesquisadora: Mas pra que ela tinha dois tecidos diferentes? Não podia ser só um?

Paulo L.: Num é...

Buhr: Para diferenciar os personagens.

Pesquisadora: Isso, para diferenciar os personagens.

Ela mudava tanto o tom de voz quanto os tecidos.

João Cabral: E ela usava o tecido como o mar também. Ela botou lá um barquinho e fazia o tecido como se fosse o mar.

Diante disso, as relações estabelecidas entre a oficina e o espetáculo por parte dos alunos apresentam uma dilatação de seu senso estético, demonstrando que houve um direcionamento do seu olhar, ainda que não tenha ocorrido uma domesticação dele. Essa tomada de consciência da linguagem favorece processos de leitura na/da realidade, mobilizando a formação do espectador a partir do encontro, entre jovens com e sem deficiência visual, e um olhar crítico/sensível de outras possibilidades para o cotidiano.

Ademais, a estética barriana, aliada aos jogos improvisacionais, apresentou-se, no contexto dessa pesquisa, como possibilidade para uma aprendizagem mais prazerosa, na qual a imaginação aparece como elemento de destaque. Recusamos, porém, a postura do “teatro para desenvolver a imaginação”, visto que acreditamos que assim como a improvisação é imanente ao teatro, o desdobramento da imaginação é uma consequência intrínseca, uma condição *sine qua non* da imersão nessa linguagem. Logo, o estudo dessa linguagem não deve ser visto como “estratégia para”, mas como relevante em si mesmo.

Provocando encontros: a convergência entre audiodescrição, mediação e teatro

Nos limites desse texto, a audiodescrição foi encarada como tradução e, conseqüentemente, como mediação teatral. Afinal, existe uma *divisão do sensível* decretada *a priori*, personificada na distância instaurada pela própria natureza, também

imagética, da linguagem teatral, que tem primado um sentido em detrimento de outros, criando uma separação histórica entre a cena e as pessoas com deficiência visual.

Na medida em que compõe o processo tradutório intersemiótico de obras artísticas, a AD convida às palavras para a transcrição, deseducando o olhar, para sensibilizá-lo para a poética do espetáculo e incentivar o espectador a escovar o cotidiano a contrapelo. A tradução da imagem para palavra e desta última para outras imagens põe em movimento a cadeia enunciativa, permeada por tantas contrapalavras e contraimagens quantos sejam os sujeitos que participam do encontro.

Entre os feixes dialógicos que refletem e refratam sentidos, o enunciado verbocovisual acessível ocupa o entrelugar da obra traduzida, no jogo em que rasura e preserva o silêncio, acompanha e propõe uma segunda voz pautada na estética da obra. Permeadas pela responsividade do audiodescritor, as regras do gênero discursivo mobilizam a participação, também responsiva, do espectador, que recorre ao seu conhecimento da linguagem e do que o constitui como sujeito da experiência. A audiodescrição solicita então a postura ativa dos alunos com e sem deficiência visual no encontro que se estabelece, propondo uma comuna lúdica em que, no *aqui-agora* do evento cênico, todos possam responder, todos possam jogar.

Ampliando a mediação promovida pela audiodescrição, é necessário a orquestração de uma pedagogia organizada intencionalmente no antes e no depois da atividade acessível, caracterizada aqui como a exploração tátil dos elementos de cena, rodas de conversa e, indo além, a partir da proposta de oficinas, na perspectiva de que os espectadores

possam participar do jogo improvisacional como campo lúdico de reinvenção das leituras da cena teatral.

No contexto escolar, a oficina solicitou dos alunos com e sem deficiência visual, a partir da proposição de jogos improvisacionais, manifestarem cenicamente a aprendizagem. Nesse sentido, o cronotopo diferenciado configurou-se como favorável para a investigação dos aspectos marcantes da encenação, também chamados de ângulos de ataque. Em nosso recorte, a ressignificação de objetos, a partir da ludicidade da estética barriana, teve notória repercussão entre os alunos durante os ensaios de preparação. Convocando a imaginação para a escola, por meio dos desobjetos, foi instigada uma reinvenção da aprendizagem da/na linguagem. A partir das falas dos sujeitos, concluímos que, ao experienciar a construção de signos teatrais, a ressignificação de objetos pôde ser analisada com mais embasamento pelos espectadores com e sem deficiência, qualificando a fruição.

No que concerne ao ensaio de prolongamento, que aconteceu depois da apresentação do espetáculo, a partir da imersão na linguagem, foi possível criar algo novo. As cenas elaboradas tiveram como referência tanto as soluções cênicas apresentadas durante o espetáculo, quanto as experiências nos ângulos de ataque vivenciadas nos jogos improvisacionais durante os ensaios de preparação.

A convergência entre audiodescrição, mediação e teatro, no contexto dessa pesquisa, provocou alterações na partilha do sensível, ampliando a comuna lúdica partícipe do encontro com o espetáculo “De Janelas e Luas” e suscitando responsabilidades na linguagem teatral numa perspectiva pedagógica que explora o antes e o depois da cena acessível.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Anablume, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. São Paulo: LeYa, 2013a. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).
- _____. **O livro das ignoranças**. São Paulo: LeYa, 2013b. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).
- _____. **Ensaio fotográficos**. São Paulo: LeYa, 2013c. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros).

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo; MAGALHÃES, Célia Maria; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Locução em filmes audiodescritos para pessoas cegas ou com baixa visão: uma contribuição à formação de audiodescritores. In: ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013. p. 151-168.

CASADO ALVES, Maria da Penha. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. In: **Revista Signótica**, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COSTA, Fernando Morais da. **Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Instituto de Arte e Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2011.

_____. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

FERREIRA, Maria Saloni. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Saloni (Org.). **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFN, 2001. p. 9-14.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Tradução Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro Pequeno Gesto, 2003.

GUIMARAENS, Alphonsus de. Ismália. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 45.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KASTRUP, Virginia; DAVID, Jéssica; HAUTEQUESTT, Felipe. Audiodescrição de filmes: experiência, objetividade e acessibilidade cultural. **Fractal – Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 125-142, jan./abr. 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

NAVES, Sylvia Bahiense. Et al. (Org.). **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2016.

NEVES, Josélia. Comunicação multi-sensorial em contexto museológico. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., 2009, Porto. **Actas...** Porto: Universidade do Porto, 2009. Vol. 2, p. 180-192.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PETRILLI, Susan. O paradoxo da tradução. In: PAULA, Luciane de (Org.). **Vozes discursivas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 299-319.

PIANNA, Giovanni. **A filosofia da música**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da

Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto**: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

_____. **Sinopse do espetáculo “De Janelas e Luas”**. Natal: Estúdio P, 2012b.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Estudos, nº 62).

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

Recebido em: 01/07/2017

Aprovado em: 20/02/2018

MODERNIDADE PEDAGÓGICA, TRANSMISSÃO DA HERANÇA CULTURAL E PRODUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO NA REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1894-1895)

*António Henriques (Universidade de Lisboa)**

RESUMO

O texto analisa como a mais sistemática e informada reforma do ensino secundário no século XIX em Portugal, datada de 1894-1895, configura os valores preponderantes para reconhecer a herança cultural do país e dessa forma inscrever duradouramente no currículo da educação pública a questão do patrimônio como fator estruturante da consolidação do Estado-nação. A reforma que leva o nome do principal político, pedagogo e investigador que nela participa, Jaime Moniz, atualiza o sistema português de ensino de acordo com as experiências internacionais, marcando um momento fundador da educação comparada e o ponto de adesão a uma pedagogia de âmbito universal. Tal como nas experiências pedagógicas de outros países, o alcance da instrução secundária joga-se, então, na formação de uma classe média com um conhecimento geral que serve de âncora para os estudos superiores e constitui o ponto comum da mentalidade nacional, da formação do espírito público e da união moral da nação.

Palavras-chave: Jaime Moniz. Instrução secundária. Herança cultural. Monumentos.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL MODERNITY, TRANSMISSION OF CULTURAL HERITAGE AND PRODUCTION OF NATIONAL IDENTITY: THE EMERGENCE OF A HERITAGE-ORIENTED TEACHING IN THE REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN PORTUGAL (1894-1895)

The text analyzes how the most systematic and informed reform of secondary education in the nineteenth century in Portugal, dating from 1894-1895, sets the prevailing values for recognizing the country's cultural heritage and hence inscribe permanently in the curriculum of public education the heritage as a structuring factor in the consolidation of the nation-state. The reform that bears the name of the leading politician, educator and researcher who participated in it, Jaime Moniz, updates the Portuguese system of education in accordance with international experiences, marking a founding moment of comparative education and the adherence to a universal pedagogy. As in the pedagogical experiences of other countries, the success of secondary education is the formation of a middle class with a general knowledge that serves as an anchor

* Doutorando em História da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa). Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal. E-mail: antenriques@gmail.com

for higher studies and constitutes the common ground for the national mind-set, the formation of the civic spirit and the moral union of the nation.

Keywords: Jaime Moniz. Secondary education. Cultural heritage. Monuments.

RESUMEN

MODERNIDAD PEDAGÓGICA, TRANSMISIÓN DE LA HERENCIA CULTURAL Y LA PRODUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL: EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL PATRIMONIO EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PORTUGAL (1894-1895)

El texto analiza como la reforma más sistemática e informada de la educación secundaria en el siglo XIX en Portugal, con fecha de 1894 a 1895, establece los valores fundamentales para reconocer el patrimonio cultural del país y por lo tanto inscribir de manera duradera en el currículo de la educación pública la cuestión de la herencia como factor estructurante de la consolidación del Estado-nación. La reforma que lleva el nombre del principal político, educador e investigador que participa en ella, Jaime Moniz, actualiza el sistema educativo portugués de acuerdo con la experiencia internacional, marcando un momento fundador de la educación comparada y el punto de adhesión a una pedagogía de ámbito universal. Al igual que en las experiencias pedagógicas de otros países, el alcance de la instrucción secundaria se juega entonces en la formación de una clase media con un conocimiento general que sirve de ancla para los estudios superiores y constituye el punto común de la mentalidad nacional, del espíritu público y de la unión moral de la nación.

Palabras clave: Jaime Moniz. Instrucción secundaria. Herencia cultural. Monumentos.

Introdução

O início do preâmbulo da primeira grande reforma da instrução média em Portugal assinalava estar em causa o direito de as gerações de jovens estudantes e futuros cidadãos acederem a uma cultura geral e espiritual perante as necessidades e exigências, tendências e aspirações, serviços, ideais e novas direções para a vida, tomando em mãos uma função social de elevado interesse – o progresso moral e intelectual. Perante o que era descrito, no final do século XIX, como “o estado lastimoso do ensino secundário” estava em causa nada menos que “o decoro da nação” (PORTUGAL, 1895a, p. 1067).

A experiência do passado no que respeitava ao distanciamento entre população e escolarização – não obstante o crescimento da oferta formativa¹ –, a taxa de analfabetismo (cerca de 75% dos por-

tugueses eram analfabetos no fim do século XIX) (CANDEIAS; SIMÕES, 1999; PROENÇA, 1997)² ou os minguados orçamentos do Estado destinados à instrução ao longo de Oitocentos contradiziam as promessas do liberalismo português de instauração de um forte sistema de ensino público, num contexto de ruptura com o Antigo Regime.

A inauguração da instrução secundária em Portugal datava de 1836. Eram criados administrativamente 18 liceus em Portugal (dois na capital, Lisboa, e um em cada uma das restantes 16 capitais distritais do continente português), exceção feita às possessões ultramarinas (PORTUGAL, 1837, p. 136). Com a assinatura do ministro do Reino Passos Manuel, o diploma de 1836 dirigia-se à “massa de cidadãos que não aspiram aos estudos superiores”

1 Entre 1844 e 1899, o número de escolas primárias públicas passou de 1116 para 4495 (PROENÇA, 1997). Número de escolas primárias públicas ao longo do século XIX: 796 (em 1831-1832), 1116 (em 1844), apenas no continente; 1199 (em 1854), 1582 (em 1862), 2359 (em 1868-1869), 2632 (em 1874), 3278 (em 1881), 3825 (em 1888-1889) e 4495 (em 1899-1900), no continente e ilhas (Açores e Madeira) (NÓVOA, 1987).

2 O Censo da população de 1900 apresenta uma população total de 5.423.132 residentes, dos quais 4.291.336 são analfabetos (79,1%) e 1.161.796 “sabem ler” (21,4%) (MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DA FAZENDA, 1905). As taxas de alfabetização por grupos etários são de 20% (7-14 anos), 24% (10-14 anos), 29% (15-19 anos), 30% (20-24 anos), 30% (30-34 anos), 27% (40-44 anos) e 22% (50-54 anos) (CANDEIAS, 1998).

o que não os isentava de deverem adquirir “os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado atual das sociedades”. Não se desenhava um plano de estudos e sim um conjunto de cadeiras sem indicação quer da carga letiva quer da duração do curso.

O diploma de 1836 tentou colocar sob um mesmo teto, o do liceu, as disciplinas e cadeiras avulsas que existiam e fazer coabitar professores e alunos sem coordenação de atividades (BARROSO, 1999). Um ano depois, apenas um dos liceus previstos estava funcionando e só 24 anos passados, em 1860, a instalação dos liceus nas sedes distritais do país estava concluída mas não em edifícios próprios para o efeito (PROENÇA, 1997). A população dos liceus portugueses cresceu, em quase meio século, 79%, mas este crescimento apresentou sempre números residuais (2046 alunos em 1849, 3658 alunos em 1895) (PROENÇA, 1997), sobretudo tendo em conta que o desígnio de instrução era dirigido às massas. E nas décadas que antecederam a primeira grande reforma do ensino médio, o número de alunos liceais não tinha cessado de diminuir. Embora, por razões financeiras e pelas condições do meio social, viessem a criar-se dois tipos de liceus, os liceus nacionais (apenas com o curso geral de cinco anos) e os liceus nacionais centrais (com o curso geral de cinco anos mais o curso complementar de dois anos), o curso geral deveria oferecer, pela primeira vez, a mesma quantidade e a mesma qualidade de ensino em todo o país.³

Contra as esperanças dos pais, a favor do conhecimento e de uma totalidade de saberes

A reforma de Jaime Moniz fazia-se, conscientemente, contra as expectativas das famílias quanto à necessidade de obter diplomas rápidos e fáceis

3 Os liceus nacionais centrais ministravam uma instrução secundária dividida em três seções (a inferior, que abrangia as duas primeiras classes ou anos; a média, que abrangia três classes ou anos; e a superior, que incluía as duas últimas classes ou anos). Os liceus nacionais apenas ministravam duas seções: a inferior e a média. A existência destas sete classes ou anos fazia com que o ensino secundário se dividisse em dois cursos. Um geral (seções inferior e média) e outro complementar (seção superior) (PORTUGAL, 1896a). Se o curso liceal completo implicava a frequência de sete anos, os cinco anos do curso geral, para além de preparar para o curso complementar, constituíam um todo de conhecimentos.

ou, como se escreveu no seu preâmbulo, contra a “estrela funesta que ilumina as vantagens peculiares do instante” (PORTUGAL, 1895a, p. 1070); fazia-se a partir de uma interpretação das aptidões físicas, morais e cognitivas dos alunos, que não deviam ser nem sobrecarregados em excesso com as matérias de ensino nem diminuídos nas sua capacidade de trabalho e de “evolução do espírito”; fazia-se partindo da instauração do ensino secundário como uma totalidade de saberes, antes dispersos, desunidos, desconexos e desordenados, isto é, fazia-se contra a ideia em vigor dos alunos entregues à regência isolada de cada professor (“árbitro independente na soberania da sua cadeira!”), cujo trabalho era estranho ao dos outros professores; fazia-se no meio de uma algazarra em que os pedagogos e os professores pareciam arbitrar a luta pela primazia entre *saber puro* e *saber utilitário*, entre letras e ciências, entre os valores antigos e as modernas necessidades e exigências; fazia-se como manifestação de poder do Estado a partir da construção de um conhecimento (dos sistemas de ensino em vários países, do sistema de ensino nas décadas anteriores em Portugal).

Uma mudança perene até o presente estava em marcha: a transformação dos campos disciplinares (língua e literatura; geografia e história, aritmética e geometria; história natural, física e química etc.) em programas de ensino, dados aos bocados como peças de um todo e uma articulação entre orientações programáticas, planos de estudos e manuais escolares que definiram o nascimento do currículo moderno (Ó, 2006). A instauração do chamado regime de classes obrigava a uma organização horizontal a partir da conexão das disciplinas, da concentração do ensino e não da sua dispersão, e da coordenação dos trabalhos dos professores (BARROSO, 1999).

Construção de uma identidade individual e coletiva

Jaime Moniz tinha proposto a instauração de dois cursos, um clássico e outro moderno, no sentido de a separação proporcionar melhor preparação, e tinha proposto a valia de aprender grego na lógica do estabelecimento de um nexos entre mundo antigo e mundo moderno. Essas situações não foram

acolhidas com os argumentos de que a instrução secundária não poderia arcar com mais do que um plano nem conter o número mínimo de anos de aprendizagem do grego no quadro das disciplinas sem se suspeitar do seu peso excessivo.

A partir das limitações constantes da existência de um só curso e da economia de tempo e de trabalho em razão da ausência da língua grega no plano de estudos, desenhavam-se as bases de um ensino “nacional e patriótico” estabilizado no estudo “devidamente extenso e intenso” da língua portuguesa, da história e do latim, aliando a estas disciplinas de pendor literário-histórico as disciplinas matemáticas, físico-químicas e naturais (MONIZ, 1919, p. 15).

A entrada do regime do ensino secundário numa nova ordem reconhecia a ideia genérica, admitida como provada do ponto de vista legislativo e regulamentar em diversos países, de que o desenvolvimento do espírito devia seguir um ritmo gradual e ser realizado pela aquisição progressiva de saber de acordo com a “força mental” dos alunos. Todavia, a frequência do curso secundário não tratava somente de uma aquisição de conhecimentos, pretendia obter “a produção de um estado subjetivo, de uma determinação da personalidade” (PORTUGAL, 1895a, p. 1068).

Essa personalidade fundava-se, a par do ensinamento proveniente do saber, da prática e da experiência das nações mais distintas em adiantamento dos sistemas de instrução, na certeza de que cada povo tinha o seu “caráter privativo”, uma “função histórica”, as suas “origens e tradições”; de que cada indivíduo tinha a sua “constituição psíquica e física”; e de que cada país observava condições particulares (MONIZ, 1919, p. 21). A construção dessa personalidade era, ao mesmo tempo, coletiva (histórica, por um lado, e atual) e individual (físico-motora, psíquica), observando condições particulares dos países e também experiências de valor universal que podiam ser transmutadas geograficamente, como as melhores conquistas das ciências, das práticas e dos métodos pedagógicos (da Alemanha, sede da investigação em estudos históricos, filosóficos, filológicos e de diferentes ramos das ciências; e especialmente da Prússia, na altura um poderoso reino do Império alemão).

O exemplo alemão tinha a seu favor o interesse das várias classes sociais pela instrução, a discussão sobre a definição dos vários tipos de escolas e a constante atualização da educação proporcionada por cada uma, a investigação aturada dos resultados, o rigor no acesso dos alunos à instrução secundária, o valor das conferências pedagógicas e a formação de professores, o espírito organizador reconhecido e, não menos relevante para o entendimento da conexão entre os saberes, uma aspiração “ao conhecimento da totalidade” e aos efeitos de transmissão, exercício e uso do pensamento (MONIZ, 1919).

O regulamento do ensino secundário publicado em 1895 corporizou o objetivo de desenvolver o espírito dos alunos pela metódica e progressiva aquisição dos saberes e fixou regras fundamentais para o ensino: o curso geral dos liceus (cinco anos) era idêntico quer o ensino decorresse em liceus nacionais ou em liceus nacionais centrais; nenhuma disciplina era independente; o ensino decorria de acordo com programas previamente estabelecidos e só o número e a forma de exercícios podia ser do arbítrio dos professores; a extensão de cada disciplina não podia advir de qualquer interpretação que implicasse restrições ou extensões das matérias, antes se fundava no seu programa, nos programas das outras disciplinas com as quais se correspondia, nos tempos semanal e anual determinados para o seu estudo e na escolha dos livros apropriados.

Ritmo de aprendizagem igual para todos e instauração de exames para progressão

O desenvolvimento do espírito dos alunos pela aquisição graduada do saber – ou seja, a correlação entre organização disciplinar dos saberes e o desenvolvimento mental de quem os aprendia – só podia conceber-se a partir da rigorosa administração do tempo. A escola tinha ocupado pouco tempo na vida dos estudantes até então. “O aumento do período escolar nos liceus centrais é uma inovação de há muito requerida pelos conhecedores das requisições do ensino, aconselhada pela prática dos povos cultos, e ainda reduzida, se tomarmos para padrão o exemplo de alguns deles” (PORTUGAL, 1895a, p. 1069); o tempo de estudo não podia ser

arbitrário porque estava ligado à profundidade das disciplinas, à capacidade pisco-fisiológica “sucessiva” dos alunos e à capacidade pedagógica quer de dividir cada disciplina por cada ano, sem perder os laços com os anos anteriores e subsequentes, quer de estimar a relação entre cada ramo do saber com os outros: exigia-se simultaneidade e sucessão em fixar “o tempo preciso” de cada uma das partes e da totalidade (PORTUGAL, 1895a).

A fixação dessas regras opunha-se à possibilidade anterior de os estudantes poderem realizar os estudos secundários ao seu ritmo usando as escolas do Estado, obrigando-os doravante a viver, conjuntamente, o mesmo ritmo de aprendizagem. Sendo verdade que a seriação dos alunos em função da idade e dos conhecimentos ou mesmo a divisão do percurso escolar em graus não era novidade e se praticava desde 1860, essa seriação aplicada a um currículo com várias disciplinas e os meios de organização e de administração usados irromperam com a força da novidade (BARROSO, 1999).

A reforma de Jaime Moniz deteve-se, também, na organização de um complexo sistema com seis tipos de exames: i) de passagem, para verificação dos conhecimentos e grau de desenvolvimento indispensáveis para transitar para o ano seguinte, de que só os alunos da 1ª classe ou ano estavam dispensados; ii) de saída do curso geral, isto é, dos primeiros cinco anos; iii) de saída do curso complementar, ou seja, dos sete anos do curso médio, para ingresso na instrução superior; iv) de admissão a classe, para alunos interessados em ingressar em qualquer dos anos do ensino médio com exceção do primeiro ou ingressar no curso complementar sem terem frequentado o liceu; v) de admissão a disciplina; vi) singulares.

Os exames de passagem foram referidos como “um dos mais valiosos recursos do organismo do ensino secundário” no sentido de selecionar os mais aptos a progredir, de igualar o nível de conhecimentos de cada classe e de informar as famílias em relação ao “valor intelectual de seus filhos” (PORTUGAL, 1896a, p. 671).⁴ A instauração pendular do exame, que ritualizava a progressão

dos estudos, destinava-se, pois, a medir o grau de desenvolvimento indispensável para o trânsito à classe seguinte, a demonstrar “a extensão dos conhecimentos” dos alunos e “o grau de prontidão de espírito com que sabem usá-los” (PORTUGAL, 1896a, p. 669-672), a partir da conformidade com os programas.

A execução dos programas estava dependente de outra ferramenta, os compêndios, cuja inovação não era o seu aparecimento como auxiliar de ensino mas o fato de, uma vez escolhidos, serem os únicos manuais a poderem ser usados em qualquer instituição de ensino médio. Além de configurar os saberes educativos, o manual único para cada disciplina “era apresentado como um instrumento essencial para a fabricação da própria realidade e identidade portuguesas. Com a tese de um currículo nacional, harmonizado a uma só voz, o que se procurava era sancionar a verdade de um patrimônio comum” atribuindo-se aos pedagogos o desígnio disciplinar de identificar o Estado com a Nação (Ó, 2003, p. 216).

Se a formação científica e pedagógica dos professores devia submeter-se, para os efeitos devidos, ao conteúdo dos manuais, a fixação que os manuais fizeram dos campos disciplinares (matemáticas, ciências), transformados em programas liceais, criaram “uma *verdade de conhecimento* distinta da verdade que a ciência falava, apesar da coincidência onomástica das disciplinas” (Ó, 2006, p. 81, grifo do autor).⁵

Ensinar os interesses moral, estético, empírico, especulativo, simpático, social

Textos, decretos, programas e outros documentos, por mais retrabalhados que tivessem sido pelos professores e pelos alunos, fixariam regras

4 Eram dispensados dos exames de passagem os alunos que houvessem obtido uma maioria de notas de bom em mais de metade das disciplinas da sua classe e maioria de notas de suficiente em cada uma das restantes disciplinas (PORTUGAL, 1896a).

5 “A distinção entre ‘disciplinas científicas’ e as ‘disciplinas dos currículos liceais’ constitui aliás um dos fundamentos que mais tarde os defensores do regime de classes vão utilizar, como é o caso de Eusébio Tamagnini (que foi professor da Escola Normal Superior de Coimbra e ministro da Instrução entre 1934 e 1936): ‘As disciplinas dos currículos liceais não são as disciplinas científicas, os campos abstratos dos conhecimentos, do plano de estudos das faculdades universitárias, mas unidades docentes, isto é, conjuntos de factos e problemas concretos da vida, que para os alunos constituam centros de interesse indiscutível, à altura das suas capacidades mentais.’” (BARROSO, 1999, p. 21).

de conduta, métodos e regras de *disciplina* propriamente dita do espírito e do corpo. As finalidades das disciplinas chamadas a constituírem os ciclos de estudos do secundário eram claras. “São matérias que merecem preferência, não quaisquer matérias; são os melhores instrumentos de realização com respeito aos fins propostos; já alguém lhes chamou forças para a conversão destes fins em factos” (MONIZ, 1919, p. 408).

O termo *disciplinas* encerrava para o pedagogo a junção de instrução e de educação como formas de obter uma cultura de valor universal e a sua organização representava os interesses do legislador na formação dos cidadãos: os interesses moral e estético que tinham por objetivo o bem e o belo; o interesse empírico que tinha por objetivo os fatos da história e os fenômenos da natureza; o interesse especulativo que tinha por objetivo a dependência recíproca das coisas, a conformidade dos fatos e fenômenos das leis que os regiam; o interesse simpático que tinha por objetivo o bem-querer, a amizade, o amor do próximo; o interesse social que tinha por objetivo a associação das coletividades pequenas até a maior, a grande coletividade nacional (MONIZ, 1919).

O enquadramento disciplinar-penal dos alunos nomeava a pontualidade e a aplicação dos alunos (todas as faltas deviam ser justificadas), o dever de executar os trabalhos e as prescrições morais (respeito e obediência aos professores, necessidade de uma articulação com os colegas que garantisse um “viver bem” e observação do decoro dentro do liceu) como centro da vida social escolar.

As penas eram graduadas, tal como os graus onde as faltas se verificassem, e tanto mais graves quanto mais elevado fosse o grau da classe ou a idade do infrator; e provinham de uma codificação “paternal e disciplinar” que não devia ser esquecida por reitores, professores e conselho escolar (o órgão liceal constituído pelos professores em serviço e presidido pelo reitor) (PORTUGAL, 1896a). A reforma liceal prestava toda a atenção ao comportamentos dos alunos e ligava esse comportamento à avaliação (Ó, 2003).

A reforma viria, pois, a instaurar uma *tecnologia de governo* construída em cinco planos: organização do tempo; sistema de exames liceais; compêndios ou manuais escolares; disciplina es-

colar; e prática pedagógica (Ó, 2006). Tendo em atenção que o legislador desejava alcançar tanto o desenvolvimento intelectual dos alunos quanto o seu aprofundamento moral e que ambos suscitavam o que haveria de mais relevante a defender, o decoro da nação, é sobre a prática pedagógica que devemos concentrar a atenção agora.

A palavra magistral e a separação das águas entre receptores e transmissores de conhecimento

Transmissores de uma verdade científica codificada pelo Estado através dos manuais, os professores detinham, apesar de tudo, a palavra magistral como ferramenta. Se essa palavra era relevante pela transmissão do conhecimento, das séries de representações, ideias, noções e juízos que o constituíam, ela devia projetar-se usando uma linguagem cuidada, sempre ao alcance do sentido dos ouvintes; dirigida “à atividade mental receptiva do aluno”, devia ser o exemplo da exposição oral, isto é, transmitir conhecimentos com “clareza, correção e pureza” e rejeitar todos os artifícios retóricos que impusessem obstáculos à aplicação oral e escrita da língua nacional pelos alunos (PORTUGAL, 1896a, p. 663).

Se era verdade que em cada aluno do ensino médio se devia perscrutar “meio e ocasião de realizar o seu desenvolvimento até onde lhe permitam os talentos, a situação e as circunstâncias de que dispõe” (MONIZ, 1919, p. 398), como indivíduos de destino próprio, estes receptores do conhecimento acumulado e transformado em matérias digeríveis por graduação habitariam o ponto ideal de uma formação que os preparava para integrarem um certo escol, um certo número dos futuros chefes de todas as profissões (finanças, comércio, transportes, instrução, agricultura, colonização) e dos que por inteligência, fortuna ou notoriedade pudessem ser influentes junto dos concidadãos.

A consciência de um destino social diferente para os alunos que frequentariam apenas a instrução primária e para os que prosseguiriam os estudos era preponderante. À primeira acorriam apenas os que deveriam saber ler, escrever e contar em razão das exigências de um trabalho mecânico que os não podia projetar para mais longe, tendo uma

escolarização marcada pela brevidade; ao ensino secundário, mais amplo e rico, deveria acorrer “o pessoal já munido da primeira instrução e destinado a constituir os futuros grupos sociais e dirigentes” (MONIZ, 1919, p. 396). Esta separação dada como inquestionável projetava-se no futuro dividindo os cidadãos com o ensino elementar aptos “para a recepção dos bens da cultura” e os cidadãos com o ensino médio, dotados de uma cultura geral e preparação comum, habilitados “para a transmissão destes bens, ao serviço doutro ensino, a seu turno, ainda maior” (MONIZ, 1919, p. 397).

Os alunos do ensino elementar receptores dos bens da cultura e os alunos do ensino médio receptores e transmissores dos bens da cultura orbitavam, assim, a realização de um ideal de Estado: a transmissão dos valores da herança cultural como fundamento *natural* de pertença à nação, à sociedade e à escola, através do conhecimento e socialização que esta proporcionava. Quando a reforma do ensino médio falava tanto de um desenvolvimento intelectual dos alunos quanto do seu aprofundamento moral, tinha em mente o alcance social dos liceus.

Parte dele consumava-se a partir da transmissão da herança cultural (isto é, da determinação dos laços históricos e comunitários que envolviam os jovens cidadãos) e de uma fixação dos vestígios da história que o Estado não devia olvidar mas usar como propulsores de uma mundividência ancorada no enlaçamento do velho mundo romano com o futuro desenvolvimento da nação. “Vivemos no ocidente europeu e portanto em um mundo romano” (PORTUGAL, 1895a, p. 1069; PORTUGAL, 1896b, p. 721), dizia-se em várias peças da reforma, mundo pelo qual tradição, costumes, leis, religião e história conformavam a linguagem e a vida.

Vestígios materiais e herança moral

Com uma diferença de cerca de um ano relativamente à publicação das principais peças da reforma de Jaime Moniz, o Estado português tinha publicado em 1894 uma definição dos monumentos nacionais da nação: todos os edifícios, construções, ruínas e objetos artísticos, industriais ou arqueológicos que testemunhassem feitos notáveis da história nacional e que se ligassem a um modo de

ser material, intelectual e moral – a que deviam acrescentar-se as construções pré-históricas de povos e civilizações que tinham habitado o território português antes da fundação da nacionalidade (PORTUGAL, 1895b).

Tornar-se-ia impossível não registrar que também a salvaguarda do passado devia remeter para os testemunhos de uma constituição histórica intelectual e moral dos antepassados e que, portanto, nenhum vestígio seria inanimado, inerte ou inócuo quanto ao valor social a desempenhar. O alcance social dos liceus jogava-se, como nas experiências pedagógicas em outros países, na formação de uma classe média possuidora de um certo conhecimento geral cuja composição podia variar com as circunstâncias nacionais, mas cuja natureza genérica, que não podia ser denegada, era a âncora para os estudos superiores e o ponto comum da mentalidade da vida nacional, da formação do espírito público e da união moral da nação – isto era, da argamassa sem a qual nenhuma organização política seria duradoura.

O alcance social dos liceus efetivava-se na construção desse conhecimento geral, não desconexo, como se a aquisição da cultura se operasse por uma consistência orgânica de ensino desdobrada em cinco objetivos: material (os liceus transmitiam um conjunto de conhecimentos e de práticas com eles relacionadas); formal (promoviam o desenvolvimento do espírito); estético-moral (promoviam a educação do sentimento e da vontade); físico (promoviam o desenvolvimento do corpo); preparatório (habilitavam os alunos para os estudos maiores) (MONIZ, 1919).

Se o ensino secundário tem de responder pelos encargos que lhe ficam atribuídos, quais são os conhecimentos de que se há de servir para os desempenhar? Os tesouros da cultura, pois dela se trata, fornecem os ramos de saber que os planos aproveitam. Determinadas línguas (antigas e modernas) e suas literaturas, a história e juntamente com ela noções elementares das doutrinas sociológicas gerais mais importantes, forma um grupo, o filológico-histórico, também denominado humanista, ou de letras; as disciplinas físico-químicas e as histórico-naturais constituem outro, também chamado real ou de ciências; o primeiro grupo relacionado imediatamente com o mundo moral e social (o homem, a humanidade), o segundo relacionado imediatamente com o mundo físico (a natureza). (MONIZ, 1919, p. 407).

Se o aspeto moral da instrução nunca tinha estado ausente de intenções pedagógicas anteriores,⁶ os diplomas de Jaime Moniz vieram reforçar a transmissão de conhecimentos tal como a formação intelectual e espiritual dos alunos e, a partir do par saber-ser, a contribuição para que incorporassem descobertas, desafios e tarefas que enformavam a necessidade de observar a conservação de uma herança material comum. Encarregados dessa conservação seriam, em primeira linha, os cidadãos aos quais o Estado tivesse proporcionado a instrução de uma cultura geral e uma aptidão para se adaptar às circunstâncias em mudança.

A conjugação harmoniosa dos saberes (das disciplinas) com a formação intelectual dos alunos constituía um dos referentes da reforma, direcionando para um *centro* as várias disciplinas organizadas em classes, como se fosse uma só disciplina, a integridade do conhecimento (BARROSO, 1999). Ainda assim, depreendia-se do plano curricular dos liceus “uma ordem de prioridades determinada pelas virtudes socializadoras que cada disciplina apresentava” manifestando-se no tempo de horas semanais que as quatro principais apresentavam na soma das sete classes do curso liceal completo: língua latina (34 horas semanais), língua e literatura portuguesa (30), matemática (28), ciências físicas e naturais (23) (Ó, 2003, p. 237-238). Aos grupos de disciplinas filológico-histórico e de ciências juntava-se um terceiro, técnico ou da arte, no qual cabiam disciplinas que representavam necessidades gerais do espírito como desenho, canto, modelação ou caligrafia.

Por razões fundadas, o ensino secundário operava entre a transmissão de conhecimentos (uma vocação informativa) e o desenvolvimento das funções mentais dos alunos (uma vocação formativa).

Disciplinas pertencentes às ciências do espírito determinantes no ensino médio

O estudo de qualquer língua, e bem assim o latim, representaria “um depósito de noções, senti-

6 “O ensino clássico tradicional, por exemplo, aliás tanto sob o Antigo Regime quanto no século XIX, acentuou suficientemente a importância primordial da educação ‘moral’ que era dada aos alunos em todos os instantes de sua presença nos locais escolares, para que seja necessário insistir nesse ponto.” (CHERVEL, 1990, p. 188).

mentos e volições [vontades], um tesouro de saber, de sentir, de querer, mais ou menos diverso, mais ou menos múltiplo e opulento, produzido pelo trabalho das gerações e pelo esforço individual” (PORTUGAL, 1896b, p. 720). Nenhuma aprendizagem de uma língua deixaria de influir em todas as formas da atividade mental, ainda mais na língua latina, em que o ensino linguístico mais se acumulava ao ensino literário e em que uma “rigorosa lógica imanente” ligava vocábulos e sentidos pelo caminho mais direto.

Pela proximidade com o idioma português e pela abundância do vocabulário, a língua latina concederia a consciência do valor da linguagem. Quer formalmente quer na sintaxe, era extremamente definida; tinha uma clara originalidade orgânica, uma estrita obediência à regra, uma pontual concisão e uma límpida clareza (PORTUGAL, 1896b), a clareza que a reforma de Jaime Moniz insistia deverem os professores usar com os alunos, pois as dissertações dos mestres nunca poderiam ser superiores à capacidade dos alunos; observava, enfim, uma disciplina rigorosa em cada período (unidade sintática composta por um enunciado de sentido completo), levando os alunos à determinação da expressão exata e do pensamento bem ordenado.

Na aprendizagem da língua e literatura portuguesa, obviamente central no plano dos liceus “não só pela sua importância imediata e prática, mas ainda pela grande influência que exerce no desenvolvimento do espírito” (PORTUGAL, 1896b, p. 718), era certo que os sentimentos estéticos se desenvolviam no espírito dos alunos de par com os sentimentos morais. A morte do herói militar, navegador e cosmógrafo Duarte Pacheco Pereira narrada pelas palavras de Luís de Camões não encenava apenas uma tristeza circunstancial, mas fazia agitar na alma “o sentimento de repulsão pela injustiça, e o desejo de a afastar do mundo”; os textos escolhidos da literatura portuguesa reuniram matéria suficiente “para se exercitarem, firmarem e alargarem os variados sentimentos de ordem moral: a benevolência, a simpatia, a compaixão, a admiração, o amor da justiça, o brio, abnegação, a repulsão pelo que é baixo e vil, etc.”; a grande obra de Camões não podia usar-se somente como aquisição das noções das coisas, das ideias e das palavras: “Os *Lusíadas*, explicados convenientemente

temente, e completados com o estudo de outros monumentos em que se reflita a história pátria, são a mais perfeita escola de patriotismo em que pode iniciar-se a mocidade portuguesa”; a análise da língua portuguesa, para além da atividade lógica de construção de ideias gerais, abstrações, definições, determinações etc., constituía-se em escola da própria análise da nação: “O estudo secundário da língua e literatura pátria ministra os primeiros dados para a apreciação científica do caráter nacional, com os seus defeitos e qualidades” (PORTUGAL, 1896b, p. 719).

No mesmo passo, indistintamente, conduziam-se conhecimentos e formava-se o caráter e o espírito. Conhecer os *Lusíadas* não seria exatamente, não seria apenas, abandonar-se a uma leitura marcada pela imaginação das formas que saíam dela, pela representação mental deste e daquele episódio, pelo passeio de descrições em paragens fantasiosas, mas a junção de todo esse aparato num feixe transformador em que a noção de pertença (a um enredo *nacional*) se jogava no constante aprimoramento das capacidades nobres espirituais.

A geografia, mãe da observação direta e do contato com a natureza, disciplina associativa por definição (concentradora de muitos elementos das outras disciplinas), para além de ser uma escola de lógica aplicada, também manifestava as capacidades de desenvolvimento do sentimento estético, “pela contemplação da beleza das formas do que nos rodeia, e da beleza mais alta das leis que dominam o universo” (PORTUGAL, 1896b, p. 725) e da procura última do aprimoramento intelectual e moral de pertença coletiva:

Fazendo que o aluno possa percorrer em espírito, com o auxílio dos meios gráficos que todos os dias se multiplicam, esses mares, essas ilhas, esses continentes descobertos por nossos maiores para a ciência, para o comércio, para a emigração europeia, radicará o sentimento nacional, dará força para novos cometimentos, ainda que de natureza diferente; e, revelando a interdependência em que se acham os homens, embora nas maiores distâncias geográficas, e os resultados combinados da ação de todos os povos, reforçará a ideia da solidariedade humana. (PORTUGAL, 1896b, p. 725).

A história, como disciplina que relacionaria os fatos da vida com os seus antecedentes e con-

sequentes, com as suas causas e os seus efeitos, combinava, de forma particularmente eficiente, o desenvolvimento da memória pelo exercício reiterado de saber datas, episódios significativos e reproduzir mentalmente componentes do passado, com o desenvolvimento da imaginação, através do trabalho de concertação desses elementos.

Nessa disposição de fatos importantes da vida nacional do passado e de cenas que tinham ficado como exemplares para a posteridade, o ponto central era o “desenvolvimento da vontade moral”, pela aplicação saudável da “energia humana posta ao serviço de nobres causas” e pela ponderação do bem e do mal delimitados entre as fronteiras da simpatia e da aversão que todos os alunos deviam incorporar (PORTUGAL, 1896b, p. 732).

Ao ensino da história, e aos professores da matéria, exigia-se que diligenciassem para que o sentido da indagação ligada à interpretação dos fatos se fizesse em paralelo com o julgamento das coisas, dos tempos e dos homens; que promovessem “o sentimento artístico, por meio da compreensão do grandioso, da impressão do sublime, e da ação do belo em algumas de suas manifestações mais visíveis universalmente celebradas”; e que, enfim, desenvolvessem o amor da pátria e da nacionalidade, “por meio do conhecimento dos factos históricos praticados por nossos maiores e do lugar que a terra onde nascemos conquistou no decurso da evolução histórica”; e o amor da humanidade, salientando os valores da solidariedade entre seres humanos (PORTUGAL, 1896b, p. 732).

Num outro polo da compreensão do tipo de ensino pretendido estava o uso de materiais auxiliares como objetos, descrições gráficas ou desenhos (PORTUGAL, 1896a), próximo das tendências positivistas de descoberta e prova usadas no conhecimento científico. Esta absorção da *realidade* também se consumava com as excursões e visitas no âmbito do estudo das disciplinas físicas ou naturais, da geografia e da história, para as quais era necessário disponibilizar o tempo suficiente nos horários, desejavelmente o segundo período em que o ensino diário se dividia (as tardes).

O ensino através da demonstração prática e da evidência dos objetos ou as excursões não eram, uma vez mais, um tópico inovador nas reformas do ensino médio português. Os meios auxiliares

de ensino, fossem bibliotecas, jardins botânicos, gabinetes de física, laboratórios de química ou coleções de objetos de história natural, tinham sido previstos desde 1836 e ao longo do século; em 1880, a reorganização da instrução secundária falava das excursões (geográficas, geológicas, botânicas e zoológicas) e das demonstrações a partir de livros, mapas e aparelhos diversos.

Passeios escolares na fixação dos objetos da herança

Os diplomas de 1894-1895, ao confirmar o apreço pelas excursões e as obrigações de lhes conceder o tempo imprescindível, viriam a ratificar a sua importância como certezas curriculares. Este ensino, ao mesmo tempo indutivo⁷ e dedutivo, tanto era conseguido nas classes de língua e literatura portuguesa através do constante treino e exemplificação de elementos gramáticos, estilísticos, poéticos, da história literária ou da história da língua como era consumado em geografia através das excursões para exercícios práticos e para colher elementos destinados às lições (“um número limitado de excursões, convenientemente dirigidas, basta para este efeito”) e dos usos de representações gráficas selecionadas, de aparelhos simples, do globo terrestre ou das cartas geográficas (PORTUGAL, 1896b, p. 723-725).

Como se dizia para a disciplina geográfica: “Sem passeios escolares, sem uma parte do ensino ao ar livre, como, por exemplo, para a observação noturna do céu, o ensino cairá na repetição mecânica do compêndio” (PORTUGAL, 1896b, p. 725). As visitas de estudo tornaram-se um meio indispensável de reconhecimento da herança cultural da nação e não abandonaram mais o tipo de transmissão e recepção do conhecimento que se pretendia para os alunos. O professor Aires Serra, cerca de três décadas depois da reforma de Jaime Moniz, defendia as vantagens das lições ao ar livre, em face dos objetos a tratar e, numa perspetiva

higiênica, refletia sobre o aproveitamento das excursões escolares:

Fiquei intimamente convencido de que as excursões, bem organizadas, aos campos, às cidades mais próximas que possuam monumentos antigos que atestem factos da nossa história – a mais bela e sublime de todo o mundo – que possuam indústrias dignas de menção, que sejam grandes centros fabris, são os meios mais eficazes para se incutirem no espírito das criancinhas as imagens que na escola – anti-higiênica por excelência – pretendemos gravar-lhes. (SERRA, 1923, p. 117).

Na mesma altura, o professor Joaquim Tomás falava sobre os conhecimentos que as excursões deveriam ministrar, já que o seu fim último era, como referia, o estudo metódico e minucioso do ambiente que envolvia a escola. “Estudar-se-ão por meio delas [das excursões] a história das respetivas localidades, os seus monumentos, as suas indústrias, a sua administração pública, a sua corografia, a sua fauna e flora, as suas paisagens, toda a vida local, enfim, em que valha a pena interessar os alunos” (TOMÁS, 1921, p. 13).

No desenho das várias áreas temáticas/disciplinas a cobrir pelos passeios, o mesmo professor incluía a visita aos monumentos, estátuas e padrões de cada localidade numa rubrica chamada “preparação para a vida intelectual e coletiva” (TOMÁS, 1921, p. 15). Um carácter local que podia inferir-se na preferência por passeios destinados a dar a conhecer as terras mais próximas dos alunos não excluía as excursões pelas grandes cidades já que:

As excursões escolares são o estudo do meio ambiente e o ambiente complexo de uma grande cidade, com os seus portos e cais, comunicações e transportes, soberbos monumentos e obeliscos, bairros novos e amplas avenidas, parques deliciosos e jardins excelentes, com os seus grandes museus e as suas grandes laborações industriais. (TOMÁS, 1921, p. 17).

Numa intervenção sobre a organização da instrução secundária realizada no Parlamento português, o deputado Luciano Pereira da Silva dava conta do valor educativo das excursões no ensino para a detecção da herança, nos alvares do século XX: “O professor terá na aula reproduções gráficas de obras de arte e álbuns fotográficos conveniente-

7 “Deve recorrer-se quanto possível aos elementos da intuição, não se perdendo de vista que a intuição direta, em regra, só pode realizar-se para a localidade [em que o liceu estivesse inserido], e que é com os elementos da intuição local, auxiliados pelos meios gráficos, etc., que o aluno há de alcançar a intuição indireta (interior) do maior número de objetos que constituem a matéria” (PORTUGAL 1896b, p. 725).

mente escolhidos e deverá acompanhar os alunos em excursões aos monumentos e museus ao seu alcance” (SILVA, 1903, p. 9).

A articulação entre o dever de reconhecer os vestígios sobrantes como uma herança comum, mesmo aquela que se situasse por comprovação histórica num tempo que antecedia a nacionalidade, delineava-se pela assunção de uma ideia cultural. O regulamento para o funcionamento da Comissão dos Monumentos Nacionais de 1894 falava, explicitamente, da propaganda e do culto público dos monumentos através dos trabalhos de conservação e de vigilância adequados (PORTUGAL, 1895b), e o plano orgânico dos serviços que deviam prover a classificação, conservação e restauro dos Monumentos Nacionais evocava o culto dos antepassados (PORTUGAL, 1899).

O alargado valor cultural que o Estado reconhecia nos monumentos nacionais era independente de esses vestígios representarem um valor pela antiguidade que possuíam, por estarem especialmente associados a fatos e tradições que ajudassem a recordar glórias e epopeias de Portugal ou por terem um valor artístico, demonstrando a valia estética da nação. Esses valores de antiguidade, histórico e artístico não só representavam o legado cultural da nação como estavam a ponto de fazer a migração entre cultura erudita e cultura popular. [Todos] “esses padrões eloquentes [...] simbolizam o espírito e o trabalho populares em diferentes períodos da história pátria” (PORTUGAL, 1899, p. 923).

Francamente atrasado em relação a um dos instrumentos que permitiria a boa conservação dos monumentos – o seu inventário completo e sistemático –, o Estado português reconhecia as diligências realizadas na Itália como modelo, nomeadamente quanto ao que a proteção das antiguidades devia sugerir. “O espírito público, que as leis traduzem, convenceu-se de que o primeiro proprietário do objeto artístico é a coletividade nacional” (PORTUGAL, 1899, p. 924). Era em nome desse espírito que, no final do século XIX, se legislava pensando nos vestígios na posse do Estado ou de particulares.

A cultura do espírito público não consente já que a teimosia ignorante, ou o simples interesse, persistam na destruição de monumentos, ainda que sejam propriedade individual. Se, porém, assim acontecesse, não haveria remédio senão lançar mão de meios

repressivos, ou da própria expropriação. (PORTUGAL, 1899, p. 924).

A organicidade desse plano também se demonstrava pelas atribuições cruzadas de uma comissão técnica consultiva, funcionando na órbita das Obras Públicas, que, por um lado, deveria estabelecer as regras de classificação e classificar os monumentos, estudar e aprovar os projetos de conservação, reparação e restauro ou fiscalizar o andamento desses trabalhos; e por outro, deveria elaborar monografias históricas e artísticas e reunir coleções, cópias e modelos que constituíssem auxílios para o estudo e ensino nas escolas dos monumentos nacionais. Outro elemento que não deveria ser negligenciado era o da presença, nessa comissão técnica consultiva, de titulares de cargos no ensino público, como eram os casos dos diretores das academias de belas-artes ou dos professores de arquitetura dessas academias.

Vestígios infinitamente aumentados e a reforma como expressão desinteressada do conhecimento verdadeiro

A transmissão dos conhecimentos não como se fossem cristalizações do saber, mas como se essa aquisição do saber formalizasse um contínuo e posterior enriquecimento, encenava-se de uma forma idêntica à da recepção e transmissão de uma herança cultural. Também a herança devia incorporar-se como movente, como se um tesouro tivesse sido inscrito desde sempre para ser protegido (mas que só no final do século XIX o Estado estava a ponto de consolidar) e o seu conhecimento se inscrevesse para ser trabalhado como um enriquecimento psíquico.

A sua proteção devia, pois, alargar-se indefinidamente (indefinidamente ao cuidado dos alunos que demandassem, por sucessivas gerações, a escola e indefinidamente por soma e justaposição de vestígios) e guardar como utilidade central que um estudo não era tão bom como qualquer outro, ou seja, que se jogaria uma grande partida na consideração da natureza e do valor do conteúdo e que ele estaria na fronteira, por um lado, do uso da observação, da memória, da expressão e do raciocínio (indutivo) e, do outro lado, da imaginação, do raciocínio dedutivo, “das ricas possibilidades da

vida emotiva, [d]a educação da vontade por meio de ideias morais e hábitos corretos” (MONIZ, 1919, p. 417).

Era assim que um conjunto de vestígios materiais cuja sobrevivência só podia classificar-se como arbitrária (o que chegou até nós) se deveria perceber, na sua recepção e transmissão, nos antípodas do mundo caprichoso, venal e descontrolado do acaso e justamente se edificava como parte de um mundo racional, eminentemente moral, científico e, além de tudo isso, vital, para que os alunos recebessem representações e ideias que antes não possuíam, num casamento entre cultura material e cultura formal.⁸

O verdadeiro ensino não pretende apenas comunicar conhecimentos ao aluno, não pretende abrir caminho a uma aquisição mecânica; por isso mesmo que mete o aluno de posse de conhecimentos pretende ao mesmo tempo despertar-lhe e desenvolver-lhe as forças mentais. Costuma denominar-se fim formal este propósito de exercitar e formar na matéria do ensino as forças mentais do aluno. O ensino enquanto transmite conhecimentos procura realizar a *cultura material*; enquanto simultaneamente intenta robustecer as forças mentais procura realizar a *cultura formal*. Ambas as culturas são igualmente necessárias. Ninguém pode ter uma cultura religioso-moral sem conhecimentos dos factos religiosos ou de noções e preceitos morais. Ninguém pode na sua profissão, no seu lugar no Estado, na Igreja, na Sociedade, prestar qualquer serviço se lhe falta certa medida de conhecimentos de gramática, de geografia, de ciências naturais, de aritmética, etc., ou certas aptidões, como ler e escrever. A escola, por conseguinte, jamais pode eximir-se a dotar o aluno com um pecúlio de conhecimentos sólidos. Mas os conhecimentos não passam de pura congêrie de matérias, de um capital morto... quando, juntamente com a sua posse, não anda ligada a necessária agilidade mental. (MONIZ, 1919, p. 418).

Segundo Jaime Moniz, o que o ensino poderia realizar em favor da aquisição de uma cultura formal (em promoção do entendimento, como dizia) respeitava a certificar que o aluno obtivesse noções

e representações claras, que o aluno procurasse as relações entre coisas e noções (semelhanças e diferenças, unidade e número, todo e partes, causa e efeito, premissas e consequências, meio e fim etc.), que o aluno formulasse “juízos exatos” e “conclusões justas”, que gravasse tudo no espírito e que expressasse tudo em linguagem correta (MONIZ, 1919).

Quando o deputado Luciano Pereira da Silva falava no Parlamento nas visitas de estudo escolares – “Tais visitas incutirão na mocidade o respeito dos nossos monumentos, que é a garantia única da sua conservação e, pelos factos históricos que a eles se ligam, um mais entranhado amor pela pátria portuguesa” (SILVA, 1903, p. 9-10) – não aspiraria a separar a transmissão de conhecimentos da formulação de juízos exatos, não intenderia separar ações de reconhecimento e preservação dos monumentos de considerações morais em favor ou em desfavor de uma ação nem procuraria que os alunos separassem a contingência da organização de um passeio com a certeza da mensagem a ele associado.

Feito em cima do conhecimento comparado, a reforma de Jaime Moniz não deixava de propor aos alunos o seu conhecimento futuro como uma manifestação verdadeira e como produção do verdadeiro na consciência individual (FOUCAULT, 2014), alimentando a educação da vontade por meio do que seria o certo, o moral, o adequado – A reforma é “a expressão desinteressada e orgânica de um pensamento verdadeiro” (PORTUGAL, 1895a, p. 1071); “O professor atenderá a que [a resposta do aluno] seja verdadeira e, desde a secção inferior sem erro de expressão” (PORTUGAL, 1896a, p. 664); é dever dos professores “promover o progresso literário e promover o progresso moral dos alunos, aproveitando para esta última função, entre os outros recursos que o organismo do liceu põe ao seu alcance, toda a ação moralizadora que o estudo das disciplinas possa exercer” (PORTUGAL, 1896a, p. 667).

Porque se fundava na busca de um conhecimento exaustivo e comparado, a reforma de Jaime Moniz consolidava-se por uma manifestação de verdade inequívoca, uma “nova ordem” como se dizia (PORTUGAL, 1895a), compreensível a partir da leitura das três peças fundamentais que

8 “Nós entendemos por cultura formal a cultura total do lado intelectual do homem, e portanto, das capacidades de observar, formar representações e retê-las de memória, formar noções, julgar e tirar conclusões” (MONIZ, 1919, p. 419). Os professores deveriam ter em conta que toda a matéria de ensino era suscetível de produzir cultura formal na disciplina a que se referisse.

a constituíram e que fundamentaram a profunda reformulação do ensino médio português.⁹ Para uma verdade inequívoca se manifestar era preciso pesquisar, sequenciar e selecionar um conjunto de conhecimentos (das experiências passadas, dos pareceres técnicos, das observações da opinião publicada, das condições materiais e sociais da nação, das experiências legislativas e regulamentares de diversos países), de modo a devolvê-los irmanados com o pensamento genérico de onde derivavam, a paridade com as melhores experiências pedagógicas. Era preciso jogar também o papel do árbitro cognoscente como virtude e alcance do poder público, organizador da desordem vigente. “Soa então a hora em que todos clamam: os pais contra os adiantos ou reprovações; os mestres contra os fabricantes de disposições legais; os lentes do grau mais subido contra a ignorância da mocidade acadêmica!” (PORTUGAL, 1895a, p. 1070).

Descobrir por si mesmos a prévia disposição das matérias de ensino

No curso ministrado em 1980 no Collège de France, Michel Foucault estimulava a plateia a procurar uma relação entre o exercício do poder – o estabelecimento de uma arte racional de governo – e o que seria uma manifestação de verdade, marcando cinco formas historicamente situadas de a conceber, das quais me interessam como elementos primários de análise as três iniciais.

A primeira seria a ideia basilar de que não poderia haver forma de governo sem ela estar ligada a um conjunto de conhecimentos racionais e verdadeiros, de conhecimentos exatos cujo estabelecimento decorreria da organização da estrutura racional denominada Estado (*uma razão de Estado*). A segunda era a ideia, bem presente na reforma de Jaime Moniz, de que um governo que atuasse de acordo com os princípios da verdade, “isto é, de acordo com o conhecimento exato dos processos que caracterizam essa realidade que é o Estado” – conhecimento da população, conhe-

cimento das relações comerciais, conhecimentos das formas de trabalho, conhecimento das riquezas produzidas – governaria menos na medida em que faria da verdade “uma forma suficientemente demonstrativa” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Os textos regulamentares da reforma portuguesa estavam sempre ligando a *ação governativa* dos professores à finalidade de os alunos descobrirem, por si mesmos, os objetivos e as respostas que, afinal, se encontravam previamente organizadas e dispostas para serem conhecidas. “O professor não comunicará aos alunos apreciações estéticas já formuladas; mas deve guiá-los até eles as organizarem por si, ainda que rudimentarmente” (PORTUGAL, 1896b, p. 718), pois o grande objetivo era:

[...] não esquecer o pensamento tantas vezes enunciado pelos grandes pedagogistas acerca da marcha graduada do ensino, ou da atividade que ele deve pôr em ação: – que primeiro se trata de transmitir diretamente um material de instrução explicando-o, esclarecendo-o, elucidando-o, para a assimilação ou apropriação; – depois se trata de estreitar as novas representações, ideias ou noções, obtidas por este meio, com as já existentes no espírito do aluno, grupando e ordenando os conhecimentos assim desenvolvidos; e por derradeiro se procura vigorar e aproveitar pela exercitação o produto de todo este trabalho. (PORTUGAL, 1896a, p. 664).

Exigia-se por parte dos professores a procura da iniciativa dos alunos:

Nas mesmas classes [6.^a e 7.^a] é também indispensável obrigar a atividade mental de cada ouvinte a desempenhar grande quinhão do trabalho escolar e compeli-la a usar da iniciativa e independência próprias da idade na secção superior, e dignas da instrução já obtida. (PORTUGAL, 1896a, p. 664).

Entretanto essa autonomia proclamada como essencial devia centrar-se na “averiguação da firmeza e exatidão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos”, a confirmar a aquiescência a uma herança recebida (PORTUGAL, 1896a, p. 664). O conhecimento já sistematizado e organizado (para os professores) e o incitamento à descoberta autônoma (para os alunos) concretizavam dois aspectos de uma reforma que governava menos pela informação acumulada sobre a população escolar.

⁹ O decreto de 22 de dezembro de 1894 sobre a aprovação dos serviços da instrução secundária (PORTUGAL, 1895a); o decreto de 14 de agosto de 1895 regulamentando o ensino secundário (PORTUGAL, 1896a); e o decreto de 14 de setembro de 1895 aprovando os programas para o estudo das disciplinas de instrução secundária (PORTUGAL, 1896b).

As visitas aos monumentos destinavam-se ao conhecimento-reconhecimento de uma ação pedagógica que devia ser de descoberta ao mesmo tempo que a reiteração dos mais elevados valores do país. Por esta via os alunos aprenderiam a respeitar e a reconhecer os monumentos como sendo da nação, os vestígios como caracterizando uma forma particular de encarar o passado, relacioná-lo com uma certa verdade material, tangível e necessária e articulá-lo à situação nacional vigente.

Finalmente, a terceira das formas históricas enxergadas por Foucault na relação de uma arte de governar com a verdade seria a ideia de que os mecanismos destinados a conduzir os homens necessitariam da constituição de um saber especializado e do seu corpo de especialistas.¹⁰

Para além do vigor do pensamento de Foucault que pode entrever-se na reforma portuguesa do ensino médio, o que seria para realçar é que a partir do conhecimento acumulado, exaustivo e comparado da reforma do ensino médio, a partir de um selo de garantia que a verdade transmitiria – “restituíamos a verdade, ofendida, a quem de direito pertence” (PORTUGAL, 1895a, p. 1071) –, se propunha a aquisição para os alunos de um certo conhecimento em moldes antagônicos da construção do conhecimento reunido para realizar a reforma.

A reforma reivindicava-se de uma forma de conhecer (trabalhada e comparada), para devolver aos alunos um currículo com uma outra forma de conhecer. A fabricação de um conhecimento pedagógico tinha levado à adoção de uma solução para a transmissão e recepção do conhecimento escolar, mas uma dimensão abissal dividia a produção do

conhecimento pedagógico e a transmissão do conhecimento escolar.

A reforma de Jaime Moniz partia da exposição da totalidade de um saber (como se o pedagogo dissesse: *estudei todos os sistemas atuais e passados de ensino que se relacionam, ainda que modestamente, com o nosso, comparei todos, inclusive em estações de ensino não oficiais, e esta é a conclusão a que chego sobre a nossa instrução secundária*). Contudo, ao colocar-se do lado da verdade (do bem, da moral, do certo), a reforma de Jaime Moniz não ligava apenas a construção de um conhecimento verdadeiro ao exercício de um poder, neste caso delegado na figura dos representantes dessa verdade perante os alunos (os professores). Colocava esse conhecimento verdadeiro como caução para que o conhecimento diferido (triturado, organizado) fosse o apropriado para os alunos. A busca do conhecimento não originava, na sua transmissão, mais busca do conhecimento, mas a aceitação do conhecimento existente.

Se o sentido da transmissão de uma herança cultural que só poderia ser aumentada sem ser revista nos fundamentos parecia jogar-se integralmente na escola, não admira que os vestígios do passado, e em particular os monumentos (representantes máximos dessa herança na transmissão-recepção dos conhecimentos), só pudessem a partir de então crescer em número, atualizando sistematicamente o princípio de que eram devedores – não a aleatoriedade da escolha, mas a inevitabilidade da sua eleição.

O esforço evidenciado para constituir uma *verdade* sobre a instrução secundária no final do século XIX assemelhava-se, na sua fabricação, a um sem-número de materiais dispostos sobre uma mesa de trabalho, a um caos à espera do seu sentido, enquanto o conhecimento que devia ministrar-se aos alunos não podia dispor-se sobre uma mesa para ser organizado, pois ele estava disposto, estruturado e ordenado no mais ínfimo detalhe, não admitindo surpresa nem descoberta.

Esse conhecimento intelectual e moral era como uma herança cultural, trazida para as lições não para ser discutível nem para ser discutido. Foi nessa herança cultural que todos os estudantes no Portugal do século XX se descobriram como pesos, alunos e cidadãos.

¹⁰ Uma forma de governo corporizada pelo advento do parlamentarismo no século XIX ligaria a produção da verdade ao seu conhecimento objetivo, por via do saber especializado e da emergência de uma multiplicidade de especialistas (responsáveis por informarem os políticos sobre as melhores medidas a tomar). No corpo de especialistas que emergia em Oitocentos não estariam somente os desenterradores do passado das nações, que então ganhavam relevância (historiadores, geógrafos, geólogos, arqueólogos), mas os próprios deputados como especialistas do discurso verdadeiro. As restantes duas formas históricas referidas por Foucault seriam como que desenvolvimentos das três anteriores. A quarta conteria uma certa inversão da segunda, a de que os especialistas e conhecedores da verdade, como tal, teriam alguma coisa a esconder pois não seria possível a todos saber a verdade de uma sociedade sem suscitar a revolução. A quinta seria dizer, por uma contraversão de raciocínio: se existe uma verdade é porque efetivamente toda a gente a conhece, é porque é uma evidência. Sobre este assunto ver Foucault (2014), especialmente as páginas 14-16.

Considerações finais

A constituição de um grau secundário aperfeiçoado reivindicou um conhecimento comparado, exaustivamente compulsado, da experiência do saber e da prática das nações, e do exemplo da experiência pedagógica, didática e de ensino alemã em particular. Ancorava-se na distribuição relativa a planos de ensino estrangeiros, antigos e modernos, oficiais e não oficiais, a relatórios e outros documentos oficiais, discursos públicos e estudos, ao conhecimento da legislação portuguesa anterior ou às razões para a repartição de disciplinas por anos e classes.

A grandeza do levantamento e dos estudos realizados para propor as peças legislativas da reforma de 1894-1895 emergiu na necessidade de estabilizar o conhecimento destinado aos alunos dentro de limites dominados por um conjunto de mecanismos (manuais, didática, horários, exames, disciplina).

Elaborada num contexto de indignação do ensino médio português e de críticas de todos os intervenientes no processo educativo, a legislação exaltava o comprometimento em assegurar o progresso das qualidades intelectivas do espírito, as capacidades físicas e a posse de saberes para que se tornasse possível consolidar nos jovens estudantes os valores da aquisição formal e da aquisição material de conhecimentos.

A nobilitação das forças do espírito pressupunha um fim moral dos estudos secundários, enaltecendo o caráter e demonstrando o desenvolvimento de uma vontade livre e harmoniosa, como coroamento da transmissão do saber e do aperfeiçoamento das capacidades intelectivas. A educação forjada pelo exemplo e pelo contínuo exercício, portadora de uma eficácia, formaria uma educação da vontade.

Dos ramos principais da cultura devia extrair-se um conjunto de noções elementares e fundamentais, cuja transmissão devia ser sucessiva e progressiva, de modo a promover as forças psíquicas e físicas mas também a “fazer imperar no espírito um sentir, pensar e querer encaminhado à verdade, ao bem e ao belo” (MONIZ, 1919, p. 455). Da cultura do ensino médio faria parte um grande trabalho de educação – tal como a preparação para os estudos superiores – em ordem a formar uma classe capaz de receber e transmitir os

valores nacionais mais acarinhados (uma cultura geral do espírito) e pugnar por eles no exercício das respectivas profissões.

A reforma de Jaime Moniz foi contemporânea de uma disposição sobre a necessidade de o Estado ter um papel central na preservação dos monumentos e de outros vestígios, como culto nacional pelo passado e como avigoramento da nação. Desde a organização do poder político assente numa Constituição e da divulgação dos princípios liberais da soberania nacional que redundaram na criação do Parlamento que a questão era aflorada; mas com o final do século XIX ganhou uma importância crescente, concretizada em legislação mais restritiva sobre conservação, salvaguarda, recuperação, usos e divulgação do patrimônio.

A divulgação tornou-se um assunto da escola e de associações profissionais e culturais, nomeadamente através da organização de excursões. Na reforma de Jaime Moniz, os despojos apareciam como a herança de todas as classes sociais (mesmo que datada de antes da nacionalidade e com origem nas classes poderosas nobres e religiosas), destinada a desafiar os alunos do ensino médio a construir a sua pertença de seres intelectuais e morais (pela relação estabelecida com os vestígios) e a corporizarem o papel de transmissores desses bens como membros de uma futura classe social particularmente influente na sociedade.

Eis o ponto em que orbitavam os alunos que cumprissem a instrução secundária: se fizessem os cinco anos do curso geral (todos os anos dos liceus nacionais) obtendo, como se dizia, “um todo de conhecimentos geralmente úteis como saber e proveitosos como meio para o regular desenvolvimento do espírito” (PORTUGAL, 1896a, p. 662) ou os cinco anos mais os dois anos do curso complementar dos liceus (todos os anos dos liceus nacionais centrais) – que perfaziam o trabalho de desenvolvimento do espírito e completavam a preparação para o ensino superior –, era-lhes concedida a totalidade dos saberes existentes (sequencial e dividida pelos vários anos), o conhecimento de uma herança cultural sob a forma dessa totalidade. Sujeitos dessa concessão, era em relação a uma totalidade que deviam incorporar o papel de transmissores fundamentais. Assim, vestígios de culturas materiais passadas não seriam apenas

olhados como rastros, mas como uma totalidade do que podia supor-se relevante.

A herança cultural integrou-se também na aquisição do conhecimento como expressão de um pensamento verdadeiro, ligado às considerações morais e éticas que os alunos deviam observar.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. A influência do regime de classes na organização pedagógica e na administração do liceu. In: FERNANDES, Rogério, MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Atas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 17-37.

CANDEIAS, António. Alfabetização e escola em Portugal na transição do século: dados e perspectivas. **Oficina do Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 105, p. 1-21, abr. 1998.

CANDEIAS, António; SIMÕES, Eduarda. Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. In: **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 163-194, mar. 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DA FAZENDA. **Censo da população do reino de Portugal no 1.º de dezembro de 1900 (Quarto recenseamento geral da população)**. v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1905.

MONIZ, Jaime. **Estudos de ensino secundário**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1919.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). v. 1. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa/Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, 2003.

_____. A reforma de Jaime Moniz (1894-95). A construção do ensino liceal de características modernas em Portugal. **Estudos do século XX**, Coimbra, n. 6, p.77-93, 2006.

PORTUGAL. Ministério do Reino. Decreto de 17 de novembro de 1836 sobre a Instrução Secundária. **Coleção de leis e outros documentos oficiais** desde 10 de setembro até 31 de dezembro de 1836. VI série. Lisboa: Imprensa Nacional, 1837.

_____. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto de 22 de dezembro de 1894 aprovando a reforma dos serviços da instrução secundária. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1894. Lisboa: Imprensa Nacional, 1895a.

_____. Ministério das Obras Públicas. Portaria de 27 de fevereiro de 1894 aprovando o regulamento para a Comissão dos Monumentos Nacionais. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1894. Lisboa: Imprensa Nacional, 1895b.

_____. Ministério do Reino. Decreto de 14 de agosto de 1895 aprovando o regulamento geral do ensino secundário. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896a.

_____. Ministério do Reino. Decreto de 14 de setembro de 1895 aprovando os programas para o estudo das disciplinas de instrução secundária conforme a última reforma deste grau de ensino. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896b.

_____. Ministério das Obras Públicas. Decreto de 9 de Dezembro de 1898 aprovando o plano orgânico dos serviços destinados à classificação, conservação e restauração dos monumentos nacionais. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1898. Lisboa: Imprensa Nacional, 1899.

PROENÇA, Maria Cândida. **A reforma de Jaime Moniz**. Antecedentes e destino histórico. Lisboa: Colibri, 1997.

SERRA, Aires. Excursões escolares e lições ao ar livre. **Revista Escolar**, Vila Franca de Xira, ano 3, n. 4, p. 116-120, 1923.

SILVA, Luciano Pereira da. **Diário da Câmara dos Senhores Deputados**. Sessão legislativa de 1903. Ata de 13 de janeiro. Diário n. 5. Lisboa, 1903.

TOMÁS, Joaquim. As excursões escolares. **Revista Escolar**, Elvas, ano 1, n. 1, p. 9-18, 1921

Recebido em: 23/01/2018

Aprovado em: 19/02/2018

PARTICIPAÇÃO POPULAR, PODER E FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UM ESTUDO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

*Danilo Romeu Streck (Unisinos)**

RESUMO

O artigo analisa a relação entre participação popular, poder e cidadania a partir de estudo sobre o orçamento participativo no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). O argumento central é que a participação na definição de projetos e prioridades é uma prática social privilegiada de formação da cidadania. O estudo está baseado numa metodologia participativa, tendo como princípio o diálogo com os diversos setores envolvidos. Como conclusão, aponta-se o potencial político-pedagógico do orçamento participativo através da leitura coletiva da realidade, e a importância de espaços públicos de discussão para a reconstrução de relações de poder.

Palavras-chaves: Orçamento participativo. Poder. Participação. Pedagogia do poder.

ABSTRACT

POPULAR PARTICIPATION, POWER AND CITIZENSHIP EDUCATION: A PEDAGOGICAL-POLITICAL STUDY OF THE PARTICIPATORY BUDGET

The article analyses the relationship between popular participation, power and citizenship, based on studies on participatory budgeting in the state of Rio Grande do Sul (Brazil). The central argument is that participation in the definition of projects and priorities is a privileged social practice for citizenship education. The study is based on a participatory methodology which has as leading principle the dialogue with the different stakeholders. As conclusion the article highlights the political-pedagogical potential of the collective reading of reality, as well as the importance of public discussion spaces for the reconstruction of power relations.

Keywords: Participatory budget. Power. Participation. Pedagogy of power.

RESUMEN

PARTICIPACIÓN POPULAR, PODER Y FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA: UN ESTUDIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DEL PRESUPUESTO PARTICIPATIVO

El artículo analiza la relación entre participación popular, poder y ciudadanía, desde el presupuesto participativo en el estado de Rio Grande do Sul (Brasil). El argumento central es que la participación en la definición de proyectos y prioridades es una práctica social privilegiada de educación ciudadana. El estudio tiene por base una metodología

* Doutor em Educação pela Rutgers University (EUA). Professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGE/Unisinos). Membro do grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: streckdr@gmail.com

participativa cuyo principio orientador es el diálogo con los diferentes participantes. La conclusión apunta para el potencial político-pedagógico de la lectura colectiva de la realidad, bien como la importancia de espacios públicos para la reconstrucción de relaciones de poder.

Palabras Clave: Presupuesto participativo. Poder. Participación. Pedagogía del poder.

Introdução

A formação da cidadania, embora nem sempre explicitada na pauta pedagógica dadas prioridades consideradas mais imediatas, é requisito central para qualquer sociedade com ambições democráticas. Ninguém põe em dúvida hoje o fato de que há conhecimentos e práticas que legitimam diferentes formas de poder, desde governos democráticos a governos autoritários, desde uma ciência comprometida com a preservação e promoção da vida a uma ciência a serviço de lucros fáceis. Há conhecimentos ou saberes de resistência, de insurgência e de opressão. Também a participação pode ter significados muito diferentes, desde a manipulação até a assunção conjunta, dialogada e crítica de projetos e ideais (FRICKE, 2013; STRECK, 2013).

O texto parte do pressuposto defendido por Paulo Freire de que a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 1991); que, conforme Eduardo Galeano (1994), as utopias são feitas para se andar porque elas apontam um horizonte que se desloca na medida em que avançamos em sua direção; que, segundo Peter Reason (2002), fazer pesquisa pode representar o compromisso com a construção de uma visão de mundo participativa. Isso não significa fechar os olhos para o fato de que ninguém é imune aos assédios da mosca azul do poder (FREI BETTO, 2006). Em nível mundial, a concentração do poder econômico (PIKETTI, 2014) reserva um espaço limitado e “seguro” para a participação dos cidadãos. E o acesso ao conhecimento e aos meios de produção de conhecimento continua gerando desigualdades, apesar das (ou também por causa?) inúmeras novas formas de comunicação (HIDMAN, 2009).

O pressuposto é de que essas três dimensões – participação, poder e formação da cidadania – estão intrinsecamente interligadas. No abstrato, o tema pode levar a infindáveis discussões. Pretendo nesse exercício partir não de determinadas teorias, mas estar atento às emergências em uma prática

social que talvez tenha perdido um pouco de seu charme e apelo ideológico, mas que ainda se situa na vanguarda de experiências democráticas inovadoras. Refiro-me ao orçamento participativo, que no Brasil teve sua experiência pioneira em Porto Alegre, a partir do ano de 1989. Foi um período de entusiasmo com a promulgação da nova constituição brasileira, em 1988, que abria espaço para a participação do povo por demanda da sociedade civil, após duas décadas de ditadura militar. No plano internacional, 1989 é também o ano da queda do muro de Berlim e a época da afirmação do chamado “consenso de Washington” como a proposta político-econômica neoliberal que marcaria a nova globalização. É a sociedade se movimentando entre embates que ainda hoje fazem parte do cenário político e social.

O subtítulo indica o lugar de onde é feita a reflexão, bem como o direcionamento da discussão. Ao referir que realizo a reflexão na perspectiva da área da educação, desejo manifestar minha consciência de que um olhar filosófico, da ciência política ou da sociologia produziria outro texto. Ao mesmo tempo, reafirmo a importância do que Orlando Fals Borda (2010a) chama de convergências disciplinares. Essas convergências, por sua vez, podem representar também transgressões disciplinares em vista de uma nova rigorosidade, conforme argumentava Paulo Freire (1996). Não uma rigorosidade de adesão a cânones teóricos fechados ou à repetição de práticas, mas a assunção do risco de pensar a prática.

Ao direcionar o tema para o que denomino pedagogia do poder, desejo realçar que participar e conhecer, seja através do ensino ou da pesquisa, são sempre ações políticas, isto é, estão tramadas dentro das relações de força onde se decide a vida do indivíduo e da sociedade. O fato de privilegiar essa perspectiva tem a ver também com a constatação de que apesar de a grande maioria dos estados-nação

se definirem como democráticos, as manifestações sociais e protestos que periodicamente explodem em todos os continentes são uma expressão de que há uma distância entre o formalmente proposto e a prática cidadã possível.

Na primeira parte do texto são apresentados elementos para que o leitor compreenda o contexto empírico e a metodologia do estudo. O orçamento participativo é hoje uma prática político-administrativa amplamente difundida, especialmente em administrações municipais, e deixou de ser uma marca exclusiva do Partido dos Trabalhadores, como era em sua origem. O objeto deste estudo é a experiência com orçamento participativo no estado do Rio Grande do Sul, ou seja, numa escala geográfica e populacional ampliada.

No tópico da metodologia é apresentada a perspectiva epistemológica que orienta o estudo, algumas das estratégias utilizadas na coleta e análise dos dados e a reflexão sobre a pesquisa como parte de um complexo de relações e de poder dentro do qual se geram conhecimentos. A pesquisa, como entendida neste texto, faz parte da pedagogia do poder e por isso lhe é dedicado um espaço relativamente amplo.

O texto converge para o que poderiam ser contribuições para uma pedagogia do poder. Se desejarmos que o poder deixe de ser um objetivo para o qual se educa no sentido de proporcionar vantagens em termos de capacidade de consumo ou de status social dentro de um mercado altamente competitivo, mas uma força mobilizadora para a justiça social, então se faz necessário transformar o poder num tema pedagógico. Ao referir-me a uma pedagogia do poder não penso necessariamente ou apenas em salas de aula, mas em todos os processos sociais com uma intencionalidade educativa, entre eles a pesquisa social. No espaço deste texto pode-se apenas anunciar uma temática a ser explorada em outros estudos e com outros interlocutores.

Um experimento de democracia participativa

A legislação brasileira estabelece os parâmetros gerais para a elaboração do orçamento público em todos os níveis da Federação. O processo é constituído por três etapas, todas elas baseadas

em projetos de lei de competência exclusiva do Poder Executivo: o plano plurianual, elaborado pelo Poder Executivo no início do mandato e submetido à aprovação da Assembleia Legislativa; a lei de diretrizes orçamentárias, igualmente encaminhada pelo Executivo ao Legislativo, que fixa as normas e grandes linhas do planejamento anual; o orçamento anual, que passa pelo mesmo processo de aprovação, e que deve ser compatibilizado de acordo com o plano plurianual e a lei de diretrizes orçamentárias.

Esse dado é relevante para entender por que a implementação de modalidades diferentes de orçamento público depende, dentro de um quadro legal relativamente aberto, do projeto de governo e da vontade política do Poder Executivo eleito. No estado do Rio Grande do Sul, que é o contexto de referência neste artigo, passou-se por várias alternativas de participação popular, revelando rupturas e continuidades.¹ O começo pode ser situado em 1994, quando são criados no estado os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES), hoje em número de 28, que têm o papel de favorecer um planejamento integrado de municípios de acordo com características culturais e potencialidades econômicas regionais (SIEDENBERG, 2008). Essa instância de organização social e política desde então é uma referência importante para o planejamento estratégico no estado e representa uma base institucional para a participação dos cidadãos, podendo tanto apoiar quanto obstaculizar políticas do governo estadual eleito.

Em 1998 cria-se uma consulta popular sobre prioridades na alocação dos recursos. É um mecanismo simples, possivelmente mais inspirado no receio de uma iminente vitória da coligação partidária liderada pelo Partido dos Trabalhadores, que tem como uma de suas bandeiras o orçamento participativo, do que por uma convicção política. De fato, com a vitória da Frente Popular liderada pelo Partido dos Trabalhadores implantou-se em 1999 o orçamento participativo estadual baseado nos

1 Há importantes experiências participativas na gestão pública que antecederam a criação do orçamento participativo em Porto Alegre. Dentre elas encontram-se o programa “Desenvolvimento e organização de comunidades” (MARQUES; BRUM, 2002), iniciado em 1961, e a experiência de administração pública municipal de Pelotas, conhecida como “Todo o poder emana do povo” (SOUZA, 2002), no início da década de 1980.

princípios da experiência de Porto Alegre (HORN, 1994). Foi uma experiência arrojada e pioneira por implantar em nível estadual, para uma população de mais de 10 milhões de habitantes, um sistema de participação direta dos cidadãos na destinação de parcela dos recursos públicos e, o que talvez seja mais importante, na discussão aberta dos gastos e das receitas do estado (MARQUES, 1999).

Houve na época um grande debate sobre a eventual ilegalidade do processo a partir da Assembleia Legislativa, que sentiu seu espaço invadido pelo povo. E literalmente foi assim: houve assembleias públicas nas quais deputados estaduais foram impedidos de falar e inclusive instados a deixar o local. Era o sinal de que o povo reivindicava este espaço como sendo seu, evidenciando também a insatisfação com a forma de delegação de poder através da eleição periódica de representantes.

Nas duas administrações que se seguiram, a participação em questões orçamentárias foi basicamente restrita à consulta, através do voto, sobre projetos previamente definidos (SOBOTKA; SAAVEDRA; ROSA, 2005). Deixaram de existir reuniões com centenas de pessoas discutindo e apresentando as suas propostas, às vezes de forma bastante dramática. Por exemplo, em uma das reuniões uma professora levou uma caixa de papelão com cópias de cartas dirigidas aos órgãos públicos e as espalhou diante dos presentes em forma de protesto. Importante destacar, no entanto, que mesmo que a participação fosse efetivamente restringida, o discurso era de que se tratava de seu aperfeiçoamento. Seria isso evidência de que, como argumenta Guimarães (2004), uma nova cultura política estava se formando e exigindo ao menos formalmente espaços de participação? É demasiado cedo para responder essa pergunta.²

O governo que assumiu em 2011, liderado pelo Partido dos Trabalhadores, propôs um conjunto de modalidades de participação no “Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã”.³ O mesmo era presidido por um comitê gestor paritário com membros do governo e da sociedade civil. Dentre os organismos que compunham o sistema destacam-se o Conselho de Desenvolvimento do Estado (CDES),

com representação de diversos setores da sociedade, os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) e o Gabinete Digital.

O orçamento participativo estava integrado nesse sistema como elemento prioritário. Uma inovação importante foi a realização de plenárias regionais para discussão de prioridades para a elaboração do Plano Plurianual que serve de “moldura” para os orçamentos anuais. Os orçamentos anuais seguiam as seguintes etapas: audiências públicas regionais, nas quais se selecionavam 10 entre as 15 áreas temáticas que serviram de base para a apresentação de “demandas” nas assembleias públicas realizadas em cada município. Essas 15 áreas eram definidas no Plano Plurianual e orientavam a elaboração orçamentária no próximo quadriênio. Concretamente isso significava que se uma região elegesse a saúde como área prioritária, os projetos nessa área teriam um peso maior quando os delegados dos municípios (um delegado por cada 30 votantes) voltavam a se encontrar para definir os itens que deveriam constar da cédula na qual os eleitores assinalavam suas prioridades. Após a votação, que podia ser tanto em urnas distribuídas no município como via internet, os delegados consolidavam a proposta a ser encaminhada ao setor responsável pela elaboração do orçamento. Como o valor destinado a projetos do orçamento participativo já estavam predefinidos por região e como deveriam enquadrar-se nas diretrizes antes fixadas, tinham a sua inclusão assegurada na proposta do orçamento estadual que era por fim votada pela Assembleia Legislativa.

Convém lembrar que o orçamento participativo tem sua história nas lutas populares e inicialmente tinha como uma de suas bandeiras a “inversão de prioridades” (HORN, 1994, p. 113), ou seja, o beneficiamento da maioria da população, geralmente excluída da democracia representativa burguesa. Esse caráter revolucionário no contexto da história brasileira foi motivo de muitas disputas cujo saldo representa um acúmulo para a possibilidade de “democratizar a democracia”. Em livro homônimo, Boaventura de Sousa Santos (2003) reúne experiências de várias regiões do mundo que buscam o aprofundamento da democracia através da participação popular. Trata-se de experimentos de democracia participativa que indicam

2 Sobre procedimentos para a consulta popular no atual governo, ver Rio Grande do Sul (2017a).

3 Ver Rio Grande do Sul (2017b).

possibilidades de construção de outras formas de organização da sociedade, talvez a emergência de um novo contrato social (STRECK, 2003, 2010).

Pesquisa e relações de poder: sobre a metodologia

A maioria dos estudos com metodologias qualitativas situa-se em âmbitos menores, muitas vezes prevenindo os leitores de que não se pretende fazer generalizações. Mesmo assim, parece inevitável que a pesquisa, com qualquer metodologia, faça parte de uma comunidade de diálogo sobre determinado tema e para isso elementos de comparação e descoberta de confluências e divergências entre estudos são inerentes à prática da pesquisa. A pesquisa-ação e a pesquisa participante, por sua vez, têm também uma tradição com estudos em larga escala (FALS BORDA, 1979; FRICKE, 2011; GAVENTA; CORNWALL, 2006).

O estudo sobre o orçamento participativo num estado do tamanho geográfico e com uma população maior do que a de muitos países pode ser vista como um experimento de pesquisa participante numa escala ampliada. Pretendeu-se analisar o orçamento participativo como um processo político-pedagógico no qual, assim se presumia, podem ser identificados sinais que apontem para alternativas ao modelo de desenvolvimento globalizado, que mostra sintomas de esgotamento em todas as regiões do mundo. Talvez estejamos de fato não apenas diante de uma crise financeira e de representação política, mas confrontados com uma crise civilizacional que requer, em termos de pesquisa, compreender o micro e o macro nas relações sociais como uma unidade.

Em termos de América Latina isso significa voltar a atenção para as potencialidades de resistência, de organização e de transformação que se encontram no povo. Sem romantizar o povo como uma entidade abstrata, vale lembrar a observação de Orlando Fals Borda (2010b, p. 216, tradução nossa) sobre a direção para onde se volta o olhar quando se pensa em alternativas para o desenvolvimento: “Os europeus, evidentemente, progrediram e se enriqueceram com o desenvolvimento técnico-científico, em grande parte às custas de nós do Terceiro Mundo. Mas isso foi também às custas de

sua alma e dos valores sociais, como no contrato mefistofélico”.⁴ A correção à forma desequilibrada e desumanizadora que o progresso tomou eventualmente poderia ser corrigida por vivências que ainda palpitam nas sociedades chamadas atrasadas, como é o caso do *vivir bien* ou *buen vivir* (*Suma qamaña*) dos povos originários nos Andes (HUANACUNI MAMANI, 2010).

Fals Borda referia-se a um “socialismo *raizal*” fundado em valores de solidariedade, de liberdade e de luta pela dignidade humana que ele via nos movimentos populares da América Latina. A trajetória desse pesquisador colombiano não permite ler nessa sua posição política qualquer sentimento xenofóbico, mas a antevisão de um período de transição paradigmática (SOUSA SANTOS, 2000) no qual pudessem coexistir diferentes formas de vida e de organização social. Por sinal, foram estes movimentos populares a que se refere Fals Borda que impulsionaram a experiência pioneira de orçamento participativo em Porto Alegre há mais de duas décadas e que, entre avanços e retrocessos democráticos, vêm mantendo viva a experiência.

Faço essa referência para caracterizar o interesse nesse campo empírico por ser um lugar importante de compreender a sociedade em movimento, e as direções desse movimento. Não sendo a pesquisa politicamente neutra, o pesquisador precisa perguntar-se sobre as ações que deseja potencializar com o seu trabalho. Segundo Zemelman (2006, p. 112, tradução nossa), “Temos que identificar as realidades potenciáveis, mas essas realidades potenciáveis não estão necessariamente inscritas em um corpus teórico, dependendo do para que eu quero conhecer, que é um para axiológico e ideológico”.⁵ Além disso, o orçamento participativo é também o lugar onde o poder, através do manejo dos recursos públicos, e a participação popular são elementos intrínsecos ao processo.

Ao longo da pesquisa, o grupo formado por pesquisadores e estudantes de graduação e pós-

4 “Los euroamericanos, evidentemente, progresaron y se enriquecieron con el desarrollo científico-técnico, mucho a expensas de nosotros los del Tercer Mundo. Pero ello fue también a expensas de su alma y de los valores sociales, como en el contrato mefistofélico.”

5 “Hay que detectar las realidades potenciables, pero estas realidades potenciables no están prescritas necesariamente en un corpus teórico, van a depender del para qué quiero yo conocer, que es un para qué axiológico o ideológico.”

-graduação participou de uma série de atividades, principalmente no papel de observadores. Colocamo-nos intencionalmente numa posição inicial de escuta, cientes de que muitas pessoas envolvidas no processo têm uma longa experiência como gestores públicos ou como cidadãos engajados em suas comunidades. Participamos, assim, de seminários de formação, da escola do governo, de audiências públicas regionais, e de assembleias municipais. Coletamos informações através de um questionário no qual buscamos a quantificação sobre o perfil dos participantes, as entidades por eles representadas, suas expectativas e frustrações com o processo. Momentos fortes da pesquisa foram as reuniões com coordenadores estaduais e regionais, e os seminários de reflexão em algumas regiões selecionadas onde discutimos os resultados emergentes e os rumos do processo. As gravações, tabelas e registros compõem o *corpus* que serve de base para este registro. Os excertos utilizados são extraídos das transcrições de assembleias e reuniões.⁶

O estudo não tinha como objetivo avaliar como as discussões e votações impactaram, no final, a alocação dos recursos e a execução das obras. A prioridade era observar e compreender a dimensão pedagógica implícita ou explícita nas atividades realizadas. Cabe, por isso, ampliar as informações sobre o processo de pesquisa que tinha a participação como um princípio metodológico. Entre as questões que emergiram estão as expectativas que tiveram que ser negociadas e os diferentes discursos através dos quais se constroem consensos ou alternativas, confluindo para a questão do poder, que faz parte tanto da pesquisa quanto da formação da cidadania no orçamento participativo.

Entende-se por poder, na linha do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 266), “qualquer relação social regulada por uma troca desigual”. Isso significa, por um lado, reconhecer com Foucault a capilaridade do poder em todas as relações sociais, considerando que a igualdade não pode ser considerada um estado, mas uma permanente conquista. O poder, segundo Foucault (1979), não tem apenas uma função de reprimir, mas permeia todas as relações como uma força

que produz coisas, saberes e discursos. Por outro lado, se afirmamos que o poder está em toda parte, como uma força dispersa, corre-se o risco de não o situar em lugar algum. Parece razoável, por isso, a posição de Sousa Santos (2000, p. 265) ao afirmar que “se não houver um princípio de estruturação e de hierarquização, não há um enquadramento estratégico para a emancipação”. Sem essa estruturação corre-se o risco de um ativismo inconsequente ou de passividade diante do que parecerá um emaranhado de poder.

A pesquisa gerou diferentes expectativas, uma das quais foi assim manifestada:

Os dois, o moço e a moça aí, são da Unisinos, que está fazendo um trabalho de pesquisa, que vai escrever a história da participação popular no nosso Estado, desde o orçamento participativo até os demais processos. Eles estão fazendo um levantamento, eles vão deixar aí, com cada um aqui um questionário [...] para poder contar a história desse processo que é muito rico aqui no nosso estado. Nós estamos num estado pioneiro, um estado que tem história aí no processo de participação [...] (COORDENADOR REGIONAL DO VALE DOS SINOS).

Nessa apresentação de dois estudantes, membros do grupo de pesquisa presentes na reunião, o coordenador regional revela a expectativa criada na região em relação à pesquisa. Embora se enfatize que a pesquisa é um processo partilhado de busca e produção de conhecimentos, seria enganoso afirmar que se está diante de um projeto codeterminado (KRISTIANSEN; BLOCH-POULSEN, 2011). Talvez fosse mais adequado usar o conceito de “pesquisa consorciada” (BRANDÃO, 2014, p. 70), na qual a partir de pressupostos comuns se desenhavam objetivos específicos, de forma dialogada.

O que basicamente promove a convergência de interesses é a intencionalidade política de aprofundamento ou radicalização da democracia. Há um reconhecimento tácito de todos os grupos envolvidos de que uma democracia não pode prescindir da participação dos cidadãos. A participação é tida como um valor, mesmo que na sua prática se reconheçam muitas falhas.

No entanto, há também uma diferenciação de objetivos. O coordenador expressa o que pode ser uma expectativa dos gestores: contar a história da participação popular, no estado e para além

⁶ O material está disponível nos arquivos do grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

das fronteiras regionais e nacionais. Os agentes responsáveis pelo processo sabem muito bem do apagamento da história das gestões públicas por questões partidárias. Basta mencionar que um enorme volume de material do processo entre 1999 e 2002 foi confiado aos arquivos do grupo de pesquisa da universidade para prevenir a sua destruição pela administração entrante, de outro partido político. Enquanto pesquisa universitária, o grupo de pesquisa tem um interesse em resultados acadêmicos, expressos em jargão que pouco interessa aos participantes das assembleias populares. Em ambos os casos, no entanto, se amplia a reflexividade coletiva que, concordando com Eikeland (2007, p. 53, tradução nossa), é o critério básico da pesquisa-ação e pesquisa participante: “O núcleo duro da pesquisa ação não é intervenção, mas autorreflexão coletiva”⁷

A distinção que Oyvind Palshaugen (2006) estabelece entre discurso teórico e discurso prático é relevante para operacionalizar essa reflexividade coletiva, uma vez que os sujeitos envolvidos na pesquisa não apenas têm campos de atuação diferentes, mas se movimentam em campos linguísticos próprios. Segundo ele, a possibilidade de entendimento se dá a partir da capacidade do pesquisador de participar do discurso prático. Em suas palavras, “[...] o poder do conhecimento depende da habilidade do pesquisador de participar de discursos práticos com base no poder do melhor argumento, e esta habilidade por sua vez depende de um sensível poder de julgamento”⁸ (PALSHAUGEN, 2006, p. 291, tradução nossa). Ou seja, não é apenas uma questão de estratégia discursiva, mas de sensibilidade ética para avaliar os discursos.

Como compreender a pesquisa nesses jogos de poder? Por um lado, o poder da pesquisa se mistura nas disputas de poder entre os protagonistas do processo: autoridades constituídas estaduais e municipais, lideranças locais, organizações comunitárias, movimentos sociais e ONGs. Não existe uma pesquisa que possa dizer-se neutra, embora os dados e resultados por ela produzidos possam

ser apropriados de formas diversas por diferentes grupos. Por exemplo, os partidários de uma participação popular ampliada podem entender os dados sobre a dificuldade de participação como uma deficiência a ser corrigida, enquanto os adversários podem interpretar os mesmos dados como um sinal do fracasso dessa proposta de participação ou ainda como sinal da inviabilidade de participação popular em contextos geográficos maiores. Esse poder de controle o pesquisador não possui sobre o seu produto.

No caso do orçamento participativo, pode-se permanecer no âmbito oficial e confirmar a intencionalidade político-pedagógica dos dirigentes. Pode-se também buscar ouvir as vozes silenciadas num processo supostamente democrático. Exemplo disso é quando se constata que o tempo destinado à fala da coordenação e das autoridades e aquele destinado aos participantes é bastante desproporcional. É muito difícil para um cidadão comum levantar numa assembleia, às vezes subir ao palco e diante de uma mesa formada por autoridades expor a sua demanda em reduzidos três minutos. O papel da pesquisa, no caso, é contribuir para inserir a voz desses cidadãos de uma forma digna num processo do qual a pesquisa se tornou parte. Há uma “diretividade” (FREIRE, 1996) que tem sua base numa postura ética que não necessariamente coincide – ou coincide parcialmente – com as posições dos participantes no processo.

Nesse sentido, a pesquisa não pode ser entendida de forma simplista como um instrumento de uma das partes envolvidas na disputa, como estando despida de uma potência própria. O envolvimento do pesquisador na reflexividade coletiva também implica interferência no processo através de suas escolhas, assim como as escolhas dos demais sujeitos e grupos interferem no projeto de pesquisa que ele coordena. Na linguagem de Bourdieu (1997, p. 52), ele dispõe de determinado tipo de “capital” que lhe permite estar presente como um agente “de fora”. Um exemplo disso é quando, numa reunião de pesquisa, um secretário de educação de um município disse que a presença do pesquisador lhes ajudava a ver melhor os problemas, a fazer perguntas melhores. Com essa resposta ele indicava a importância da pesquisa no processo, mas marcava uma posição de protagonismo da própria

7 “Hard core action research is not intervention but collective self-reflection.”

8 “[...] the power of knowledge is dependent on the researchers’ ability to participate in practical discourses based on the power of the better arguments, and this ability is in turn dependent on a sensible power of judgement.”

comunidade. Eles não esperavam recomendações e respostas, mas meios de fazer as perguntas que melhor conduzissem à solução.

A pesquisa sobre o orçamento participativo revela, além disso, a necessidade de transcender os parâmetros disciplinares clássicos. Essa é uma tradição da pesquisa-ação e da participante. Basta recordarmos o muito citado artigo de Kurt Lewin (1946) no qual ele argumenta que uma visão estreitamente disciplinar é incapaz de dar conta da complexidade dos fenômenos sociais. O resultado, nas próximas décadas, poderia ser um amálgama das diversas disciplinas numa só ou então a formas de cooperação. No Tavistock Institute, uma referência da pesquisa-ação na Europa, a interdisciplinaridade (TRIST, 1989) era uma marca de seu trabalho de pesquisa e formação. Orlando Fals Borda (2010a) preferia falar em convergências disciplinares, incluindo na sua pesquisa áreas pouco ortodoxas como a música e o folclore popular.

Formação da cidadania e poder

O orçamento é um lugar privilegiado para perceber a circulação do poder, uma vez que é o núcleo duro do planejamento público. Sem a alocação de recursos, os melhores projetos não passam de intenções. Ou seja, é o ponto de partida para a execução de obras e implementação de políticas públicas, cujo resultado final depende ainda de outros fatores, como a disponibilidade efetiva dos recursos, a eficiência e vontade política dos administradores e a possibilidade de controle social. Todas as etapas, desde a concepção de um projeto até a sua execução e ainda, posteriormente, o seu uso, são expressão do exercício de poder.

Valemo-nos para a análise do princípio de estruturação do poder identificado por Boaventura de Sousa Santos, conforme anteriormente mencionado, conformado por seis espaços estruturais, cada um deles reproduzindo formas específicas de poder: o espaço doméstico, onde o poder se manifesta através do patriarcado; o espaço da produção, caracterizado pelo poder de exploração do trabalho e da natureza; o espaço do mercado, onde impera o fetichismo das mercadorias; o espaço da comunidade, onde o domínio se manifesta na diferenciação desigual; o espaço da cidadania, no qual o estado

exerce a dominação; e o espaço mundial, no qual o poder se expressa na troca desigual.

Em todos esses espaços também se geram contrapoderes ou poderes de resistência que, opondo-se à lógica reguladora, colocam-se como lugares de emancipação. Neste estudo do orçamento participativo, os espaços onde se observa a disputa são sobretudo a comunidade e a cidadania.⁹ Há a possibilidade de reconhecimento e de legitimação de novos atores políticos que expressam as necessidades de seus grupos e de suas comunidades, e se instala uma dinâmica de interação com o poder público que pode levar tanto a alianças quanto à confrontação.

Sérgio Herbert (2008) argumenta, com base em dados colhidos numa região do estado no período de 1999 a 2002, que no processo do orçamento participativo há condições que favorecem o surgimento de novas lideranças comunitárias. Ao desmistificar a autoridade, rompe-se também com a lógica tradicional de quem deve ser o líder do local ou região. Conforme Herbert (2008, p. 278), “o desvelamento da autoridade e da realidade acontecem de forma simultânea”. São outras pessoas que tomam a palavra, são outras necessidades que emergem e são outros os sujeitos e as formas de interlocução. As conclusões de Cênio Weyh (2011) corroboram a tese de que o orçamento participativo pode ser uma prática renovadora de lideranças e contribui para a oxigenação da política enquanto força organizadora da sociedade.

No excerto abaixo uma professora confronta de forma incisiva as autoridades pelo fato de desconhecer ou desconsiderar a realidade local:

Gente, só para reforçar o que o Diego falou aqui, o porquê do distanciamento do que acontece na nossa cidade. Primeiro: mal divulgado que nem todo mundo tem acesso ao jornal na escola, lá na escola faz três meses que não aparece mais. Segundo: a maioria que está aqui acorda cedo, vão pegar ônibus Porto Alegre- Esteio. Vão trabalhar em outros lugares porque aqui não tem emprego para eles; então nós vamos sair da cidade dormitório e aí vem para a aula, vão para casa, deitam e dormem. (NOVA SANTA RITA).

⁹ A identificação de um conjunto de espaços estruturais propõe o desafio de ampliação do escopo dos estudos para a construção de uma pedagogia do poder.

Ao mesmo tempo, essa professora busca uma forma de politizar a vida cotidiana e as relações sociais. Depois de dizer que ela trabalha três turnos do dia, levantando às 6 horas e indo dormir à meia-noite, esse esforço representa o que ela considera um ganho, não necessariamente em termos de aprovação de um projeto, mas de construção de uma consciência coletiva:

E o terceiro, acho assim: a gente nunca pode descreditar da política, nunca pode ter vergonha de dizer: eu quero assim e eu penso assim. O título é a arma mais poderosa que a gente tem, independente de sigla partidária, de quem vai concorrer ou não vai. A gente não pode nunca se desmotivar, tem que acreditar ainda nas pessoas porque no momento em que a gente não acredita nos outros não precisa nem viver, porque a gente vive uma vida através de sonhos, de objetivos e corre atrás. (NOVA SANTA RITA).

Esse “poder a partir de baixo” confronta os “poderes de cima”. É um poder de insurgência que mobiliza os poderes constituídos, se não à ação, pelo menos à escuta. Podemos ver isso numa passagem do discurso de um presidente do COREDES. Depois de agradecer a presença de todos, ele destaca a presença de coordenadores do orçamento participativo estadual, chamando atenção para as dificuldades de sua tarefa:

Não é um papel fácil que eles têm, de ficar dando explicação em todas as regiões. As pessoas acham que as coisas acontecem de um mês para o outro ou de um ano para outro, mas eles têm a paciência pedagógica que a gente deve ter em termos de governo, em termos de COREDES, em termos de Prefeitura Municipal. (COREDES VALE DO PARANHANHA).

As duas manifestações representam lugares diferentes de articulação de poder. No caso da professora, o tom é inicialmente de indignação em relação ao distanciamento do poder público, mas ela sabiamente transforma a reclamação numa questão política. O discurso do reitor universitário, presidente do COREDES, por sua vez, enfatiza o lado pedagógico do processo, destacando o papel da participação e conscientização do povo no processo e também vindo em defesa do poder público, que precisa dar explicações ao povo e para isso necessita de paciência pedagógica.

O próprio sistema de participação, com uma grande variedade de “caixinhas”, dificulta a inserção dos cidadãos nas discussões das questões maiores da sociedade. Existe o Gabinete Digital, onde são postadas geralmente manifestações pessoais. Existe também o Conselho de Desenvolvimento Econômico, que pela sua natureza congrega um número reduzido de representantes da sociedade. Existem os COREDES e os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Econômico e Social (COMUDES), que atuam não necessariamente através do orçamento participativo. É uma realidade, por um lado, centralizadora e organizadora da participação e, por outro lado, fragmentadora. Vale dar atenção ao alerta de Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 228), de que a combinação de fatores *cósmicos* (de centralização) e *caósmicos* (de instâncias intermediárias) pode ser responsável pela “opacidade fenomenológica das relações de poder na sociedade”, dificultando a eficácia das lutas de resistência.

O orçamento participativo é, mesmo assim, o lugar de reconhecer o poder de diferentes grupos e entidades que coexistem na comunidade. Um rápido olhar sobre a lista de participantes permite ver que grande parte deles está nas reuniões para exercer algum tipo de representação. O lado positivo é a articulação prévia em torno de necessidades sentidas por setores organizados da sociedade (clubes, ONGs, escolas, hospitais, entre outras). Deve-se questionar, no entanto, quando setores públicos (secretarias de governos municipais, a polícia, corpo de bombeiros, entre outros) disputam os mesmos recursos, tornando o processo um tanto endógeno e, com isso, sendo eventualmente um fator de desmobilização da comunidade.

Os outros espaços estruturais parecem menos afetados no sentido de provocar questionamentos e eventuais mudanças. No orçamento participativo entre 1999 e 2002 temos registro de maior participação de mulheres, com reivindicações que abrangiam o espaço doméstico. Com uma participação popular mais reduzida nas assembleias, encolhe o espaço das mulheres, que passam a ser representadas pelos homens. Este fenômeno também se verifica quando observarmos a participação em diferentes níveis: tanto mais elevado o nível, tanto menos se tem a presença feminina.

Os espaços da produção, do mercado e das trocas mundiais parecem imunes ao tipo de discussão que ocorre no orçamento participativo. O governo informa no Caderno de Diretrizes do ciclo do orçamento estadual de 2013/2014 que o estado possui uma dívida de R\$ 49 bilhões (aproximadamente U\$ 25 bilhões) e que só do serviço da dívida foram pagos R\$ 16,8 bilhões (em torno de U\$ 8,5 bilhões) entre 2005 e 2012, enquanto apenas R\$ 7,3 bilhões (em torno de U\$ 3,6 bilhões) foram investidos. Ainda outros dados compõem um quadro dramático de “rigidez orçamentária”, possivelmente para justificar que o total de projetos da participação cidadã recebeu um valor de R\$ 165 milhões, que correspondem a aproximadamente 8% do total previsto para investimentos no orçamento do estado. Essas são realidades que estão fora do âmbito da discussão dos cidadãos que pagam uma dívida com gastos que às vezes pouco reverteram para o povo que participa no orçamento participativo. Não obstante, sinalizam uma intenção de transparência, um passo necessário, embora ainda insuficiente, para uma mudança na cultura política.

Considerações finais

O orçamento participativo pode ser visto como um processo pedagógico, que extrapola a coleta de demandas para eventualmente integrar o orçamento público. Ele é também, em si, um processo de pesquisa na medida em que os participantes conseguem promover a reflexividade não apenas sobre a sua realidade, mas sobre o processo de construção dos conhecimentos sobre a mesma. Olhemos, para finalizar, mais atentamente para o que podem ser alguns elementos para uma pedagogia do poder que, conforme mencionado na introdução, pode aqui ser apenas anunciada como tema.

No diálogo entre um aluno com o coordenador regional de participação vemos explicitada a intencionalidade pedagógica do orçamento participativo:

Aluna: Nós estamos em época de provas e trabalho, a gente não pode ficar perdendo tempo aqui.

Representante do Governo do Estado: Você não está perdendo tempo, você está ganhando tempo, está ganhando aprendizado. Nós estamos discutindo

democracia e cidadania aqui, além de tudo acho que o que vocês estão fazendo aqui não é perda de tempo. Eu sei que é tempo de prova, mas é um processo. (NOVA SANTA RITA).

Segue-se a fala de duas alunas que descon sideraram a resposta do coordenador e continuam reclamando que as informações não chegam na periferia da cidade:

As informações ocorrem somente aqui no centro, tipo bairro Sanga Funda e Berto Cirio não têm informação, porque carro de som... essas coisas. Eu moro em Sanga Funda e nunca ouvi falar; nunca escutei, só fiquei sabendo hoje pelo professor Sandro.

O representante do governo então cede e reconhece a necessidade de mudança na forma de difundir as informações: “Nós vamos trabalhar nisso para fazer a correção para o ano que vem. O governo do estado vai ter que ampliar isso [a comunicação].” Nessa troca informal de palavras entre uma autoridade governamental e alunos de uma escola, vislumbra-se a possibilidade de uma pedagogia do poder, que está intrinsecamente interligada com uma pedagogia da participação. Destaco a seguir algumas características dessa pedagogia do poder e algumas considerações sobre a contribuição da pesquisa sobre o orçamento participativo para a sua constituição.

Uma das marcas da pedagogia de poder seria a capacitação e instrumentalização dos cidadãos para a leitura do mundo. Quando Paulo Freire (1982) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ele sinaliza uma intencionalidade política no sentido de que o poder pode inibir ou potencializar o “ser mais” e possibilitar a emergência dos “inéditos viáveis”. Conhecer as forças que compõem a trama social é uma tarefa pedagógica tanto da pesquisa quanto do ensino formal ou não formal. No orçamento participativo temos inúmeros exemplos de como se aprofunda o conhecimento da realidade local, regional e nacional; se aprende a lidar com diferentes perspectivas sobre assuntos da comunidade e construir propostas negociadas.

Essa leitura, por seu turno, vem sempre associada à pronúncia do mundo, tanto assim que a própria pesquisa pode ser vista como uma forma de dizer a sua palavra sobre o mundo (STRECK, 2006), uma palavra que, na acepção freiriana, é palavração.

Disso se depreende que o conhecimento não pode ser dissociado da prática. O clássico conhecer para transformar recebe uma nova interpretação no sentido de conhecer transformando, ou conhecer na transformação.

Outra marca da pedagogia do poder é reconhecer no espaço local uma instância privilegiada de educação. A pesquisa do orçamento participativo revelou a dificuldade de comunicação através dos meios de comunicação, como rádio, jornal ou carro de som. Ou o jornal não chega, ou as pessoas estão nas fábricas, lojas ou escolas e a mensagem não as alcança. Ao mesmo tempo, verifica-se o papel importante do convite pessoal. A pesquisa ratifica o que José Luis Rebellato (2009, p. 98, tradução nossa) constatou no Uruguai: “O tema de como *chegar ao vizinho não organizado* adquire uma relevância destacada e talvez seja uma chave fundamental para o desenvolvimento de uma democracia radical”¹⁰ São discussões que apontam para a relevância da territorialidade para a construção de uma pedagogia do poder, ou seja, a consideração dos espaços onde as pessoas organizam a sua vida e criam formas

10 “El tema de cómo llegar al vecino no-organizado adquiere una relevancia destacada y quizás es una clave fundamental para el desarrollo de una democracia radical.”

próprias de expressar a cidadania.

Junta-se a isso o desafio de situar os temas locais numa perspectiva global. Na medida em que os espaços de participação são reduzidos à apresentação de demandas e à votação de prioridades, essa passagem não tem condições de acontecer. Nem mesmo a enorme dívida pública é problematizada. Ela é colocada como um problema aparentemente sem solução, apenas sendo transferida para governos subsequentes. Vale para a administração pública o que Oyvind Palshaugen (2002, p. 165) reclama para as organizações no sentido de não identificar de maneira simplista a participação em discussões com a participação em decisões. A tendência, segundo ele, é de colocar o foco nos organismos de tomada de decisão e quem neles participa em detrimento do papel fundamental de discussões.

Uma pedagogia do poder será tanto uma premissa para a constituição da democracia, quanto para a sua radicalização. Ela poderia ter como horizonte a participação democrática enquanto “sabedoria dos muitos” (“*die Weisheit der Vielen*”) (ROTH, 2011). E sabedoria, como sabemos, implica em compreender o conhecimento e o poder recriados por uma lógica profundamente arraigada na experiência individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- BRANDÃO, C. Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, D. R.; SOBOTKA, E. A., EGGERT, E. (Org.). **Conhecer e transformar**: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-74.
- EIKELAND, O. Why should mainstream social researchers be interested in action research? **International Journal of Action Research**, Mering, Germany, v. 3, n. 1+2, p. 38-64, 2007.
- Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41288/ssoar-ijar-2007-1+2-eikeland-Why_Should_Mainstream_Social_Researchers.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 out. 2017.
- FALS BORDA, O. **Historia doble de la costa**. Bogotá: Valencia Editores, 1979.
- _____. La investigación en convergencias disciplinares. In: **Antologia**: Orlando Fals Borda. Prefácio de José María Rojas Guerra. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010a. p. 359-368.
- _____. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: **Antologia**: Orlando Fals Borda. Prefácio de José María Rojas Guerra. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010b. p. 205-225.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 7. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREI BETTO. **A mosca azul**. São Paulo: Rocco, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- FRICKE, W. Socio-political perspectives on action research. Traditions in Western Europe – especially in Germany and Scandinavia. **International Journal of Action Research**, Mering, Germany, v. 7, n. 3, p. 248-261, 2011. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/rai/ijares/doi_10.1688-1861-9916_ijar_2011_03_fricke.html>. Acesso em: 15 out. 2017.
- _____. A realistic View of the Participatory Utopia. Reflections on Participation. **International Journal of Action Research**, Mering, Germany, v. 9, n. 2, p. 168-191, 2013. Disponível em: <<http://www.budrich-journals.de/index.php/ijar/article/view/26726>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- GALEANO, E. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GAVENTA, J; CORNWALL, A. Power and knowledge. In: REASON, P.; BRADBURY, H. (Ed.). **The handbook of action research**. Los Angeles: Sage Publications, 2006. p. 71-82.
- GUIMARÃES, J. As culturas brasileiras da participação democrática. In: AVRITZER, L. (Org.). **A participação em São Paulo**. São Paulo: UESP, 2004. p. 197-211.
- HERBERT, S. P. **Orçamento Participativo na perspectiva de Freire e Gramsci**: condições para emergência e formação de lideranças. Porto Alegre: Redes, 2008.
- HINDMAN, M. **The myth of digital democracy**. Princeton: Princeton University Press, 2009.
- HORN, C. H. (Org.). **Porto Alegre**: o desafio da mudança. Porto Alegre: Ortiz, 1994.
- HUANACUNI MAMANI, F. **Vivir bien/buen vivir**: filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.
- KRISTIANSEN, M; BLOCH-POULSEN, J. Participation as enactment of power in dialogic organizational action research: reflections on conflicting interests and actionability. **International Journal of Action Research**, Mering, Germany, v. 7, n. 3, p. 347-380, 2011. Disponível em: <<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/41430>>. Acesso em: 17 out. 2017.
- LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, Washington DC, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- MARQUES, J. L. (Org.). **Rio Grande do Sul**: estado e cidadania. Porto Alegre: Palmarinca, 1999.
- MARQUES, J. O.; BRUM, A. **Uma comunidade em busca de seu caminho**. 2. ed. ampliada. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.
- PALSHAUGEN, O. Constructive practice and critical theory: the contribution of action research to organizational change and the discourse of organizations. **International Journal of Action Research**, Mering, Germany, v. 2, n. 3, p. 283-318, 2006. Disponível em: <<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/41420>>. Acesso em: 17 out. 2017.
- _____. Discourse-democracy at work: on public spheres in private enterprises. **Concepts and Transformation**, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 141-192, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1075/cat.7.2.03pal>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- PIKETTI, T. **Capital in the twenty-first century**. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2014.
- REASON, P. Justice, sustainability and participation. **Concepts and Transformations**, Amsterdam, v. 7, n. 1, p. 7-29, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1075/cat.7.1.03rea>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- REBELLATO, J. L. **Intelectual radical**. Montevideo: Extensión-Eppal-Nordan, 2009.
- RIO GRANDE DO SUL. **Consulta popular**. Porto Alegre, 2017a. Disponível em: <<http://www.consultapopular.rs.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- _____. **Consulta popular**. Porto Alegre, 2017b. Disponível em: <<http://www.participa.rs.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- ROTH, R. **Bürgermacht**: eine streitschrift für meher partizipation. Hamburg: Körber-Stiftung, 2011.
- SIEDENBERG, D. R. Concepções de planejamento regional e a consolidações dos COREDES. In: THEIS, I.

Desenvolvimento e território: questões teóricas, evidências empíricas. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2008. p. 186-207.

SOBOTTKA, E. A.; SAAVEDRA, G.; ROSA, V. da. Legalidade, legitimação e democratização no orçamento público estadual. In: STRECK, D. R.; EGGERT, E.; SOBOTTKA, E. A. (Org.). **Dizer a sua palavra:** educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público. Pelotas, RS: Seiva, 2005. p. 55-84.

SOUSA SANTOS, B. de (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, B. **Todo o poder emana do povo.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2002.

STRECK, D. R. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A new social contract in a Latin American education context.** New York: Palgrave MacMillan, 2010.

_____. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Pesquisa participante:** o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 250-276.

_____. Participation in social research: “Quijotism” or construction of a world view? **International Journal of Action Research**, Mering, Germany, v. 9, n. 2, p. 192-208, 2013.

TRIST, E. Culture as a psycho-social process. **The Social Engagement of Social Science**, v. 1, p. 539-545, 1989. Disponível em: <<http://www.moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

WEYH, C. B. **Educar pela participação:** uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões/RS. Santo Ângelo: FURI, 2011.

ZEMELMAN, H. **El conocimiento como desafio posible.** México, DF: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, 2006.

Recebido em: 08/02/2017

Aprovado em: 12/10/2017

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com / livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar refe-

rências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Editor Geral: Augusto César Rios Leiro

E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Editora Científica: Lívia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Quarterly thematic journal of the Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resumen**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only**:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors**:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors**:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter**:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Augusto César Rios Leiro – E-mail: cesarleirocbce@gmail.com

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>