



Fundação
Joaquim Nabuco
Editora Massangana



cadernos de
ESTUDOS
SOCIAIS

Volume 32
Número II
Jul.-dez. 2017

cadernos de
ESTUDOS
SOCIAIS

Recife, v. 32, n. 2, julho/dezembro, 2017

ISSN 0102-4248

2017, Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de Pesquisas Sociais

Todos os direitos reservados, proibida a reprodução por meios eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros, sem permissão por escrito da Fundação Joaquim Nabuco e Diretoria de Pesquisas Sociais

Tiragem: 300 exemplares (circulação restrita)

Diretoria de Pesquisa Sociais, Fundação Joaquim Nabuco

Rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – CEP 52071-440 – Recife – Pernambuco - Brasil

PABX (81) 3073-6464 - Caixa Postal 1595

[http: www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)

E-mail: pesquisa@fundaj.gov.br

Capa: Aline Maya | Tikinet

Diagramação eletrônica: Julia Ahmed e Robson Santos | Tikinet

Pede-se permuta | On demande l'échange | We ask for exchange | Pidese permuta | Si richiede lo scambio
Man bittet um Austausch | Intershango dezirata

Cadernos de Estudos Sociais. Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de Pesquisas Sociais – v. 1, n. 1, 1985 – Recife: Fundaj, 1985 -

Semestral

ISSN 0102-4248

1. Ciências Sociais – Periódicos. I. Fundação Joaquim Nabuco.

CDU 3:061.6(05)



PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Luiz Otávio Cavalcanti

DIRETOR DA DIRETORIA DE PESQUISAS SOCIAIS

Alexandrina Sobreira de Moura

EQUIPE EDITORIAL

Beatriz Mesquita Jardim Pedrosa

Diogo Henrique Helal

Patrícia Maria Uchoa Simões

CONSELHO EDITORIAL CES – 2017

Alba Maria Zaluar – Instituto de Estudos Sociais e Políticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Bartolomeu Medeiros – Universidade Federal de Pernambuco

Edna Castro – Universidade Federal do Pará

Frédéric Vandenberghe – Instituto de Estudos Sociais e Políticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Héctor Ricardo Leis – Universidade Federal de Santa Catarina

Inaiá Carvalho – Centro de Recursos Humanos/Universidade Federal da Bahia

Ivan Targino – Universidade Federal da Paraíba

Jane Beltrão – Universidade Federal do Pará

João Pacheco de Oliveira – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro

João Policarpo R. Lima – Programa de Pós-Graduação em Economia/Universidade Federal de Pernambuco

José Batista Neto – Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco

Kathya Roxana Araujo Kakiuchi – Instituto de Humanidades de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile

Marcus André Barreto Campelo de Melo – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano/Universidade Federal de Pernambuco

Maria de Nazareth Baudel Wanderley – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco

Marion Aubrée – Le Centre d'Etudes Interdisciplinaires des Faits Religieux/L'École des Hautes Études en Sciences Sociales

Paulo Henrique Martins – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco

Silke Weber – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco

Tania Bacelar de Araújo – Consultoria Econômica e Planejamento

REVISÃO

André da Cunha Melo

Esta revista é indexada por: Índice de Ciências Sociais, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1987; CLASE-Citas Latino-Americanas em Ciências Sociais y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 1986; Library of Congress, accessions list, Brazil: annual list of serials, Rio de Janeiro: The Office, 1976.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

Sumário

NOTA DOS EDITORES 7

Patrícia Maria Uchôa Simões

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Adelaide Alves Dias

ARTIGOS

ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS
CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTO PARA A
COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
EM UM JARDIM DE INFÂNCIA 11

Renata Veiga

Manuela Ferreira

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE
ELABORADA POR PROFESSORES 39

Mikaela de Paula Lacerda

Giovanna Barroca de Moura

Jaqueline Gomes Cavalcanti

Carlos da Silva Cirino

A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA
E NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL 61

Tarcia Regina Silva

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS
DE ZERO A CINCO ANOS: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE ARGENTINA, BRASIL E
URUGUAI (2001-2014) 83

Andrea Maraschin Bruscato

Nalu Farenzena

QUANDO AS CRIANÇAS SE TORNAM ALUNOS: (RE)
PENSANDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS..... 107

Juliana Alves de Andrade

Humberto da Silva Miranda

Nota dos editores

A ideia de um dossiê que articule as temáticas *infância, educação e sociedade* surge da necessidade de desconstrução desses conceitos em sua forma essencializada. Muitos estudiosos têm abandonado um modelo particular e universal de infância e oportunizado discussões acadêmicas mais plurais, onde as infâncias e suas crianças são vistas em contextos sócio-históricos e culturais, que as reconhecem como sujeitos de direito.

Um movimento de desconstrução como esse exige reconstruções de conceitos e valores, levando a novos conhecimentos, referenciais teóricos e escolha de outras ferramentas metodológicas ao invés das tradicionais, que no todo se constitui em uma revisão epistemológica e praxeológica das abordagens dos estudos da infância, da educação e da sociedade, capaz de contemplar a complexidade desses fenômenos e suas interfaces.

Já não é possível ver a *infância* como única, nem mesmo buscar um padrão de normalidade que a reconheça em uma categoria isolada de desenvolvimento. Outras categorias sociais ou geracionais são necessárias, pois os estudos da infância pertencem ao campo da interdisciplinaridade, o que implica na conjugação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Isso posto, passamos a perceber as culturas infantis, antes invisibilizadas nas culturas adultocêntricas, bem como as diversidades corporais, libertas da reinstitucionalização da infância na contemporaneidade.

No mesmo sentido, a visão do que se entende por educação é central em qualquer projeto de sociedade, pois ela baliza tanto discursos sociais que buscam o progresso e o desenvolvimento, quanto aqueles que priorizam o direito à igualdade, diversidade e justiça social. Os discursos dos sistemas educacionais da contemporaneidade voltados para projetos sociais racionalizadores tratam a educação como abstrata, a-histórica e universal. Os novos estudos sociais da infância propõem a reinstitucionalização da mesma na modernidade, o que implica uma revisão crítica àquela perspectiva, focalizando a escola e a educação como instâncias que definem as bases ideológicas e estruturais de uma sociedade, criando um novo estatuto social para as crianças, garantindo-lhes o direito de viverem as suas infâncias.

Sendo assim, a discussão sobre a criança como ser de direitos e a infância enquanto categoria social envolve também a desconstrução da leitura que se faz sobre as interações entre crianças, entre crianças e adultos e a construção de identidades sociais. Não há qualquer possibilidade de propor

novos elementos de análise da infância sem passar por essa revisão do que se compreende por processos de socialização e protagonismo infantil.

Partindo dessa posição sobre a necessidade da revisão na pesquisa sobre/com/para as crianças, esse dossiê apresenta cinco artigos que tratam de diferentes temas relacionados à infância, educação e sociedade e pretende contribuir com o debate atual, com elementos teóricos e empíricos que enriquecem nosso conhecimento sobre as crianças e as infâncias.

No primeiro artigo, *Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num Jardim de Infância*, as autoras Renata Veiga e Manuela Ferreira apresentaram um estudo de caso, construído num grupo de 22 crianças com idade entre 3 e 5 anos numa escola em Porto, Portugal. O objetivo foi analisar a participação das crianças no trabalho pedagógico. Os resultados ressaltam a importância do reconhecimento, pelo educador, das competências das crianças enquanto atores sociais e a necessidade da criação de condições de tempos e espaços para a participação infantil no cotidiano do trabalho pedagógico. Aliado a isso, as autoras criticam as práticas tradicionais que tratam as crianças como objetos passivos, sem oferecer propostas pedagógicas que façam sentido para elas. Sendo assim, propõem outras formas de relação com os saberes e os poderes que respeitem os direitos das crianças e promovam encontros entre a cultura pedagógica e as culturas infantis.

Em seguida, Mikaela de Paula Lacerda, Giovanna Barroca de Moura, Jaqueline Gomes Cavalcanti e Carlos da Silva Cirino, no artigo intitulado *Representações sociais da ludicidade elaborada por professores*, analisaram as representações sociais de ludicidade de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental das redes pública e privada do município de Coremas/PB, utilizando a teoria das representações sociais de Serge Moscovici e Denise Jodelet e Abric. Os resultados do estudo revelaram a importância que os professores atribuíam à ludicidade como uma forma de atividade prazerosa, relacionada tanto à imaginação, criatividade e diversão, como também à aprendizagem e conhecimento. Como conclusão, os autores ressaltam as possibilidades da utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica.

O terceiro artigo, *A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil*, de autoria de Tarcia Regina Silva, utiliza o conceito de raça como uma construção social, política e cultural, de criança como sujeito histórico e de direitos e de diferença, para analisar o espaço escolar para o combate a todas as formas de preconceito e discriminação, em consonância com a Educação em Direitos Humanos. O estudo foi desenvolvido numa turma com dezoito crianças de 3 a 4 anos de uma sala de aula do

município de Garanhuns/PE, através da metodologia da pesquisa-ação que favoreceu a discussão pelas crianças sobre os preconceitos, as diferenças e a diversidade cultural.

O estudo de Andrea Maraschin Bruscato e Nalu Farenzena, *Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos: um estudo comparativo entre Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014)*, investigou as características similares e as variações da organização e gestão dos sistemas educacionais nesses países, através da metodologia de análise comparada. Os resultados apontaram semelhanças quanto à modalidade da educação infantil, faixa etária, obrigatoriedade, concepções de cuidar/educar e jogar/brincar. No entanto, foram observadas diferenças quanto à oferta, financiamento, regulação e formação docente. A discussão proposta no texto possibilita ampliar o debate sobre as políticas educacionais nesses países e compreender quais os desafios impostos na busca da diminuição da desigualdade e na luta por mais justiça social.

Por fim, o texto de autoria de Juliana Alves de Andrade e Humberto da Silva Miranda, *Quando as crianças se tornam alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*, analisa o conceito de criança e a adolescência presente em documentos oficiais de regulação da educação no Brasil e apresenta uma reflexão sobre como os dispositivos legais e normativos contribuem para a transformação dos agentes sociais de crianças em alunos no Ensino Fundamental. Os autores afirmam que as alterações curriculares e estruturais da educação básica nas últimas oito décadas foram realizadas no campo semântico, no entanto, o mesmo não ocorreu na esfera estrutural. Sua análise indica que apesar das ações para a ampliação do tempo da criança e do adolescente na escola e de reconhecer as suas diferenças e variadas conquistas, há uma “regulação pedagógica”, que se aproxima das concepções modernas de ensino e de aprendizagem.

Esperamos que a leitura desses artigos permita uma reflexão aos leitores e que venham a aprofundar o debate das diversas áreas em foco, sugerindo novos estudos e pesquisas que aceitem o desafio de olhar a infância e as crianças em toda sua complexidade e repensar as formas estabelecidas de pesquisar, ensinar e estar com as crianças.

Patrícia Maria Uchôa Simões
Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Adelaide Alves Dias

Editoras Temáticas da Revista Cadernos de Estudos Sociais

ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UM JARDIM DE INFÂNCIA¹

Renata Veiga

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal;
Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC).
E-mail: reve0905@hotmail.com.

Manuela Ferreira

Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação na Universidade do Porto.
E-mail: manuela@fpce.up.pt.

RESUMO

Pautado nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (SI) e dos Estudos da Cidadania e Direitos das Crianças procura-se compreender de que modos se processa a participação das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora num Jardim de Infância (JI) público localizado na área metropolitana do Porto, Portugal. Neste sentido, através de um estudo de caso de cariz etnográfico com um grupo de 22 crianças entre 3-5 anos e sua educadora analisam-se: i) as concepções de criança, educação e participação infantil em presença nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE 1997; 2016) e ii) as participações das crianças em rotinas coletivas sob orientação da educadora e a sua integração, ou não, nas práticas pedagógicas. A reflexão crítica das participações infantis, nos aspectos que as obstaculizaram ou nos indicativos que as tornaram influentes visa contribuir para a co-construção de quotidianos mais democráticos e, portanto, mais respeitadores dos direitos de participação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação de Infância. Práticas pedagógicas. Culturas infantis. Participação Infantil.

-
1. Data de submissão: 15/10/2017. Data de aprovação: 26/01/2018. Para citar este artigo: VEIGA, R.; FERREIRA, M. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 11-38, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

ABSTRACT

Guided by the theoretical assumptions of the Sociology of Childhood and the Studies of Citizenship and Children's Rights, this study seeks to understand the ways in which the participation of children is processed in the organization, management and dynamization of the pedagogical work carried out by the educator in a public kindergarten, located in the metropolitan area of Porto, Portugal. In this sense, through an ethnographic case study with a group of 22 children between the ages of 3-5 and their kindergarten teacher, the following points are analyzed: i) the conceptions of child, education and child participation present in the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE, 1997; 2016); and ii) the participation of children in collective routines under the guidance of the educator and their integration, or not, in pedagogical practices. A critical reflection on the participation of children in the aspects that hinder them or in the indicators that have made them influential in the pedagogical practices of the educator, seeks to contribute to the co-construction of more democratic everyday lives that are more respectful of children's rights of participation.

KEYWORDS: *Children. Childhood Education. Pedagogical practices. Children's Cultures. Child participation.*

RESUMEN

En los presupuestos teóricos de la Sociología de la Infancia (SI) y de los Estudios de la Ciudadanía y Derechos de los Niños se busca comprender de qué modos se procesan las participaciones de los niños en la organización, gestión y dinamización del trabajo pedagógico a cargo de la educadora en un Jardín de Infancia (JI) público, ubicado en el área metropolitana de Oporto, Portugal. En este sentido, a través de un estudio de caso de carácter etnográfico con un grupo de 22 niños entre 3-5 años y su educadora, se analizan: i) las concepciones de niño, de educación y de participación infantil presentes en las Orientaciones Curriculares para la Educación; y ii) las participaciones de los niños en rutinas colectivas bajo orientación de la educadora y su integración, o no, en las prácticas pedagógicas. La reflexión crítica de las participaciones infantiles, en los aspectos que las obstaculizaron o en los indicativos que las hicieron influyentes, pretende contribuir a la coedición de cotidianos más democráticos y, por lo tanto, más respetuosos de los derechos de participación de los niños.

PALABRAS CLAVE: *Niños. Educación de Infancia. Prácticas pedagógicas. Culturas infantiles. Participación Infantil.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o crescente interesse de diferentes áreas das Ciências Sociais pelas crianças e a infância permite identificar um campo de estudos

cada vez mais multi/interdisciplinar — os estudos da infância — que, preocupado em captar e entender as vozes infantis, tem contribuído para ampliar o conhecimento dos seus mundos de vida, seus modos de organização e de expressão cultural. Isso significa considerar as crianças como atores sociais competentes (CHRISTENSEN; JAMES, 2000; CORSARO, 2011), e a importância desta nova concepção é evidenciada em inúmeras pesquisas que mostram como elas ressignificam diferentemente os contextos, as práticas e as propostas que os adultos lhes oferecem em função dos seus interesses, criando alternativas, muitas vezes sob formas de subversão e/ou resistência (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004; FERREIRA; TOMÁS, 2016). Mostram, portanto, o quanto as crianças são extremamente observadoras e críticas do mundo adulto e como, também elas, trazem propostas de atividades que, a serem devidamente reconhecidas pelos adultos, contribuiriam para o conhecimento contextualizado dos seus saberes, a valorização das culturas infantis e a inclusão da sua participação em processos de mudança social, tornando os quotidianos institucionais mais democráticos, porque mais atentos às diferenças.

A discussão acerca dos direitos das crianças pequenas como cidadãs, nomeadamente os seus direitos de participação, naquele que se tornou um dos sociocontextos educativos mais significativos das suas vidas na contemporaneidade — o Jardim de Infância (JI) —, é particularmente relevante num momento sócio-histórico e político como o atual em que, de um lado, se apregoa a importância de criar condições para o exercício das autonomias das crianças, reconhecendo os seus modos de expressão cultural e os seus direitos de participação para ali viverem as suas infâncias como crianças e, do outro, ali se tem vindo a assistir à implementação de práticas educativas que revelam a acentuação de formas de controle e disciplinação visando a sua conformidade e submissão ao mundo adulto (FERREIRA; TOMÁS, 2016). Mais do que uma Educação de Infância (EI) assente no conhecimento das crianças e das culturas infantis, especialmente as culturas lúdicas, e destas como possibilidade das crianças se fazerem ouvir e como um direito a ser respeitado, parece caminhar-se frequentemente no sentido da sua instrumentalização com vista à sua precoce escolarização, restringindo as suas infâncias como crianças à condição de alunos pré-escolares (ROCHA; FERREIRA, 2010; FERREIRA, 2015; FERREIRA; TOMÁS, 2016).

Com efeito, em Portugal, dois dos reflexos mais significativos do cenário em que a salvaguarda simultânea dos direitos de proteção, provisão e participação se configura no direito à educação, prerrogativa da infância

contemporânea e à escala global (Convenção dos Direitos da Criança — CDC, 1989) são: i) a aprovação da Lei n° 5/97, de 10 de fevereiro, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que consagrou a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica (artigo 2°), dando destaque à EI enquanto alicerce de uma educação ao longo da vida e às crianças como o centro deste processo, e ii) as OCEPE (1997; 2016), documento que visa ser um quadro de referência para todos/as educadores/as de infância, um “ponto de apoio” para a sua prática pedagógica no JI onde são explicitados os seus fundamentos e princípios constitutivos.

Estes documentos expressam as faces mais recentes e visíveis de um lento processo de institucionalização da pequena infância e da EI (FERREIRA, 1995; CARDONA, 1997; VILARINHO, 2000), ao mesmo tempo que assinalam o momento em que se formaliza o início da sua intensificação, em termos de extensão — aumentar a rede nacional de JI; aumentar a sua frequência e, pouco depois, aumentar o número de horas diárias de permanência (VILARINHO, 2011) — e em termos de intenção — proporcionar uma mesma educação às crianças segundo orientações pautadas pelas mesmas finalidades, valores e princípios, e pela mesma definição de conteúdos que assim uniformizam os seus saber, fazer e estar. Esse momento corresponde, sensivelmente, ao final da década de 1990, quando o discurso da qualidade na educação, que já ecoava em Portugal desde a década anterior, passa a apregoar a importância dos efeitos benéficos da Educação Pré-escolar (EPE) na vida da criança, sobretudo para alicerçarem um bom desempenho escolar com consequentes ganhos futuros, sociais e económicos.

Posto isto, apesar dos documentos oficiais e das instituições de EI se reportarem à criança ator social, participativa, cidadã — noções frequentemente resumidas em torno da ideia de uma educação e de uma pedagogia centradas nas crianças —, emerge como questão central saber de que modos, e até que ponto, o educador, enquanto “gestor do currículo” (OCEPE, 1997, p. 7), traz a questão da participação das crianças para a sua ação pedagógica e a inclui na organização do dia-a-dia no JI, fazendo dela uma prática quotidiana de cidadania que se experimenta e se exerce. Tal requer compreender como é que as crianças se expressam e comunicam trazendo seus indicativos à educadora, e também como (re)agem frente ao que lhes é proposto e/ou imposto no dia-a-dia do JI pela educadora. Procura-se então, num primeiro momento, contextualizar os principais documentos oficiais referentes à EPE, especialmente as OCEPE (1997; 2016), e analisar o que neles se diz sobre a educação, o currículo, as crianças e a sua participação na organização do trabalho pedagógico. Num

segundo momento, partindo de excertos de episódios interativos observados em momentos coletivos sob orientação da educadora são analisadas as participações das crianças e a sua integração, ou não, nas práticas pedagógicas.

A reflexão crítica acerca das participações infantis, nos aspetos que as obstaculizaram e nos indicativos que as tornaram influentes, permite compreender de que modos, e até que ponto, as práticas pedagógicas da educadora se reorientaram a partir das crianças e pela inclusão dos seus contributos na organização e gestão do quotidiano do JI, em direção à co-construção de cotidianos mais democráticos e, portanto, mais respeitadores dos direitos de participação das crianças, tal como recomenda a CDC.

CRIANÇAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Entender as crianças com atores sociais requer situá-las e conhecê-las na sociedade, assumindo-as como seres humanos com existência e experiências biosociais vividas hoje quando estão ativamente envolvidas nos seus múltiplos processos de socialização e de participação e produção de culturas com os adultos e outras crianças, fazendo a história da sociedade. Como afirma Corsaro (2011, p. 15) “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.”. Entende-se assim que a participação das crianças nas rotinas culturais, que se iniciam desde o nascimento através das mediações dos adultos na família e na creche, permite que elas compreendam que pertencem a determinados grupos sociais, que aprendam as suas regras e variações e sintam-se seguras, tendo oportunidade de explorar seus conhecimentos e aperfeiçoar suas competências socioculturais.

Porém, para as crianças, tão importantes quanto as interações com os adultos, são as relações e o convívio com outras crianças, quando “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos” (CORSARO, 2011, p. 36), e, portanto, a produzir culturas de pares entre pares, com as suas atividades, rotinas e valores compartilhados nas suas interações. Assim, há tantas culturas de pares, quantos os grupos de crianças que se encontram regularmente em determinados contextos e isso pressupõe, ainda, que no interior de cada grupo de crianças coexistam culturas masculinas e culturas femininas, culturas dos mais velhos e dos mais novos, culturas de classes sociais mais elevadas e mais desfavorecidas, etc. Por outras palavras, num mesmo grupo de crianças coexistem várias culturas interseccionadas pelas variáveis de classe social, género, etnia, geografia..., as quais são, por sua

vez, multireferenciadas às culturas familiares, escolares, comunitárias, midiáticas, de consumo e globais que os adultos produzem especificamente para elas, seja sob a forma de artefatos materiais ou simbólicos. Todas estas culturas, nas suas concepções, formas e significados interferem nos modos como elas se constituem como atores sociais. Isso significa que não existem culturas isoladas, mas sim culturas em interação, pois que

as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente. (CORSARO, 2011, p. 94-95)

Com efeito, ao brincarem umas com as outras, as crianças não somente comunicam e demonstram os seus saberes, fazeres e sentires como os reelaboram expressando os seus interesses, opiniões, críticas e sugestões acerca do mundo. É neste processo que elas vão se reconhecendo enquanto sujeitos pertencentes a um dado contexto social e cultural, descobrindo e aprendendo sobre si, os outros e as realidades sociais de que fazem parte.

Ora, é envolvendo-se em ações lúdicas — “essa atividade autotélica, autodeterminada, desinteressada e trivial que visa a fruição dos atores nela envolvidos pelos ‘como’ ela se realiza e não pelo que ela é” (FERREIRA, 2016, p.30) —, brincando, que as crianças desenvolvem as suas culturas lúdicas. A cultura lúdica, como todas as culturas, é produzida, transmitida e enriquecida pelos sujeitos que participam nela; (re)elabora-se na interação social sendo, portanto, co-construída. É esse repertório comum de brincadeiras, experiências e referências culturais que permitem às crianças brincarem juntas, muitas vezes assumindo a representação antecipada de determinados papéis sociais e experimentando situações “como se”, que não seriam possíveis no seu tempo presente, mas que assim têm a oportunidade de se apropriarem, ensaiarem e incorporarem o mundo adulto. A esse conjunto de regras e significações que se adquirem e que se aprendem a dominar no contexto da brincadeira, e que a tornam possível, Brougère (1998) designa como cultura lúdica. Sem esses procedimentos as crianças ficam de “fora” uma vez que não dispõem das referências próprias daquele grupo para brincarem de modo contextualizado — a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem às crianças iniciar a brincadeira, mantê-la, abrilhantá-la e reinventá-la, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana.

Não obstante a perspectiva das crianças como atores sociais ser importante para o reconhecimento das suas culturas e modos particulares de participação na vida coletiva serem levados em consideração pelos adultos, e influenciarem a mudança social, é essencial não ignorar nem negligenciar os constrangimentos que a ordem geracional (ALANEN, 2009) exerce nas relações intergeracionais. Com efeito, o modo como hoje entendemos a infância, consequência de um conjunto de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas no ocidente, assenta numa série de distinções e oposições entre o mundo dos adultos e o das crianças que têm vindo a ser construídas já desde o século XVII (ARIÉS, 1981). Dicotomias como trabalhar/brincar, trabalho/escola ou autonomia/dependência remetem a uma história social e das mentalidades que, indo desde a invisibilidade biossocial das crianças ao reconhecimento sociocultural das suas especificidades, traduz uma nova consciência adulta, sensível à alteridade das crianças em relação aos adultos e ao valor do tempo e experiências da/na infância. A construção social de atribuições e classificações distintivas entre os adultos/adulterez e as crianças/infância, pautada por direitos e deveres diferentes a que se associam determinadas permissões e interditos, exprime um sistema de ordenação das sociedades e determina a posição social relativa de cada um. Corroborava assim uma ordem geracional da sociedade — relações de poder hierárquicas entre adultos e crianças, dominadas pelos primeiros (QVORTRUP, 1994; ALANEN, 1994; 2009). Neste alinhamento, um dos traços mais uniformes da infância enquanto categoria e estrutura geracional construída socialmente é o afastamento dos membros que a constituem — as crianças — do mundo adulto e a sua proteção da exploração do trabalho infantil pela sua crescente institucionalização (SARMENTO, 2005), neste caso em creches e JI; um processo que na contemporaneidade e no cumprimento dos seus direitos à educação, à cultura e ao brincar (CDC, 1989) se vem generalizando globalmente (UNICEF, 2016) e intensificado localmente.

Assim sendo, importa então sublinhar que a CDC (1989), além de uma concepção da cidadania infantil associada aos direitos de proteção — salvaguardam contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito —, e de provisão — fornecem as condições necessárias ao garante da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura —, apresenta, pela primeira vez, um outro conjunto de direitos que remetem à participação das crianças — atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e

opinarem livremente, de ter acesso a informações e de decidir em proveito próprio. Se os primeiros têm vindo a refletir-se no campo da educação, e aqui, no reconhecimento da importância da educação da pequena infância e na aposta da sua qualidade, os direitos que remetem à participação das crianças são aqueles que continuam a não receber a mesma atenção (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007), sendo a idade, sinónimo de imaturidade e vulnerabilidade, uma das principais justificativas para muitos adultos obstarem ao reconhecimento de competências infantis e ao exercício da cidadania.

Apesar destas controvérsias, a expansão de teorias que reconhecem as crianças como atores sociais têm fomentado discussões sobre a sua participação (FERNANDES E TOMÁS, 2004; TOMÁS, 2007; AGOSTINHO, 2015). Por exemplo, para Tomás (2007), existem múltiplas definições de participação uma vez que o conceito é complexo e passível de novas (re)interpretações e (re)construções, pelo que participar significa:

influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (TOMÁS, 2007, p. 49)

Neste alinhamento, e porque as crianças ainda são crianças, e o seu direito a participarem nos ambientes educativos é fundamental para o reconhecimento de suas competências sociais, compete aos adultos assegurarem tempos e espaços nas suas práticas pedagógicas conducentes a que a participação se efetive “num exercício de diálogo intergeracional e de partilha de poder, [n]uma prática democrática que envolve negociação e compromisso” (AGOSTINHO, 2010, p. 101). Trata-se de não confundir participação com estar presente e de ter presente que “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte” (BORDENAVE, 1983, p. 23). A cidadania não é então dada, mas sim construída na participação ativa e é mais do que a interiorização de princípios teóricos e de regras pois acontece pelas experiências na família, na escola, nos grupos de pares, na comunidade, quando aquelas implicam a expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações e tomadas de decisões, ou o acesso a informações para adquirir conhecimentos. Assim, ação e participação são cruciais para a concretização da cidadania da infância uma vez que as ações sociais que lhe

são intrínsecas, nos seus múltiplos sentidos, requerem o reconhecimento dos contributos aportados para influenciarem e/ou intervirem no curso habitual do quotidiano gerando mudanças sociais e, conseqüentemente, o reconhecimento social do ator que as protagoniza.

Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal, no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitear por relações entre adultos e crianças mais éticas — cuidadas, respeitadas e cooperantes —, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças. (ROCHA; FERREIRA, 2010)

Neste sentido, Agostinho (2015) advoga a favor do desenvolvimento de abordagens que partam da posição das crianças e que reconheçam as suas diferenças, fundamentando-se no paradigma da escuta de modo a informarem o exercício de práticas contextualizadas e democráticas, implicadas numa cultura da comunicação que é intra e intergeracional. Para tal os adultos devem ser capazes de criar condições efetivas para uma interpretação não adultocêntrica das crianças bem como de transferir responsabilidades na tomada de decisão às crianças, a fim de que elas possam construir essas competências.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO E AS OCEPE (1997 E 2016)

O processo sócio histórico da institucionalização da Educação de Infância em Portugal, que remonta à transição do século XIX para o início do século XX (FERREIRA, 1995; VILARINHO, 2000, 2013, CARDONA, 1997), ganha progressivo destaque e visibilidade social nos últimos 30 anos, conforme dão conta a crescente implantação da rede pública de JI à escala nacional, as elevadas taxas de cobertura que se verificam (FOLQUE, 2015) e a correspondente formalização curricular e pedagógica de que tem sido alvo. Este processo, que é acelerado e se intensifica, sobretudo a partir dos anos 90 (VILARINHO, 2000, 2011), compreende-se no contexto de profundas transformações sociais decorrentes/ocorridas nas estruturas e dinâmicas familiares, ingresso maciço das mulheres/mães no mundo

do trabalho, medidas de combate precoce ao insucesso e abandono escolar, entrada de Portugal na União Europeia, assinatura de tratados e acordos europeus (ex. Bolonha, em 1999) e, ainda, a assunção de outros compromissos, também internacionais (ex. OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) visando a rápida “modernização do país”, de acordo com os padrões de uma educação de qualidade (VILARINHO, 2000).

Neste contexto, 1986 assinala o ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei n.º 46/86), que estabelece o quadro geral do sistema educativo português nele integrando a EPE, mas será necessário esperar mais dez anos para que as questões da EI retornem à ordem do dia e se inicie um programa para o seu alargamento e desenvolvimento. A Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97), juntamente com o Decreto-Lei n.º 147/97 reafirma a EPE como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (DEB, 1997, p. 15)

Simultaneamente define: i) uma só Rede Nacional de EPE que passou a incluir as redes públicas, privadas e privadas solidárias sem fins lucrativos; ii) o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social; iii) a tutela pedagógica do Ministério da Educação (ME) em todas as instituições, devendo o Estado promover a expansão de JI da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar; iv) a implementação da componente de apoio à família em parceria com as Autarquias (VILARINHO, 2011).

Ainda em 1997, sob o argumento de que os educadores de infância necessitavam de referências comuns para as suas práticas, a fim de promoverem a melhoria da qualidade da EPE, são publicadas as OCEPE. Ali se configuram os referenciais educativos, pedagógicos e curriculares pelos quais esta se passa a pautar; “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (OCEPE, 1997, p. 13), os quais assentam numa articulação dos seguintes fundamentos (idem, p. 14):

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo — o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber — o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças — o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Ali se definem, ainda, três grandes *Áreas de Conteúdo* a serem consideradas pelos educadores de infância aquando do planeamento da sua ação pedagógica e da avaliação das aprendizagens das crianças. Constituindo “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (OCEPE 1997, p. 47) são explicitadas as seguintes *Áreas de Conteúdo*:

- *Área de Formação Pessoal e Social* - área transversal presente em todo o trabalho educativo que se realiza no JI. Tem por objetivo promover a convivência democrática e a cidadania, trabalhar a construção da identidade e da auto-estima das crianças, estimulando e valorizando a independência e autonomia e consciência de si como ser aprendiz;
- *Área de Expressão e Comunicação* - composta por domínios e subdomínios, múltiplas linguagens, indispensáveis para a criança interagir com os outros e com o mundo a sua volta e continuar a aprender (...): i) domínio da educação física; ii) domínio da educação artística, composto por quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; iii) domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; iv) domínio da matemática;
- *Área de Conhecimento do Mundo* - tem como objetivo a sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, articulando as aprendizagens promovidas por todas as áreas e também o conhecimento que as crianças trazem do seu contexto, valendo-se da sua curiosidade e desejo de saber.

Em 2016, quase 20 anos passados, as OCEPE foram atualizadas visando responderem às mudanças sociais entretanto ocorridas — organizações familiares, concepções de criança, o avanço e a divulgação das

tecnologias, mudanças administrativo-organizacionais escolares e a integração da EPE pública em Agrupamentos de Escolas — e mudanças nos novos conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas, incluindo os estudos mais recentes sobre a infância.

Mantendo-se os mesmos princípios e fundamentos das OCEPE (1997), as principais “novidades” em 2016 são: i) o reconhecimento da educação como um contínuo desde o nascimento e a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, com fundamentos e princípios comuns, incluindo a educação em creches; ii) o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo e a CDC (1989); iii) a clarificação de conceitos como: aprender a aprender, brincar, cuidar e o cuidado ético; iv) o acréscimo de dois domínios à *Área da Expressão e Comunicação* — Educação Física e Educação Artística (subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança); v) a inclusão de um capítulo sobre a intencionalidade educativa, referindo-se a tudo aquilo que caracteriza a intervenção do/a educador/a junto das crianças, segundo uma abordagem sistémica e ecológica que “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 2016, p. 21). Para tanto, importa considerar várias dimensões interligadas: i) a consciencialização e auto-reflexão crítica sobre as suas práticas, concepções e valores; ii) a organização do ambiente educativo; iii) práticas pedagógicas assentes na observação, registo, documentação e planeamento bem como iv) avaliação das ações das crianças e os efeitos da ação pedagógica a elas direcionada, de modo a v) justificar novos ajustamentos e desenvolvimentos pedagógicos — trata-se de ir ao encontro, de reconhecer, valorizar e explorar os interesses, experiências e saberes das crianças, e de incluir esses contributos infantis nos processos educativos, ou seja, de construir uma EI que leva a sério os seus direitos de participação e faz da cidadania uma prática cotidiana desde a pequena infância.

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NAS OCEPE (1997 E 2016): CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, EDUCADORA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

As OCEPE, consideradas o primeiro documento curricular para a EPE publicado em Portugal, foram apresentadas como “um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação

básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p. 7), privilegiando os saberes das crianças e suas famílias e tendo na figura do/a educador/a o “gestor do currículo”. Elas estabelecem os parâmetros-chave para a construção e gestão do currículo a desenvolver pela educadora junto das crianças no JI, incluindo quatro fundamentos e princípios da pedagogia da infância que, todavia, só são explicitados nas OCEPE (2016, p. 8-10): “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de dar resposta a todas as crianças e construção articulada do saber”.

Acresce que tanto o documento de 1997 como o de 2016 afirmam e reafirmam uma ideia das crianças como sujeitos e agentes do processo educativo (OCEPE, 1997, p. 19; 2016, p. 10), ressaltando a sua assunção explícita como centralidade e o fundamento da EPE. Sublinha-se ainda nas OCEPE (2016) o reconhecimento das culturas infantis e dos seus direitos, designadamente do brincar, nas suas múltiplas potencialidades.

Na definição comum do educador de infância como construtor e gestor do currículo (OCEPE, 1997; 2016) cabe-lhe a função de organizar um ambiente educativo da sala — espaço, do tempo, a seleção de materiais, objetos, mobiliários e atividades bem como diferentes estratégias para gerir o grupo, nas relações que se desenvolvem entre os diferentes atores ali presentes —, de modo a favorecer aprendizagens significativas para as crianças. Esta dimensão é extremamente importante porque, de acordo com Ferreira (2004, p. 81):

O JI não é apenas uma importante instância de mediação das relações adultos(s)-crianças, mas igualmente de homo, hétéro e automediação destas e destes diferentes mundos subjetivos — trata-se de uma instância geradora de experiências sociais significativas, que visa facilitar não só a apropriação de novas competências, mas também transformações nos mapas cognitivos em que aquelas se possam integrar de uma forma estruturante, não cumulativa.

Ora, acontece que, não obstante as continuidades e aprofundamentos referidos, uma leitura mais atenta dos documentos revela algumas ambiguidades e contradições particularmente no que diz respeito às concepções de currículo. Na introdução das OCEPE (1997) é sinalizado que elas não devem ser entendidas como um currículo ou um programa a seguir, uma vez que

adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (ME, 1997, p. 13)

Esta ideia, reiterada nas OCEPE (2016), torna-se questionável quando se avança para a leitura das Áreas de Conteúdo em 1997 e 2016 e, da sua análise, ressalta uma crescente formalização da EPE, curricularizada e escolarizada. Se em 1997, o primeiro documento apresenta, muito discretamente, o sentido das questões pedagógicas, mas, em relação às questões curriculares é mais afirmativo, na versão de 2016 tanto as questões pedagógicas como curriculares, especialmente estas últimas, são mais incisivas, explícitas e detalhadas. Mantêm-se em ambos os documentos as três grandes *Áreas de Conteúdo* que devem servir de referência para o/a educador — **Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo** —, e os domínios da expressão motora, plástica, dramática e musical; da linguagem e abordagem à escrita; e da matemática, mas as OCEPE de 2016 refinam ainda mais este quadro acrescentando os subdomínios das Artes Visuais, da Dramatização, da Música e da Dança. Na versão revisada, após cada Área de conteúdo acrescentam ainda exemplificações de como atingir os resultados das aprendizagens em algumas áreas de conteúdo e um quadro síntese das aprendizagens que o/a educador/a deve promover.

Esta configuração curricular quando relacionada com a transição das crianças do JI para o 1º ciclo, mostra que as duas versões se reportam à EPE como pré-requisito educativo para o sucesso futuro, embora na versão de 1997 esta preocupação não seja tão evidente

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. (OCEPE, 1997, p. 17)

Tal já não ocorre com as OCEPE de 2016, onde a preocupação com a transição para o 1º ciclo é abordada já no seu preâmbulo ao destacar que “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (p. 4).

Pode então dizer-se que se identifica uma tensão entre o preâmbulo das OCEPE, ou seja, aquilo que parecem ser concepções de infância, pedagogia,

e currículo convergentes para uma EI preocupada em reconhecer os interesses e as experiências das crianças, valorizando-as como participantes ativos dos processos educativos, de acordo com uma ação pedagógica cujas propostas se fundamentam nesse conhecimento e respeito e desenvolvem segundo uma articulação plena das aprendizagens, tal como preconiza um currículo de integração (BERNSTEIN, 1971 in DOMINGOS, 1986) e, depois a explicitação das Áreas de Conteúdo Curricular. Deste ângulo parece subsistir uma outra perspectiva, oposta, mais assumidamente orientada em direção a um currículo de coleção com um forte enquadramento (idem): já estabelece as aprendizagens que deverão acontecer no JI e o papel do educador no controle explícito do processo de transmissão de conhecimento — a seleção, sequência e ritmos da sua prática pedagógica bem como das regras de ordem social —, e em que as aprendizagens propedêuticas da língua portuguesa — falar, ler e escrever —, de matemática e de ciências sobressaem pela sua pormenorização. Esta ênfase referindo-se, portanto, a conteúdos que parecem estar direta e claramente subordinados ao currículo do 1º ciclo, e não à exploração de conteúdos emergentes dos interesses e ações infantis, aponta muito mais para uma concepção de criança aluno e de EPE crescente formalizada, curricularizada e escolarizada, com vista à preparação intencional para a sua entrada na escola primária, do que para uma concepção de criança cujo ofício é brincar e de uma EI valorizadora das experiências infantis do presente.

Neste sentido, avança-se de seguida para a análise do cotidiano do JI, focalizando as relações intergeracionais para dar conta das participações das crianças em rotinas coletivas sob orientação da educadora e dos modos como são integradas, ou não, na organização, gestão e dinamização do seu trabalho pedagógico.

PARTICIPAÇÕES DAS CRIANÇAS NAS ROTINAS COLETIVAS SOB ORIENTAÇÃO DA EDUCADORA E MODOS COMO SÃO INTEGRADAS, OU NÃO, NO SEU TRABALHO PEDAGÓGICO

Sendo essencial o reconhecimento pessoal e social dos saberes e das culturas das crianças para que elas possam participar no JI, e cabendo à educadora gerir este quotidiano (OCEPE 1997; 2016), constatou-se que todas as rotinas institucionais se sucediam de acordo com a sua indicação, e que no seu desenvolvimento subsistia uma organização tripartida dos tempos-espacos e atividades das crianças, para as crianças e da educadora (FERREIRA, 2004). De entre os espacos-tempos da

educadora sobressaiu como estruturante ao desenvolvimento da sua ação pedagógica e do currículo o **momento de reunião** coletiva com todo o grupo de crianças, que ocorria no início de cada um dos turnos da manhã e da tarde, e ao final da tarde. Esta reunião realizava-se na área da “manta” — um tapete colorido, aos quadrados, no centro da sala —, após a educadora anunciar “— **Meninos, todos para a manta!**” —, assumindo, a partir dali, um papel central no desenrolar das interações que ali aconteciam entre ela e o grupo das crianças, que permanecia sentado o tempo todo até ao final das atividades.

Embora boa parte destas interações denotasse três grandes preocupações da educadora: i) gerir e controlar o grupo; ii) fornecer e trocar informações; iii) desenvolver atividades diversas, sobressaíam neste contexto, pela sua elevada recorrência e densidade social, as conversas. Estas eram permeadas por um clima amistoso em que as crianças tinham liberdade e eram incentivadas pela educadora a expressarem-se e darem suas opiniões, como acontecia também nas outras diferentes áreas da sala. Eis a sua importância nas palavras da educadora:

A **manta** é o espaço da vida democrática da sala. [...] em que todos têm a oportunidade de falar, [...], ou pelo menos eu quero que assim seja, têm a oportunidade de partilhar, onde se planifica com eles, onde se organizam as ideias, onde se avalia com eles e onde há esse tempo de trabalho mais intencional ou mais dirigido por mim. [...] É onde se resolve problemas quando há um conflito, é onde se planifica [...] ou, às vezes até onde se reestrutura a rotina toda porque um menino traz um contributo interessante [...] esse é espaço onde todos podem trazer os seus contributos e onde se sugere a vida da sala a partir da **manta**. (Entrevista à educadora 20/03/2017)

A análise de conversas observadas na “manta” é então o pretexto para apreender as participações das crianças no decurso de práticas sociopedagógicas orientadas pela educadora e os modos de acolhimento, ou não, por parte desta.

QUANDO AS PROPOSTAS DAS CRIANÇAS SÃO SELETIVAMENTE ESQUECIDAS, ADIADAS OU IGNORADAS

A intencionalidade pedagógica de vir a implementar determinadas atividades com as crianças, significando da parte da educadora uma qualquer antevisão das possibilidades exequíveis e/ou mesmo a sua identificação prévia, parece tê-la impossibilitado, em algumas ocasiões, de manter a

abertura suficiente para auscultar as crianças, ou seja, para interpretar adequadamente os sentidos das suas participações, de modo a ponderar sequer acolhê-las. Nestas situações, embora a educadora solicitasse a participação das crianças, incentivando-as a expressarem as suas ideias e opiniões, acabava por esquecer, frequente e seletivamente, alguns desses contributos, prosseguindo o que já havia planeado:

Na **manta**, a educadora perguntou às crianças o que gostariam de fazer esta semana. Elas mencionaram terminar os astronautas, fazer foguetões, desenhar a lua...

I – Pintar os vidros da sala.

Educadora – Pintar os vidros para quê?

I – Eu tenho canetas especiais de pintar os vidros em minha casa.

Educadora – Olha, mas diz-me uma coisa, porque haveríamos nós de pintar os vidros?

I – Fazer coisas do espaço.

Educadora – A I teve uma ideia para decorar a nossa sala, preciso de saber o que preciso preparar para isso. Já temos ali as coisas do S. Martinho na outra janela.

I – Podemos fazer nesta outra.

AL – Podemos copiar um desenho de astronauta.

[...]

Educadora – Os meninos vão olhar para o desenho e imaginar coisas incríveis, eu tenho um livro aqui que tem muitas ideias. Eu vou deixar o livro aqui, quando quiserem ter alguma ideia... Vamos brincar um bocadinho ou querem continuar conversando?

Crianças – Ir para as áreas.

As crianças escolheram o que queriam fazer [...] mas a ideia de decorar os vidros da sala dada pela I não voltou a ser mencionada pela educadora. (Registo de 21/11/2016)

No convite à participação infantil que marca o lançamento do tema da conversa a educadora parece ter ficado surpreendida com a proposta de I., interrogando-a em torno da sua utilidade ou interesse. I tem resposta pronta e justificações suficientes para responder às dúvidas que lhe foram colocadas pela educadora, evocando uma experiência vivida no seu contexto familiar e sugerindo, implicitamente, a sua transposição para o JI. Neste momento, a educadora indicia alguma abertura para acolher o contributo de I ao chamar a atenção do grupo de crianças para a ideia da I e ao colocar-se à disposição da criança para que ela a informasse do que seria necessário fazer para dar

conta da concretização da ideia. Porém, quase simultaneamente, coloca uma limitação — uma das janelas já tinha as coisas do S. Martinho. I persiste e não desiste, sendo apoiada por uma outra criança, AL, que sugere um tema a desenhar “copiar um desenho de astronauta”. A educadora propõe então que se possam inspirar na visualização de livros à sua disposição. Porém, logo depois, ela mesma anuncia mudança de atividade sob a forma de uma escolha “Vamos brincar um bocadinho ou querem continuar conversando?” e a ideia de pintar o vidro cai no esquecimento.

Parecendo tratar-se de um esquecimento seletivo, mais do que simplesmente adiado, pois nunca mais se voltou a mencionar tal assunto, é possível perceber nas reticências e formas de redirecionamento da educadora uma eventual preocupação em manter arrumado o ambiente espacial da sala e em seguir o seu planeamento prévio das atividades pedagógicas. Neste sentido, a abertura inicial às tomadas de decisão do que as crianças desejavam fazer e o que pareciam ser as primeiras negociações, tornaram-se numa forma de instrumentalização pedagógica, de controlo das atividades por parte da educadora e de não aceitação dos contributos de I. Por conseguinte, quando os contributos das crianças não iam no sentido pretendido, eles eram, muitas vezes, seletivamente esquecidos, adiados ou ignorados.

QUANDO PROPOSTAS DAS CRIANÇAS “ATRAPALHAM” AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Houve também os momentos de intervenção pedagógica em que, enquanto a educadora tomava a palavra, os contributos das crianças pareceram atrapalhá-la e gerar-lhe um certo desconcerto:

Na *manta*, após conversarem sobre o milho e outros assuntos que foram surgindo a partir dele, a educadora perguntou a IS se ela poderia pedir a avó para trazer um pintainho para o JI, já que esta, na sua casa, tinha uma capoeira com 15 pintainhos. Neste momento, ela lembrou que os pintainhos também se alimentavam de milho. I disse que os porcos também comiam milho, e que deu milho aos porcos na sua casinha. Mais uma vez, a educadora aproveita a contribuição das crianças para ampliar o assunto, comentando que os porcos não moram em casinhas, mas sim na pocilga. O M, percebendo que o assunto se estenderia por mais tempo, questionou:

— Vamos ficar aqui meia hora? (Registo de 27/09/2016)

Neste caso, a participação das crianças revela-se divergente dentro do grupo de pares — se muitas parecem ter aderido com entusiasmo à proposta da educadora, em que se percebe a exploração e transmissão de um determinado conteúdo relativo à *área do conhecimento do mundo*, uma há que se coloca numa postura crítica relativamente à duração que a conversa levava e prometia levar, manifestando o seu desacordo e, de alguma forma, dizendo do seu interesse em realizar uma outra ação.

Crianças e educadora conversavam sobre o final de semana.

Educadora - Quem ainda não contou nada do final de semana? Ó L Não queres contar? Olha, então eu vou contar o meu fim-de-semana. Ontem estava muito sol, mas não estava muito calor, eu não poderia vestir o fato de banho e ir à praia porque estamos... No outono, então pensei que tinha muita vontade de ir à praia. Então calcei umas sapatilhas, vesti uma camisola, umas calças de fato treino e sabem o que eu fiz?

AL - Foste ver a praia.

D - E lavar a cara?

Educadora - Sim, quando eu levantei fui logo lavar a cara.

D - E porque que não disseste logo? (Registo de 03/10/2016)

Na interação acima, o rumo da conversa altera-se quando a educadora, na posse da palavra, resolve seguir atrás da “deixa” de D — “**lavar a cara**”. Tal postura, reveladora da sua aceitação da proposta infantil de um outro assunto, coloca-a, no entanto, e de imediato perante a intervenção inusitada de D — “**E porque que não disseste logo?**”. De novo, emerge a questão do tempo, e o que parece ser uma crítica associada à duração de determinadas atividades coletivas, como acontecia com as trocas de experiências acerca do fim-de-semana, repletas de explicitações pormenorizadas e de articulações com conteúdos curriculares relativos, neste caso, ao clima e às estações do ano. Um tempo longo que parece estar a interferir com os interesses de D. Uma vez mais se percebe que as conversas na *manta* em que as crianças são incentivadas a participarem depressa se tornam um recurso para a abordagem e exploração de temáticas curriculares e, portanto, objeto de instrumentalização pedagógica sob direcionamento da educadora.

Neste sentido, pode dizer-se que algumas crianças não aceitam passivamente a ordem instituída na “manta”, sobretudo a sua duração e a sua imobilidade física, opondo-se criticamente.

Ora, se essas intervenções infantis vão ao arrepio da conversa e “atrapalham” a educadora, também, permitem-lhe perceber pontos de vista e interesse das crianças. As intervenções infantis, sobretudo as que possam surpreender os adultos podem tornar-se assim muito relevantes para reconhecer e valorizar os indicativos das crianças, partindo daquilo que elas dizem, fazem, sentem e sabem. No entanto, nem uma coisa nem outra parecem ser, em determinados momentos, suficientemente influentes para afetar o rumo das atividades em curso ou previstas pela educadora.

QUANDO AS CULTURAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS SÃO INTEGRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na *manta*, quando a educadora toma a palavra e lança propostas de atividades como cantar a canção dos “bons dias”, a “saquinha das surpresas”, a escolha do/a “chefe”, entre outras, estas são muito esperadas pelas crianças e a grande maioria faz questão de se envolver ativamente:

[A “saquinha das surpresas” era uma rotina que, tal como o nome indica continha um pequeno saco onde as crianças colocavam objetos trazidos de casa para o JI, e a sua apresentação ao grupo realizava-se através de uma espécie de jogo de adivinhas das características do objeto-surpresa até se acertar. A sua popularidade entre as crianças levou a que muitas delas passassem a trazer quase sempre e apenas brinquedos, até que a educadora resolve intervir]

Educadora – Olha vamos falar da “saquinha das surpresas” porque chegou um ponto que eu já pensava que isto ia acontecer. O que que nós pomos dentro da “saquinha das surpresas”?

AL – Surpresas.

Educadora – São brinquedos pra brincar no recreio que nós pomos lá dentro? [...] Olha, o que nós pomos na “saquinha das surpresas” não são brinquedos, são coisas importantes para aprender coisas. Por isso vamos pensar: a Barbie podia ir para a “saquinha das surpresas”?

Crianças – Não.

Educadora – Não! É um brinquedo; fica lá fora! Muito bem. [...] [depois, a propósito de um sapo de peluche] É um peluche, mas é um brinquedo [...]. Quem tem brinquedos no bolso vai guardar na mochila. I, pensa bem se o que tens aí é um brinquedo ou uma surpresa.

I – Uma surpresa.

[Seguem-se então várias sugestões de adivinhas e de pistas ...]

F – É peludo?

I – É.

Educadora – É uma coisa peluda e castanha.

I – É um peluche.

Educadora – A menina disse que não era um brinquedo.

I – É um peluche! É um canguru de peluche.

Educadora – O que faremos com ele?

I – Se calhar podemos fazer um jogo.

Educadora – Na sala ou na ginástica?

I – Na ginástica.

Educadora – Ok, então vamos guardar o canguru e hoje o canguru vai fazer ginástica conosco. (Registo de 21/10/16)

Nesta situação assiste-se à tentativa da educadora introduzir outros critérios de inclusão/exclusão de objetos na rotina da “saquinha das surpresas”, distinguindo “brinquedos” de “objetos para aprender coisas”, dissociando brincar de aprender, e com isso gerir a atividade, não a tornando longa e fastidiosa. Não obstante, neste caso, tais considerações apenas parecem aplicar-se à educadora e não às crianças, que parecem ter um envolvimento lúdico com a mesma, e é isso mesmo que elas procuram fazer prevalecer quando questionadas acerca dos novos critérios de inclusão das “surpresas”, como acontece com I. Agora, perante a decisão de I assiste-se à abertura da educadora para aceitar e entrar na lógica da criança, ao “fazer de conta” e compreendendo que a “surpresa” contida na saquinha não era apenas um brinquedo, um peluche, mas antes poderia ser o que a criança quisesse, até mesmo um “canguru para fazer ginástica”. Aqui, a educadora partilha com as crianças uma mesma competência para interpretar “o que se passa” na lógica das culturas infantis, e o poder para decidir o que é ou não “uma coisa para aprender coisas”. Promove e estabelece assim uma conversa entre culturas infantis, práticas pedagógicas e participação contextualizada e significativa com elas, integrando propostas infantis nos processos de tomada de decisão.

QUANDO AS EXPERIÊNCIAS E INFORMAÇÕES DE UMA CRIANÇA SÃO AMPLIADAS AO GRUPO E INTEGRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Era no momento matinal da **manta**, a partir de algo que as crianças queriam contar ou mostrar, que surgiam muitos dos assuntos dinamizadores das conversas:

[Segunda-feira, a I traz a notícia de que tinha ido a Serralves no fim de semana, ver a exposição de Miró. Apesar da empolgação da menina, as outras crianças não foram muito receptivas às pinturas do Miró que a educadora mostrou no computador e o assunto não foi adiante. No entanto, mais tarde, BI e AL fazem pinturas que lembram as obras do Miró. [...] Na terça-feira, na **manta**, a educadora trouxe uma surpresa para a “saquinha” e [...] as crianças começaram a pedir e dar pistas mas a educadora vai dizendo – Não, mas é de uma coisa que nós falamos ontem na sala [...].]

F – Tem olhos?

Educadora – Algumas partes têm olhos. Então que assunto é que nós falamos aqui ontem?!!

I – Ahhhh, sobre Miró.

F – As pinturas.

[Recordam os desenhos feitos pela BI e a AL, a conversa tida sobre o pintor...]

I – Porque eu fui a Serralves...

Educadora – Ver a exposição. Depois o que é que eu disse que eu ia trazer?

I – Umhas coisas do Miró. Que ias trazer um livro do Miró, das pinturas do Miró. Sei tudo sobre o Miró!

Educadora – Sabes tudo? Ótimo! Então vamos lá, se sabes tudo vais-me explicar uma coisa. O Miró era um adulto ou era uma criança?

I – Era um adulto.

A conversa continuou e a educadora foi mostrando o livro, as pinturas, lendo sobre elas. Algumas crianças se identificavam com as pinturas, achavam parecidas com as que faziam, outras tentavam entender o que o pintor tinha feito. Também iam observando traços e cores comuns do artista.

Educadora – Como é que vocês acham que era o Miró?

I – Velho, que eu já vi.

M – Se se chama Miró é um homem.

Educadora – Sim, chama-se Joan Miró, é um espanhol.

A educadora mostra um autorretrato do artista comentando: – O Miró desenhou a cara dele.

Discutiram acerca do auto-retrato e de formas de o fazer. A educadora continuou mostrando as obras no livro do Miró e o M identificou uma escultura do artista – nova discussão acerca do que é uma escultura de como elas podem ser feitas, mesmo na sala.

Educadora – Eu acho que vocês percebem melhor as pinturas do Miró do que os grandes.

I – LU, queres ir a minha casa que eu preparo um picnic para tu ires comigo a Serralves num dia de verão e nós fazemos lá?

Educadora – Combinado. E logo à tarde vamos fazer uma experiência muito gira com o Miró.

À tarde não foi possível realizar a atividade do Miró, mas no dia seguinte a educadora organizou um jogo – as crianças tiravam peças de um saquinho com desenhos do Miró e tinham que as reproduzir em tamanho maior, observando as cores. (Registo de 07/03/2017)

Figuras 1 e 2 – Pintura coletiva inspirada nas obras de Miró



Fonte: Elaboração própria

O excerto permite-nos perceber a “**manta**” como um contexto que cria condições de abertura para a livre participação infantil e para a troca de informações desafiadoras ao nível das relações inter e intrageracionais. A valorização da experiência de uma criança pela educadora é assim ampliada ao coletivo do grupo e, inesperadamente, integrada nas suas práticas pedagógicas. Neste caso, é a informação trazida pela I para o JI o mote que instiga a educadora a flexibilizar e a reconfigurar a sua planificação e a encontrar modos variados de fazer dialogar pedagogia, currículo e ludicidade, reconhecendo interesses das crianças — a saquinha das “surpresas” —, os seus saberes prévios e as suas interrogações, transmitindo informações contextualizadas.

Em suma, ao mesmo tempo que na **manta** eram privilegiados momentos de intervenção pedagógica formal, tendo como objetivo o desenvolvimento do currículo e a transmissão de conhecimentos, era lá também que as crianças, individualmente e em grupo, eram reconhecidas pelos seus saberes e culturas, nas/pelas suas diversas formas de expressão e eram estimuladas a participar, a tomar parte no que estava sendo discutido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vasconcelos (2007) afirma os espaços educativos como *locus* de cidadania. No entanto, para que as crianças possam participar do contexto do JI é preciso que antes se reconheçam as suas competências enquanto atores sociais, seus saberes e suas lógicas de ação, seus modos de verem e entenderem o mundo, ou seja, as suas culturas. Tendo isto em conta, compete ao/a educador/a criar condições de tempos e espaços para a participação infantil na rotina diária onde possam acontecer as conversas inter e intrageracionais e entre os diferentes saberes que ali circulam e desaguam provenientes de outros contextos além da instituição. Esta atitude de abertura do JI para mundo é também um modo de criar espaços outros dentro do espaço para que se efetivem práticas cada vez mais democráticas, processos de co-decisões e, por consequência, a valorização, reconhecimento e integração da participação das crianças. Ou seja, como afirma Agostinho (2010, p. 113)

Para que a ideia de que a participação possa ser compreendida como o ato em que as opiniões, ideias, sentimentos das crianças são ouvidas e levadas em consideração para a estruturação-organização dos espaços e tempos que lhes dizem respeito, tomando decisões coletivamente, tem-se de enfrentar o desafio de se pensar no encontro com seres humanos crianças.

Na contramão dos encontros “com os seres humanos crianças” estão práticas tradicionais cuja intencionalidade educativa, pré-definindo ações e direções para alcançar determinadas finalidades de ensino, se transformam numa espécie de tecnologia que trata as crianças como se de objetos passivos se tratassem, esquecendo que para qualquer ser humano aprender tem participar ativamente nesse processo e que, para isso, é necessário que as propostas pedagógicas tenham/façam sentido para si.

Estabelecer um diálogo entre a cultura pedagógica e as culturas infantis requer então uma outra forma de pensar dos adultos-educadores acerca de si, das crianças e da sua educação, e exige outras propostas capazes de reinventarem uma ação pedagógica do/a educador/a cuja intencionalidade se funda e alimenta num conhecimento real das crianças reais e, portanto, em outras formas de relação com os saberes e os poderes de cada um; cientes do adultocentrismo, por um lado, e, por outro do respeito pelos direitos das crianças, aí se incluindo as atividades lúdicas. Este posicionamento obriga o/a educador/a a assumir uma atitude pedagógica diferente,

não na frente do processo educativo, mas na sua retaguarda, esforçando-se para aprofundar as suas sucessivas aproximações aos mundos sociais da infância e para construir uma outra profissionalidade em que reconhecer os potenciais das crianças é estar envolvido numa experiência de descoberta que não dissocia do cerne dos processos educativos nem crianças nem adultos. No entanto, isso requer todo um trabalho de reflexividade assente na observação, registo e avaliação crítica das certezas dos seus conhecimentos acerca das crianças e do seu trabalho pedagógico, bem como de contínua atualização e ampliação bibliográfica, abrindo-se aos contributos de outros campos do saber das Ciências Sociais, além da Pedagogia ou Psicologia.

Assim, é mister que assumamos atitudes promotoras dos encontros entre a cultura pedagógica e as culturas infantis, a partir do reconhecimento das potencialidades das culturas infantis, particularmente das culturas lúdicas e da importância de espaços de encontro para as crianças e adultos se dizerem de si e com os outros, conversando, ou seja de dedicar a sua atenção a uma pessoa², condição essencial à promoção e exercício da participação no JI e na vida social.

REFERÊNCIAS

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

ALANEN, Leena. Gender and generation: feminism and the “child question”. In: QVORTRUP, Jens et al. *Childhood Matters: Social theory, practice and politics* (p. 27-42). Aldershot: Avebury, 1994.

ALANEN, Leena. Generational order, in Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-S. (eds), *Handbook of Social Studies* (p. 159-174). London: Palgrave, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, 1984, p. 26-42. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

-
2. “Conversar” deriva do latim *conversare*, da raiz *verso* que significa voltar, virar ou direcionar para algum lado, e do prefixo com que vem de *cum*, que significa junto com ou na companhia de alguém. Assim, *conversare* que originalmente significava conviver com alguém, transmite a ideia de se virar para junto de alguém, ou virar sua atenção para uma pessoa, numa atitude e relação de proximidade. In: Dicionário Etimológico.

- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, 24(2), 1998. p. 103-116. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 31 mai. 2017.
- CARDONA, Maria João. **Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)**. Porto: Porto Ed, 1997.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: Perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CONVERSAR. In: DICIONÁRIO Etimológico. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>>. Acesso em: 14 out. 2017.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- FERREIRA, Manuela. **Salvar os Corpos, Forjar a Razão. Contributo para a Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social**. Dissertação de Mestrado, FPCE-UP, Porto, Portugal, 1995.
- _____. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- _____. “Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura Infantil(is) instituinte das crianças no jardim-de-infância”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.), **Crianças e Miúdos** (p. 55-104). Portugal: ASA, 2004.
- _____. El juego de los niños en la investigación académica en Educación, Portugal (2008-2014). **XXXV Congreso Interamericano de Psicología. Simpósio El juego en la infancia: viejas cuestiones, nuevos desafíos. Interlocuciones entre Psicología y Sociología de la Infancia**. Peru: PUCP-Lima, 2015 (documento policopiado).
- FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. “Já podemos ir brincar?” — A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In: CORTESÃO, Irene; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula; SAMAGALHO, Florbela; TREVISAN, Gabriela, **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti, 2016.
- FERREIRA, Manuela. “Um por todos, todos por um!”: a recontextualização local da cultura mediática para a infância pelas crianças no jardim de infância. In: ROCHA, Nara; COSTA, Marcelle; COSTA, Maria de Fátima & PINHEIRO, Pablo (Orgs.), **“Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente”** (p. 22-54). Editora da Universidade Estadual do Ceará — EdUECEFortaleza — CE (ISBN: 978-85-7826-383-9), 2010. Disponível em: <http://www.ludice.ufc.br/dados/na_aldeia_na_escola_no_museu.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- FOLQUE, Maria Assunção et al.. Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In: SILVA, Manuela (Ed.), **Pensar a educação: Temas sectoriais** (p. 9-46). Lisboa: Educa, 2015.
- Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: DEB/ME, 1997.

Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: DEB/ME, 2016. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/ocepe/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PORDATA — Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Portugal>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

QVORTRUP, Jens et al. **Childhood Matters: social theory, practice and politics**, Aldershot: Avebury, 1994.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n. 02, maio/ago, p. 631-643, 2010.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**, vol. 22, n. 01 (64), jan./abr., p. 199-211, 2011.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as — análise da produção académica nacional (1995-2005): Campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. Investigar em Educação, **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n. 6/7, 2007/2008, p. 15-126, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/sites/default/files/infancia.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação**, n. 78, p. 45-68, 2007.

_____. **Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças**. Porto: Afrontamento, 2011.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 6 maio 2016.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância**, 2016. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/Situacao-Mundial-da-Infancia-2016.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Saber (e) Educar**, n. 12, p. 109-117, 2007. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. **Estado e Terceiro Setor na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

_____. As políticas de educação pré-escolar em Portugal. In: DORNELLES, Leni Vieira & FERNANDES, Natália (Ed.), **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras** (p. 365-384). Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/~.>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. O direito das crianças à Educação pré-escolar pública de qualidade: análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, v.15, n. 31, p. 281-300, 2013.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE ELABORADA POR PROFESSORES¹

Mikaela de Paula Lacerda

Graduada em Pedagogia pela UFPB. E-mail: mika.pedagogia@bol.com.br

Giovanna Barroca de Moura

Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Coimbra. E-mail: giovannabarroca@gmail.com

Jaqueline Gomes Cavalcanti

Mestre em Psicologia Social pela UFPB. E-mail: gomes.jaqueline@gmail.com

Carlos da Silva Cirino

Mestre em Psicologia Social pela UFPB. E-mail: carlos-cirino@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar o núcleo central das representações sociais da ludicidade construídas por professores das creches, da educação infantil e do ensino fundamental ligado à rede pública e privada do município de Coremas/PB. A teoria das representações sociais serviu como aporte teórico e metodológico, tendo como referencial teórico Serge Moscovici e Denise Jodelet e Abric. A amostra desta pesquisa foi formada por 64 docentes com idades de 18 e 54 anos, a maioria do sexo feminino (86%) e 26% possuem pós-graduação. Os integrantes da amostra responderam a um questionário sócio demográfico e à técnica de associação livre de palavras, cujos estímulos indutores foram “ludicidade”, “educação infantil”, “como poder trabalhado a ludicidade em sala de aula”. Os dados provenientes da associação livre foram processados e analisados por dois softwares Tri-Deux-Mots e IRAMUTEQ. Os resultados obtidos evidenciaram que as representações sociais elaboradas pelos professores ancoraram a “ludicidade” como: «ensinar, diversão, brinquedos, jogos e alegria», a “educação infantil” como: «descobertas, alegria, socialização, conhecimento» e o estímulo no seu cotidiano como trabalha a ludicidade em sala de aula como:

-
1. Data de submissão: 15/10/2017. Data de aprovação: 21/02/2018. Para citar este artigo: LACERDA, M. de P. et al. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 39-60, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

«carinho, abraço, dinâmica, lúdico». Diante da riqueza de significados existentes acerca da ludicidade, essas representações resultam e refletem as experiências e características do grupo pesquisado. Vale ressaltar que a importância da ludicidade deve ser mais bem compreendida pelos professores, pois estes profissionais são os mediadores entre a criança e o brinquedo, brincadeira ou jogos, e que quando a ludicidade é usada pedagogicamente, ela tem um valor ainda maior na aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Representação Social. Professores.

ABSTRACT

The main objective of the present study was to identify the central nucleus of the social representations created by kindergarten teachers, in the kindergarten and elementary public and private education network of the municipality of Coremas/PB. The theory of social representations served as a theoretical and methodological contribution, having as theoretical references Serge Moscovici and Denise Jodelet and Abric. The sample used in this research was formed by 64 teachers, ages between 18 and 54 years, most of them female (86%) and 26% having graduate studies. The members of the sample answered a socio-demographic questionnaire and the technique of free association of words, whose inductive stimuli were “playfulness”, “early childhood education”, and “how to work ludicity in the classroom”. The data from the free association were processed and analyzed by two software programs, Tri-Deux-Mots and IRAMUTEQ. The results obtained showed that the social representations elaborated by the teachers determined “playfulness” as: «teaching, fun, toys, games and joy»; “children’s education” as: “discoveries, joy, socialization, knowledge”; and stimulation in his/her daily life as he/she works on classroom ludicity as: “caring, embracing, dynamic activities, and playfulness”. Faced with the richness of meanings about playfulness, these representations result and reflect the experiences and characteristics of the researched group. It is worth emphasizing that the importance of playfulness should be better understood by teachers, since these professionals are the mediators between the child and toy play or games, and that when playfulness is used pedagogically, it has an even greater value in the learning processes of children.

KEYWORDS: Playfulness. Social Representation. Teachers.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar el núcleo central de las representaciones sociales de la ludicidad construidas por profesores de las guarderías, de la educación infantil y de la enseñanza fundamental vinculada a la red pública y privada del municipio de Coremas/PB.

La teoría de las representaciones sociales sirvió como aporte teórico y metodológico, teniendo como referencial teórico a Serge Moscovici y Denise Jodelet y Abric. La muestra de esta investigación fue formada por 64 profesores con edades de 18 y 54 años, la mayoría del sexo femenino (86%) y el 26% poseen postgrado. Los integrantes de la muestra respondieron a un cuestionario socio demográfico y a la técnica de asociación libre de palabras, cuyos estímulos inductores fueron “ludicidad”, “educación infantil”, “como poder trabajar con la ludicidad en el aula”. Los datos provenientes de la asociación libre fueron procesados y analizados por dos softwares Tri-Deux-Mots y IRAMUTEQ. Los resultados obtenidos evidenciaron que las representaciones sociales elaboradas por los profesores determinaron la “ludicidad” como: “enseñar, diversión, juguetes, juegos y alegría”; la “educación infantil” como: “descubrimientos, alegría, socialización, conocimiento”; y el estímulo “como trabajar la ludicidad en el aula” como: «cariño, abrazo, dinámica, lúdico». Ante la riqueza de significados existentes acerca de la ludicidad, esas representaciones resultan y reflejan las experiencias y características del grupo investigado. Es importante resaltar que la importancia de la ludicidad debe ser mejor comprendida por los profesores, pues estos profesionales son los mediadores entre el niño y el juguete, juego o juegos, y que cuando la ludicidad es usada pedagógicamente, tiene un valor aún mayor en el aprendizaje de los niños.

PALABRAS CLAVE: *Ludicidad. Representación Social. Profesores.*

INTRODUÇÃO

A palavra ‘lúdico’ advém do latim *ludus*, cujo sentido é **brincar**, podendo ser incluso nessa denominação a diversão, os brinquedos e os jogos, bem como a atitude daquele que joga, brinca e se diverte.

As brincadeiras simbolizam o que as crianças pensam, realizam, desorganizam e refazem em seu mundo. Nessa perspectiva, o brincar e o jogar são atividades de estimulação ou motivação que geram a oportunidade de exercitar processos mentais importantes e desenvolver o cognitivo, o físico, o social e o emocional da criança na idade pré-escolar.

Desse modo, tomando como base as experiências vivenciadas, torna-se possível elaborar uma nova proposta de prática pedagógica, na qual o brincar não seja apenas valorizado como uma coisa inerente à criança, mas também como um excelente meio de promover a aprendizagem.

Pode-se encontrar uma grande quantidade de trabalhos sobre a ludicidade na educação infantil, mas no que concerne às investigações teórico-metodológicas das representações sociais da ludicidade especificamente elaboradas por professores, poucos estudos são encontrados. Entre esses

trabalhos é possível destacar, por exemplo, a pesquisa de Cardoso (2009), Andrade; Teibel (2011) e Ferreira *et al.* (2014).

A relevância da temática trazida pelo artigo está diretamente ligada ao fato de que a ludicidade tem sido apontada como uma dimensão importante e necessária ao processo ensino-aprendizagem em todos os níveis educativos. Entretanto, pretende-se, com este estudo, aprofundar as discussões acerca da ludicidade elaborada por professores de diferentes níveis educativos.

Nesse sentido, a teoria moscoviciana apresenta-se pertinente, uma vez que ela permite compreender como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida comum, as informações que os circundam, bem como os sentimentos e experiências de vida compartilhada, através de diferentes modalidades de comunicação, diretamente relacionadas ao contexto social no qual vivem os sujeitos. As representações podem se tornar indicadores indiretos de como os sujeitos se definem e como o outro o define em relação a esse objeto (COUTINHO; SALDANHA, 2005).

Sobre as representações sociais, cabe explicitar que o conceito foi resgatado por Serge Moscovici e busca designar fenômenos múltiplos, observados e estudados em termos de complexidades individuais e coletivas ou psicológicas e sociais (SÊGA, 2000).

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem. (SÊGA, 2000, p. 2)

É nesse ínterim que os esforços deste trabalho são envidados para a educação infantil, com o propósito de conhecer e estudar as representações dos docentes frente à ludicidade.

Como se deduz a partir de nossas explanações, o objetivo geral deste trabalho é identificar o núcleo central das representações sociais e do processo de ludicidade construído por professores das creches, da educação infantil e do ensino fundamental ligados à rede pública e privada do município de Coremas/PB.

De forma específica, buscamos: 1) apreender as representações sociais desse grupo de professores acerca da educação infantil e como trabalhar a ludicidade em sala de aula; 2) identificar o perfil dos participantes quanto às variáveis sociodemográficas; 3) assinalar as similitudes e diferenças das representações sociais expressas nas falas dos docentes da creche, educação infantil e fundamental.

CONCEITUANDO A LUDICIDADE

A criança é um ser social e histórico, visto como ponto de partida para este estudo, já que estudar o lúdico é estudar a criança e conhecer, a partir dela, a capacidade do ser humano de usar ferramentas simples a sua volta, transformando cada descoberta em novo aprendizado. Neste estudo, a ludicidade, o lúdico e o brincar são vistos como a força da imaginação, o pensamento que se torna conhecimento na cabeça de uma criança.

De acordo com Rosamilha (1979, p. 77), a criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. Para o desenvolvimento do “brincar”, o jogo se caracteriza como um artifício natural que leva a criança a empregar uma atividade útil em seu desenvolvimento físico e mental. Segundo Kishimoto (1994), o jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras, enquanto as brincadeiras estão ligadas ao ato de entreter e distrair. Quando uma criança usa as regras ao brincar, ela sai do espaço tradicional do ensino escolar e se coloca como autor da brincadeira, criando assim uma experiência lúdica, que resulta em momentos de prazer, alegria e fruição corporal.

Com isso, é possível constatar que o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. No ato de brincar, diversos aspectos importantes são desenvolvidos na criança, como: maior sensibilidade e independência, desenvolvimento de habilidades motoras e emocionais, oportunidade de interação com as demais pessoas – o que estimula seu papel de ser social – e, além disso, sua criatividade, imaginação e a capacidade que cada um tem de se reinventar e construir conhecimento (KISHIMOTO, 1994).

Nesse sentido, sendo a ludicidade uma ferramenta didático-pedagógica, dispõe ao docente, mecanismo imperativo no contexto da sala de aula, no dia a dia do processo de aprendizagem. Especificamente, este dispositivo – ferramenta lúdica – é o que orienta o docente no processo de apropriação do conhecimento da criança.

É importante observar a necessidade de haver um resgate do universo cultural infantil, tendo como ponto de partida uma construção ampla de situações com atividades lúdicas, que proporcionam o aumento do enriquecimento da aprendizagem. Essa tarefa é um papel da escola e do professor, que deve usar a ludicidade em suas aulas como uma estratégia de enriquecimento prazerosa uma ferramenta enriquecimento prazeroso e gerador de motivação para aprender.

Ao estudar como os professores pensam e representam a ludicidade, podemos compreender seus pensamentos, sentimentos, emoções, afetos, cognições, práticas, atitudes e crenças, que se apresentam em constante mudança no tempo e nas suas habilidades, resultando em um modo particular de apreensão do real.

A fim de instrumentalizar a busca do conhecimento sobre a ludicidade a partir da experiência subjetiva dos professores, no que diz respeito ao contexto da sala de aula, utiliza-se neste artigo uma abordagem psicossocial, ancorada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e de Abric (2005), da qual falaremos um pouco no tópico a seguir.

SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para embasar a interpretação das representações sociais construídas pelos professores participantes do estudo em questão, buscou-se as teorias de Moscovici (2003), Jodelet (2001), Ibañez (1988), Arruda (1998), Abric, Sá (1998) e vários artigos, dissertações e teses, num recorte mais particular. Cada autor possui seus próprios conceitos em conceber a representação, mas todos tem se dedicado ao campo do estudo acerca dos fenômenos sociais.

O termo representação social foi elaborado por Sérge Moscovici (1961), em ocasião de seus estudos sobre a Psicanálise apresentados na obra *La Psychanalyse – Son image et son public*, no ano de 1961, para designar o tipo de fenômeno ao qual a sua interpretação teórica se aplicava.

Moscovici define a Teoria da Representação Social (TRS) como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos...” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). Para ele, a TRS é um conjunto simbólico/prático/dinâmico cujo status é o de uma produção e não de mera reprodução ou reação a estímulos exteriores, mas a utilização e seleção de informações a partir de repertório circulante na sociedade, destinadas à interpretação e à elaboração do real.

Ibañez (1988), ao escrever sobre representações sociais, refere que as mesmas produzem os significados que são necessários para compreendermos, atuarmos e nos orientarmos em nosso meio social. Nesse sentido, elas atuam de forma análoga às teorias científicas. São teorias de sentido comum que permitem descrever, classificar e explicar os fenômenos das realidades cotidianas com suficiente precisão para que as pessoas possam desenvolver-se nelas sem tropeçar em demasia dos contratempos.

Arruda (1998), ao referir-se às representações sociais, ressalta que “a representação não é uma cópia da realidade, um reflexo do mundo exterior; ela é a sua tradução, a sua reelaboração pelo sujeito, que é um sujeito ativo” (ARRUDA, 1998, p. 124). A representação é sempre social, não só porque é elaborada socialmente, mas, porque é elaborada com categorias de linguagem ou códigos de interpretação fornecidos pelas sociedades e pela prática social do sujeito, com as normas e ideologias que dela decorrem.

Tendo em conta o conceito acerca da representação social, pode-se defini-la como um conhecimento de sentido comum, que deve ser flexível e ocupa uma posição intermediária entre o conceito, que se obtém do sentido real, e a imagem, que a pessoa reelabora para si. É considerada, ainda, como um processo e produto de construção da realidade de grupos e indivíduos, num contexto histórico social determinado.

Sá (1998) define como grande teoria das representações sociais as proposições originais básicas de Moscovici. O mesmo autor fala ainda de um desdobramento da teoria em três correntes teóricas complementares:

Uma teoria mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura aerada por articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willen Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitiva-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence. (SÁ, 1998, p. 65)

Essas abordagens não são incompatíveis entre si, uma vez que possuem a mesma matriz teórica. Assim sendo, a grande teoria estará presente em todos os estudos, usando representações sociais, a partir da perspectiva moscoviciano, e ficando por conta das abordagens e de sua complementação. Como se percebe, para instrumentalizar este estudo utilizou-se a teoria moscoviciano, complementada por duas correntes teóricas metodológicas oriundas da abordagem dimensional e da abordagem cognitiva-estrutural.

Na abordagem dimensional mais fiel, liderada por Jodelet (2001), afirma-se que a TRS é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum, ou ainda saber ingênuo, o natural, nessa forma de conhecimento, é diferenciado do conhecimento científico.

Nas investigações de Abric, uma abordagem complementar aos estudos moscovicianos – a Teoria do Núcleo Central (TNC) – enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural, utilizando uma coleta de palavras através da associação livre e o tratamento de dados por programas computacionais. Segundo Abric (1994), a TNC propõe-se a identificar e analisar as representações sociais que estão estruturadas em dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico.

Ao discutir o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) aborda a diversidade de pesquisas, delineando sete temas gerais que configuram as áreas mais consistentes de interesse dos pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. O autor alerta, entretanto, para a impossibilidade de dar conta de toda a produção empírica no campo das representações sociais, apresentando uma relação das temáticas mais recorrentes. Considerando o atual objeto do estudo, serão apresentadas as contribuições que a Teoria da Representação Social dá à Educação.

A Educação tem se revelado um campo no qual a noção de representação social é privilegiada. É possível encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso das representações sociais na educação, embora parte deles estudem apenas alguns de seus aspectos.

Para Gilly (2001), as representações sociais oferecem novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo e seus resultados, favorecendo ainda as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da Educação. Essas articulações não se referem apenas à compreensão de aspectos macroscópicos, mas, também, às relações que pertençam a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos frente à escola, ou ao modo como o professor concebe seu papel.

O autor citado afirma que o estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade, principalmente para compreender o que ocorre em sala de aula no decorrer da interação educativa. Isso ocorre tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes discretos, em ação nas aprendizagens. Permite ainda uma ampliação dos fatos estudados, ressitando-os em campos mais amplos de significações dos quais são dependentes (GILLY, 2001, p. 322-323).

Diversos estudos confirmam a importância das representações sociais dos professores, acerca do seu cotidiano escolar, na busca de compreender sua prática docente. No que se aludi ao “Pensamento do Professor”,

quando se referem às mudanças das práticas dos professores, algumas de suas ideias fundamentais devem ser examinadas (PEREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000).

Muitas pesquisas têm mostrado a estreita relação entre o pensamento do professor, sua ação como docente e as inovações educativas (MARCELO, 2009; HARGREAVES, 2003; DARLING-HAMMOND, 2001). Esses trabalhos apontam para a ideia básica de não ser possível alcançar sucessos nas reformas educativas sem entender como os professores pensam, atuam, como representam seu trabalho e quais as condições nas quais exercem a docência.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE

No que concerne às investigações teórico-metodológicas das representações sociais acerca da ludicidade, recorremos, por exemplo, à pesquisa de Cardoso (2008), que teve como objetivo principal estudar as representações sociais de ludicidade dos professores da Educação Infantil em uma escola de um município baiano. Os resultados dessa pesquisa são diversificados e carregados de uma concepção de ludicidade específica; ora os resultados configuram-se românticos, ora cognitivistas, ora socioculturais – tal alternância é fruto de uma construção histórica eivada de representações culturais, sociais e políticas.

Outra pesquisa semelhante foi o estudo de Andrade e Teibel (2011), que teve como objetivo analisar a representação social sobre o brincar, elaborados por acadêmicos do curso de Pedagogia. Os resultados indicam que a representação dos alunos sobre o brincar é demarcada de forma positiva e idealizada.

Recentemente, uma pesquisa utilizando a mesma temática da ludicidade, realizada por Ferreira *et al.* (2014), objetivou compreender representações das crianças hospitalizadas acerca do lúdico. As crianças representaram o lúdico como um lugar onde acontece socialização e recuperação, no qual elas podem manipular imaginariamente o ambiente para aproximar-se da realidade cotidiana, ou transformar a situação vivenciada em algo familiar.

Sendo assim, por meio do campo conceitual e metodológico das representações sociais, este estudo busca identificar as representações de ludicidade que estruturam o grupo de professores e que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas práticas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa fundamentada nos aportes da Teoria de Representação Social. A pesquisa foi realizada em três escolas de educação infantil no município de Coremas, sertão da Paraíba.

PARTICIPANTES

Para este estudo, a coleta de amostra se deu através do meio da probabilística e a escolha por conveniência. Os participantes foram 64 professores que trabalham em: creches (27,7%), educação infantil (46,2%) e no fundamental I com 26,2%, com idades de 18 a 54 anos; a média foi de 34 anos e 7 meses (DP = 34), a maioria do sexo feminino (86%) e com 26% possuindo pós-graduação.

INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram o questionário sociodemográfico e o Teste de Associação Livre de Palavra (ALP), construídos com base nos específicos. O questionário sociodemográfico foi utilizado com a intenção de obter um perfil característico da amostra, além de alcançar informações necessárias para a composição das variáveis fixas, utilizadas para o banco de dados processado pelo *software* Tri-Deux-Mots e pelo IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

O Teste de Associação Livre de Palavra (ALP) tem por objetivo, metodologicamente, apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Nesse sentido, a aplicação dessa técnica em estudos de grupos sociais permite o alcance de dois objetivos que de acordo com Bardin (1977) são respectivamente o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais. Esses dois pontos evidenciados demonstram o fato da técnica em questão mostrar-se bastante proveitosa para a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações.

Para a aplicação deste estudo, foi entrevistado cada participante individualmente, tentando adequar-se ao horário disponível do grupo estudado. Foi solicitada a cada participante que falasse, para que a

pesquisadora pudesse registrar as cinco primeiras palavras ou pequenas expressões que lhe viessem à mente ao ouvirem a palavra indutora ou estímulo escolhido para a pesquisa. No presente estudo, o estímulo foi “ludicidade”, “educação infantil” e “como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?”.

ANÁLISES DOS DADOS

Os resultados foram apresentados a partir de dois *softwares*: *Tri Deux Mots* e o *IRAMUTEQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O primeiro *software* é indicado para o tratamento de questões abertas, fechadas e/ou associação de palavras, pondo em relevo as relações de atração e exclusão entre os componentes representacionais dos diferentes grupos.

Adotou-se análise lexical pelo *software* IRAMUTEQ com a finalidade de desempenhar uma classificação hierárquica descendente. Quanto ao aspecto teórico-metodológico, adotou-se esta ferramenta computacional, pois a análise lexical confere o privilégio de propor a superação da velha dicotomia entre quantitativo e qualitativo no que se refere à análise de dados, permitindo que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis fundamentalmente qualitativas: os textos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Para os autores acima, o IRAMUTEQ pode trazer muitas contribuições aos estudos na área de Ciências Humanas e Sociais. Entretanto, não foram encontrados muitos estudos na área de educação utilizando esse *software*. Em relação à temática da ludicidade não foi encontrado nenhum estudo utilizando esse *software*.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os resultados apreendidos pelo questionário sociodemográfico proporcionaram o perfil dos participantes, visando atender a um dos objetivos específicos deste estudo. Através dos dados, pode-se identificar: a graduação, o sexo, a idade, o estado civil, a escolaridade e o nível de ensino no qual os participantes trabalham. Identificam-se também aspectos referentes à percepção dos professores sobre o papel da ludicidade na relação professor-aluno, além de observar se nas escolas onde trabalham, existe algum projeto pedagógico que esteja associado com a ludicidade. Como podemos ver na Tabela nº 1 a seguir:

Tabela 1 – Dados sociodemográfica do total de participantes

Variáveis		Frequência	Percentual %
Sexo	Masculino	9	14
	Feminino	55	86
Estado Civil	Solteiro	19	29,7
	Casado	38	59,4
	Divorciado	6	9,4
	Outros	1	1,6
Tipo de Escola	Pública	55	86
	Privada	9	14
Nível de ensino que trabalham	Creche	18	27,7
	Educação Infantil	30	46,2
	Ensino Fundamental I	17	26,2
Grau de Escolaridade	Ensino Médio	4	6,3
	Magistério	7	10,9
	Superior	25	39,1
	Pós-graduação	26	43,8
A ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno	Sim	63	98,4
	Não	1	1,6
Projeto pedagógico na escola que utilizam ludicidade como ferramenta de aprendizagem	Sim	0	78
	Não	14	21,4

Da totalidade da amostra de 64 participantes, 86% são do sexo feminino; 59,4% declararam o estado civil casado; 86% trabalham em escola pública; 44% possuem pós-graduação e 98,4% dos professores afirmaram que a ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno. Da amostra total, 78,1% dos participantes declararam que há algum projeto pedagógico que utilizam a ludicidade como ferramenta de aprendizagem.

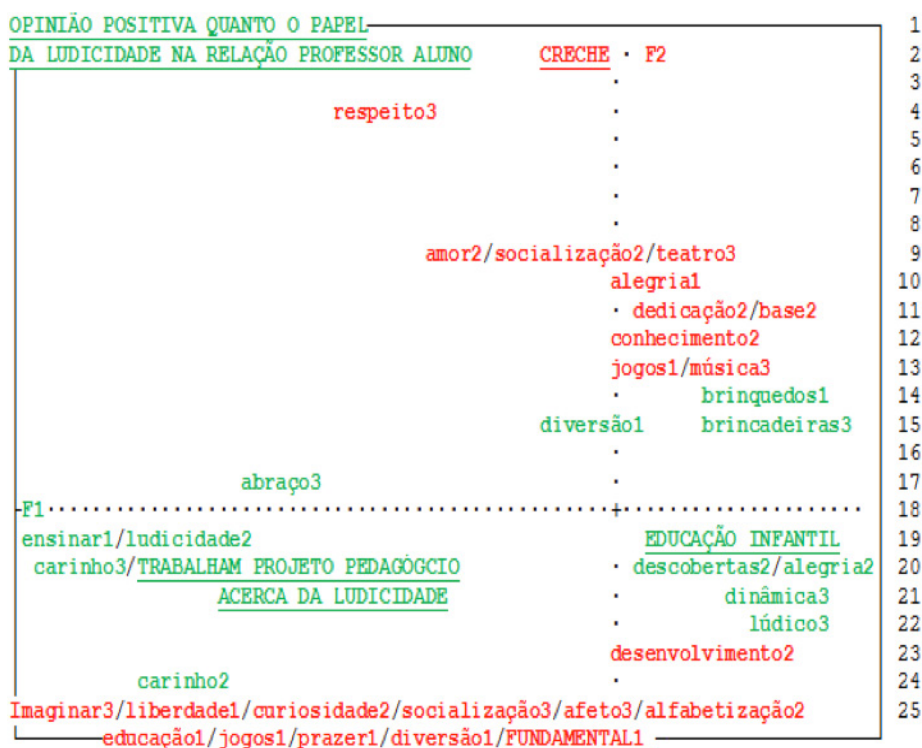
DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PROCESSADO PELO SOFTWARE TRI DEUX MOTS

Na Figura 1, encontram-se os campos semânticos construídos pelas representações sociais apreendidas por meio dos estímulos indutores:

«ludicidade», «educação infantil» e «como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?»». Desse processo participaram professores da Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O processamento dos dados, através do *Software Tri Deux Mots*, originou a Figura 1, que vem já a seguir, onde se apresentam os universos semânticos associados às variáveis fixas: professores da creche, da educação infantil e do fundamental.

Figura 1 – Plano fatorial das representações sociais da ludicidade no contexto educacional



Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1) em verde, localiza-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), em vermelho, localiza-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de Opinião ou Estímulos indutores. O número no final de cada palavra significa:

1 = ludicidade; 2 = educação infantil; 3 = como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula.

As palavras pertencentes a dois campos semânticos encontram-se na cor verde.

Variáveis Fixas (em caixa alta): Professores creche, educação infantil e fundamental; a percepção

dos professores sobre se ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno: sim ou não;

projeto pedagógico que trabalhe a ludicidade em sala de aula: sim ou não.

A leitura gráfica desses campos assinala variações semânticas na organização do campo espacial, revelando aproximações e distanciamento das modalidades nos dois fatores, representados no Fator 1 (F1) e Fator (F2). O somatório dos dois fatores demonstra um poder explicativo de 68,7% da variância total das respostas, demonstrando parâmetros estatísticos com consistência interna e fidedignidade.

Os resultados processados indicaram um somatório de 821 palavras evocadas pelo conjunto dos participantes (N=65). Os professores da creche contribuíram com 112 palavras (13,6%), os docentes da educação infantil com 379 palavras (46,2%) e os educadores do ensino fundamental I com 330 palavras (40,2%).

Os professores que afirmaram positivamente sobre a ludicidade exercer algum papel na relação professor-aluno contribuíram com 807 palavras (98,3%), enquanto os professores que declararam que a ludicidade não exerce algum papel na relação professor-aluno, colaboraram com 14 palavras (1,7%).

Os educadores que afirmaram que suas escolas possuem projetos pedagógicos envolvendo ludicidade contribuíram com 625 palavras (76,1%), enquanto os educadores que afirmaram a respeito de suas escolas não possuírem projetos pedagógicos envolvendo ludicidade contribuíram com 196 palavras (23,9%).

No Fator 1 (F1), localizado na linha horizontal em verde do lado esquerdo do plano com a porcentagem total de 38,6%, encontram-se agrupadas as contribuições dos professores que trabalham projetos pedagógicos nas escolas e dos professores que opinam de maneira positiva quanto ao papel da ludicidade na relação professor e aluno. Esses dois grupos de professores representaram o estímulo «**ludicidade**» como um modo de “ensinar” norteado pela “diversão”. O segundo estímulo, «**educação infantil**», foi representado por esses professores como “ludicidade” e esta modalidade de ensino pode se apresentar mediante diversas ações de “carinho”. No terceiro estímulo indutor, «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**», os professores representaram de forma afetuosa, como “carinho” e “abraço”.

A educação infantil foi representada por esses professores pela palavra ‘ludicidade’ e ‘carinho’. O lúdico e o afeto estão presentes na escola de Educação Infantil, fazendo parte do processo de aprendizagem, desenvolvimento e funcionando como instrumento de trabalho. A palavra ludicidade, com 34%, apresentou-se como a maior contribuição para esse estímulo.

Ainda no F1, do lado direito, situa-se o campo semântico elaborado pelos professores da Educação Infantil. Segundo esses docentes, a «**ludicidade**» é representada considerando seus aspectos lúdicos, tais como: “diversão” e “brinquedos”. O segundo estímulo, «**educação infantil**», foi representado pelos professores dessa mesma modalidade de ensino como uma fase de “descobertas” e visto como fator de “alegria”. O último estímulo, «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**», foi representado através de “dinâmica”, “brincadeiras” e do “lúdico”.

No segundo Fator (F2), situado na linha vertical com a cor vermelha e com a porcentagem total de 30,1%, encontra-se os campos semânticos que refletem o pensamento coletivo dos professores que trabalham em creches e no fundamental I. Na parte superior foram cunhadas as associações dos docentes que laboram em creches, os quais associaram os elementos de cada estímulo da seguinte forma: ao estímulo «**ludicidade**» foi associado à **utilização de “jogos”, tornando o aprendizado um momento de “alegria”**. Para esses professores, a ludicidade pode ser trabalhada em sala de aula mediante a utilização de jogos que, segundo eles, torna o aprendizado um momento de alegria.

Para esse grupo de professores o segundo estímulo, «**educação infantil**», foi representado como um ato de “amor”, “dedicação”, sendo uma “base” para a “socialização” e o “conhecimento”. Esse grupo objetivou «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**» por meio de: “teatro”, “música” e o exercício do “respeito” entre si.

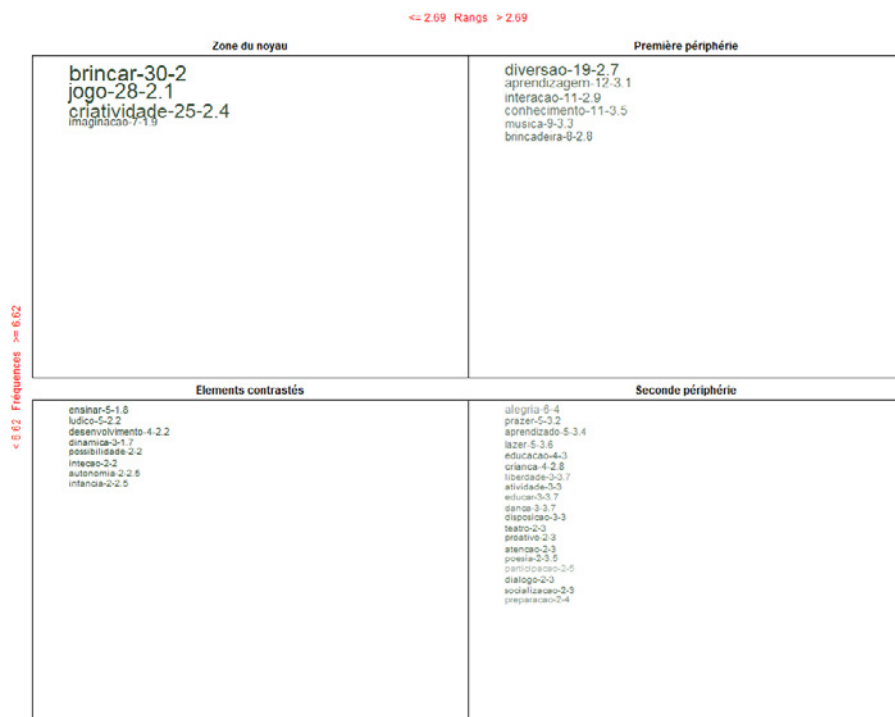
No mesmo Fator (F2), linha vertical em vermelho no plano inferior, apresenta-se o campo semântico dos professores do ensino fundamental I. Para esses docentes, a «**ludicidade**» foi representada como “liberdade”, “educação”, “prazer”, “diversão” e “jogo”. Esses profissionais caracterizam a «**educação infantil**» como um processo de “alfabetização”, fomentando a “curiosidade” como elemento da aprendizagem. O último estímulo, «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**», foi caracterizado como elemento de “socialização”, “imaginação” e “afeto”.

A partir desses campos semânticos, podem ser observadas diferenças e similaridades em relação aos professores. Analisando os dados relacionados ao objetivo geral, percebe-se a apresentação de concepções/descrições acerca da ludicidade na educação infantil, e as maneiras da mesma ser trabalhada em sala de aula.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PROCESSADO PELO SOFTWARE IRAMUTEQ

Em seguida foi realizada uma análise prototípica cuja finalidade é identificar a estrutura representacional, tomando por base a coocorrência e ordem de evocação das palavras provenientes de um teste de evocações livres (WACHELKE, WOLTER, 2011). Conforme visualizado na Figura 2, foi apresentado um diagrama de quatro casas referente às dimensões da estrutura da representação social.

Figura 2 – Análise prototípica das representações sociais de professores sobre ludicidade



O primeiro quadrante (superior esquerdo) refere-se ao núcleo central da representação da ludicidade, os quais apontam para evocações como: “brincar”; “jogo”; “criatividade” e “imaginação”. Os termos elucidados, enquanto elementos unificadores e estabilizadores das RS da ludicidade, expressam a percepção dos professores. De forma geral, evidenciou-se que o jogo emergiu como palavra unificadora das

representações sociais da ludicidade entre os dois programas. O jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um impulso natural da criança, funcionando como um grande motivador, que obtém prazer, diversão e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo. O jogo mobiliza esquemas mentais e estimula o pensamento, a ordenação do tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade afetiva, social, motora e cognitiva (KISHIMOTO, 2002).

Além do jogo como elemento de consensualidade entre os programas, o núcleo das representações da ludicidade socialmente elaboradas e partilhadas pelos professores foi estruturado por meio dos elementos brincar, criatividade e imaginação. Essa estrutura sugere que a ludicidade pode ser trabalhada em sala de aula como agente potencializador das relações sociais, e docentes acreditam que a ação lúdica se integra com a imaginação e a afetividade. De acordo com Bougère (2004), o lúdico, na concepção de um espaço de socialização, envolve a imaginação, a criação e o pensamento, tendo o elo das relações sociais entre crianças, ou entre crianças e adultos.

No segundo quadrante (superior direito) encontra-se o primeiro núcleo periférico, os quais fortalecem as ideias do núcleo central, e onde se encontram as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram tão prontamente evocadas, tais como: “diversão”; aprendizagem”, “interação”. Aqui se pode inferir que a ludicidade é ancorada na ideia da diversão e interação que leva à aprendizagem. Para Silva (2004), o lúdico não se limita apenas à diversão: pode também ser utilizado como elemento educativo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Esses mesmos resultados foram encontrados por Cardoso (2008) com professores da educação infantil, que representaram o lúdico como sinônimo da teoria e diversão.

No terceiro quadrante (inferior esquerdo) ou a zona de contraste, destacam-se as palavras “ensinar”, lúdico e “desenvolvimento”. Esses termos reforçam as noções presentes no núcleo central e periférico. Apontam o lúdico como um recurso imprescindível para ensinar e para o desenvolvimento da criança. Essa ideia é confirmada na literatura em que se sugere a ludicidade como uma ferramenta para o desenvolvimento motor cognitivo da criança (NASCIMENTO *et al.*, 2015; ARRUDA; SILVA, 2014; COSTA 2013).

Por fim, a segunda periferia no quarto quadrante (inferior direito) indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação, quais são “alegria”, “prazer”, “aprendizado”. Aqui vemos a ludicidade ancorada em aspectos positivos que geram alegria e prazer ao aluno, além de destacar o aspecto da afetividade envolvida no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado com a intenção de conhecer, através das representações sociais, o universo lúdico, sua importância e possibilidades de aplicação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem da criança, além de buscar compreender como o professor pode usar essa ferramenta como sua aliada na sala de aula.

Teve como objetivo apreender as representações sociais acerca da ludicidade elaborada por professores de creche, educação infantil e educação fundamental da rede pública e privada da cidade de Coremas – PB. As representações sociais são um conjunto de símbolos que visam elaborar ou descrever o comportamento e a comunicação entre os indivíduos. No caso da atual pesquisa, essas representações sociais foram demonstradas através de um questionário aplicado com 64 professores, buscando verificar suas respostas diante de três estímulos elaborados para este estudo: “ludicidade”, “educação infantil” e “como trabalhar a ludicidade na sala de aula”.

Para gerar os resultados obtidos através do questionário, foi usado o processamento de dois *software*; o *Tri Deux Mots* e o *IRAMUTEQ*. O tema estudado e desenvolvido até aqui tem fundamental importância, pois, através das representações sociais, pode-se entender ainda mais como a ludicidade pode ser usada enquanto uma poderosa arma na construção do conhecimento. Assim, foi possível identificar que a pesquisa aqui disposta serve como base para melhor conhecer como está sendo utilizado a ludicidade em sala de aula e como tais métodos tem influencia na vida das crianças.

Dessa forma, foi possível identificar, através das representações sociais, que os professores entrevistados, em sua maioria, tinham uma noção da importância da ludicidade, usando palavras como “diversão”, “ensinar”, “alegria”, “jogos”, “liberdade”, “prazer”, “diversão”, “brinquedos” e “educação”; sendo essas as primeiras palavras que vieram à mente quando se pensava em ludicidade. Os professores demonstraram através desse questionário que a ludicidade deve ser trabalhada em sala de aula e usaram palavras como: “dinâmica”, “brincadeiras”, “lúdico”, “socialização” e “imaginação”; para demonstrar esse pensamento.

A educação infantil é o berço da ludicidade, pois nela as crianças são estimuladas pelos professores a desenvolver a imaginação através das brincadeiras. Sobre esse estímulo, os professores questionados usaram palavras como “ludicidade”, “descoberta”, “conhecimento”, “curiosidade”, “alfabetização”, “base”, “amor” e “carinho” para definir essa etapa tão importante na vida da criança.

O estudo desse trabalho trouxe importantes contribuições metodológicas, permitindo aos professores a oportunidade de expressar, através das representações sociais, o que vem a ser ludicidade; sendo assim, cabe a nós ressaltarmos sua importância. A apresentação do lúdico na sala de aula traz na mala a alegria, o prazer, a diversão e muitos outros sentimentos, que geram na criança uma motivação extra para aprender. Uma criança que aprende brincando se torna uma pessoa mais apta à socialização, a interação e ao melhor desenvolvimento pessoal, físico e psicológico. Além disso, a ludicidade estimula o surgimento da criatividade, imaginação, além de auxiliar na capacidade da criança em construir o conhecimento, usando de meios mais divertidos para aprender.

Vale ressaltar a importância da ludicidade e a necessidade dela ser melhor assimilada pelos professores, pois os mesmos devem compreender que eles são os mediadores entre a criança e o brincar, brincadeira ou jogos, e que quando a ludicidade é usada pedagogicamente, ela tem um valor ainda maior na aprendizagem das crianças. O professor deve usar da melhor maneira o brincar e explorá-lo em diferentes espaços, buscando com isso desenvolver na criança a capacidade que ela tem de construir relacionamentos, de interagir e de aprender.

Não obstante, torna-se indispensável destacar algumas limitações da pesquisa, tais como: (1) Devido ao número reduzido de unidades escolares em Coremas, a amostra da pesquisa contou com a participação de um número reduzido de professores que se dispusessem a participar, ocasionando, também, a quantidade de professores de diferentes seguimentos; (2) a amostra ser composta por poucos professores da rede privada.

Destarte, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas e que levem em consideração o maior número de participantes, buscando a equiparação da quantidade de professores de diferentes seguimentos, a fim de que os resultados aqui encontrados possam ser confirmados, ou que se possam ser comparados com outros profissionais da educação de diferentes regiões, no que diz respeito à representação social sobre a ludicidade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean. Claude. **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ANDRADE, Daniela. B. S. Freire; TEIBEL, Érica. N. H. Representações sociais de futuros professores sobre o brincar: elementos para se pensar os reguladores sociais associados à infância. **Temas em Psicologia**, v. 19, n.1, p. 219 – 231, 2011.
- ARRUDA, Ângela. **O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro** – Negociando a diferença. In: (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARRUDA, Kleiton Marcelo Ferreira; SILVA, Eduardo Adrião Araújo. Desenvolvimento motor na educação Infantil através da ludicidade. **Connection Line**, n.4, p. 37- 50, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n.2, p.513-518, 2013.
- CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de Memórias: Representações de ludicidade de professores de educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2008. COSTA, Sara Catarina Vieira Sá. **Ludicidade e desenvolvimento cognitivo: Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2013.
- COUTINHO, Maria da Penha Lima; SALDANHA, Ana Alayde Werba. **Representações Sociais e Práticas de Pesquisa**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. **Educational Policy Analysis Archives**, v.8, n.1, p. 1-44.
- FERREIRA, Naidhia Alves Soares et al. Representação social do lúdico no hospital: o olhar da criança. **Journal of Human Growth and Development**, v.24, n.2, p.188, 2014.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: Jodelet, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- HARGREAVES, Andy. **Teaching in the Knowledge Society**. New York: Teacher College Press, 2003.
- IBÁÑEZ, Tomas Gracia. **Ideologías de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Editorial Sendai, 1988.
- JODELET, Denise. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, v.1, n.8, p. 7-22, 2009.
- MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse son image et son public*. Paris: PUF, 1961/1976.
- _____. *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- _____. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Marcia Canuto et al. O lúdico na aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, v.13, 2015.
- PEREZ GÓMEZ, Angel, I.; SACRISTÁN, Gimeno J. *Comprender e transformar o ensino*, 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SÁ, C. P. A. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SÊGA, Rafale. Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista de Pós-graduação em História*, v.8, n.13, p. 128-133, 2000.
- SILVA, Renata Laudares. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: Schwartz, G. M. (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri: Manole Ltda., 2004.
- WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27 n. 4, pp. 521-526, 2011.

A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA E NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Tarcia Regina Silva

Doutora em Educação pela UFPB. E-mail: tarcia.silva@upe.br.

RESUMO

Nesta pesquisa partimos do conceito de raça, compreendida como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder, compreendemos a criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas e recorreremos à utilização do conceito de diferença, pois ela tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades, bem como, reconhecemos a luta no espaço escolar para o combate a todas as formas de preconceito e discriminação em consonância com a Educação em Direitos Humanos. Nesse contexto, anuímos que desde a Educação Infantil as práticas pedagógicas podem fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros. Nesse cenário, este artigo tem como objetivo geral: estimular a valorização da diversidade étnico-racial e como objetivos específicos: conhecer as percepções das crianças sobre a questão racial; valorizar a estética da criança e negra; e, desenvolver práticas de respeito à diferença. Foi desenvolvido numa turma com dezoito crianças de 3 a 4 anos do município de Garanhuns através da pesquisa-ação motivada pelo fato das crianças serem proibidas de utilizarem na escola o cabelo solto. Os dados evidenciaram que o corpo e o cabelo das crianças e negras, seus elementos identitários, não são valorizados no espaço escolar visibilizando a necessidade de que as práticas pedagógicas os reconheçam como tal, bem como, busquem o rompimento com a colonialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Educação em Direitos Humanos. Identidade negra.

-
1. Data de submissão: 29/10/2017. Data de aprovação: 20/12/2018. Para citar este artigo: SILVA, T. R. A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v.32, n. 2, p. 61-82, jul/dez, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

ABSTRACT

In this research we start from the concept of race, understood as a social, political and cultural construction fruit of unequal social relations of power, we understand the child as a historical and rights subject that builds its identity in everyday interactions, relationships and practices and we resort to the concept of difference, since it has been associated, above all, with the relations of power and authority that generate inequalities, as well as, we recognize the struggle in the school space to combat all forms of prejudice and discrimination in line with Education in Human rights. In this context, we suggest that since Child Education, pedagogical practices can foster a culture of mutual respect and coexistence among all ethnic-racial groups, as well as cultural and religious, among others. In this scenario, this article has as general objective: to stimulate the valorization of ethnic-racial diversity and as specific objectives: to know children's perceptions about the racial issue; valuing the aesthetics of the child and black; and, develop practices of respect for difference. It was developed in a class with eighteen children from 3 to 4 years of age in the municipality of Garanhuns through action research motivated by the fact that children are prohibited from using loose hair at school. The data showed that the body and hair of children and blacks, their identity elements, are not valued in the school space, making it necessary for pedagogical practices to recognize them as such, as well as to seek a break with coloniality.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Education in Human Rights. Black identity.

RESUMEN

En esta investigación partimos del concepto de raza, comprendida como una construcción social, política y cultural fruto de relaciones sociales desiguales de poder, comprendemos al niño como sujeto histórico y de derechos que va construyendo su identidad en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas y recurrimos la utilización del concepto de diferencia, pues se ha asociado, sobre todo, a las relaciones de poder y autoridad que generan desigualdades, así como, reconocemos la lucha en el espacio escolar para el combate a todas las formas de prejuicio y discriminación en consonancia con la Educación en Derechos humanos. En este contexto, anuimos que desde la Educación Infantil las prácticas pedagógicas pueden fomentar una cultura de respeto recíproco y de convivencia entre todos los grupos étnico-raciales, como también culturales y religiosos, entre otros. En este escenario, este artículo tiene como objetivo general: estimular la valorización de la diversidad étnico-racial y como objetivos específicos: conocer las percepciones de los niños sobre la cuestión racial; valorar la estética del niño y la negra; y desarrollar prácticas de respeto a la diferencia. Se desarrolló en una clase con dieciocho niños de 3 a 4 años del municipio de Garanhuns a través de la investigación acción motivada por el hecho de que los niños están prohibidos de utilizar en la escuela el pelo suelto.

Los datos evidenciaron que el cuerpo y el cabello de los niños y las negras, sus elementos identitarios, no son valorados en el espacio escolar visibilizando la necesidad de que las prácticas pedagógicas los reconozcan como tal, así como, busquen el rompimiento con la colonialidad.

PALABRAS CLAVE: *Educación infantil. Relaciones étnico-raciales. Educación en Derechos Humanos. Identidad negra.*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, de acordo com art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos², em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013). É na Educação Infantil que se estruturam os processos de construção da autonomia, valores, respeito às diferenças, à natureza, às diversas culturas e como estas se expressam. Essas características estão dispostas nos princípios éticos, políticos e estéticos que permeiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Assim, a Educação Infantil tem como papel estabelecer as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. Essa configuração se situa *a priori* no contexto resultante dos avanços do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, em consonância com o reconhecimento da criança como sujeito de direito, logo, com direito à educação desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, nem todas as crianças e negras se sentem representadas no currículo escolar da Educação Infantil. As pesquisas com crianças de 0 a 5 anos (BICUDO, 1955; GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2009; TRINIDAD, 2011; GUIZZO, 2011; OLIVEIRA, 2012; AMARAL, 2013; GAUDIO 2013; MACHADO, 2014) vêm evidenciando que as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola; que o ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e criança e adulto; que a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e ainda, entre os três e quatro anos as crianças já utilizam a gradação das cores como recurso para identificação. Nesse contexto, essas pesquisas nos permitem inferir

2. Redação dada pela Lei 12.796/2013.

que precisamos oportunizar práticas pedagógicas que ofereçam elementos para que as crianças e negras construam positivamente a sua identidade tendo orgulho do seu pertencimento racial.

Entretanto, as pesquisas também evidenciam que as poucas propostas pedagógicas e intervenções dos pesquisadores (BISCHOFF, 2013; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015) que têm assumido o papel de desestabilizar a colonialidade do saber têm fortalecido as formas das crianças vivenciarem a questão racial. Contudo, seria ingênuo pensar que as crianças não reagem à discriminação racial (SANTIAGO, 2014) a que são vítimas. Elas têm resistido à sua maneira a violência à qual são expostas cotidianamente nas escolas. Ou seja, através do choro, da mordida, do grito, da timidez, da rebeldia, do olhar, as crianças expressam seu grito de socorro, como sujeito humano, sujeito de direito, por uma nova proposta pedagógica que as reconheça nas suas especificidades.

Assim, defendemos um currículo que desde a Educação Infantil resista a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber, do ser e a colonialidade cosmogônica (WALSH, 2009) e se organize a partir das premissas da Educação em/para os Direitos Humanos, para que assim tenhamos uma sociedade mais justa, plural e humana com práticas que assegurem vez e voz a todas as crianças. Ao tratarmos da Educação em/para os Direitos Humanos, buscamos uma educação que permeie todas as esferas sociais a partir das práticas de reconhecimento e afirmação dos direitos.

Falamos então, dos direitos inerentes e que democraticamente assistem a todos os cidadãos e grupos sociais. Candau (2007) afirma que a Educação em Direitos Humanos baseia-se em três pilares: a formação dos sujeitos de direito, o empoderamento e a educação para o nunca mais. O primeiro pilar diz respeito à percepção dos direitos enquanto cidadão, direitos que não são uma dádiva, mas são assegurados por lei. O segundo pilar se refere ao empoderamento do sujeito ou grupos sociais que são tratados como minorias. Esse empoderamento é relacionado ao ato de tomada de consciência e participação ativa nas ações sociais que compõem a ordem social. É de fato se afirmar cidadão e ocupar seu lugar de direito. E o educar para nunca mais se trata de reconhecer e valorizar a sua história e cultura, rompendo com a cultura do silêncio e impunidade ainda fortemente presente na escola.

Nesse sentido, uma série de políticas educacionais tem reorganizado o espaço escolar, exigindo que a questão das diferenças esteja presente. Moruzzi e Abramowicz (2015) colocam a diferença como aspecto constituinte da diversidade social brasileira, porém, salientam que nos

documentos que compõem a nossa política educacional para a Educação Infantil, tais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006) e o Documento Final do CONAE (2010), a diferença é apresentada como um aspecto a ser superado. Em consonância com essa perspectiva, algumas escolas ainda não incorporaram, em suas atividades diárias, práticas promotoras da igualdade racial; ao contrário, elas reiteram o discurso hegemônico.

Ao tratarmos da questão das diferenças, concordamos com Candau (2011) quando afirma que “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, está no chão da escola” (2011, p. 241). O processo de reconhecimento e valorização das diferenças é parte das práticas pedagógicas, pois é a base principal para desconstruir as dualidades presentes no conceito de diferença. O que buscamos é justamente trazer à luz a concepção que as diferenças são uma riqueza. Nesse sentido, ressaltamos a importância da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” (2003), atualmente representada pela Lei nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) que visam o combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação racial se propondo a rever no currículo a invisibilidade da população negra. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral estimular a valorização da diversidade étnico-racial numa turma de Educação Infantil e como objetivos específicos conhecer as percepções das crianças sobre a questão racial, valorizar a estética da criança e negra e desenvolver práticas de respeito à diferença.

Como abordagem teórico-metodológica utilizamos a pesquisa-ação. De acordo Thiollent (2011) a pesquisa-ação representa um comprometimento dos pesquisadores com as questões sociais, buscando resoluções e esclarecimentos de problemas, bem como a modificação de certas atitudes e práticas em um contexto específico, em função de um objetivo comum. Entretanto, engana-se quem imagina que ela se constitui apenas pela participação, pois segundo Thiollent (2011) ela compromete-se também com a produção de conhecimento, aquisição de experiência e progressão das questões pesquisadas. “Ela está envolvida com a práxis educativa/investigativa, sendo a práxis aqui entendida como um movimento relacionado à indissociabilidade entre teoria e prática” (CHISTÉ, 2016, p. 797).

A pesquisa-ação é um método em espiral “com suas fases de planejamento, de ação, de observação, de reflexão e, caso seja necessário, de um novo planejamento da experiência em curso” (CHISTÉ, 2016, p. 797). Dessa

maneira, a partir da observação de um problema, planeja-se a ação visando à transformação da realidade. Nesse contexto, planejamos quatro encontros. Nosso ponto inicial foi o fato de que a escola estabeleceu uma forma de padronização dos penteados dos cabelos das crianças: eles deveriam estar presos para evitar um possível contágio de piolhos. Reconhecemos o cabelo das crianças e negras como meio de expressão da sua identidade e como marca de resistência e da sua história. Corroborando com essa assertiva, Nilma Lino Gomes (2008), reitera que o cabelo é uma forte marca identitária e que em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade. Nesse contexto, o grupo alvo da nossa pesquisa-ação foi uma turma do Infantil I, com dezoito crianças entre 3 anos e meio a 4 anos, contendo nela 6 crianças e negras, duas delas com cabelo crespo (um menino e uma menina: o primeiro usa um corte bastante curto e a menina, sempre usa tranças).

REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) apresentam uma proposta política de ações afirmativas no intuito de que as questões referentes à população negra nas esferas culturais, políticas, históricas, ideológicas e educacionais sejam reconhecidas e respeitadas. Reconhecem, nessa perspectiva, a escola como um espaço privilegiado para a construção positiva da identidade da criança e negra. O referido documento (BRASIL, 2004, p. 10) trata de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”.

Reeducar as relações étnico-raciais requer primeiramente que se tenha consciência de que o falso mito da democracia racial, que nos induz a afirmar que nós brasileiros não somos preconceituosos, não condiz com a realidade. Estamos cientes que “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados” na sociedade e na escola das crianças e negras (Ibid., p. 14). Precisamos ainda “desfazer mentalidade racista discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, [...] desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15), pois ao mesmo tempo em que combatemos o racismo, possibilitamos novas aprendizagens no convívio “entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para uma sociedade justa, igual, equânime” (Ibid., p. 14).

Ratificando essa premissa, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2009) apontam que as propostas pedagógicas devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos de maneira que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, bem como reconheçam, valorizem e estabeleçam respeito e interação com as histórias e culturas africana e afro-brasileira, combatendo o racismo e todas as formas de discriminação.

Entretanto, não é essa a realidade em que vivemos. Durante um longo período, a Educação Infantil organizou as suas práticas na perspectiva de uma escola universal, desconhecendo o direito à diferença. Tais práticas, organizadas no sentido de homogeneizar os comportamentos dos estudantes, preparando-os para serem bons alunos do Ensino Fundamental, conduziram as crianças pertencentes a grupos minoritários ao fracasso escolar. Ou seja, as crianças que não se adequavam ao processo uniforme foram desvalorizadas. Nesse sentido, encontramos-nos frente à questão de como reconstruir a escola garantindo a todos o direito à educação, bem como garanti-la como um espaço de valorização das diferenças e singularidades.

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária.

Para a realização desse feito desde a Educação Infantil, Hédio Silva Júnior (2012), aponta duas ações imprescindíveis: a primeira é assegurar uma interação respeitosa e positiva no que tange a diversidade humana, destacando a importância de adequar os espaços físicos e materiais didáticos e paradidáticos, bem como a formação dos educadores para a promoção da diversidade no espaço escolar; a segunda é a legitimação da Educação Infantil como instrumento de transformação social, pois ela pode valorar positivamente, através das suas práticas, a diferença desassociando-a de inferioridade. Assim, ele salienta que não é suficiente que a Educação Infantil não tenha práticas de discriminação, cabe-lhe também “fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros”. (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71)

As práticas vivenciadas na Educação infantil podem possibilitar a criança e negra a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Logo, os espaços educativos como um todo e, particularmente, a Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a Educação em/para os Direitos Humanos, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

AÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao propormos a primeira atividade da pesquisa-ação, realizamos a contação de história baseada na história do livro “Por que somos de cores diferentes?” de Carmen Gil (2006). O livro conta a história de um grupo de crianças que estão indo em uma excursão para uma colônia de férias sem o acompanhamento de seus pais, supervisionados apenas por alguns monitores. Ainda no ônibus durante a viagem, Marta, uma menina branca, sentou-se do lado de Tenka, uma garota negra, e logo as garotas se tornaram amigas. Após se olharem bastante, Marta pergunta ao monitor Raul: “Por que somos de cores diferentes?” Esse questionamento inicial vai se desenrolando em toda a narrativa que vai evidenciar a melanina como o fator que justifica as diferenças de cores entre nós.

Figura 1 – Capa do livro Por que somos de cores diferentes?



Fonte: GIL (2016).

Antes da leitura, buscou-se resgatar os conhecimentos prévios acerca do questionamento que o livro traz. A princípio, as crianças ficaram sem saber o que responder, entretanto uma delas logo exclamou: “É porque não somos iguais, todo mundo ‘tem que ser’ diferente”. O objetivo da

atividade proposta era compreender o que as crianças pensavam sobre a questão da cor de cada um e elucidar porque a nossa pele tem tons tão distintos notabilizando que nenhuma representação precisa ser vista como bonita ou feia, boa ou ruim. Assim, as crianças observaram as diferenças que existiam entre elas, tais como: o cabelo, a altura, as roupas, a família e também da cor da pele. Quando foram questionados se todo mundo fosse igual, a resposta logo surgiu: “não teria graça”.

Ao término da história, fomos perguntando se alguém se parecia com algum personagem apresentado na história, mas ninguém se identificou. Questionou-se também “por que nossa pele tem cores diferentes?”, uma criança respondeu que é porque somos de famílias diferentes, outra afirmou: “ela tinha passado muito frio e por isso tinha a pele branca e quem tinha a pele mais escura é porque passou muito calor” lembrando a ideia apresentada no livro de que em lugares mais quentes o corpo precisa produzir mais melanina para proteger a pele e em lugares frios não se precisa de tanta melanina. Munanga (2010) explica por que somos de tons de pele diferentes:

O que define a cor da pele das pessoas é uma substância chamada melanina que todos temos, mas com concentração diferente. As pessoas com mais concentração da melanina têm pele, cabelos e olhos mais escuros que as pessoas que tem menos concentração dessa substância, que têm pele, cabelos e olhos mais claros. Essas características são hereditárias e teriam resultado, segundo os evolucionistas, de um longo processo de adaptação ao meio ambiente. (MUNANGA, 2010, p. 182)

Após essas reflexões, cada um foi convidado individualmente para que se olhasse no espelho e dissesse qual característica mais gostava em si. Eles fizeram isso muito timidamente, alguns falaram que gostava mais do olho, outros, do rosto, outros, eles por completo, outros não responderam. O mesmo aluno que falou da ideia da melanina disse que gostava de sua cor. Ao ser indagado sobre o motivo, ele respondeu apenas que era bonita assim como a cor do professor (a quem ele classificava como branco). Ser branco pode ser compreendido como ter pele clara e outros elementos do fenótipo, tais como: cabelo liso, lábios finos e nariz afilado. Ou ainda, pode ser “um dos traços da própria branquidade, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura”. (CARDOSO, 2010, p. 51)

À medida que iam ao espelho e se observavam, as crianças também utilizavam a caixa do giz de cera com “12 Tons de Pele” para escolherem a cor que mais se assemelhavam. Cada um se identificava com cada cor que realmente lhe era mais próxima. Finalizamos a atividade de pintura das crianças expondo coletivamente as pinturas.

Foto 1 – Apresentação do autorretrato com giz de cera 12 Tons de Pele das meninas



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Foto 2 – Apresentação do autorretrato com giz de cera 12 Tons de Pele dos meninos



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A incorporação do lápis de cor com tom rosado tendo como sua nomeação “lápis cor da pele” e o seu uso como representação de tal consolidam falsas verdades. Utilizar o giz de cera “12 Tons de Pele” segue na contramão do modelo hegemônico, pois rompe com a ideia do “lápis cor de pele” e faz com que as crianças percebam positivamente as diferenças. Assim, a ideia de que o lápis/giz de cera cor de pele rosado é a cor da pele correta se desconstrói. Para Bischoff (2013, p. 76):

[...] permitir que as crianças continuem chamando o lápis rosado de cor de pele é permitir que todas as crianças que não tenham a sua pele daquela cor, e eu acrescentaria que é praticamente toda a turma, se sintam excluídas e fora daquele sistema no qual deveriam estar incluídas. Aceitar o lápis cor

de pele é reforçar que há o normal, o ideal, o desejável, e há o anormal, o indesejável, o não ideal. É, de alguma maneira, dizer àquelas crianças cuja pele não tem o tom do lápis: “Vocês não são como deveriam ser!” e isso produz muitos efeitos.

No segundo encontro, retomamos o encontro anterior. Para tal, utilizamos novamente o espelho para que cada um pudesse ver seu reflexo. As crianças lembraram-se da história contada explicando que a ideia apresentada anteriormente era a de que somos diferentes em vários aspectos e também na cor. O mesmo aluno que se identificou no primeiro momento como branco dizendo que a minha cor e a dele eram iguais, reafirmou esse argumento dizendo “nossa cor é igual”. Assim, aproximou o braço dele do meu e buscou algo mais específico para comparar a cor dele com a minha. Ele apontou para o meu rosto, dizendo que ele é branco, mostrei no espelho que não sou branco e ele ficou pensativo.

Em seguida, individualmente, a partir da pintura de cada um, cada criança foi questionada quanto a sua cor. Das dezoito crianças, onze se identificaram como marrons. Tivemos ainda um aluno que se identificou como vermelho; outro, como ruivo e também disse que a cor do seu rosto é amarela, mas ele é branco; um se identificou como verde; uma como rosa; uma menina se identificou como sendo “clara”; e dois outros meninos como sendo brancos. Foi sugerido que todos estendessem o braço e dissessem se sua cor era igual ou diferente do colega. Todos afirmaram que era diferente. Posteriormente, apresentamos a história: O Pente Penteia (OLEGÁRIO, 2015) com a introdução de um dos objetos principais da história, o pente.

Figura 2 – Capa do livro O Pente Penteia



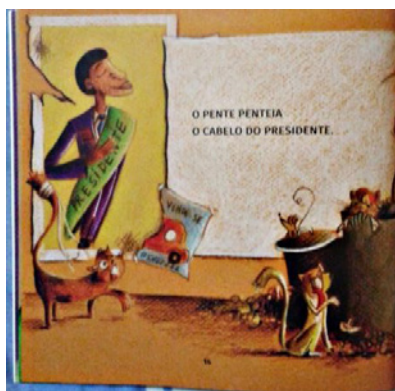
Fonte: ALFREDO (2015).

Logo no início as crianças foram provocadas a pensar para que servia o pente e o que ele penteava. As respostas foram várias: o cabelo, a sobrancelha, a barba, os pelos dos braços. A partir daí, iniciamos a leitura da história. No texto, os personagens humanos são negros e era nítida a expressão nos olhares dos discentes de desestruturação dos seus conceitos. Assim, através da contação, um presidente negro e um mendigo branco foram sendo apresentados a um galã negro de cabelo crespo.

Figura 3 – Imagem do livro
“O Pente Penteia”



Figura 4 – Imagem do livro
“O Pente Penteia”



Fonte: ALFREDO (2015).

As crianças precisam ser colocadas em situações que elas possam repensar a si mesmo e os seus preconceitos. Após a leitura do livro, utilizamos o pente e realizamos um momento de salão de beleza onde eles escolhiam o penteado que queriam. Os meninos escolheram um modelo padrão, o “moicano”. Um menino que tinha o cabelo curto e crespo também queria um moicano e não ficou satisfeito de não realizar o seu desejo. Se nas meninas a forma de violência velada é prender ou alisar os cabelos, as famílias dos meninos e negros muitas vezes também não se sentem confortáveis para assumir o cabelo crespo ou cacheado dos seus filhos, optando por raspar a cabeça sem que se utilize nenhum modelo nesse corte, simplesmente se solicita que seja passada a máquina na cabeça dessas crianças. Assim, os meninos de cabelos lisos usam os cortes modernos, da moda, enquanto os meninos e negros de cabelos crespos e cacheados em sua grande maioria raspam ou cortam quase que rente ao couro cabeludo. De acordo com Oliveira (2012, p. 96):

Para evitar os comentários pejorativos de colegas do grupo, muitas meninas evitam soltar os cabelos e outras usam toucas para tampá-los. Quanto aos meninos, percebe-se que a família opta por raspar os seus cabelos. Ou seja, enquanto as meninas escondem os seus cabelos, os meninos os perdem. Desta forma, é como se o problema do cuidar e do pentear fosse eliminado. Assim, para muitas crianças ser careca já é uma marca identitária das crianças negras.

Outro fato ocorrido durante a propositura da atividade foi de uma menina negra – será aqui chamada de “Fernanda” – que tem o cabelo crespo e curto e estava com ele preso no momento da escolha do penteado. Ela disse que queria o cabelo “solto”, então soltamos o cabelo, colocando todo para um lado com o auxílio de spray e grampos. Pronto! O cabelo solto estava! Ao voltar ao seu lugar, “Fernanda” retirou os grampos do cabelo e prendeu novamente com um prendedor. Na hora do recreio, quando ela entregou os grampos, indagamos a ela sobre o fato e ela afirmou que não gostou, pois queria os cabelos soltos como o da amiga que tinha cabelos longos e levemente ondulados.

De acordo com Gomes (2008), o corpo e o cabelo são aspectos adotados pela população negra na construção da sua representação social e da sua beleza na sociedade brasileira. Nesse contexto, o cabelo crespo tem um importante papel para a construção da identidade negra, pois mostra ao negro como ele se enxerga e como os outros o enxergam. O negro com o cabelo crespo em algumas circunstâncias será visto com inferioridade, por isso chega a ser indispensável falarmos de cabelo e mencionar a questão da identidade negra. Assim, “a identidade negra [...] se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo” (GOMES, 2008 p. 3).

Dessa maneira, se a criança lida bem com seu cabelo, ela desenvolve sua autoestima, mas se frequentemente seu cabelo precisa se ajustar aos modelos de padrões hegemônicos, a sua identidade negra está sendo cerceada. Gomes (2002) ressalta que o ato de rejeitar o cabelo pode gerar uma sensação de inferioridade e de baixa estima. Nesse sentido, é importante a construção de estratégias distintas das aprendidas na família e “muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos” (GOMES, 2002, p. 47).

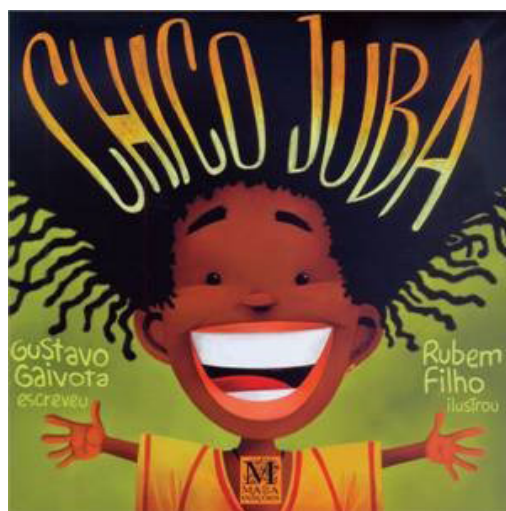
Nesse caso, a aluna que demonstra insatisfação com o seu cabelo é bastante tímida. Observamos que no cotidiano ela, por falta de atenção da professora, se retrai e se mantém na sua cadeirinha sem interagir muito com os colegas. Entretanto, a partir do momento que iniciamos a intervenção, lhe conferindo maior atenção e nos dedicando no seu processo de produção de atividades,

um novo ser surge. A criança torna-se interativa, auxilia no trabalho da sala de aula, atende melhor à rotina diária. Essa relação de valorização do sujeito nas suas singularidades é o que fortalece a identidade de cada criança. Entretanto, a ação da menina de insatisfação com o seu cabelo evidencia o quanto é pertinente trazermos para o contexto da sala de aula, pois:

como a criança negra pode se identificar e se considerar pertencente a um espaço que propaga apenas imagens de personagens brancos? Como pode se sentir bonita e reconhecer que suas características fenotípicas são valorizadas, se ao brincar de salão de beleza tem à sua disposição somente acessório para cabelos lisos? Como pode se sentir bonita frente à constante valorização da branquura expressa por seus educadores? Como pode ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e da história de seus antepassados se seus educadores não conhecem e não difundem essa história? (AMARAL, 2013, p. 211-212)

Em mais um encontro, apresentamos a capa do livro “Chico Juba” de Gustavo Gaivota (2011). Chico Juba é corajoso feito um leão e tem a imaginação do tamanho de sua juba! Ele é um grande inventor de xampus que pretende solucionar as incríveis reviravoltas de suas mechas. Essa não é uma tarefa fácil e Chico não poupará nenhuma de suas mirabolantes receitas. Seus esforços o levarão à incrível descoberta de que podemos brilhar sendo quem somos - o segredo é cuidar das raízes.

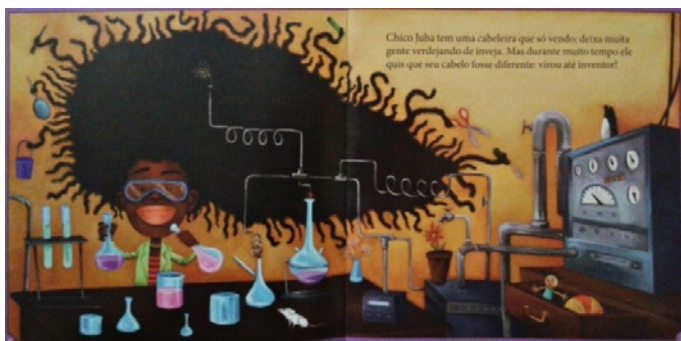
Figura 5 – Capa do livro Chico Juba



Fonte: GAIVOTA (2011).

Após a apresentação da capa, pedimos para que as crianças adivinhassem o nome do personagem principal. Logo saiu uma resposta: “Negro! O nome dele é Negro!”. Nenhuma outra criança se manifestou ao questionarmos mais uma vez se alguém adivinhava o nome dele, então prosseguimos com a leitura do livro. Quando as crianças viram as imagens do livro, mais especificamente o cabelo do personagem principal, disseram que parecia uma barata, mas foi explicado que aquele era um tipo de cabelo crespo e que Chico Juba gostava dele grande. As crianças riam das situações que aconteciam com Chico Juba. Ao final, comentamos sobre a história e percebemos as diferenças que há nos diversos tipos de cabelos como sendo aspectos positivos.

Figura 6 – Imagem do livro Chico Juba



Fonte: GAIVOTA (2011).

Figura 7 – Imagem do Livro Chico Juba



Fonte: GAIVOTA (2011).

Com o fim do momento da história, foram apresentadas aos alunos diversas imagens de crianças de diferentes tons de pele e tipos de cabelo para que

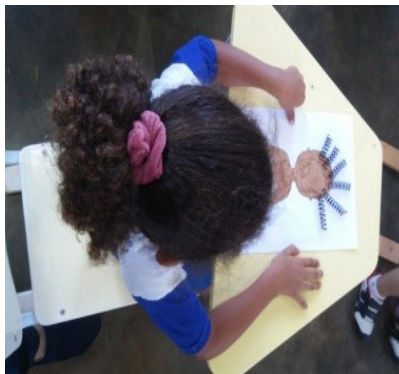
eles pudessem dizer o que elas achavam das crianças e o motivo. Eles elogiavam as crianças, sobretudo as roupas e o cabelo. Quando viram a imagem de uma criança e negra com trança raiz, disseram que a mulher era feia por causa do cabelo, então foi explicado que eram enfeites para fazer tranças. As crianças produziram um discurso permeado por marcadores de feiuras. Essas marcas foram associadas à cor da pele e ao tipo de cabelo. O discurso das crianças evidencia também o olhar da sociedade, na qual ser branco mostra-se a norma. Nesse contexto, concordamos com (SOUZA, 2009), que salienta que a negatividade que está associada aos corpos negros e seus marcadores muitas vezes são manipulados para que passem por um processo de embelezamento, ou de forma melhor e mais adequadamente colocada,, **embranquecimento**. Esses processos, de acordo com a autora, “colabora e colaborou para que seja ratificado um padrão de beleza normalizado, que exclui tudo que não remeta à clareza, à lisura e à brancura (SOUZA, 2009, p. 84).

No momento posterior foi solicitado às crianças que observassem se tinha alguém da sala parecido com aquelas características apresentadas nas imagens. Assim, se em um primeiro momento eles apresentavam ideias negativas referentes a determinadas imagens, após reconhecerem que as crianças das imagens se pareciam com os colegas da sala, eles mudavam de ideia elogiando a criança na imagem. Para finalizar o momento, iniciamos uma produção: foi disponibilizado materiais como arame de apostilas (encaracolado), macarrão e pontas de madeira de lápis para que as crianças pudessem utilizar no desenho que pintaram no primeiro encontro, concluindo-o a partir da colocação do cabelo. Novamente as crianças foram convidadas a olhar-se no espelho.

Foto 3 – Manipulação de arame e macarrão para produção do cabelo



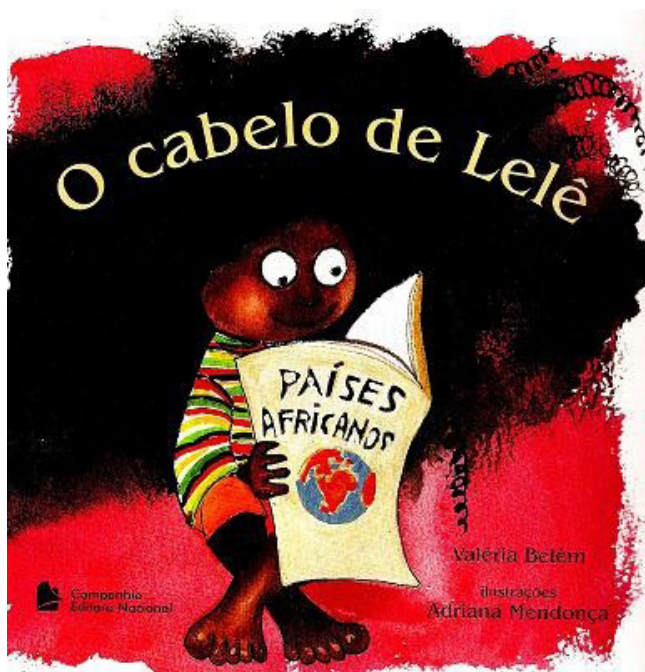
Foto 4 – Manipulação de arame para produção do cabelo



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

O quarto encontro teve início com o questionamento de quem saberia dizer o nome da personagem do livro; três crianças responderam que ela se chamava “Negra”, outra respondeu que era “Menina Bonita do Laço de Fita” e depois que ninguém mais quis falar, foi explicado então de quem se tratava: Lelê. No livro de Valéria Belém (2012), a personagem Lelê é uma menina e negra de cabelos crespos que não gosta dos seus cachinhos, e que começa a fazer indagações: “De onde vêm tantos cachinhos?” (p.9). Lelê busca as suas origens e tenta entender de onde vêm tantos cachinhos, encontrando a resposta em um livro que conta a história do povo africano. “Fuça aqui, fuça lá. Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido! que tudo aquilo pode explicar”. (p.13). O livro que Lelê encontra tem na capa o título “Países Africanos” e é nesse livro que a personagem encontra as respostas para as suas perguntas, percebendo que, diferentemente dos brasileiros, no continente africano há uma relação de amor com os cabelos crespos. De acordo com Kirchof (2015): “[...] as tramas que apresentam o ser negro envolto em situações de discriminação propõem que os protagonistas aprendam a se aceitar, restabelecendo certo sentido de ancestralidade e de pertença étnico-racial” (KIRCHOF, 2015, p.398).

Figura 8 – Capa do livro O cabelo de Lelê



Fonte: BELÉM (2012).

Com o objetivo de aproximar as crianças mais ainda da contação, interrogou-se se a personagem se assemelhava com alguém da turma, mas ninguém se identificou, o que levou uma criança a logo fazer uma observação: “o cabelo dela tá bagunçado”, e rememorou-se à história de Chico Juba. Ao verem a página do livro repleta de diferentes penteados, observaram que não tinha ninguém com um penteado igual ao da Lelê e logo começaram a escolher os penteados que queriam no próprio cabelo.

Figura 9 – Penteados de Lelê



Fonte: BELÉM (2007).

Explicando que Lelê descobriu sua história a partir da leitura do livro, as crianças observaram que ela estava feliz, pois seus avós, assim como ela, também tinham ‘cachinhos’ e a cor da pele parecida. Algumas alunas afirmaram que gostariam que seu cabelo fosse como um dos modelos na imagem do livro, mas que não sabiam como fazê-lo. Nesse último encontro foram lembradas as histórias contadas e as imagens vistas, as atividades realizadas, os diálogos que tivemos sobre preconceito. As crianças, mesmo muito pequenas, sabiam identificar as atitudes quando citadas e, sobretudo, a importância de se aceitar as diferenças.

Após essa conversa, foi produzido um cartaz onde os alunos, em duplas, pintaram a silhueta um do outro na cartolina, utilizando-se dos gizes de cera “12 Tons de Pele” e das tintas guaches, de acordo com o tom de pele visto no espelho presente na sala. Os alunos, aproximando a cor de seus cabelos com as da tinta, pintavam suas mãos e as “carimbavam” na cabeça do boneco desenhado na cartolina.

Nas escolas estão presentes diferentes sujeitos, com suas múltiplas identidades, trazendo consigo suas múltiplas formas de ver, viver e conviver. Se a escola padroniza como o cabelo das crianças deve ser arrumado ela impede a liberdade de expressão da criança, estabelecendo uma padronização de sujeito. Nesse sentido, perpetua-se a visão eurocêntrica do currículo, não abrindo espaço para discussões sobre a valorização das diferenças. No caso da escola onde a ação foi realizada, desconsidera-se uma das importantes expressões da valorização da identidade da criança e negra: o cabelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou a valorização das diferenças presentes na sala de aula em uma turma de Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à questão do corpo e do cabelo como elemento da valorização da identidade negra. A pesquisa-ação favoreceu o questionamento dos preconceitos apresentados pelas crianças, possibilitando o questionamento das suas posturas. Nesse sentido, concordamos com Silva (2015) que salienta que as práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais que possuem na sua centralidade a compreensão da diferença têm ofertado importantes elementos para que as crianças e também negras, desde a Educação Infantil, construam sua identidade positivamente, bem como para a composição de uma sociedade antirracista, democrática, plural e humana.

Dessa maneira, essa pesquisa-ação se propôs a questionar a colonialidade do saber fortemente presente na sala de aula, ajudando as crianças a pensarem sobre a sua cor, a repensarem sobre o lápis cor da pele e sobre o cabelo. De acordo com Arroyo (2012), para que as crianças e negras possam construir uma identidade corporal positiva, elas terão que enfrentar um penoso processo de desconstrução das representações da cultura social, midiática e literária que inferioriza e trata com preconceito seus corpos e a escola pode contribuir com isso.

Assim, pensar sobre a diversidade cultural desde a Educação Infantil implica reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, bem como inseri-las na pauta das nossas vivências cotidianas e das nossas reivindicações. De acordo com Teodoro (2014), isso não é nem fácil nem romântico, pois o diferente nem sempre é encantador. “Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro” (TEODORO, 2014,

p. 277). É preciso colocar-se no lugar do outro, estar no lugar da criança e negra para entender o sofrimento delas por não se aproximarem do modelo eurocêntrico e para entender a urgência de se estabelecer novos parâmetros para a educação das crianças, para a reeducação das relações étnico-raciais e para a escola como espaço da diferença.

Dessa forma, essa pesquisa caminhou para o reconhecimento e a efetivação da Educação em Direitos Humanos na perspectiva de uma sociedade mais justa, equânime e que reconheça as diferenças, bem como as valorize. Portanto, cabe às instituições escolares, junto ao corpo de professores, desenvolver um currículo plural e com práticas de igualdade e equidade, bem como com uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALFREDO, Olegário. *O Pente Penteia*. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2015.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin. *A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil*. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)–Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: IBEP, 2012.
- BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Orgs.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955. p. 227-310.
- BISCHOFF, Daniela Lemmert. *Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências.
- _____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008.
- _____. *Documento final CONAE*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2007. p. 399-411.

_____. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 1998.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. In: **Revista Ciênc. Educ.** 2016, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na Educação Infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIL, Carmen. **Por que somos de cores diferentes?** São Paulo: Manuela Editorial Ltda (Girafinha), 2006.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana. Campinas: São Paulo, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp. 40-51. ISSN 1413-2478.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão**: representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias de racialização em foco**: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, Raça e Currículo**: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

- MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: SISS, Ahyas (Org). **Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB**. n. 12. Rio de Janeiro/Niterói: Alternativa, 2010. p. 169-202.
- OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.
- SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação. João Pessoa, Paraíba, 2015.
- SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.
- SOUZA, Fernanda de Moraes de. **Revirando malas: entre histórias de bonecas e de crianças**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- TEODORO, Miguel Aparecido. **Guaçuí, ensaio e história: colonização, desenvolvimento e cultura**. Guaçuí: agBook, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ARIC 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS DE ZERO A CINCO ANOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI (2001-2014)¹

Andrea Maraschin Bruscato

Doutoranda em Educação (PPGEDu - UFRGS). E-mail: bruscato@terra.com.br

Nalu Farenzena

Doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: nalu.farenzena@gmail.com

RESUMO

O trabalho teve como tema de interesse as Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil, que vão desde o direito à educação aos processos e relações no planejamento, na gestão e no controle público e social das políticas, fundamentadas nos modos como a sociedade e o Estado reconhecem a infância. A pesquisa assumiu como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais definidas em nível normativo para as crianças entre zero e cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai entre os anos 2001 a 2014. De acordo com o estudo feito, as políticas educacionais brasileiras, argentinas e uruguaias apresentam características similares no que se refere à afirmação da educação como um direito, ao predomínio estatal na prestação do serviço educacional, ao financiamento público e à desigualdade dos resultados educacionais, porém, com variações na organização e gestão dos sistemas educacionais. Por meio do campo metodológico da análise comparada, buscou-se identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas públicas educacionais, e verificar em que medida estava sendo assegurada a educação como direito da criança pequena. Por fim, concluiu-se que os conceitos de infância, criança e cuidados são bastante similares nos três países; que é de responsabilidade do Estado a oferta de instituições de qualidade, o fortalecimento da cobertura obrigatória (4 e 5 anos), a universalização do acesso às crianças de 3 anos, e ampliação de vagas para a faixa etária de zero a dois anos, sem desequilíbrios regionais ou desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Políticas Públicas Educacionais. Estudo Comparado em Educação. Brasil. Argentina. Uruguai.

1. Data de submissão: 15/11/2017. Data de aprovação: 21/02/2018. Para citar este artigo: BRUSCATO, A. M.; FARENZENA, N. Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos: um estudo comparativo entre Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014). *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 83-106, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

ABSTRACT

The work had as topic of interest the educational public policies for child education, from the right to education to the processes and relations in the planning, management and public and social control over policies, based on the way society and State recognize childhood. The research assumed as a general objective to analyze the educational public policies defined in a normative level for children between zero and five years in Argentina, Brazil and Uruguay from 2000 to 2014. According to the study, Brazilian, Argentinean and Uruguayan educational policies present similarities such as the right to education, the state predominancy in the provision of educational service, public financing and inequality of educational results, but with differences in the organization and management of educational systems. Through the methodological field of comparative analysis, the purpose was to identify similarities and differences in the regulation mark of educational public policies, and to verify in what way the education was being guaranteed as a child's right. Lastly, the conclusion is that childhood, child and care concepts are very similar in these three countries; that is a State responsibility to offer good institutions, the enhancement of obligatory coverage (4 and 5 years), the acces universalization to 3 years old children, and the vacancy amplification for the age group between zero and two years, without regional imbalances or social inequalities.

KEYWORDS: *Child Education. Educational Public Policies. Educational Comparative Study. Brazil. Argentina. Uruguay.*

RESUMEN

El trabajo tuvo como tema de interés las Políticas Públicas Educativas para la Educación Infantil, que van desde el derecho a la educación hasta los procesos y relaciones en la planificación, gestión y control público y social de las políticas, fundamentadas en el modo que la sociedad y el Estado reconocen la infancia. La investigación asumió como objetivo general analizar las políticas públicas educativas definidas en nivel normativo para los niños entre cero y cinco años en Argentina, Brasil y Uruguay entre los años 2001 hasta 2014. Según el estudio hecho, las políticas educativas brasileñas, argentinas y uruguayas presentan características similares en lo que se refiere a la afirmación de la educación como un derecho, al predominio estatal en la prestación del servicio educacional, al financiamiento público y a la desigualdad de los resultados educacionales, pero con variaciones en la organización y gestión de los sistemas educativos. Por medio del campo metodológico de la análisis comparada, se buscó identificar semejanzas y diferencias en el marco regulatorio de las políticas públicas educativas, y verificar en que medida estaba siendo asegurada la educación como derecho del niño pequeño. Por fin, se concluye que los conceptos de infancia, niño y cuidados son bastante similares en los tres países; que es de responsabilidad del Estado

la oferta de instituciones de calidad, el fortalecimiento de la cobertura obligatoria (4 y 5 años), la universalización del acceso a los niños de tres años, y ampliación de plazas para la franja etária de cero a dos años, sin desequilibrios regionales o desigualdades sociales.

PALABRAS-CLAVE: *Educación Infantil. Políticas Públicas Educativas. Estudio Comparado en Educación. Brasil. Argentina. Uruguay.*

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a refletir sobre o tema políticas públicas para a infância, que vão desde o direito à educação aos processos e relações no controle público e social das políticas.

Tendo em conta a inscrição deste estudo no campo de políticas para a infância, a pesquisa assumiu como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais definidas em nível normativo para as crianças entre zero e cinco anos de idade, comparando a realidade brasileira com a de outros dois países da América Latina: Argentina e Uruguai. O período demarcado foi entre 2001 e 2014.

Ao traçar os caminhos metodológicos desta pesquisa, buscamos apresentar um panorama da organização político-administrativa das três nações.

Brasil e Argentina são países republicanos, representativos e federais, organizados em três poderes (executivo, legislativo e judiciário). O Brasil possui sistema federativo trino², e reconhece a União, estados, Distrito Federal e municípios como entes autônomos, conferindo-lhes graus de competências. A Argentina, por sua vez, destaca como entes federados³ o governo federal, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA).

Enquanto Brasil e Argentina têm um sistema com separação de Poderes, no qual um Poder não pode interferir no outro, no Uruguai essa separação

2. Segundo Pinheiro (2003, p. 19), o federalismo trino é oriundo da Constituição Brasileira de 1988, que trouxe uma peculiaridade em relação ao resto do mundo, quando inseriu o município na condição de pessoa jurídica de direito público, juntamente com os estados, o distrito federal e a União, concedendo-lhe autonomia e capacidade de organização políticoadministrativa.

3. As unidades federativas são entidades subnacionais com certo grau de autonomia (autogoverno, autolegislação e autoarrecadação) e dotadas de governo e constituição próprios, que unidas formam a República Federal do país.

é menos rígida, ou seja, o Poder Judiciário não possui a exclusividade da jurisdição; nem todos os atos administrativos podem ser emanados pelo Presidente; o Poder Executivo pode dissolver o Poder Legislativo e este, por outro lado, pode censurar os atos administrativos dos Ministros de Estado (LEITE, 2011).

O Uruguai é um Estado Unitário, o que significa dizer que o poder político está centralizado em torno de um governo único, sendo que qualquer unidade subnacional (aqui chamada departamento) pode ser criada, extinta ou ter os poderes modificados pelo governo central (MESSA, 2010). Assim como Brasil e Argentina, o sistema de governo uruguaio é o presidencialismo. No Quadro 1, temos uma visão mais clara dessas informações, apresentadas de maneira comparativa.

Ao escolhermos os caminhos metodológicos, optamos pela pesquisa comparativa, marcada pela complexidade e pela possibilidade de ser instrumento de transformação das características e dos problemas educacionais comuns aos três países. Em contextos globalizantes como os que vivemos, torna-se conveniente olhar para os países vizinhos e (re)conhecer experiências através de estudos comparados, como um “processo de reconstrução da educação, num vaivém entre as referências nacionais e os enquadramentos internacionais” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Por meio desse campo metodológico, buscamos, como primeiras ações: 1) identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas educacionais para as crianças de zero a cinco anos, na Argentina, Brasil e Uruguai; 2) ampliar o campo de análise e de compreensão da realidade brasileira face à das outras duas nações quanto às políticas públicas educacionais para a educação infantil; 3) interpretar dados, questioná-los e analisar suas fontes.

Ao pesquisar as políticas educacionais de cada país, com realidades próprias que caracterizam a identidade nacional, salientamos o processo de globalização que se revitaliza, cada vez mais forte. De acordo com Meyer e Ramirez (2002, p. 97-98), “existe um processo de homogeneização mundial da educação produzido pela globalização”, mas nem por isso “se pode perder as especificidades locais de cada nação.

Na primeira seção, trabalharemos sobre delimitações dos direitos na educação infantil, discorrendo sobre a obrigatoriedade, modalidades, oferta e atendimento, matrículas e idades contempladas. Na seção seguinte, discorreremos sobre as políticas educacionais para a educação infantil, apontando as conquistas, reivindicações e novos desafios.

Quadro 1 – Aspectos da estrutura político-administrativa, dimensão territorial e estimativa populacional da Argentina, Brasil e Uruguai

 ARGENTINA	 BRASIL	 URUGUAI
País republicano, representativo e federal, organizado em 3 poderes (executivo, legislativo e judiciário)	País republicano, representativo e federal, organizado em 3 poderes (executivo, legislativo e judiciário)	País republicano, unitário, organizado em 3 poderes (executivo, legislativo e judiciário)
Dimensão territorial: 3.761.274 Km ²	Dimensão territorial: 8.515.759,090 km ²	Dimensão territorial: 176 214 km ²
Estimativa Populacional segundo o último censo: 40.117.096 habitantes	Estimativa Populacional segundo o último censo: 206.081.432 habitantes	Estimativa Populacional segundo o último censo: 3.286.314 habitantes
23 províncias e um Distrito Federal	26 estados e um Distrito Federal	19 departamentos
512 departamentos ou partidos + 15 comunas ⁵ de CABA	5.570 municípios	-----
Entes federados com autonomia: Governo Federal, Distrito Federal e Províncias	Entes federados com autonomia: Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios.	Estado Unitário: a sobrenania está concentrada no Governo Federal
Constitucion de la Nacion Argentina, 1994: Artículo 5º. Cada provincia dictara para si una Constitucion bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantias de la Constitucion Nacional y que asegure su administracion de justicia, su regimen municipal y la educacion primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.	Constituição Federal de 1988: Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.	Constitucion de la Republica de 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994 y el 8 de diciembre de 1996: Artículo 82. La Nación adopta para su Gobierno la forma democrática republicana.

Fontes: Dados sobre a Argentina: site da Casa Rosada (www.caserosada.gob.ar);

Dados sobre o Brasil: site Portal Brasil (www.brasil.gov.br).

Dados sobre o Uruguai: site Governo do Uruguay (<https://portal.gub.uy/>). Acesso em 20/09/2017.

4. A Cidade Autônoma de Buenos Aires possui 15 comunas que foram estabelecidas pela Lei 1.777/2005. São unidades descentralizadas de gestão política e administrativa que, em alguns casos, cobrem mais de um bairro portenho. As comunas têm competências exclusivas e parecidas às do governo de uma cidade, como a manutenção de vias secundárias, praças, administração do patrimônio, iniciativa legislativa, etc. Disponível em: <<http://www.buenosaires.gob.ar/comunas>> Acesso em 19.abril.2017

AS DELIMITAÇÕES DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao compararmos as leis de educação entre as três nações, foi possível perceber que a expressão “educação infantil” (utilizada no Brasil) possui vocábulo diferenciado, sendo chamada de “*educación inicial*” na Argentina, e de “*educación de la primera infancia*” e “*educación inicial*” no Uruguai. De modo geral, é comum a todos os países sua organização em dois segmentos: 0 a 3 (ou 2 anos) e 4 (ou 3 anos) a 5 anos, com algumas variações na idade e nomenclaturas.

Os sistemas educativos dos três países estão organizados em níveis, etapas e modalidades, sendo que o Uruguai ainda apresenta as categorias “educação formal” e “educação não formal”, e a Argentina reconhece outras formas organizacionais para a faixa etária de zero a cinco anos, como *sala de juego*, *salas multiedades* ou *plurisalas*. Na categoria “não formal” ou “não escolarizada” se situam programas ou ações cujo desenvolvimento pode ocorrer fora dos espaços educativos formais ou institucionalizados, como o programa de “atenção à infância” provenientes de iniciativas comunitárias ou organizações sociais.

Na Argentina, esse nível de escolarização constitui-se em uma unidade pedagógica chamada *educación inicial*, e contempla a faixa etária de 45 dias a cinco anos, sendo dividida em jardins maternos (45 dias a 2 anos inclusive) e jardins de infância (3 a 5 anos inclusive).

Tanto Brasil quanto Argentina apresentaram similaridades na idade das crianças nos segmentos da educação das crianças de zero a cinco anos, nos objetivos da educação e na divisão das modalidades. Os nomes escolhidos para representar o grupo de zero a cinco anos – educação infantil/ *educación inicial* – iniciam com as mesmas letras, podendo facilmente serem identificados pela abreviatura “EI”.

Ao buscar semelhanças com o Uruguai, faltou uma expressão que contemplasse toda a faixa etária de zero a cinco anos, visto que *educación inicial* se refere somente às crianças de 3 a 5 anos de idade. O artigo 22 da Lei Geral de Educação do Uruguai (lei 18.437/2008) estabeleceu a educação formal do país, e descreveu seus níveis de ensino, sendo a *educación inicial* o primeiro nível que aparece na lista. As crianças de zero a dois anos foram contempladas na chamada “Primeira Infância”, que apesar de ser reconhecida como a primeira etapa do processo educativo de cada pessoa ao longo da vida (URUGUAI, 2008, artigo 38), portanto, desde o seu nascimento, não está inserida no bloco da “educação formal”.

Quanto à organização da EI no Brasil, a lei de educação brasileira (BRASIL, 1996), é bem específica nos artigos 29 e 30, estabelecendo que a educação infantil compreende a faixa etária de zero a cinco anos e constitui-se na primeira etapa da educação básica, sendo dividida em creches (para crianças de até três anos de idade), e em pré-escola (para as crianças de quatro e cinco anos).

Brasil, Argentina e Uruguai separam a educação infantil em duas etapas de atendimento, sendo que os jardins maternos e as creches fazem parte do conjunto da EI (Argentina e Brasil, respectivamente), da chamada “educação formal”; já a Primeira Infância (zero a dois), faz parte da “educação não-formal” no Uruguai. A Primeira Infância está inscrita na lei de educação do Uruguai e, apesar de não fazer parte da educação formal do país, é reconhecida como a primeira etapa do processo educativo, estando a cargo de vários órgãos, como Instituto da Criança e do Adolescente (INAU), da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) e do Ministério da Educação (MEC), sendo oferecida a partir de convênios ou parcerias entre as esferas pública e privada.

Todos os três países determinam a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade, conforme vemos no Quadro 2.

Quadro 2 – Quadro Comparativo da Educação Formal na Educação Infantil – Argentina, Brasil e Uruguai

PAÍS	 ARGENTINA	 BRASIL	 URUGUAI
MODALIDADE	Educação Inicial 45 dias a 5 anos	Educação Infantil Zero a 5 anos	Educação Inicial Três a cinco anos
	Unidade Pedagógica	Etapa	Nível
FAIXA ETÁRIA	Jardins maternos (45 dias a 2 anos inclusive) Jardins de infância (3 anos inclusive a 5 anos inclusive)	Creche (zero a 3 anos) Pré-escola (4 e 5 anos)	----- Salas de 3, 4 e 5 anos
OBRIGATORIEDADE	Obrigatoriedade: 4 e 5 anos	Obrigatoriedade: 4 e 5 anos	Obrigatoriedade: 4 e 5 anos

Organizado pelas autoras a partir das leis de educação de cada país.

No Brasil, o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou que a educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação (acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção);

carga horária mínima anual de 800 horas; 200 dias letivos; jornada para quatro horas diárias no turno parcial, e mínimo de sete horas na jornada integral; controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar (exigida a frequência mínima de 60% do total de horas); e expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Esses preceitos não aparecem na Lei de Educação Nacional da Argentina (LEN), apesar da lei 25.864/2004 determinar o cumprimento de 180 dias no ciclo letivo anual. A LEN regimenta a política educativa respeitando as particularidades das Províncias, CABA e municípios, que podem organizar seus calendários. Ela também reconhece outras formas organizacionais para EI, como as salas de jogos ou multidade; dessa forma, não há uma regra específica para número de horas, visto que cada província pode organizar os modelos institucionais de oferta e atendimento às crianças do nível inicial, conforme as características de seus contextos (ARGENTINA, 2006, art. 24).

No Uruguai, a Lei Geral de Educação não estabeleceu quantidade de dias letivos, ficando a cargo dos órgãos reguladores. No caso da EI, a ANEP instituiu o ano letivo da educação formal com 180 dias letivos. Quanto à avaliação, a ANEP e o MEC publicaram os documentos *Programa de Educación Inicial* (ANEP, 2008) e *Marco Curricular* (MEC, 2014), de forma a favorecer a continuidade educativa, porém nada especificaram sobre a retenção [ou não] das crianças. Os documentos orientam apenas que os registros descritivos apresentem uma sequência cronológica e sistematizada dos progressos atingidos em cada objetivo educacional.

Dessa forma, percebe-se que a organização dos três países se diferencia nesse indicador da política; no que concerne às modalidades, faixa etária e obrigatoriedade de matrículas, há semelhanças na obrigatoriedade (4 e 5 anos) e na divisão de idades.

Através das leis de educação, é delimitada a atuação de cada esfera governamental. No Brasil, por exemplo, a LDB, assim como a Constituição Federal de 1988 (CF) estabeleceu o regime de colaboração entre as três esferas (União, estados/Distrito Federal e municípios), sendo que compete à União organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios, bem como prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva. Os estados têm como prioridade atuar no ensino fundamental e médio; e os municípios, na educação infantil e no ensino fundamental.

O Artigo 75 da LDB (BRASIL, 1996) designou a ação redistributiva da União e dos estados, de forma “a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”, como forma de promover a qualidade da educação e a igualdade na oferta de oportunidades educacionais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi implantado em 2007, para equiparar capacidades de gasto de estados e municípios na educação básica. Os municípios brasileiros recebem os recursos com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio.

Na Argentina, a lei nº 26.075/2006, chamada *Ley de Financiamiento Educativo*, criou mecanismos de comprometimento dos governos nacional e subnacionais na elevação de gastos em educação, de forma a compensar as desigualdades no salário inicial docente (art. 9º). Uma vez que as províncias respondem pela maior parte dos recursos empregados em educação, o artigo 14 acrescenta, como critério para as transferências de recursos federais, a capacidade financeira das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

Ao aprovar a lei de financiamento, o artigo 7º (ARGENTINA, 2006) estabeleceu *una asignación específica de recursos coparticipables (...) con la finalidad de garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional*. Assim, as províncias se financiam principalmente com recursos próprios e coparticipados pelo governo nacional. A partir da lei de financiamento em educação, artigo 3, a Argentina se comprometeu a investir mais, progressivamente, em educação, de forma a alcançar valor equivalente a 6% do seu Produto Interno Bruto (PIB) até o ano de 2010.

O Estado Nacional, as províncias e a CABA têm a responsabilidade de regular, controlar e supervisionar o funcionamento das instituições educacionais. O Ministério da Educação (ME) contribui com assistência técnica e financeira de forma a assegurar o funcionamento do sistema educativo. As atividades pedagógicas são supervisionadas pelas autoridades educativas das províncias e pela CABA, conforme art. 25 da LEN.

No Uruguai, o Estado fornece os recursos financeiros para instituições escolares públicas. É de sua competência autorizar o funcionamento das escolas (públicas e privadas), que devem atender as normas gerais da educação.

As compararmos as atribuições das diferentes instâncias públicas na garantia de EI, percebemos que os países se diferenciam tanto na oferta, quanto no financiamento e regulação. Enquanto o Estado Nacional (Argentina e Uruguai), as Províncias e CABA (Argentina) têm responsabilidade na oferta

da EI (educação formal), no Brasil, os municípios é quem são os principais responsáveis em oferecer matrículas nas creches e pré-escolas, mas contam com recursos federais e estaduais, principalmente por meio do Fundeb.

Para se ter uma ideia, por exemplo, as Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (BRASIL, 2010), mostraram que, em 2010, o Brasil tinha 4.853.761 matrículas na EI vinculadas à dependência Municipal; 71.302 matrículas na dependência administrativa Estadual; 2.437 sob dependência Federal; além das 1.829.198 matrículas na rede privada. Ou seja, a oferta majoritária era dos municípios, podendo coexistir com a oferta nos outros entes federados e na rede privada.

Quanto à regulação das instituições brasileiras de educação infantil, estas estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas, podendo ser municipal, estadual ou federal. Se forem municipais, por exemplo, serão reguladas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pelo Conselho Municipal de Educação (CME). A principal atribuição da SMED é elaborar, implantar e coordenar a política educacional do município. Além de administrar sua rede própria, ela orienta, supervisiona, fiscaliza e investe financeiramente em instituições públicas e conveniadas⁵. Já o CME é o órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino.

De acordo com a LDB, as instituições de educação infantil privadas que só ofertam essa etapa de ensino estão submetidas à regulação do Sistema Municipal. Porém, o Município pode integrar o Sistema Estadual de Ensino, ou compor com ele um sistema único de educação básica. Nesse caso, a competência reguladora será do Estado, podendo haver, contudo, diferentes arranjos de divisão de competências com os municípios; do mesmo modo, quando a educação infantil estiver inserida em uma escola que também ofereça outros níveis de ensino (fundamental e médio), deverá ser regulada pelo Sistema Estadual.

A regulação na Argentina se dá através do Estado Nacional, das Províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, que têm a responsabilidade de regular, controlar e supervisionar o funcionamento das instituições infantis, com o objetivo de assegurar a atenção, o cuidado e a educação integral das crianças.

5. As instituições conveniadas fazem parte do grupo das escolas privadas sem fins lucrativos, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas. Podem contar, por meio de convênios e parcerias, com o apoio financeiro e técnico do Poder Público, de entidades privadas e de organizações não governamentais.

No Uruguai, a regulação é dividida em 3 órgãos administrativos: a ANEP (regula a educação obrigatória nas escolas públicas e privadas, e a educação da primeira infância oferecida pelas instituições privadas habilitadas); o MEC (regula os centros infantis privados autorizados e os centros privados com financiamento público); e o INAU (regula os CAIFs⁶ e os centros diurnos). Quanto ao financiamento, o Estado é quem deve garantir os recursos necessários para assegurar o direito à educação formal.

Na Argentina, tanto o Governo Nacional como as Províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires garantem o financiamento da EI; e no Brasil, a União deve aplicar recursos, cumprindo com a função supletiva e redistributiva, sendo de responsabilidade prioritária dos municípios, o financiamento da EI.

No Quadro 3 foram sintetizados os principais aspectos referentes às normas sobre oferta, financiamento e regulação da EI nos três países.

Em face ao exposto, nota-se que Brasil, Argentina e Uruguai, diferenciam-se quanto à oferta, financiamento e regulação da EI, delimitando responsabilidades a diferentes esferas governamentais (na oferta e financiamento), como a órgãos distintos para regulação dos estabelecimentos infantis.




Na década de 2010, observamos novas ações semelhantes das três nações com vistas à garantia do direito à educação infantil. No Brasil, a promulgação do novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), conferiu à nação um horizonte no qual os esforços dos entes federados e da sociedade civil devem convergir, buscando consolidar o direito à educação em sua integralidade, minimizando as barreiras para o acesso e a permanência. A partir do atual PNE, a agenda política encontra uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação, articulando União, estados, Distrito Federal e municípios na elaboração e execução de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, a qualidade da educação brasileira, bem como reduzir as desigualdades sociais

Na Argentina, vemos o mesmo movimento: o *Plan Estratégico Nacional* (PEN, 2016-2021), que propôs a garantia de uma educação de qualidade, centrada nas aprendizagens, nos saberes socialmente significativos e nas capacidades para o desenvolvimento integral em condições de igualdade e respeito pela diversidade. O PEN concebe a educação como *un bien público y un derecho personal y social, que constituye un pilar fundamental para la conformación de una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y democrática*

6. Centro de Atención à Infância e à Família (CAIF)

(ARGENTINA, 2016, p. 5). Ele impulsiona a formulação de políticas educativas que contribuam ao desenvolvimento social, cultural e criativo do país, buscando soluções à redução da desigualdade social e erradicação da pobreza.

Quadro 3 – Quadro Comparativo da Oferta, Financiamento e Regulação da Educação Infantil - Argentina, Brasil e Uruguai

PAÍS	ARGENTINA 	BRASIL 	URUGUAI 
OFERTA	O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm a obrigação de ofertar a EI.	Os Municípios são os responsáveis em oferecer EI em creches e pré-escolas.	O Estado é responsável em ofertar a educação infantil para a faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade.
FINANCIAMENTO	O Estado garantirá o financiamento do Sistema Educativo. O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires devem destinar exclusivamente à educação, nunca menos do que 6 % do PIB.	A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.	O Estado proverá os recursos necessários para assegurar o direito à educação e o cumprimento do estabelecido na lei de educação.
REGULAÇÃO	O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm a responsabilidade de regular, controlar e supervisionar o funcionamento das instituições infantis, com o objetivo de assegurar a atenção, o cuidado e a educação integral das crianças.	As instituições de educação infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas.	A ANEP regula a educação obrigatória (3 a 5 anos) nas escolas públicas e privadas; e a educação da primeira infância (zero a 3 anos) oferecidas pelas instituições privadas habilitadas pelo <i>Consejo de Educación Inicial y Primaria</i> (CEIP). O MEC regula a educação dos centros infantis privados (autorizados e supervisionados), e o Programa Nuestros Niños, centros privados com financiamento e supervisão pública. O INAU regula os CAIFs e os centros diurnos.

Organizado pelas autoras a partir das leis de educação de cada país

No mesmo ano, no Uruguai, o *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* - PNEDH (URUGUAI, 2016) foi elaborado pela *Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos* e aprovado pela *Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública* em dezembro de 2016. O PNEDH é uma estratégia nacional no sentido de orientar as políticas públicas quanto à educação em direitos humanos, que define uma projeção de médio a longo prazo aos objetivos que pretende alcançar, construindo um espaço educativo no qual os direitos são respeitados, protegidos, promovidos e garantidos.

Com isso, vemos que as políticas educacionais tendem a instituir mecanismos regulatórios que orientam ações e induzem a ressignificações discursivas acerca do direito à educação, constituindo-se em áreas prioritárias à diminuição das desigualdades sociais, ao acesso e à permanência, bem como à qualidade educacional.

Na próxima seção, apresentaremos a escolha do campo metodológico e outras categorias comparativas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTAS, REIVINDICAÇÕES E NOVOS DESAFIOS

Ao optarmos pela metodologia comparativa das políticas para a educação infantil, procuramos estabelecer categorias de investigação na busca de conceitos inseridos nos documentos legais. Examinamos indicadores sociais extraídos de órgãos oficiais de pesquisa, como *Dirección Nacional de Información Y Evaluación de la Calidad Educativa* (DiNIECE, Argentina), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Brasil), *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEED, Uruguai), e de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco; Fundo das Nações Unidas para a infância – Unicef; Sistema de Informação sobre Primeira Infância na América Latina – SIPI, etc), que comprovam que a educação infantil vem alcançando prestígio na agenda política, integrada à educação pública como dever do estado.

A possibilidade de analisar tais documentos mostrou que, apesar de cada país ter singularidades, eles são suscetíveis a processos globalizantes advindos de políticas internacionais. Em 2015, a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), juntamente com o Unicef e o SIPI⁷, publicou um

7. O SIPI é uma iniciativa do IIPPE UNESCO Buenos Aires em conjunto com a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). Seu propósito central é monitorar a aplicação dos direitos da primeira infância na América Latina.

resumo estatístico das tendências de escolarização na América Latina, utilizando fontes de dados de Pesquisas Domiciliares, das quais destacamos apenas os de interesse dessa pesquisa: Argentina – *Encuesta Permanente de Hogares* (EPH), do Instituto Nacional de Estatísticas e Censo da Argentina (INDEC), anos 2000 e 2013; Brasil – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, anos 2001 e 2011; e Uruguai – *Encuesta Continua de Hogares* (ECH), do Instituto Nacional de Estatística, anos 2001 e 2013. Os dados revelaram uma expansão no número de matrículas na educação infantil, nas áreas urbanas e rurais, conforme podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4 – Obrigatoriedade Escolar e Indicadores de Escolarização na Educação Infantil – Argentina, Brasil e Uruguai – 2000 ou 2001 e 2011 ou 2013

INDICADORES	ARGENTINA	BRASIL	URUGUAI
Obrigatoriedade	4 e 5 anos Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006 Modificada pela Ley nacional n° 27.045/2014	4 e 5 anos Constituição Federal (com a redação da Emenda n° 59/2009) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996 (coma a redação dada pela Lei n° 12.796/2013)	4 e 5 anos Ley General de Educación n° 18.437/2009
Taxa de escolarização aos 5 anos de idade – anos 2000 e 2013	Ano 2000 – 73,7% Ano 2013 – 94,8%	Ano 2001 – 65,9% Ano 2011 – 86,6%	Ano 2001 – 91,9 Ano 2013 – 98,6%
Taxa de escolarização aos 5 anos de idade nas zonas urbanas e rurais – anos 2000 e 2013	Ano 2000 Área urbana – 73,7% Área rural - * Ano 2013 Área urbana – 94,8% Área rural - *	Ano 2001 Área urbana – 70,1% Área rural - 48,3% Ano 2011 Área urbana – 88,3% Área rural - 78,7%	Ano 2001 Área urbana – 91,9% Área rural - * Ano 2013 Área urbana – 98,7% Área rural – 98,1%
Taxa de escolarização de crianças de 3 e 4 anos de idade segundo área geográfica – ano 2013	Ano 2013 Total matriculado – 54,5% Urbana – 54,5% Rural – *	Ano 2011 Total matriculado – 56% Urbana – 60,1% Rural – 37,2%	Ano 2013 Total matriculado – 75,5% Urbana – 78,2% Rural – 61,7%

Fonte: SIPI

Nota: Quadro elaborado pelas autoras a partir das informações do SIPI⁸

* Não foram encontrados dados

8. A taxa de escolarização é quociente da divisão da população de determinada idade que está escolarizada, multiplicada por cem, pelo total da população dessa faixa etária.

Em princípio, os dados apresentados evidenciam avanços, uma vez que a taxa de escolarização aumentou de forma significativa na faixa etária de cinco anos. No entanto, os percentuais revelam também um número considerável de crianças fora da escola, o que certamente não é uma quantidade desprezível, isso sem levar em conta a diferença entre zonas urbanas e rurais; essa diferença revela que o atendimento na faixa etária dos 5 anos não acontece de forma homogênea em nenhum dos países pesquisados, exigindo atenção redobrada e investimentos da mesma grandeza, em todas as regiões.

Ao reconhecer a importância da educação infantil na vida coletiva das crianças, reafirma-se a necessidade de qualificar não só os espaços, como os profissionais envolvidos no trabalho educativo, capacitando-os para a defesa e promoção dos direitos da criança.




Comparando a formação docente entre as três nações, foi possível perceber algumas distinções. No Brasil, a LDB considera como profissionais de educação infantil aqueles habilitados em nível médio, modalidade normal, ou superior. A Lei de Diretrizes valoriza a formação docente em nível superior, porém admite que a mesma seja feita em nível médio, colaborando para a permanência do dualismo: de um lado, um grupo de professores formado em magistério no nível médio, e de outro, os licenciados em Pedagogia.

Na Argentina, a formação se dá em nível superior (ARGENTINA, 2006, art. 72), e não mais no nível médio, garantindo “a formação em um nível mais elevado, o que conseqüentemente oportuniza um espaço de formação com maior aprofundamento” (BOBATO; SCHNECKENBERG, 2014, p. 12).

No Uruguai, para atuação como docente com a faixa etária de 3 a 5 anos de idade (Educación Inicial), é necessária a formação de *maestro* no Instituto de Formação Docente com aperfeiçoamento na área da educação inicial, realizado no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES). Já para ser *maestro* na Primeira Infância (zero a dois anos), é preciso curso de Formação Básica de Educadores na Primeira Infância (FBPI). A lei de educação reconhece instituições terciárias e universitárias de formação docente para atuar com a faixa etária de zero a seis anos, no âmbito privado, que habilitam ao exercício docente somente para a faixa etária de zero a dois anos, ou como ajudante de turma para a faixa etária de 3 a 5 anos.

O Quadro 5 aponta as diferenças entre as três nações. Enquanto a Argentina exige formação superior para a educação infantil, o Brasil aceita a formação em nível médio (modalidade normal), ou licenciatura em nível superior; já o Uruguai, exige o título de *maestro* através da formação terciária com curso de aperfeiçoamento, para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos.

Quadro 5 – Formação Docente – Argentina, Brasil e Uruguai

<p>ARGENTINA</p> 	<p>A formação de docentes para a EI é parte constitutiva do Ensino Superior e se estrutura em dois ciclos: a) Uma formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e da realidade educativa; b) Uma formação especializada, para ensinar os conteúdos curriculares de cada nível e modalidade.</p>
<p>BRASIL</p> 	<p>A formação de docentes para atuar na educação infantil poderá ser em nível médio, na modalidade normal, e/ou em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação.</p>
<p>URUGUAI</p> 	<p>A formação docente para a faixa etária dos 3, 4 e 5 anos, é realizada nos Institutos de Formação Docente, com aperfeiçoamento no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES). O título de Maestro/a é obrigatório.</p> <p>Para trabalhar com a faixa etária de 0 a 36 meses, pode-se cursar a Formação Básica de Educadores na Primeira Infância (FBPI) no Centro de Formação e Estudos do Instituto da Criança e do Adolescente (INAU).</p> <p>Os cursos, no nível terciário, no Centro de Investigação e Experimentação Pedagógica (CEIP), e, no nível universitário, na Universidade Católica (UCU) habilitam ao exercício docente na faixa de 0 a 36 meses, e de ajudante de turma na faixa etária de 3 a 5 anos.</p>




Fonte: Construído pelas autoras, a partir dos documentos normativos de cada país

O professor de educação infantil tem funções bem específicas em relação aos demais níveis de ensino, que se traduzem na indissociabilidade do cuidar e educar. Essas ações devem se constituir em uma única dimensão, inseparável do ponto de vista da *práxis* pedagógica. Através do Quadro 6, vemos que o binômio cuidar/educar aparece referenciado tanto em dispositivos legais (Brasil) como em publicações dos Ministérios de Educação (Argentina e Uruguai), revelando semelhanças no conceito através de expressões similares, como “ligados” (Argentina), “indissociados” (Brasil) ou “parte de um mesmo processo” (Uruguai).

Conforme os marcos normativos dos três países, cuidar e educar devem caminhar juntos, promovendo o atendimento integral. Craidy (2002) afirma que é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa), pois toda relação entre o educador e a criança é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado, consciente ou não. Embora se saiba que a dimensão do cuidado deve estar presente nas práticas educativas, ela ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área, por isso é preciso estabelecer um novo conceito de cuidado, “que não se reduza ao atendimento de necessidades básicas, nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões” (FREITAS; SHELTON, 2005, 203). Se o objetivo da educação infantil é promover o

desenvolvimento integral da criança em suas necessidades (biológicas, sociais, afetivas e cognitivas), conforme apresentado pelas leis de educação dos três países, ela não pode ser atendida apenas em uma única dimensão.

Quadro 6 – Cuidar e Educar – Argentina, Brasil e Uruguai

<p>ARGENTINA</p> 	<p>Cuidar é responder e estar comprometido com as singularidades das crianças, atendendo-as em suas necessidades; isto implica em confiar em suas capacidades e e possibilidades de aprender. Por isso, afirmam que o cuidar está intimamente ligado ao educar.</p>
<p>BRASIL</p> 	<p>A dimensão do cuidado é orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida, e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. Educar, de modo indissociado do cuidar, é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.</p>
<p>URUGUAI</p> 	<p>As crianças são portadoras de necessidades básicas que devem ser atendidas. Cuidar e educar formam parte de um mesmo processo orientado que busca o bem-estar integral das crianças pequenas.</p>

Fonte: Construído pelas autoras, a partir dos documentos analisados em cada país

No Uruguai, o conceito de cuidar e educar aparece em vários documentos, como no *Diseño curricular básico* (2005), na lei de educação (2008), e no *Marco curricular para la atención y educación* (2014). Dentre essas referências, destaco a seguinte frase: *cuidar y educar forman parte de un mismo proceso orientado hacia la búsqueda del bienestar integral de las niñas y niños pequeños* (MEC/CCEPI, 2014, p. 9). Ou seja, se reafirma a indissociabilidade dessas duas ações.

Na Argentina, o caráter multidimensional do cuidado aparece em documentos do Ministério da Educação, como a série Temas de zero a três anos (2013, p. 24): *Cuidar es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y atenderlos en sus necesidades*, enquanto no Brasil, a discussão do cuidado como uma dimensão do trabalho educativo com crianças pequenas ficou especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, CEB/CNE⁹, 2009). Com base nesse paradigma, o Parecer




9. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE)

CEB/CNE nº 20 de 2009 (BRASIL, 2009) determinou que as instituições de educação infantil assegurassem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

O olhar atento do professor que se reflete nos cuidados com as necessidades das crianças, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas, dentre elas, o brincar (BRASIL, 2009). Essa é uma ação livre, que surge a qualquer hora, dá prazer, envolve e desenvolve habilidades. Sendo assim, brincar faz parte infância, pois é compreendida como uma ação própria da criança, que deve estar presente nas rotinas da educação infantil.

Nos documentos do MEC (URUGUAI, 2005, p. 31), *una de las primeras formas que tiene el niño de conocerse a sí mismo, de relacionarse con los demás y de conocer y comprender el mundo que le rodea, es el juego*. Cada jogo ou cada brincadeira é uma nova experiência geradora de novas atividades, novos desejos, sentimentos e conhecimentos. Esse ponto de vista também é compartilhado nos documentos do Brasil e Argentina, como princípio que orienta a ação educativa e que promove a interação entre a criança e o outro, conforme vemos no Quadro 7.

Quadro 7 – Conceito de Jogar/Brincar – Argentina, Brasil e Uruguai

<p>ARGENTINA</p> 	<p>O jogo é o princípio que orienta a ação educativa e que promove a interação entre o indivíduo e o social, entre o subjetivo e o objetivo. O jogo, seja ele simbólico, dramático de construção, matemático, etc, é produto da cultura, e desenvolve as capacidades representativas, a imaginação, a comunicação e a compreensão da realidade. Deve fazer parte do repertório da educação infantil.</p>
<p>BRASIL</p> 	<p>O brincar é atividade principal da criança. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, comunicar e participar da cultura lúdica para compreender o universo.</p>
<p>URUGUAI</p> 	<p>O jogo é a atividade característica da infância. Sua importância consiste em preservar o caráter livre, natural, espontâneo e significativo em diversas oportunidades de aprendizagens.</p>

Fonte: Construído pelas autoras, a partir dos documentos analisados em cada país

Assim, jogar e brincar aparecem com o mesmo sentido de uma atividade própria da infância que promove a interação e aprendizagem. Enquanto a palavra “brincar” é utilizada no Brasil, a expressão “jogar” é usada tanto no Uruguai, como na Argentina para designar a mesma

ação. Como sinônimos, os jogos e brincadeiras são práticas significativas que envolvem as crianças, desenvolvem a imaginação e favorecem a construção de relações sociais com outros sujeitos. As crianças brasileiras “brincam de bonecas, de pegar e de esconder”, do mesmo modo que los “*niños y niñas juegan a la muñeca, juegan a la agarra agarra, y juegan a la escondida*”.

Para os três países, jogar/brincar é a atividade principal da criança (Brasil, Uruguai), portanto deve ser a base da ação educativa (Argentina). Nesse sentido, brincar deve se constituir como uma atividade permanente na educação infantil, de acordo com as normas revisadas.

Ao longo da análise comparativa entre os três países, na tentativa de compreender os conteúdos das políticas educacionais do Brasil, Argentina e Uruguai, constatamos que todas as nações concebem políticas de forma a atender as delimitações do direito à educação infantil. Acreditamos que, para cumprir a função sociopolítica e pedagógica, é necessário que as políticas educacionais estejam comprometidas com todas as crianças, com a qualidade dos espaços infantis e com a formação dos profissionais que atendem a faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse percurso, no qual buscamos compreender os mecanismos de regulação e implementação dos princípios educacionais em cada país para a educação infantil, retomamos o objetivo geral desse trabalho, que foi analisar as políticas públicas educacionais definidas em nível normativo para as crianças entre zero e cinco anos de idade, comparando a realidade da Argentina, Brasil e Uruguai entre os anos 2001 e 2014.

Vimos que a EI é dever de Estado e, portanto, deve ser ofertada em instituições próprias – creches e jardins maternos (de zero [ou 45 dias] a 3 anos, no Brasil e Argentina, respectivamente), e em educação inicial, pré-escolas e jardins de infância (a partir dos 3 anos no Uruguai, e 4 e 5 anos no Brasil e Argentina), em jornadas parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas planejadas a partir do brincar/jogar.

Na Argentina, a *educación inicial*, como unidade pedagógica, tem como objetivos promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos do processo de formação integral; desenvolver suas capacidades criativas e de expressão através de diferentes linguagens, promover o jogo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético, estético, motor e social (ARGENTINA, 2006, art. 20).

No Brasil, a educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996, art. 29), assume como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade, devendo respeitar sua dignidade e seus direitos, o que significa entendê-las como pessoas individuais, com características próprias, que necessitam de cuidados essenciais associados à sobrevivência e a construção de sua identidade.

No Uruguai, a *educación inicial* (URUGUAI, 2008, art. 24) tem como objetivo estimular o desenvolvimento afetivo, social, motriz e intelectual das crianças de três a cinco anos, promovendo a inclusão social, conhecimento de si mesmo, seu entorno familiar, da comunidade e do mundo natural. Já a *educación en la primera infancia* (URUGUAI, 2008, art. 38) compreende a faixa etária de zero a dois anos, e se constitui na primeira etapa do processo educativo; embora não esteja integrada à educação formal do país, visa promover a socialização e o desenvolvimento harmônico dos aspectos intelectuais, socioemocionais e psicomotores.

Ao longo desse texto, apresentamos quadros comparativos que destacaram as semelhanças quanto à modalidade da educação infantil, faixa etária, obrigatoriedade, concepções de cuidar/educar e jogar/brincar. Isso nos permitiu visualizar as políticas educacionais regimentadas em documentos legais.

Também vimos diferenças quanto à oferta, financiamento, regulação e formação docente. É fato que tanto a oferta como o financiamento condensam escolhas por parte do Estado, em determinar a quem cabe ofertar matrículas e de onde sairão os recursos necessários para arcar com os custos dessa oferta.

As leis de educação, por exemplo, instituíram a obrigatoriedade da educação escolar a partir dos 4 anos de idade, o que foi um avanço em termos de reconhecimento dos benefícios da educação infantil na vida das crianças pequenas. Com isso, a escola infantil, como o primeiro local de educação coletiva fora do contexto familiar, se inscreveu em projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre e solidária.

O presente trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto das políticas educativas inscritas em nível normativo, mas de contribuir para o debate sobre a Educação Infantil, apresentando conceitos e indicadores sociais extraídos de documentos legais e órgãos oficiais de pesquisa, que refletem a postura dos países frente à educação, e o modo como isso pode afetar as crianças de zero a cinco anos, suas famílias e os profissionais que atuam nessa etapa educacional.

Conceber as crianças como sujeitos de direitos nos convoca e nos responsabiliza a assegurar suas conquistas, definidas no direito à vida (saúde, alimentação, respeito, dignidade, liberdade), à proteção (contra a violência, discriminação e negligência), à participação na vida social e cultural (lazer, brincadeiras, educação, convivência e interação com outras crianças). Para tanto, é imprescindível avançarmos em direção aos seus direitos, com passos firmes, alertando a sociedade e cobrando do poder público ações mais contundentes na garantia dos mesmos.

Os olhares sobre as políticas, dentre elas as leis de educação, os estatutos e códigos dos direitos, assim como os planos nacionais de educação, possibilitam ampliar o debate dos compromissos firmados pelos três países, mostrando que ainda há desafios no campo das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. *Constitución de la Nación Argentina* (1994) Disponível em < <http://www.constitution.org/cons/argentin.htm> > Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. **Nível Inicial**. ME: Buenos Aires, 2004. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Ley de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. **Ley N° 26.061/2005**, Buenos Aires: Congreso de la Nación, 2015. Disponível em: < <https://www.educ.ar/recursos/118943/ley-nacional-26061-de-proteccion-integral-de-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes> > Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. Ley de Financiamento da Educación. **Ley 26.075/2006**. Buenos Aires: Congreso de la Nación, 2006. Disponível em: < http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/ley26075-58ad93e7a4641.pdf > Acesso em: 3 jun. 2017.

_____. Presidencia De La Nacion Argentina. **Decreto Presidencial n° 635/2006**. Disponível em: < <https://www.boletinoficial.gob.ar> > Acesso em: 5 jun. 2017.

_____. **Ley de Educación Nacional**. LEY N° 26.206/2006. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Acesso em: 16 out. 2014.

_____. Ministerio de Educación de la Nación. **Plan Nacional de Educación Obligatoria**. Resolución N° 79/09, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires: ME, 2009.

_____. Ministerio de Educación de la Nación. Temas de Educación, Las cifras de la educación inicial y sus modelos de organización, **Boletín DINIECE**, N° 8, Buenos Aires, ME, 2010.

_____. Presidencia De La Nacion Argentina. **Ley 27.045/2014**. Disponível em: <<https://www.adelaprat.com/2015/01/ley-27-045-de-educacion-nacional-educacion-inicial/>> Acesso em: 28 maio 2017.

_____. **Crecimiento Sostenido del Nivel Inicial en Argentina**. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires, 2014. Disponível em:

<https://www.unicef.org/argentina/spanish/LIBRO_EDUCACION_INICIAL_WEB.pdf> Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Argentina Enseña y Aprende – **Plan Estratégico Nacional 2016-2021**. Buenos Aires: ME, 2016.

BARBOSA, M.C.; DELGADO, A.C.; TOMÁS, C.A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. Disponível em: <file:///C:/Users/cesar/Downloads/36055-172371-2-PB.pdf> Acesso em: 11 nov. 2016.

BOBATO, Francine; SCHNECKENBERG, Marisa. (2014). Formação docente no Brasil e na argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf> Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (CF1998). São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1996.

_____. Estatuto da criança e do adolescente – **Lei 8.069/1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 12 dez. 2016

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/ldb>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei 11.114/2005**. Altera os artigos da LDB tornando obrigatório a matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em < <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11114.htm>> Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **Lei nº 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. **Emenda Constitucional 59/2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Resolução nº 5 de 17/12/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. Brasília, DF, MEC/ INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8o-seminario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidadesfederais-consolidacao-e-expansao-2011-2020-subsidios-para-o-plano-nacional-de-educacao&catid=219&Itemid=86>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas** (2010). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>, Acesso em: 12 out. 2017

_____. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei no 9.394/1996 e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: uma análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 4 jan. 2017.

_____. **Lei nº. 13.257/ 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm> Acesso em: 29 jul. 2017.

BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación. **Diseño curricular para la educación inicial**. 1ª ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf> Acesso em: 03 jul. 2017.

CRAIDY, Carmen M. . A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Machado, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRER, J. F. **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

FREITAS, L. B. L.; SHELTON, T. L. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 21(2). Brasília: UNB, 2005. p.197- 205.

INEEd. **Informe sobre el estado de la educación em Uruguay**. Montevideo: INEEd, 2014. Disponível em: <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_3.pdf> Acesso em: 24 out. 2017.

LEITE, Maria do Carmo Santiago. Sistemas de Governo Brasil – Uruguai. **Revista Intellectus**. Ano VII, nº 14. Jan/mar de 2011. Disponível em: <<http://www.revistaintellectus.com.br/EdicaoAnterior.aspx?id=19>> Acesso em: 28 set. 2017.

MEC. CCEPI. **Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos** - Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo, Diciembre de 2014. Disponível em: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf> Acesso em: 18. set. 2016.

MEC. Educación em la primera infancia. **Primera Infancia** - Avances Gestión Institucional 2005-2014. Montevideo, 2015.

MESSA, Ana Flávia. **Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Rideel, 2010.

MEYER, John. W.; RAMIREZ, Francisco O. La insitucionalización mundial de la educación. In: SCHRIEWER, Jürgen (Org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Ediciones Pomares, Barcelona, 2002. p. 69-90.

NÓVOA, António. **História da Educação**. Provas de Agregação Não Publicadas. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

_____. Educação Comparada: possibilidades e limites. IN: SOUZA, Donald Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org). **Educación Comparada: rotas de além-mar**. S.P.: Xamã. P. 23-62.

PINHEIRO, A. Influência das Competências Constitucionais sobre o Federalismo Cooperativo no Brasil, após 1988. **Dissertação de Mestrado**. R.J: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

UNESCO. **Foro Mundial sobre la Educación**. Informe Final. Dakar, 2000.

UNICEF. **Estado Mundial de la Infancia**. La infancia amenazada. UNICEF, 2005.

URUGUAY. **Constitución de la República** - Constitución 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004. Disponível em: < <http://www0.parlamento.gub.uy/constituciones/Const004.htm>> Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. **Ley nº 17.823/2004**. Código de la Niñez y la Adolescencia. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_Ninez_Adolescencia_Uruguay.pdf> Acesso em: 14 out. 2016.

_____. **Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay**. Montevideo: MEC, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/122468259/DISENO-CURRICULAR-DE-0-A-3-ANOS>> Acesso em: 14 maio 2017.

_____. **Ley nº 18.437, del 2008**. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 2008.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. **Decreto 268/2014**. Marco Normativo para los centros de educación infantil privados. Febrero 2015. Disponível em: < http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/97/2/Marco_normativo_para_los_centros_de_educacion_infantil_privados_Decreto_268-014.pdf> Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. MEC. CCEPI. **Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos** - Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo, 2014. Disponível em: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf> Acesso em: 18 set. 2016.

_____. MEC. Educación en la primera infancia. **Primera Infancia** - Avances Gestión Institucional 2005-2014. Montevideo, 2015.

_____. **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos**. Montevideo, 2016. Disponível em: < http://www.pnedh.snep.edu.uy/wp-content/blogs.dir/22/files/2017/02/PNEDH_19_09_16.pdf> Acesso em: 06 set. 2017.

_____. **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos**. Montevideo, 2016. Disponível em: < http://www.pnedh.snep.edu.uy/wp-content/blogs.dir/22/files/2017/02/PNEDH_19_09_16.pdf> Acesso em: 06 set. 2017.

QUANDO AS CRIANÇAS SE TORNAM ALUNOS: (RE) PENSANDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS¹

Juliana Alves de Andrade

Doutora em História pela UFPE. E-mail: julianadeandrade@hotmail.com

Humberto da Silva Miranda

Doutor em História pela UFPE. E-mail: humbertoufrpe@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o conceito de criança e de adolescência presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e o processo de construção social do “aluno universal” nos documentos oficiais. Nossa intenção é apresentar uma reflexão sobre como os dispositivos legais e normativos contribuem para a transformação das crianças, enquanto agentes sociais, em alunos no Ensino Fundamental. Para tal, utilizaremos a Constituição Federal, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN’s), o PARECER CNE/CEB Nº 7/2010, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Aluno. Diretriz Curricular. Estado.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept of children and adolescents present in the National Curriculum Guidelines for the Elementary Education of 9 (nine) years and the social construction process of the “universal student” in official documents. The article shows how the set of legal and normative devices contribute to the transformation of children, as social agents, into Elementary School students. To this end, we will use the Federal Constitution,

1. Trabalho submetido em 16/11/17 e aprovado em 15/03/18. Para citar este artigo: DE ANDRADE, J. A.; MIRANDA, H. da S. Quando as crianças tornam-se alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 107-128, jul/dez, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

the LDB, the General National Curricular Guidelines for Basic Education (DCN's), the opinion law CNE/CEB No. 7/2010, the Child and Adolescent Statute (ECA) and the National Curricular Guidelines for the Elementary Education of 9 (nine) years.

KEYWORDS: *Child. Student. Curricular Guidelines. State.*

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de analizar el concepto de niño y de adolescencia presente en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de 9 (nueve) años y el proceso de construcción social del “alumno universal” en los documentos oficiales. El artículo presenta cómo el conjunto de dispositivos legales y normativos contribuyen a la transformación de los niños, como agentes sociales, en alumnos de Enseñanza Fundamental. Para ello, utilizaremos la Constitución Federal, la LDB, las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (DCN's), el PARECER CNE/CEB N° 7/2010, el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de 9 (nueve) años.

PALABRAS CLAVE: *Niño. Estudiante. Directriz Curricular. Estado.*

INTRODUÇÃO

Era então aluno do Colégio Osvaldo Cruz, um dos melhores estabelecimentos de ensino do Recife, na época. **Dr. Aluizio Araújo**, seu diretor, após conversar com minha mãe, no fim de uma semana de peregrinação por educandários recifenses à procura de alguém que aceitasse seu filho como aluno, dera a ela o tão esperado sim. Ela saía de Jaboatão, manhã cedo, esperançosa de, na volta, à tardinha, trazer consigo a razão de ser da sua e da minha ansiosa alegria, a de **haver conseguido a matrícula gratuita para meus estudos secundários**. Ainda me lembro de seu rosto em forma de riso suave quando ela me disse, no caminho entre a estação do trem e nossa casa - sabia a hora e fui esperá-la -, a conversa que tivera com **Dr. Aluizio e a sua pronta decisão em oferecer-me a oportunidade de estudar**. Ele fizera só uma exigência: que eu realmente me aplicasse aos estudos (FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**, 2003, p.94, grifo dos autores).

O futuro da família Freire foi desenhado com muito esforço e dedicação pela mãe de Paulo, no final da década de 1930. Dona Edeltrudes, mais conhecida como “Dona Tudinha”, tinha como horizonte de expectativa

“arrumar” uma escola secundária² para seu filho caçula estudar. Essa “peregrinação pelos educandários recifenses”, sem dúvida, nos revelou as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias brasileiras chefiadas por mulheres na época, bem como o universo de menino/aluno, que experienciava a duplicidade do sonhar viver as alegrias do cotidiano escolar e desejar enfrentar a dureza da ausência do Estado em sua vida.

Naquele momento, torná-lo aluno do Colégio Oswaldo Cruz significou para dona “Tudinha” bem mais do que fazê-lo um simples estudante secundarista: era a possibilidade do menino se tornar um adulto responsável pela mudança da condição social e econômica de toda a família. Embora o relato de Paulo Freire seja uma escrita de si mesmo e, por isso, carregada de ressignificações e (re)sentimentos, acaba por servir como introdução para o nosso texto, porque nos ajuda a refletir sobre a importância de problematizarmos a relação entre o universo infantil e a cultura escolar, e, sobretudo, como o conjunto de normatividades contribuem para que as crianças se transformem em alunos, na passagem da atual educação infantil para o ensino fundamental.

Paulo Freire, ao falar sobre suas memórias escolares em sua autobiografia, intitulada **Cartas à Cristina**, nos mostra como as propostas curriculares se apropriam da ideia do desenvolvimento humano como eixo estruturador para a organização do desenvolvimento educacional. Para verificar essa questão, fizemos uma leitura das diretrizes curriculares nacionais destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e percebemos que no documento voltado para crianças de 6 a 14 anos “a maneira de ser criança e adolescente afetará a forma como se é aluno e vice-versa” (SACRISTAN, 2005, p. 22).

2. Na década de 1930 o termo Ensino Secundário era utilizado para designar o processo de escolarização de crianças e adolescentes matriculados nos chamados **Ensino Secundário – Fundamental** (atualmente Ensino Fundamental – Anos Finais) e Ensino Secundário – Complementar (Ensino Médio). A primeira fase do secundário era integralizada em 4 anos, e a segunda etapa num tempo médio de 3 anos. O chamado Ensino Secundário passou por várias reformas, em âmbito nacional, como por exemplo a reforma de Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931). A reforma de Gustavo Capanema (1942) intitulou a formação secundária em duas etapas: Ginásial e Colegial. Já a Lei 4.024 (LDB) de 1961 e a Lei 5.692, de 1971, uniu ensino primário e ensino secundário sob a denominação de Ensino de 1º e 2º graus. QUEIROZ, Cintia Marquez. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: **Anais do Simpósio de Estado e Política**, Uberlândia, Minas Gerais, 2015, p. 8

Nesse sentido, iniciamos a nossa discussão sobre a construção social do aluno no universo escolar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, usando a experiência da família Freire como exemplo, já que essa experiência explicita a universalização de categorias como criança e aluno, e o fato de que as mesmas podem ocultar os processos de subjetivação a que estão submetidos às crianças e os alunos no espaço escolar.

Nota-se que Paulo aprendeu na prática e desde cedo os conceitos de classes, educação, pobreza, guerra e capital internacional. Essa experiência tornava-o um sujeito singular no processo educativo, fator que não pode ser desconsiderado pela cultura escolar, dispositivos legais e políticas públicas. Assim, uma proposta curricular não pode perder de vista a historicidade dos alunos e a compreensão de que esta situação é “contingente e transitória” como em todas as fases da vida humana (SACRISTÁN, 2005, p.13).

De fato, são as experiências vividas pelos sujeitos que os permitem compreender os fenômenos sociais, e não o seu desenvolvimento etário. O relato de memória mostra que, mesmo criança, Paulo Freire tinha um entendimento da complexidade de sua realidade, e essa compreensão lhe permitia interagir com o mundo. Sem dúvida, todos os acontecimentos vividos na infância³ marcaram profundamente a memória e a história de Paulo. Essas experiências foram traduzidas no modo de ver os processos formativos e os sujeitos da educação.

Desde os tempos do menino Paulo, a escola já organizava o seu tempo-espço a partir da lógica do desenvolvimento etário. Os meninos e meninas de 7 a 13 anos faziam o Ensino Primário e os adolescentes (14 aos 18 anos) cursavam o Ensino Secundário, sendo a oferta da primeira etapa obrigatória e gratuita. O menino Paulo ingressou para a escola primária com 12 anos e na escola secundária aos 16 anos de idade, em 1937. Chegou à escola primária e secundária “fora da faixa etária”, certamente, por sua família não possuir condições para garantir que pudesse frequentar de modo regular a educação primária em Jaboatão dos Guararapes, cidade que na época só oferecia vagas para o nível de Instrução Primária.

Foi a Reforma Francisco Campos (o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931) que conquistou o mérito de organizar o Ensino Primário e Secundário, instituindo definitivamente o currículo seriado, a frequência

3. O grande intelectual Paulo Freire também não conseguiu frequentar os estudos primários com regularidade. O termo estudos Primários remete-se a etapa de escolarização inicial das crianças brasileira. Atualmente, corresponde a etapa chamada de Ensino Fundamental – Anos iniciais.

obrigatória, dois ciclos (um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos) e a exigência de habilitação neles para o ingresso ao ensino superior. Essa estrutura curricular instituída nos primeiros anos da década de 1930 irá permanecer vigorando até a contemporaneidade, ou seja, os alunos permanecem sendo separados em turmas por faixas etárias.

Na década de 1930, o aluno era visto pelos documentos como uma criança sem autonomia, direitos e capacidades cognitivas para entender o seu entorno, logo, os programas de ensino e as diretrizes curriculares “veem na escola primeira o lugar para ensinar hábitos da Educação Nacional” e na Escola Secundária o espaço para “formar adolescentes com uma sólida cultura geral, marcada tanto pelas humanidades antigas quanto pelas humanidades modernas, e com elevada consciência patriótica e humanística” (BRASIL, 1942).

No período em que Paulo Freire ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, a educação básica já estava organizada em nível nacional. Sabe-se que antes da década de 1930, “o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois, não passava, na maior parte do país, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico” (SAVIANI, 2007, p.54). Portanto, a escola brasileira na década de 1930 era bastante elitista, certamente não projetada para receber alunos como Paulo Freire.

O termo **aluno** começa a ser utilizado pela cultura escolar no Brasil na mesma década que Paulo Freire ingressa no secundário e era utilizado para designar aqueles que recebiam instrução ou educação escolar. Em outros lugares, como na Europa, acredita-se que esse termo começou a designar as crianças e adolescentes aprendizes que frequentavam o espaço escolar no século XIX. Para o historiador Thomas S. Popkwitz, “as categorias de estudante e aluno, por exemplo, surgem com o processo de universalização da educação” (POPKWITZ, 2014, p. 06) .

A estrutura de organização do espaço escolar, currículo e prática pedagógica estabelecida na década de 1930 começou a ser questionada a partir dos anos de 1960, quando surgiu um novo tipo de escola secundária que buscava atender crianças e adolescentes das classes populares; crianças com trajetórias sociais, culturais e econômicas semelhantes às vividas por Paulo Freire na infância.

Seguindo a trajetória, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Base em 1961, que não apresenta uma nova concepção de sujeitos da educação, mas propõe alterações no campo semântico, modificando a nomenclatura que designava os estudos secundários. Esse nível de escolarização passaria a ser chamado de Ensino Médio. Ao mesmo tempo que alterava a nomenclatura, o dispositivo legal também propunha um novo formato para esse estágio escolar. O Ensino Médio seria composto por dois ciclos: o ginásial e o colegial. Os

curso secundários, técnicos e de formação de professores se tornam espaço para os adolescentes-alunos, que agora são mão de obra para o setor industrial.

Essa configuração da Educação Básica será novamente alterada em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, que fixava normalizações para o ensino do 1º e 2º grau, além de outras providências destinadas à área educacional. A nova lei colocou em cheque as denominações do Curso Primário, Ensino Primário, Curso Secundário, Ginásial, Ensino Secundário, Colegial e 1º e 2º ciclos e a partir desse período o ensino primário corresponderia ao de 1º grau e o Ensino Médio ao de 2º grau, como explicitava o § 1º do art. 1º da referida lei. Essas mudanças acompanharão a cultura escolar até 1996, quando será promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (9394/96), que organizou a educação brasileira em dois grandes níveis: a Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior. Para sistematizar didaticamente a organização da educação básica no Brasil republicano, mas, sobretudo, como a ideia de desenvolvimento humano norteia a estrutura da educação básica, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização da Educação Básica no Brasil (1931-1996)

ANTES DA LDB (1996)		APÓS- LDB (1996)	
ETAPAS DE ENSINO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
	Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
	Creche	Até três anos de idade	-
	Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
<hr/>			
Educação Básica			
Educação Primária	Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	Nove anos
Ensino Secundário (1930 á 1971)	Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade	5 anos
Ensino de 1º Grau (1971 á 1996)	Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos
<hr/>			
Ensino Secundário (1930 a 1971)			
-Ciclo Complementar (Curso científico ou Colegial)	Ensino Médio		3 anos
-Ciclo Profissionalizante (Curso Normal ou Técnico)			
Ensino de 2º Grau (1971 á 1996)			

Fonte: Elaboração dos Autores

Nesse sentido, podemos afirmar que as alterações curriculares e estruturais da educação básica proposta nas últimas oito décadas foi realizada no campo semântico, e não na esfera estrutural, sobretudo, pela ideia de criança e adolescência adotada. Todos os programas de ensino e as diretrizes curriculares nacionais propuseram a organização do processo de ensino e aprendizagem para crianças e adolescentes como se fosse uma sucessão de fases que levariam os seres humanos (sujeitos históricos) da “incapacidade total à plenitude na vida adulta”. Para Sacristán, os programas curriculares partem da concepção de que “tornar-se adulto é ter o poder de dispor de um corpo mais desenvolvido, de falar, de escolher; ter mais independência nas formas de viver, (...), mais responsabilidade” (SACRISTÁN, 2005, p.46), enquanto que ser criança é ser um sujeito incapaz do ponto de vista cultural, intelectual e biológico.

Percebermos que a estrutura da educação básica brasileira, conforme descrevemos no quadro 1, ainda baseia-se numa perspectiva “evolucionista” do desenvolvimento humano, ou seja, para organizar o processo de ensino e aprendizagem, os parâmetros e as diretrizes curriculares consideram o desenvolvimento etário no processo de escolha dos conteúdos e temas a serem trabalhados em cada ano escolar.

Buscamos, neste trabalho, historicizar a construção das diretrizes curriculares para a educação básica de 9 anos e em seguida problematizar a construção social do aluno, tomando como referência o currículo enquanto artefato cultural e o aluno como categoria histórica que surgiu no final do século XIX. Nossa intenção é observar como os dispositivos normativos nacionais influenciam no processo de subjetivação das crianças, no ato de transformação dessas últimas em alunos, ou seja, os conceitos de infância utilizados na base teórico-metodológica do documento e os conteúdos programáticos sugeridos para a formação dos estudantes.

É necessário pontuar, antes de historicizar a construção das diretrizes nacionais para o ensino fundamental, que existe uma “quebra” na forma de ver a infância e a criança nas diretrizes curriculares nacionais, sobretudo, pelo fato de existir dois marcos normativos: as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Sabemos que as diretrizes para a Educação Infantil estimulam as falas infantis, além disso, a criatividade e as brincadeiras tornam-se foco do ato pedagógico, enquanto que as diretrizes para o ensino fundamental se distanciam dessa natureza, ao enfatizar a necessidade dos alunos desenvolverem a capacidade de argumentação a partir de uma perspectiva cartesiana. Na nova etapa escolar, as crianças

aprendem que “ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (Sacristán, 2005, p. 125), e isso se traduz em comportamentos específicos.

Dessa forma, estudaremos as diretrizes nacionais para o ensino Fundamental de 9 (nove) anos, porque elas funcionam como “dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno” (Veiga-Neto, 2002, p. 171) e por se inserir como uma prática política, pedagógica e administrativa. Os dispositivos normativos estabelecem os lugares em relação à produção e socialização do conhecimento, definindo identidades. Por isso, apresentamos a seguir o processo de produção das diretrizes nacionais em um contexto de disputa pela implementação de “um novo projeto de sociedade”.

HISTÓRIAS DE UMA DIRETRIZ CURRICULAR NACIONAL PARA AS CRIANÇAS

O espaço escolar e o currículo obrigatório terão seus contornos redesenhados novamente a partir da Constituição Federal de 1988, especificamente no contexto das chamadas Reformas Educacionais da década de 1990, que instituiu um grande número de dispositivos normativos com o objetivo de regulamentar o sistema educacional brasileiro. Entre os dispositivos reguladores que foram pensados e sistematizados estão as primeiras diretrizes nacionais para a educação básica. Cabe destacar que diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares nacionais são exigência constitucional, como está disposto no art. 22 e no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que diz:

Compete privativamente à União legislar sobre: (...) diretrizes e bases da educação nacional; (...) Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares são um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p.10). De fato, são dispositivos normativos de caráter obrigatório para a Educação Básica que são responsáveis por orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

O processo de construção das diretrizes curriculares é constituído com a participação das diferentes entidades, instituições e sujeitos históricos. Conforme consta no Parecer CNE/CEB n. 11/2010, havia interesse do Ministério da Educação de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulasse algumas diretrizes para as etapas da educação básica, “diante da necessidade de atualização e de revisão das resoluções em vigor e da incorporação, nessa nova legislação, das normas legais aprovadas na presente década” (SANTOS, 2010, p.833). Após a redação da proposta inicial da diretriz elaborada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC), teve início a consulta pública com a participação de diversas entidades na discussão:

Foi discutido em três audiências públicas (Salvador, 12/3/2010; Brasília, 5/4/2010; São Paulo, 16/4/2010), das quais participaram representantes e membros do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), da União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do ensino fundamental, de representantes de movimentos sociais e das escolas privadas, entre outros. (SANTOS, 2010, p.836)

Após a escuta das diferentes entidades sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas instituições escolares, foram produzidas para cada etapa e modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) uma diretriz curricular. Devido ao espaço reduzido do texto, infelizmente teremos a liberdade apenas de apresentar uma caracterização da versão final das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O documento da diretriz nacional para o ensino fundamental é constituído por duas grandes partes: relatório do parecer 11/2010 do CNE e a resolução propriamente dita. O relatório apresenta a fundamentação da proposta discutida em 7 (sete) tópicos e alguns subtópicos: o primeiro traz uma breve apresentação do documento e é seguido por um outro,

intitulado “Fundamentos”, que apresenta os seguintes subtítulos: “O direito à educação como fundamento maior destas diretrizes”, “A oferta de uma educação com qualidade social” e “Princípios norteadores”. No terceiro tópico, teremos o debate sobre a obrigatoriedade da escola para crianças no tópico “Trajetória do ensino fundamental obrigatório no país”. O quarto traz uma discussão sobre a população escolar, destacando a diversidade da cultura infantil-adolescente, e a ampliação dos objetivos da escola. O quinto tópico trata do currículo, e da complexa relação entre a base nacional comum e a parte diversificada, e também como se dá a apropriação da cultura pelos alunos. Na sexta parte trata-se de diversos temas: do projeto político-pedagógico – abordando a gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação –, da relevância dos conteúdos, da integração e das abordagens do currículo, das articulações do ensino fundamental como elemento facilitador da continuidade da trajetória escolar dos alunos, da entrada da criança de 6 anos no ensino fundamental e do método avaliativo. O sétimo tópico apresenta uma discussão sobre educação em tempo integral, enquanto o oitavo é intitulado “Educação do campo: educação escolar indígena e educação escolar quilombola”. Nos itens 9, 10 e 11 serão discutidos, concomitantemente, a educação especial, a educação de jovens e adultos e a necessidade de empenho solidário das redes e sistemas de ensino com a implantação das Diretrizes.

Na segunda parte do documento apresenta-se a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que traz 50 artigos relativos aos temas tratados no relatório pelos conselheiros do CNE. Para Lucíola Santos, “destacam-se nessas Diretrizes o grande número de artigos, sem contar os vários parágrafos e incisos que muitos deles apresentam”. Conforme a autora:

Essa extensão revela claramente a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos. Assim, há artigos que se referem às aspirações da sociedade, de um modo geral, outros que se voltam para demandas mais estreitamente relacionadas aos interesses dos movimentos sociais, das associações profissionais dos gestores do sistema, dos educadores críticos que se voltam com mais entusiasmo e interesse para os aspectos políticos da educação e também os que dão maior ênfase aos seus aspectos pedagógicos. (SANTOS, 2010, p.840)

Entre as pautas defendidas para minimizar a fratura existente entre as duas diretrizes destinadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental

estava a melhoria no processo de alfabetização e letramento de crianças no Ensino Fundamental, por compreender que a expansão do atendimento às crianças de 6 (seis) anos na rede pública era fundamental para melhoria no ensino no Brasil e que o processo de alfabetização acontece em um ciclo de três anos.

Percebe-se que é nesse ponto do documento que se efetua um deslocamento na concepção de criança, que migra da perspectiva evolucionista-desenvolvimentista dos seres humanos para uma perspectiva sociocultural, compreendendo as crianças em sua singularidade. No entanto, essa noção de infância que circula nos anos iniciais não se estende para as próximas etapas do processo de escolarização. É essa ideia de infância defendida pelo Estado que iremos discutir a seguir.

A CONSTRUÇÃO DO “ALUNO UNIVERSAL” PELO ESTADO

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural. (BRASIL, 2013, p. 110)

É no trecho destacado acima que as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica** procuram definir quem são os “alunos” e as “crianças” do ensino fundamental regular. Ao conceituar o “aluno”, o texto traz uma ideia de quem são esses sujeitos e como é que deve ser pensada a sua constituição na proposta curricular. Para o documento, os alunos são crianças com múltiplas experiências. Ao produzir uma regulação sobre os alunos, o documento busca interface com o conceito de crianças e os adolescentes contemporâneos, abrindo espaço para um debate acerca de como o Estado brasileiro passou a conceber a(s) infância(s) nos primeiros anos do século XXI.

Historicamente, o Estado vem buscando construir intervenções quanto às crianças a partir de suas regulações e a escola, bem como outras instituições que foram e são responsáveis pela construção de imagens e representação dessa categoria social. Em tal processo, onde se dá a construção do aluno, o Estado passou a produzir uma perspectiva de “infância

idealizada”, fazendo construir formas de pensar e repensar o seu conceito. Segundo Rita de Cássia Marchi:

A infância tornou-se, dessa forma, o lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração de um projeto de sociedade que tinha, aliado à ideia de “emancipação”, as noções de “controle” e “previsão” como fundamentos de políticas propedêuticas e práticas de intervenção e regulação social. (MARCHI, p. 238)

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica** representam a materialização de um projeto de sociedade construído pelo Estado, que por sua vez foi amparado na ideia de “infância ideal”. Percebe-se que embora as Diretrizes reconheçam as diferentes subjetividades de crianças e adolescentes, concebendo-as “no plural”, também se ampara em perspectivas tradicionais de infâncias.

Consideramos as infâncias como construções históricas e sociais. De acordo com as pesquisadoras Anete Abramowicz e Tatiane Consentino Rodrigues:

A infância é uma construção social, uma invenção, produzida de muitas maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas, torna-se um poderoso dispositivo do poder. Ou seja, a infância tem pensado e configurado a criança como um determinado aluno, determinada forma, estética, raça etc., e infância e criança única. É nesta direção que iremos destacar que a infância é, na verdade, e, nesse sentido, um dispositivo do poder. E, ao mesmo tempo, é a própria criança que, em seu devir, resiste e interroga a infância. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465)

Mesmo reconhecendo como “sujeitos históricos” ou “sujeitos de direitos”, o documento se contradiz na forma como concebe o conceito de criança e de adolescente. Tal contradição se apresenta de forma mais objetiva ao tratar o aluno de forma universal, porque as Diretrizes reproduzem a perspectiva amparada no desenvolvimento humano, que direciona sua regulação ao fator “faixa etária”.

É importante destacar aos leitores que entendemos que os documentos de regulação trazem contradições nas suas propostas, haja vista que tais registros foram produzidos a partir dos conflitos e das disputas construídas no processo da dinâmica sociocultural. Desse modo, as contradições aqui apontadas não são “juízos de valores” sobre a legitimidade do documento;

reconhecemos o mesmo como um marco legal. Trata-se, antes de tudo, do resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época e sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, épocas essas nas quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silenciamento na história da educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares são documentos fabricados a partir dos jogos de interesses, das disputas forjadas nas correlações de forças. O historiador Jacques Le Goff entende o documento como um instrumento de poder, sendo:

Antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 1996)

Desse modo, ao construirmos uma análise da produção das Diretrizes, é de fundamental importância atentarmos para o universo de produção que fez gerar este documento, sem deixar de perceber que ele “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1996).

No cenário de produção das Diretrizes Curriculares, a compreensão da criança a partir das “faixas etárias” já havia sido questionada pelos novos estudos sociais da criança, que por sua vez reivindicam que o conceito de criança transcenda o fator etário. De acordo com os novos estudos, a visão “natural e universal” deve ser questionada, haja vista que a criança deve ser entendida a partir de sua construção cultural, social e histórica. Os chamados novos estudos sociais da infância propõem a desconstrução da obviedade e legitimidade presentes no paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta (MARCHI, 2009, p. 228).

Na tentativa de se construir uma regulação educacional voltada para Educação Básica, o Estado brasileiro produziu um documento orientador

que trouxe consigo uma ideia de aluno amparado em concepções de crianças distintas. No entanto, a sua operacionalização ainda permanece ligada às velhas concepções. É necessário perceber que tais perspectivas canônicas se encontram presentes no próprio marco normativo legal que fundamenta as Diretrizes: referimo-nos aqui ao **Estatuto da Criança e do Adolescente** e a própria **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**.

Esses dispositivos legais foram construídos a partir da Constituição Federal da República Brasileira, promulgada em 1988, que precisa ser compreendida historicamente. A Carta Magna já trazia a concepção de criança a partir do reconhecimento como “sujeitos de direitos”, contudo ainda carregava consigo uma ideia universal de criança e de adolescente.

É importante ressaltar que conceber o ser como sujeito de direitos não significa necessariamente respeitar as diversas especificidades inerentes aos sujeitos que vivenciam diferentes grupos identitários. De acordo com Lucia Rabello de Castro:

Por mais que o direito positivo ocidental tenha recentemente manifestado a preocupação com a criança, vista como um sujeito de direitos, através da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), problematiza-se também sua racionalidade universalizante. Os cento e oitenta e um países signatários desta Convenção se conformaram a uma visão de criança e de sociedade, passando por cima de situações culturais particulares que fazem da infância e dos valores a ela atribuídos algo diferente do que quer a visão dos países centrais. (CASTRO, 2002, p. 51)

Foi a partir da mencionada “racionalidade universalizante” que a Constituição Federal produziu uma ideia específica de infância, que se desdobrou na produção do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). Assim como a Carta Magna, o Estatuto também representa o resultado da efervescência política vivenciada no país a partir do final da década de 1970. Nesse período, a Redemocratização colocou em cena “protagonistas”, que passaram a defender os direitos humanos de grupos sociais historicamente excluídos, entre eles as crianças e os adolescentes.

No Brasil, o Estatuto é considerado a Lei que referencia as medidas de proteção e socioeducação, voltadas para meninos e meninas de zero a dezoito anos de idade. Esse dispositivo, promulgado em 1990, estabelece os parâmetros jurídicos e orienta a promoção das políticas públicas. Ao buscar estabelecer uma regulação voltada para as crianças e adolescentes, ele também faz parte do projeto de sociedade que procurava construir uma ideia “universal de infância”.

De acordo com o antropólogo Patrice Schuch, a visão de uma “infância universal” reproduz a ideia de “valores individualizantes”, fortemente presente na Declaração Universal dos Direitos dos Homens, de 1948, e da própria Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas (ONU). Para Schuch:

Essa internacionalização marcou o aparecimento de uma forma de regulação das populações, que passa a explorar domínios puramente nacionais. A internacionalização só se tornou possível através da ênfase numa ideia de ‘igualdade’ entre os homens, noção amparada no pressuposto de sua universalidade antológica. (SCHUCH, 2009, p. 118)

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que representa uma Carta das Nações Unidas publicada em 1989, foi referendada como documento base para a produção do Estatuto no Brasil, país signatário. Cabe aqui destacar que o próprio conceito de criança e adolescente como “sujeito de direitos”, presente na Constituição Federal e no Estatuto, é fruto desse debate internacional. Ainda de acordo com Schuch:

A imagem da ‘criança universal’ aparece com a internacionalização de sua atenção, personagem que passa a guiar as legislações e normativas internacionais, marcadamente liberais. Embora a expansão dessa influência tenha se dado em um momento histórico de presença de uma ideologia modernista no Brasil. (SCHUCH, 2009, 127)

É preciso estar atento às regulações sociais estabelecidas pelo Estado liberal, haja vista que seus interesses demarcam a tentativa de promover a emancipação social em nome da regulação. Como alerta o sociólogo português Boaventura de Souza Santos:

O Estado liberal assumiu o monopólio da criação e da adjudicação do direito - este ficou, assim, reduzido ao direito estatal -, a tensão entre a regulação social e a emancipação social passou a se um objeto mais da regulação jurídica. Nos termos da distinção entre a emancipação social legal e ilegal - desde então, uma categoria política e jurídica essencial -, só seriam permitidos os objetivos e práticas emancipatórias sancionadas pelo Estado e, por conseguinte, conforme os interesses dos grupos sociais que lhes estivessem, por assim dizer, por trás. (SANTOS, 2016, p. 19)

Esse “monopólio” do Estado liberal se materializa nos códigos, nas normas e, inclusive, nas diretrizes. Santos ainda chama atenção para o fato de que esse processo de produção de normatização jurídica – que fez produzir as normatizações – vem sendo fortemente marcado pela inversão de uma “dialética reguladora” para uma “não-dialética reguladora”, que por sua vez é fortemente marcada pela lógica conservadora, cujo intento é insistir na “compatibilidade” do capitalismo com a democracia.

Não podemos deixar de registrar que as mobilizações em defesa do Estatuto estavam em consonância com o debate do Estado Democrático de Direitos, que por sua vez contou com a participação efetiva da sociedade civil organizada. Para além dos debates internacionais, setores da sociedade brasileira que se organizaram politicamente para questionar as ações assistencialistas e de repressão construídas nos governos militares no campo da assistência às crianças pobres e/ou que viviam em diferentes situações de abandono acabaram por contribuir para a mudança na forma de pensar o conceito da criança e de adolescente no Brasil (AUTOR, 2014).

Ao negar o Estado de Bem-Estar Social ou Estado Providência, construído pelos governos militares, o Estado Democrático de Direito constrói “outra” forma de pensar a criança e o adolescente no Brasil. É em tal momento da história da República que o “direito do menor” passa a se tornar o “direito da criança e do adolescente”. Esse processo é fortemente marcado por um projeto de sociedade.

Contudo, não se pode negar que o Estado Democrático de Direito traz consigo a ideia universalizante de criança e de adolescente. Ao produzir uma ideia de “direito da criança e do adolescente”, ele produz o discurso da “infância ideal”. A própria doutrina da “proteção integral” traz consigo uma ideia fortemente marcada pela perspectiva do desenvolvimento humano, ao estabelecer princípios jurídicos e políticos a partir de uma ideia universal desses sujeitos históricos, baseada na perspectiva psicologizante, que em si homogeniza as infâncias.

Quando o Estatuto foi promulgado em 1990 não foram consideradas as especificações dos direitos das crianças e dos adolescentes quilombolas, indígenas e ciganos, por exemplo. Depois de décadas, esses meninos e meninas ainda aparecem de forma muito tímida (no caso dos indígenas) ou inexistente. Desse modo, há de se considerar o caráter universalizante da “doutrina da proteção integral”, que fundamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente.

É importante, contudo, datar historicamente a produção do Estatuto. O viés universalizante da lei é fruto de um Estado que traz consigo uma

ideia universalizante de infância, que se apresenta marcada pela limitação de construir regulações emancipatórias, implicando diretamente no projeto de sociedade para as crianças e adolescentes.

É nesse processo de regulação, construído a partir de uma perspectiva universalista, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica apresentam pontos de afirmação que merecem uma análise problematizadora. Referimo-nos à concepção de adolescente e sua relação com o conceito de aluno. Para as Diretrizes, os adolescentes:

Passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (BRASIL, 2013, p. 110)

Ao buscar construir conexões com a representação do cotidiano do aluno, a Diretriz afirma que é nessa fase da vida humana que:

Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (BRASIL, 2013, p.110)

As afirmações presentes nas Diretrizes aqui destacadas reforçam a tese da visão universalizante das infâncias. Procurando construir conexões entre o conceito de adolescência e o cotidiano do aluno, o documento construiu imagens homogeneizadoras sobre os adolescentes, reproduzindo representações cristalizadas não apenas dos adolescentes, mas da própria criança.

Ao afirmar “egocentrismo próprio da infância”, o documento aponta mais uma das suas contradições, haja vista que se entendemos as infâncias no plural, como afirma o documento, não podemos reproduzir visões deterministas, fortemente amparadas nas teorias tradicionais do desenvolvimento humano, desdobrando em uma perspectiva eminentemente psicologizante sobre as crianças e os adolescentes. Tais determinismos negam a pluralidade e as trajetórias individuais dos meninos e meninas.

Outra questão importante que merece ser destacada refere-se ao discurso de que o fator idade é determinante para que os alunos e alunas passem a ser mais “capazes” em ler o mundo, e a partir dessa leitura se tornem sujeitos morais e éticos. Pensamos que tais afirmações devem ser problematizadas, uma vez que tais valores podem ser construídos desde a primeira infância, como aponta a própria sociologia da infância.⁴

Mesmo reconhecendo as contribuições do documento para a história da política educacional brasileira, é importante perceber que as Diretrizes constroem um “aluno universal”, pois trazem consigo uma ideia de “infância universal”. O documento produz uma imagem sobre o aluno estabelecendo o seu “papel social”. De acordo com Sarmento e Marchi, o mundo adulto também atribui às crianças um papel social. Para os autores:

Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar, é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício qu’aquele dá origem: o “ofício de criança”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício qu’aquele dá origem: o “ofício de criança”. Parafraçando Simone de Beauvoir, pode-se dizer que, assim como “não se nasce mulher” também não se nasce criança, aprende-se a sê-lo! Depois da família (de quem as crianças “de rua” também costumam estar distantes), a escola é a instituição que ensina à criança o seu (duplo) ofício. (SARMENTO; MARCHI, 2012, p. 8)

Nesse sentido, é importante estarmos atentos e atentas à forma como historicamente essas regulações foram construídas e como elas vêm buscando produzir os “ofícios” das crianças e adolescentes, que para o projeto de escolarização são categorizados como “alunos”. Em tal processo de construção de ofício, a escola representa “a instituição que ensina à criança o seu (duplo) ofício”. É importante ressaltar que os autores destacam que nesse processo de regulação são construídas as chamadas “malhas disciplinadoras”, que estabelecem padrões de comportamento e de sentimento.

4. Sobre este debate ver: CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. SP: ARTMED, 2011.

Para romper com o “aluno universal”, é preciso acreditar na promoção da diferença e a escola como a possibilidade de um espaço para tal ruptura. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury:

A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal. (CURY, 2002, s/p)

Para além de reconhecer e promover as diferenças, apontamos que é necessário também romper com o adultocentrismo presente na construção do conceito de infância. Para Abramowicz e Rodrigues:

Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pgressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465)

Consideramos que as Diretrizes fazem parte de um projeto de sociedade, que se construiu a partir do processo de Redemocratização vivenciado no final da década de 1970. Valorizar e promover as diferenças são alternativas para superação do projeto de sociedade que procura construir o “aluno universal”. É preciso acreditar nas mudanças, haja vista que enquanto documento elas também podem mudar com o tempo e com as questões socioculturais que hoje nos desafiam. Para além do “aluno universal”, acreditamos que há diferentes formas de ser criança e adolescente e de viver as infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1997, p. 54)

Embora as Diretrizes sejam um marco histórico na educação brasileira devido ao seu papel de ampliar o tempo da criança e do adolescente na escola e de reconhecer as suas diferenças, são também “regulações pedagógicas”, que em si não se deslocam das concepções modernas de ensino e aprendizagem. O documento analisado reproduz a concepção da criança e de adolescência universal, amparado em teorias tradicionais do desenvolvimento humano.

As Diretrizes se fundamentam em legislações que trazem em si uma ideia de “infância universal”, que baseada no direito positivo, produziu uma série de regulações em relação ao controle das crianças e dos adolescentes e, também, dos espaços onde eles circulam – como a escola.

Desdobramento das mobilizações populares no cenário da Redemocratização, a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente já se estabeleceram para um projeto de sociedade específico, produzindo imagens e representações das crianças e dos adolescentes de forma universal. Esse projeto se desdobrou diretamente na proposta curricular brasileira produzida nas primeiras décadas dos anos 2000.

O Estado brasileiro produz a escolarização universal, reproduzindo as imagens e representações do “aluno universal”. O grande desafio do nosso tempo é romper com a ideia universal de infância e (re)pensar o nosso projeto de educação, onde os sujeitos da história – as crianças e adolescentes –, sejam respeitados nas suas diferenças, rompendo assim com a ideia de uma “infância universal”, logo, de um “aluno universal”. Para romper com tal perspectiva é fundamental promover as diferenças e questionar o adultocentrismo presente na construção de ideia de criança, permeando a as legislações brasileiras e as próprias Diretrizes.

Reconhecemos que a trajetória histórica da organização curricular no Brasil foi marcada por diferentes conquistas. Retomamos a história do menino Paulo Freire e de sua mãe, Dona Tudinha, que se dedicou para torná-lo aluno. Reconhecemos que o Brasil do menino Paulo não é o Brasil das Diretrizes. Contudo, aprendemos com o próprio Freire – patrono da Educação Brasileira – que é possível pensar os educandos no plural, a partir de uma “pedagogia da autonomia”. Para que isso se efetive é fundamental acreditar nos desafios que os dias atuais nos apresentam e que as diretrizes podem ser (re)construídas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete & RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando As pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 1 maio 1931.
- _____. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 9 abr. 1932.
- _____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.
- _____. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942.
- _____. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e as Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 ago. 1971.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.
- CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. SP: ARTMED, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. no.116 São Paulo: Julho, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, set. 2002, vol.23, no.80, p.168-200.
- ENGELBERG, Marcel Francis D'Angio. *A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da Socialização e o Novo para Socialização Paradigma os Estudos e Sociais da Infância. *Educação & Realidade*, vol. 34, núm. 1, janeiro-abril, 2009, pp. 227-246.
- MIRANDA, Humberto da Silva. *Nos tempos das Febems: memórias de infâncias perdidas (Pernambuco / 1964-1985)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Recife: UFPE, 2014.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *As bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. São Paulo: Cortez, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto & MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Revista de Sociologia Configurações*, Vol. 4 Portugal: 2012.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de Justiça: antropologia dos modos de governo da infância e da juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Edidora do UFRGS, 2009.

cadernos de ESTUDOS SOCIAIS

A revista Cadernos de Estudos Sociais é uma publicação semestral da Fundação Joaquim Nabuco. A proposta é de alternar edições de temas livres e dossiês temáticos, que serão definidos na medida em que surjam demandas consistentes no meio acadêmico, acolhendo textos escritos em português, inglês e espanhol, acompanhados de resumo, *abstract* e *resumen*, seguidos de três a cinco palavras-chave, *keywords* e *palabras clave*. A publicação será feita na língua original da submissão, podendo ser traduzido para o português caso o autor se responsabilize pela tradução.

O objetivo é divulgar artigos originais na área de ciências sociais, nos campos da educação, sociologia, ciência política, antropologia, economia, demografia, estatística e temas correlatos. A CES é uma revista aberta à colaboração de pesquisadores de universidades e instituições de pesquisa do Brasil e do exterior. Sua linha editorial busca dar espaço para o debate de temas atuais da sociedade, seja através de discussões teórico-metodológicas, seja de resultados de pesquisas fundamentados teórica e metodologicamente, resenhas e notas de pesquisa. São bem recebidos trabalhos que tragam estudos comparativos entre o Brasil e outros países, em um diálogo inter e multidisciplinar entre os campos de conhecimento das ciências sociais. Por isso, a CES não é uma revista de caráter institucional, mas focada no debate social e cultural internacionalizado.

A edição poderá ser especial temática na íntegra ou compor um dossiê de uma edição regular. A revista tem versão em PDF (em processo de editoração) e impressa, em quantidade reduzida para reserva técnica.

O texto deve ser original. Em caso de trabalhos que tenham sido apresentados em congresso ou outros eventos acadêmicos, mas cuja relevância justifique a publicação, deve-se indicar o evento em que houve a apresentação no espaço apropriado no processo de submissão.

O trabalho não pode estar sendo avaliado para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao editor”.

O texto deve ter entre 15 e 25 laudas e o arquivo da submissão deve estar em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF, seguindo as orientações na seção “Sobre” da revista.

Somente são aceitos trabalhos através de submissões *online*.

Somente serão aceitos artigos que atendam a todos os requisitos destas normas. A responsabilidade por revisão ortográfica e estilística, referenciamento e formatação do texto original de acordo com estas normas é de inteira responsabilidade do autor, assim como a legitimidade da autoria sobre o texto publicado.

Normas para publicação na Revista Caderno de Estudos Sociais

As normas seguem o padrão da ABNT 6022 e 6023. Os detalhes podem ser observados no site da revista – <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>. A não observância das normas para publicação pelos autores pode resultar na recusa do artigo sem avaliação do trabalho, podendo o autor reapresentá-lo após a sua adequação.

A responsabilidade pela revisão inicial, referenciamento e formatação do texto original de acordo com estas normas é de inteira responsabilidade dos autores. A inobservância das regras de português que redundem na inlegibilidade do conteúdo do trabalho consiste num dos critérios de recusa para publicação.

Os artigos são submetidos a pareceristas *ad hoc*, após prévia avaliação da Equipe Editorial. Os artigos podem ser aceitos, recusados ou aceitos após alterações, que serão sugeridas pelos pareceristas ao autor. Os nomes dos pareceristas e dos autores são mantidos em sigilo durante todo o processo. A qualidade da redação do trabalho pode ser motivo para recusa do texto sem avaliação do seu conteúdo. O trabalho será avaliado considerando-se os seguintes critérios:

- a) Relevância do objeto;
- b) Pertinência e consistência teórico-metodológica;
- c) Qualidade da redação;
- d) Clareza da argumentação;
- e) Contribuição aos estudos na área de ciências sociais.

Para garantir a integridade da avaliação cega por pares para submissões à revista, devem-se tomar algumas providências para que a autoria

e a avaliação do texto não sejam reveladas. Para isso, autores, editores e avaliadores devem adotar as seguintes medidas:

1. Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo-os por “Autor” e o ano de publicação, em referências e ao longo de todo o trabalho, em vez de nomes de autores, título do artigo etc., que devem ser incluídos na área pertinente no item de submissões *online*;

2. Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar;

3. Em PDF, os nomes dos autores também devem ser removidos das Propriedades do Documento, em Arquivo no menu principal do Adobe Acrobat. Para submissões originárias, a revista prefere os formatos “doc” ou “rtf”;

4. Em caso de coautoria, os nomes de todos os autores devem ser adicionados no momento da submissão. Caso alguns não estejam cadastrados na revista, é necessário que efetuem o cadastro para que possam ser notificados do processo de avaliação e incluídos como autores no caso de aceite e publicação do trabalho. É de inteira responsabilidade dos autores e coautores a inclusão dos seus nomes, com as respectivas titulações e vinculações institucionais, no sistema *online* da Cadernos de Estudos Sociais, devendo o autor responsável pela submissão responder legalmente no caso da não inclusão de todos os envolvidos na elaboração do texto.

