

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 17	jan./jun.	p. 1-200	2013
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612,
Prédio A, 1º andar.
Água Branca, 05001-100
São Paulo, SP – Brasil
Fone: 55 (11) 3665-9366

Bases indexadoras

LATINDEX – Sistema Regional de Información em
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal.
<http://www.latindex.unam.mx>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação -
MEC/INEP.
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de *campus*

Ariovaldo Folino Junior
Claudio Ramacciotti
Renato Rodrigues Sofia
Wilson Pereira Dourado

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

Jason Ferreira Mafra

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

D536 Dialogia. – N. 0 (2001) – São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 17, 2013. 22,5 cm.

Semestral.
ISSN 1677-1303

1. Educação - Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: www.uninove.br/publicacoes e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) www.uninove.br/revistadialogia.

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Comissão Editorial

Amélia Silveira
 Ana Maria Haddad Baptista
 Eduardo Santos (editor)
 Maurício Pedro da Silva
 Roberta Stangherlim (editora)

Conselho Editorial

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da
 Fronteira Sul [Brasil].
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da
 Paraíba [Brasil]
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa
 [Portugal]
 António Teodoro – Universidade Lusófona de
 Humanidades e Tecnologias [Portugal]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho
 [Brasil]
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade
 Estadual de Campinas [Brasil]
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São
 Paulo [Brasil]
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de
 Piracicaba [Brasil]
 Daniel Carsegliá – Universidad Nacional de
 Quilmes [Argentina]
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de
 Viçosa [Brasil]
 Genoino Bordignon – Universidade de Brasília
 [Brasil]
 Guillermo Williamson – Universidade La
 Frontera [Chile]

Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de
 Julho [Brasil]
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual
 Paulista [Brasil]
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade
 Nova de Lisboa [Portugal]
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de
 Juiz de Fora [Brasil]
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto
 [Portugal]
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra
 [Portugal]
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague
 [Dinamarca]
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia
 Universidade Católica-SP [Brasil]
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional
 Autónoma de México [México]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo
 [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São
 Paulo-Leste [Brasil]
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
 Ramon Moncada – Corporación Región
 [Colômbia]
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São
 Paulo [Brasil]
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Equipe técnica

Analista editorial Juliana Cezario
 Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.

- Intercambio deseó
- Échange désiré
- Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / Editor's note

- Educação Infantil e formação de professores 9
Eduardo Santos e Roberta Stangherlin

Entrevista / Interview

- Educação Infantil, profissionalização docente e a formação
de professores no curso de Pedagogia..... 15
Iria Brzezinski

Dossiê Temático: Licenciaturas e educação básica

/ Thematic dossier: Degree course and basic education

- A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas39
The situation of early childhood education in Brasil: challenges and perspectives
Jodete Bayer Gomes Fullgraf
- Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições
de Educação Infantil 63
Professional learning for teachers to work with babies in early childhood education institutions
Tacyana Karla Gomes Ramos
- Creche: uma estranha no ninho educacional75
Nursery school: a strange in the educational nest
Maria Carmen Silveira Barbosa
Sandra Simonis Richter
- O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena..... 93
The teacher and emotional development of young children
Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Artigos / Articles

- Inserção de estrangeiros no programa de Estudantes Convênio de Graduação em uma
universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais – Brasil..... 113
*The insertion of foreign students in the PEC-G Program of a Federal
University in the State of Minas Gerais – Brazil*
Acir Mário Karwoski
Dalva Pereira da Silva
Nilda Rosa Nunes Martins
- Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência127
Notes on the Mikhail Bakhtin's thought: reflections on teaching and research
Raquel de Almeida Moraes
Nanci Martins de Paula

Futurismo: por uma educação dinâmica em relação a temporalidades, espacialidades e movimento	137
<i>Futurism: a dynamic education in relation to temporality, spatiality and movement</i> Vanessa Beatriz Bortulucce	
Processos cognitivos, criativos e sociais no desenvolvimento e aprendizagem em educação inclusiva.....	149
<i>Cognitive and Creative Process, Social Interaction, Learning and Human Development in Inclusive Education</i> Neli Klix Freitas	
O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações	159
<i>The educational coordinator and interpersonal relations in school context: between perceptions and actions</i> Daniela Karine Ramos Sandra Regina Hoepers Waterkemper	
A pretexto de Homero.....	173
<i>Under the pretext of Homer</i> Tereza de Jesus Carrera Jardim	

Resenhas / Reviews

<i>Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?</i> de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente	185
Kelly Victor	
<i>Corpo-infância – exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos</i> de Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva (Orgs.)	189
Renata Cocato Costa	

Instruções para os autores / Instructions for authors

Publique	195
----------------	-----

dialogia
logia
dia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Educação Infantil e formação de professores

Considerando que desde o fim dos anos de 1990 a formação dos professores da Educação Infantil tem adquirido certa preeminência nas políticas praticadas tanto pelos sistemas de ensino da Educação Básica quanto pelos da Educação Superior, esta edição 17 de *Dialogia* traz como tema central: “Educação Infantil e Formação de Professores”, debatida por meio de artigos de especialistas na seção “Dossiê Temático” e sob a forma de depoimento na seção “Entrevista”. Já nas seções “Artigos” e “Resenhas” são apresentados textos que tratam de diversas temáticas da área da educação, sob diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas.

Educação Infantil, profissionalização docente e a formação de professores no curso de Pedagogia é a grade de assuntos tratados na entrevista concedida pela professora Iria Brezezinski, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), reconhecida nacional e internacionalmente por seu trabalho como pesquisadora e por sua atuação politicamente comprometida com a educação, particularmente no que se refere à formação e ao trabalho dos profissionais do ensino e da pesquisa. Na entrevista, generosamente concedida por correio eletrônico e que se configura como um verdadeiro artigo – apresentando até mesmo referências bibliográficas –, a professora Iria elucida aspectos históricos das políticas de educação superior direcionadas à formação de professores. Com base em estudos atuais da própria autora e de outros, a educadora põe em discussão a estrutura e funcionamento dos cursos de Pedagogia, além de suas propostas curriculares e pedagógicas, alertando para a tendência de uma busca dos estudantes por certificação em detrimento de um compromisso por uma formação referenciada no social. Por fim, insiste na necessidade de uma racionalidade que oriente a formação dos profissionais da educação sob uma perspectiva “crítica, reflexiva e, ao mesmo tempo, concreta, de maneira a atender interesses vitais dos estudantes dos cursos de licenciatura e a tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.”

O Dossiê inicia com o artigo da professora Jodete Bayer Gomes Fullgraf, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Nele, são apresentados desafios e perspectivas com relação às políticas de Educação Infantil no Brasil, tomando como fontes de análise os documentos legais e oficiais do governo federal, as pesquisas produzidas pela área da educação, no período de 2003 a 2007, e os estudos realizados pela própria autora desde o ano 2000.

No texto seguinte são discutidos desafios e possibilidades de organização do trabalho pedagógico de docentes da Educação Infantil que atuam com bebês. Tacyana Karla Gomes Ramos, professora da Universidade Federal de Sergipe – UFSE, contribui para o debate que tem sido tão caro aos educadores das crianças pequenas, qual seja: a indissociabilidade entre cuidar e educar, na perspectiva da promoção de sua autonomia e autoria. Aponta a necessidade de se construir a identidade profissional dos docentes da Educação Infantil nos espaços de formação inicial e de formação continuada de professores.

A educação da criança de 0 a 3 anos de idade também é objeto de reflexão da professora Maria Carmem Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O texto provoca a análise sobre os diferentes lugares que a creche tem ou não ocupado em nosso país, para tanto discorrendo sobre o equipamento educacional, o sistema educacional brasileiro e os cursos de Pedagogia. O cenário que apresenta a autora expõe o caráter de indefinição da forma educacional da creche como instituição e seus impactos nos processos pedagógicos e na formação dos profissionais que irão nela atuar.

Para finalizar a seção deste Dossiê, a relação entre o professor e a criança pequena é o enfoque do artigo da professora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Com base em referenciais da psicanálise, a autora destaca a relação estabelecida entre o professor e a criança pequena como importante aspecto para que o desenvolvimento emocional dela se dê de forma saudável. À luz do argumento teórico-metodológico apresentado, a autora analisa conteúdos dos registros de observação de graduandas de um curso de Pedagogia que realizam estágio curricular obrigatório em escolas públicas e privadas de Educação Infantil.

Na seção Artigos, as professoras Nilda Rosa Nunes Martins e Dalva Pereira da Silva, mais o professor Acir Mário Karwoski, todos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, expõem o estudo que realizaram sobre a inserção de estudantes estrangeiros no programa PEC-G de uma instituição pública de ensino superior. No artigo seguinte, as autoras Raquel de Almeida Moraes e Nanci Martins de Paula, ambas da Universidade de Brasília – UNB, apontam aspectos do pensamento de Mikhail Bakhtin que permitiriam uma visão não fragmentada do conhecimento para a pesquisa educacional e a docência. No artigo de autoria da professora Vanessa Beatriz Bortulucce, do Centro Universitário Assunção – UNIFAI/SP, provoca-se o leitor a refletir

sobre as contribuições da experiência futurista para o desenvolvimento de uma poética da arte contemporânea e se destaca o desafio de se refletir os impactos atuais do Futurismo na perspectiva de uma educação dinâmica em relação a temporalidades, espacialidades e movimento. Numa outra direção, o artigo de Neli Klix Freitas, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky para enfatizar a relevância desse conhecimento na formação de professores e no planejamento de ações educativas em escolas com educação inclusiva. As autoras Daniela Karine Ramos, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e Sandra Regina Hoepers Waterkemper, da CEJA – Braço do Norte / SC, buscam elucidar o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, especialmente no que se refere à mediação de conflitos. Encerrando a seção, tem-se o texto da professora Tereza de Jesus Carrera Jardini, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, que toma como base a leitura de Homero para salientar a relevância da literariedade sobre o biografismo, direcionando o olhar do aluno para os conteúdos que o clássico grego traz e que conseguem ensinar a todos através dos tempos.

Duas resenhas finalizam esta edição. A primeira foi escrita por Kelly Victor, mestranda do Programa de Pós-graduação do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE-UNINOVE, que trata do livro *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?*, de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente. A segunda, produzida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE-UNINOVE da mesma universidade, pauta a obra *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*, organizada por Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva.

Como parte do compromisso da Universidade Nove de Julho e de seu Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE-UNINOVE com a pesquisa educacional e a ação pedagógica, e expressão da linha editorial adotada por *Dialogia* em seus mais de dez anos de vida, este número da revista mantém a prerrogativa do diálogo interinstitucional no campo do debate acadêmico em educação, repercutindo as investigações dos estudos pós-graduados. E volta a explicitá-la na diversidade geográfica e institucional dos articulistas que contribuirão para a composição deste número, aos quais agradece, e ainda na amplitude temática que abriga. Pensamos que

esses requisitos, cumpridos, agregam reflexões que se somam aos esforços dos pesquisadores da educação de manter aquecido e renovado o debate, em suas distintas abordagens, sobre as diversas dimensões das práticas pedagógicas e sobre o fenômeno educação.

Eduardo Santos e Roberta Stangherlim
Editores

dialogia

ENTREVISTA

/ INTERVIEW



Entrevista com
Iria Brzezinski

Roteiro: Eduardo Santos e Roberta Stangherlim.
Entrevista encaminhada por correio eletrônico
em junho de 2013.

Educação Infantil, profissionalização docente e a formação de professores no curso de Pedagogia

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutora em Administração Educacional e Economia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Estágio Pós-Doc na Universidade de Aveiro-Portugal. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Vice-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa (1988-1990) da Universidade Católica de Goiás (UCG). Fundadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás (1997-2001 e 2008-2010). Avaliadora Institucional da Universidade Estadual de Goiás (2002-2011). Membro do Comitê Científico do GT Formação de Professores da Anped. Titular do Conselho Técnico-Científico do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Membro do Conselho Editorial Internacional da Revista Linhas Críticas (UnB) e da Líber Livro Editora. Membro do Corpo Editorial da Revista Presença Pedagógica (Editora Dimensão), do Conselho Editorial de EccoS – Rev. Cient. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), Cocar (Universidade do Estado do Pará – UEPA) e Educativa (PUC-Goiás). Membro do Conselho Científico da Revista Metáfora Educacional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Cientista visitante na Universidade de Aveiro. Consultora Integrante da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia do ENADE (2008-2014). Foi Presidente (1996-1998 e 2008-2012) da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e é atual Secretária da Entidade. Vice-presidente da Assembléia Geral do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional de Aveiro-PT (CIDInE). Professora da Universidade de Brasília (aposentada). Pesquisadora, bolsista produtividade CNPq Nível 1. Coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”. Suas áreas de pesquisa e docência estão centradas no campo de relações Educação e Sociologia, com ênfase em Políticas e Gestão Educacional, Planejamento e Avaliação Institucional, Formação de Profissionais da Educação, Movimentos Sociais e Currículo.

Dialogia: Tendo em vista que a formação de professores de crianças de 0 a 6 anos só se realiza no âmbito de cursos universitários, de que essa formação se complexifica no passo das mudanças legais e, principalmente, socioculturais, econômicas e políticas, e de que tais mudanças implicam alterações adaptativas no sistema de formação superior num ambiente de democratização do acesso e do saber, pergunta-se: Como você analisa, panorâmica e historicamente, as políticas para a Educação Superior voltadas à formação de professores?

Iria: Agradeço a oportunidade de manter interlocução com os leitores da Revista Dialogia do PROGEPE da Uninove, por meio desta entrevista concedida aos editores do mencionado periódico. Ressalto que grande parte das informações e reflexões a serem pautadas aqui advém de meu desenvolvimento profissional como docente no campo da Educação e da Sociologia. Para este desenvolvimento concorre a *profissionalização docente*, categoria que representa a unidade dialética entre *profissionalidade* e *profissionalismo*.

Com efeito, minha *profissionalidade docente* tem como ponto de partida a formação presencial em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura, com duração de 4 anos) e Pedagogia (Complementação Pedagógica, cursada em 2 anos). Neste processo formativo “pré-serviço”, senti-me contemplada com bom aprofundamento epistemológico no campo das ciências humanas, com o domínio de uma multiplicidade de conceitos e de uma multirreferencialidade de conhecimentos, saberes e práticas, dentre outros. Esta caminhada profissional propiciou uma “maturação interna” (HONORÉ, 1980) e uma práxis esperada dos acadêmicos dos cursos de bacharelado e licenciatura, dos quais me tornei egressa, com êxito. Uma rápida análise desse percurso de formação no coletivo dos cursos de graduação leva a reconhecer que *profissionalidade docente* consiste de um conjunto de requisitos profissionais indispensáveis para transformar em professor aquele sujeito leigo que busca uma formação para o futuro exercício profissional no campo da docência. Foi na esteira desta formação que pude habilitar-me para, por meio de concurso público de provas e títulos, ingressar na profissão-professora com a finalidade de desenvolver um trabalho docente com certa emancipação profissional, particularmente movida pela curiosidade de pesquisadora.

Por sua vez, o *profissionalismo docente* foi se construindo ao longo da vida profissional. Nesta trajetória aliam-se ao desempenho compromissado dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão como formadora de formadores o desenvolvimento de pesquisas e a inserção nos movimentos sociais de defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, como uma espécie de formação continuada, cujo corolário foi o estágio *pós-doc*. Dada essa carreira profissional no ensino superior, tenho razões para crer que se materializou a *profissionalidade docente* como componente de uma identidade professora/pesquisadora/gestora e militante em associações científicas.

Penso que essas palavras introdutórias facilitam antever a complexidade inerente à área de formação de professores, quer seja para atuar na Educação Básica, quer seja na Educação Superior. Assim, ousou enfrentar o desafio, com vistas a elucidar posições e proposituras instigadas pelas questões feitas pelos editores de *Dialogia*.

Em relação à sintética visão panorâmica e histórica da formação de professores no Brasil, é preciso fazer uma incursão histórica na educação brasileira e focar, particularmente, o movimento de divulgação do ideário escolanovista dos Pioneiros da Educação Nova. Este Movimento, à época, foi transformador, pois rompeu a inércia educacional das duas primeiras décadas republicanas. O movimento dos Pioneiros toma vulto com as “reformas da instrução” ocorridas na década de 1920, em diversos estados brasileiros, o que veio a impulsionar o profissionalismo de professores formados pelas escolas normais, diretores, inspetores escolares e outros “especialistas”.

Com respaldo no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), as universidades públicas foram se estruturando. Primeiramente, a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, na qual foi prevista a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por inspiração de Fernando de Azevedo. A seguir, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), concebida por Anísio Teixeira, que nela instalou o Instituto de Educação. Os Pioneiros advogavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes. Essa formação assenta-se no princípio da unificação, de modo que a formação do professor “primário” e “secundário”¹ deveria ser efetivada em cursos superiores, sobre a base de uma educação geral comum. A ideia de formação de professor “primário” na universidade não vingou, uma vez que o Instituto de Educação ou Escola

de Professores de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (UDF), teve efêmera duração (1935-1937). Foi, contudo, a primeira escola brasileira formadora de professores “primários” em nível universitário, em cursos de dois anos, após o “secundário”.

Na verdade, a Faculdade e o Instituto passaram a constituir marco histórico da formação de professores para o ensino “secundário” na universidade, instituição considerada lócus da teoria, do rigor epistemológico, da ética, da produção do novo (COELHO, 1996), ou o “lugar de encontro entre tradição e inovações [...] de dúvida, de contestação, de tensões, de contradições” (CHARLOT; SILVA, 2010, p. 39), ou, como quer Chauí (1999, p. 219), o lugar da reflexão que tem “a sociedade como princípio e sua referência normativa e valorativa”, ao mesmo tempo que “questiona a sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”.

Coube à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, consoante art. 10 do Decreto nº 1.190/1939, que instituiu o “padrão federal”, preparar trabalhadores intelectuais para exercício de “altas finalidades culturais de ordem desinteressada”² ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino “secundário”, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da Ciência, da Pedagogia, da Literatura e da Filosofia.

No tocante à formação de professores secundários para a Escola Normal (professores secundários), foi criado o curso de Pedagogia quando da instituição do Bacharelado e de Licenciatura (Decreto 1.190/1939). Esse modelo formativo de profissionais da educação só foi implementado na década de 1940 e perdurou até 20/12/1961, quando foi homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024). Apesar de o curso de Pedagogia ter sofrido reformulações provocadas pelo Parecer CFE n. 251/1962, que regulamentou o currículo mínimo do curso, resultante dos postulados da Lei nº 4.024/1961, a formação do Pedagogo foi assimilando aquilo em que se transformara a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que acabou por estigmatizar a formação de professores em razão de seu caráter prático e utilitário “objetivável na qualidade de serviços profissionais que os especialistas possam desempenhar na comunidade” (FERNANDES, 1962, p. 229). Tenho convicção de que esse pragmatismo funcional aludido por Florestan Fernandes é a própria negação da verticalidade e do aprofundamento da pesquisa, pois não há elaboração e (re)elaboração da ciência. Tal pragmatismo foi um dos

fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de Pedagogia, porque o centrou mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a Pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor formado pedagogo passou a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente para formar os professores da Escola Normal secundária, mas não se aprofundava em estudos da Pedagogia como ciência, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

Por força da reforma universitária – Lei n. 5.540/1968 – e da Lei n. 5.692 do Ensino de 1º e 2º graus da ditadura militar, o curso de Pedagogia, que deveria formar professores para atuar nas séries iniciais do ensino de 1º grau e na Habilitação Magistério de 2º Grau, sofreu mudanças substantivas, com a implantação das habilitações tradicionais na graduação em Pedagogia. À luz das indicações do Parecer CFE n. 252 e da Resolução nº 2, de 1969, o preparo de “especialistas” destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, tornou-se mais significativo do que a formação de professores para atuar no ensino de 1º e 2º graus. Embora a Habilitação Magistério em nível superior fosse mantida no curso de Pedagogia, a *profissionalidade* docente foi subsumida pela habilitação dos “especialistas”.

A propósito, é o movimento social de educadores que, nos meados da década de 1980, durante a transição para a redemocratização do País, detona uma luta incessante para eliminar do curso de Pedagogia a formação dos “especialistas”, considerada responsável pela fragmentação do conhecimento e do currículo na Educação Básica, porque adeptos da Pedagogia Tecnicista e da Teoria do Capital Humano. A fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos “especializados” repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo o trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intraescolares, ao obrigar, de modo autoritário, a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e praticidade pedagógica determinaram a identidade tecnicista do Pedagogo.

Sinto necessidade de reafirmar que a partir de 1980, engajados nas discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores preocupados com a formação de professores passam a escrever a sua história. História que se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo

e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e subjetividade de homens e mulheres como sujeitos políticos e sociais. Este movimento, na atualidade, se materializou em diversas associações científicas que mantêm fidelidade à defesa de que todo professor da Educação Básica deve ser formado em nível superior. Tal bandeira de luta transformou-se em emenda ao Plano Nacional de Educação do Poder Executivo (2010), em tramitação no Senado Federal (PLC n. 103/2012), como reivindicação das associações de estudos e pesquisa em Educação e, por meio destas, está fortemente presente nos debates e confrontos que são travados nas conferências de educação livres, municipais, intermunicipais e estaduais preparatórias da Conferência Nacional de Educação a ser realizada em Brasília, com grande mobilização, em fevereiro de 2014.

Na esteira da trajetória sinteticamente descrita do curso de Pedagogia, faço notar que a formação do pedagogo para atuar na primeira etapa da Educação Básica prescrita na Lei n. 9.394/96 (segunda LDB da Educação Nacional) – a Educação Infantil – não tem lugar exclusivo no curso em tela. Neste caso, LDB e implementadores das políticas de formação de professores conferiram notoriedade ao Instituto Superior de Educação (ISE) para formar professores da Educação Básica e exclusividade para formar os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento das faculdades de Educação, lócus universitário que mantinha a tradição de formação de pedagogos. Ademais, para estes mesmos níveis, esse documento legal assegurou a formação na modalidade Normal (nível médio) prevista no art. 62 como formação mínima. Sem dúvida, a manutenção da formação do professor em nível médio configura-se como enorme retrocesso nas políticas de formação de professores, considerando-se que as entidades acadêmicas de estudo e pesquisa em educação propugnam, por mais de três décadas, a formação na universidade pela articulação ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e gestão democrática.

É verdade que é no processo formativo na universidade que o estudante dos cursos de formação de professores despertará para a pesquisa, para o rigor do pensamento que lhe permitirá tanto assimilar e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade como construir conhecimento acerca do campo específico de seu interesse e do saber pedagógico e político dos conteúdos que irá ensinar. Foi necessário, todavia, transcorrer mais de 10 anos da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional para que a Educação Infantil pudesse contar com dispositivos legais que efetivassem a elevação da formação do professor em nível superior para atuar nesta etapa da Educação Básica, ainda que seja admitida a formação na modalidade Normal do Ensino Médio – as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura plena (DCNPedagogia).

O momento histórico da homologação das DCNsPedagogia, sustentadas no Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005, Parecer CNE/CP n.3, 21/2/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006, remetem-me a outra ousadia: o desafio de responder à pergunta seguinte.

Dialogia: Na sua avaliação, como as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia têm sido asseguradas em cursos com duração de três anos, especialmente no que diz respeito à docência na Educação Básica e, em especial, na 1ª etapa, ou seja, no magistério da Educação Infantil?

Iria: As DCNsPedagogia/2006 foram homologadas em um momento marcado por interesses em disputa que se materializam na existência de dois projetos antagônicos em confronto na arena política da sociedade brasileira, orientados por distintas visões de sociedade, de educação, de formação, de pedagogo. Um concebido à luz da pedagogia histórico-crítica e na formação com centralidade no conhecimento. Trata-se de uma expectativa que corresponde a uma das reivindicações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, entidade originária do movimento nacional de educadores dos anos 1980, de constituir, no interior do sistema nacional de educação, um subsistema de formação e valorização dos profissionais da educação. Este subsistema deverá contemplar todos os níveis e modalidades da educação até a pós-graduação *lato e stricto sensu* e remuneração condigna com respeito ao piso salarial nacional e aos planos de cargos e salários dos trabalhadores da educação. Outro projeto tem por base a Pedagogia de Resultados, que centraliza a formação por competências entendidas como destrezas, com formação do pedagogo fora do contexto universitário, em instituições dispensadas legalmente de desenvolver pesquisa. São essas últimas que pretendem formar o pedagogo em três anos, contrariando as orientações das DCNPedagogia que delimitam a duração do curso em 3.200h, e não mencionam o número de anos

letivos a serem cumpridos. Uma simples equação matemática pode comprovar que as exigências requeridas para formar o pedagogo jamais serão atingidas em apenas três anos letivos, pois o processo formativo do pedagogo compreende qualidade na formação do docente para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal do Ensino Médio, na pesquisa, no planejamento e na gestão em espaços escolares e não escolares. Por força de lei, as IES devem oferecer cursos durante duzentos dias letivos/ano, e no caso da Pedagogia, que não é curso integral, com 4 horas diárias. Sendo assim, ao cabo de 3 anos contam-se 2.400h. Com quais estratégias e ações mirabolantes ou fictícias as instituições formadoras farão cumprir as 800h restantes para atingir as mínimas 3.200?

Soluções fictícias poderão ser operacionalizadas na modalidade de formação de professores em EaD, por exemplo, com “estágio virtual” ou acompanhamento por tutores responsáveis por dezenas e dezenas de orientandos simultaneamente, o que caracteriza um curso de Pedagogia distante da educação. Concordo com Garcia (2012) que educação a distância que adota tal modelo “é uma farsa”, um (des)serviço ofertado aos poucos jovens que, na atualidade, ainda são atraídos pela profissão-professor. Nesta mesma linha de raciocínio, Alonso (2010) alude que, na EaD,

Não basta ter professores e alunos no exercício da mediação [com o conhecimento]. Se a tentativa desse exercício se der numa relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as TIC dispostas no sistema possam ser – e não o são –, será impossível sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos.

Com efeito, esta impraticável relação 1 professor x 100 alunos concorre para que a interação e a aprendizagem não se efetivem, como não se realizaria com tal proporção em cursos presenciais. Nos cursos de boa qualidade, as citadas 800h que restam para atingir as 3.200h, de modo geral, são aplicadas no curso de Pedagogia para tornar mais consistente o domínio da ciência da educação e das teorias educacionais, tornando o pedagogo mais hábil qualitativamente para, por exemplo, o “saber cuidar”, o “saber ensinar”, o “saber aprender”, enquanto desenvolve o trabalho docente para o “saber ser”, para garantir o processo de

desenvolvimento da aprendizagem da criança, do adolescente, do jovem e do adulto para envolver-se com pesquisa, para assumir atitudes políticas, científicas e pedagógicas a fim de exercitar a gestão democrática e o planejamento educacional coletivo.

No tocante à duração do curso de Pedagogia em anos letivos mostrou-se que as DCNsPedagogia são flexíveis. Porém, uma pesquisa em desenvolvimento desde 2012, sob nossa coordenação, constatou que entre 22 cursos analisados de universidades federais e estaduais, em 21 deles a formação do pedagogo se realiza em cursos presenciais de quatro anos, de quatro anos e meio ou cinco anos de estudos, com carga horária que ultrapassa as 3.200h. Lamentavelmente, como em nosso País tem-se a cultura de que o mínimo “vira” máximo, em algumas IES, por um passe de mágica, o mínimo de 3.200h é “espremido”, “condensado” ou até “suprimido” em três anos letivos. Resultados de pesquisa de Bernardete Gatti *et al* (2008), em relatório que se intitula *Formação de Professores para o Ensino Fundamental – instituições formadoras e seu currículo*, permitem inferir que boa parte desses cursos de Pedagogia, dado o modo como estão estruturados seus projetos pedagógicos e como se efetivam as práticas pedagógicas, mais (de)formam do que formam pedagogos.

São elucidativos os estudos, na referida pesquisa, da carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo categorias de análise desagregadas. Ressaltam as pesquisadoras que:

Chama atenção que dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos Teóricos da Educação”, apenas 3,4 % referem-se à “Didática geral”. O grupo “Didáticas Específicas, metodologias e práticas” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados [na educação infantil e] nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que ensinar.” (GATTI, et al, 2008, p. 25)

As autoras prosseguem a análise dos resultados da pesquisa comprovando que, dentre as disciplina obrigatórias que compõem os “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino”, a Educação Infantil atinge somente 5,3%, a Educação Especial, 3,8%, e a EJA, ínfimos 1,6%. Em consequência, o futuro pedagogo

professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o gestor escolar, o gestor de sistemas escolares e não escolares e o pesquisador formado em cursos de três anos está em busca muito mais de um “certificado” do que de uma formação de qualidade referenciada no social.

Há que se destacar ainda que as DCNsPedagogia já se tornaram anacrônicas no que se refere à formação de pedagogos em face do disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 12/11/2009, após mudança da CF/1988, que deu nova redação ao art. 208, Inciso I e VII, que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Essa mudança constitucional obriga à oferta gratuita deste nível de ensino também para “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” A nova redação do Inciso VII ainda previu a ampliação da abrangência “dos programas suplementares, de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.” No que tange à formação do professor da Educação Infantil é necessário referir que esta etapa da Educação Básica em nosso país teve reconhecido seu papel sócio-político e pedagógico recentemente, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, dispositivos legais que instigaram também a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em períodos anteriores à LDB/1996, a Educação Infantil não era afeta à área da Educação, mas pertencia à Assistência Social, por mais estranhamento que isso possa causar. Na contemporaneidade, de acordo com as diretrizes, reafirmadas pela recente Lei n. 12.796, de 4/4/2013, que alterou a LDB/1996 e dispôs sobre a formação de profissionais da educação, a criança deve ser o centro do planejamento curricular e ser respeitada como sujeito histórico e de direitos. A concepção de sujeito de direitos, respaldada na Constituição Cidadã, expressa o entendimento de Estado republicano democrático e de sociedade como responsáveis pelo bem-estar da criança e do adolescentes, pois se trata de um direito subjetivo inalienável.

Não restam dúvidas de que o professor da Educação Infantil e da primeira etapa da Educação Básica, para as associações de estudo e pesquisa em educação às quais me filio³, tem que ter formação inicial presencial, no mínimo, em nível superior em cursos de Pedagogia, acrescida de residência pedagógica supervisionada pela instituição formadora e assumida pela instituição contratante. As associações defendem a formação continuada na pós-graduação *lato e stricto sensu*, nos mais diferentes espaços formativos coletivos, uma vez que será de

sua responsabilidade a infância de zero a cinco anos, etapa da vida essencial no desenvolvimento do ser humano e da aprendizagem das bases introdutórias de conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal formação deve ser garantida, apesar de a legislação brasileira facultar a formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, como se constata no art 62 da LDB/1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar da lei, é lícito defender que é de fundamental importância o professor ser formado em nível superior, preferencialmente na universidade, como dito, por ser esta o lócus da ciência, da teoria, das contradições, da cultura, da liberdade de pensamento, da produção do conhecimento. Essa é bandeira da Anfope por mais de três décadas. Além disso, as exigências para ser professor da Educação Infantil e de todas as etapas da Educação Básica não cessam na formação inicial e continuada de qualidade referenciada no social; este profissional deverá ter garantidas condições de trabalho e salário dignos para que se sustente em práticas condizentes com o atendimento peculiar de bebês, de crianças pequenas em espaços coletivos, de atendimento a jovens, adolescentes, adultos e idosos, contribuindo para a construção de identidades e ampliação de saberes e conhecimentos de naturezas diversas destes protagonistas: o homem e a mulher cidadã, sujeitos de direitos.

Pelos motivos já expostos, contraponho-me ao estabelecido por uma das leis mais recentes acerca da formação do professor – Lei n. 12.796/2013, art.62-A – que estabelece, como acréscimo à LDB/1996, que

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61⁴ far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O retrocesso à “era do tecnicismo” é evidente no previsto no Inciso III do art. 61, que inclui entre os profissionais da educação “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. A vaguides dessa determinação, que tangencia o conhecimento pedagógico como componente curricular formativo, impõe ao conjunto dos profissionais da educação portadores de diploma formados em área não pedagógica, sem referência à necessidade de pesquisa em seu preparo que se fará em nível médio ou superior, e retoma, por recorrência, os cursos operacionais e técnicos da década de 1970, o que já fora extinto pelas DCNPedagogia – as habilitações.

Dialogia: Conforme Gatti *et al.* (2009, 2011), desde a segunda metade dos anos 1990 as políticas de formação de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos governos federal, estaduais e municipais se volta para a complementação da formação de profissionais que já atuavam nos sistemas de ensino, mas que ainda não tinham a titulação adequada para o cargo que ocupavam. Já a segunda metade dos anos 2000 representa um período em que o poder público investe em avaliações que buscam indicar o impacto desse tipo de formação. Então, indagamos: Como você analisa esses dois momentos das políticas voltadas para a formação continuada de professores, especialmente dos profissionais da Educação Infantil e da 1ª etapa da Educação Básica? Que condições necessitam ser criadas para que a formação continuada ultrapasse a condição de “arremedo” da formação inicial, como uma espécie de política compensatória de urgência?

Iria: Gostei muito da expressão utilizada por vocês: “política compensatória de urgência”, para denominar os “cursos emergenciais de formação de professores”. Os deflagrações dessa política, que se intensificou nos anos 1990 e

se arrastou pela década 2000, para formar professores da Educação Básica a qualquer preço, tinham por objetivo atender a demanda de estudantes decorrente da universalização do Ensino Fundamental pretendida por Fernando Henrique Cardoso. Este Presidente da República, alicerçado no princípio da descentralização, transferiu aos municípios a responsabilidade de prover com recursos de toda a ordem e organização sistêmica a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, ao sistema municipal foram incorporados os anos iniciais do Ensino Fundamental, a pré-escola e a creche, esta transferida da assistência social para a área da educação. Tal determinação legal exigiu a formação de professores, de fato, como política “compensatória de urgência”, pois pretendia resgatar uma dívida histórica do sistema educacional brasileiro que desde o império admitia, e ainda na República do século XXI admite, com muita naturalidade professores leigos cuja formação profissional só se dará “em serviço”. Com efeito, é “política compensatória de urgência”, ao se considerar a precária formação dos professores que, notadamente em lugares mais longínquos do território nacional, eram admitidos temporariamente sem concurso público e “davam aulas” da primeira à oitava série do Ensino Fundamental sem sequer terem concluído a Educação Básica. Dados oficiais divulgados pelo Inep nos meados da década 1990 acusavam que 70% dos professores da Educação Básica nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste eram leigos. Fazem parte dessa “categoria” também aqueles professores que apesar de portarem diploma de ensino superior lecionam disciplinas incompatíveis com sua formação.

Em razão de tantos leigos no sistema, os cursos emergenciais começaram a ser oferecidos, com apoio direto do MEC ao município por meio de programas que mais (des)profissionalizavam do que formavam. Entre as causas da (des)profissionalização estão as condições de ser professor “em serviço”, capacitando-se em cursos de final de semana no período de férias escolares, sem direito a substituição em sua sala de aula na Escola Básica. Resulta dessa “formação compensatória de urgência” uma categoria de professores formadores, simplesmente “dadores de aula”, pelo fato de serem os mesmo profissionais que ministravam aulas nos cursos regulares nas IES e que continuavam sua jornada em tempo de férias e em finais de semana, visando compensar os seus baixos salários com mais trabalho. Fecha-se, portanto, o círculo vicioso da “certificação”: por um passe de mágica, com muita exploração do trabalhador da educação, os

certificados foram expedidos, tanto para os concluintes dos cursos emergenciais na modalidade Normal do Ensino Médio quanto os dos cursos de licenciatura de nível superior, sem garantia de qualquer qualidade. Combinados com esse *modus faciendi* de (de)formação de professores, os baixos salários e as precárias condições de ensino na Educação Básica contribuíram para o tão propalado fracasso desse nível de ensino público brasileiro. Faço notar que, por um lado, as estatísticas das matrículas no Ensino Fundamental e do número de professores com nível superior agradou sobremaneira aos financiadores estrangeiros dessas políticas, e, por outro, condenou a população brasileira a amargar, em 2012, um índice de 27% de analfabetos funcionais na faixa etária de 15 a 64 anos, de acordo com o Instituto Montenegro e a Ação Educativa, revelados por meio do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF). Desafortunadamente, entre os analfabetos funcionais existem professores formados por meio da “política compensatória de urgência”. São vítimas do fracasso escolar, uma vez que, mesmo tendo frequentado a Escola Básica e o Ensino Superior, não conseguem interpretar o que escrevem, não têm o nível pleno de habilidades de leitura, escrita e matemática.

No que se refere à formação de professores “em serviço”, tais políticas também são responsáveis por um grande equívoco na distinção conceitual das modalidades formação inicial e formação continuada. A rigor, formação inicial ocorre em tempo de pré-serviço e a acepção de formação continuada é de profissionalização em serviço. Nesse momento de profissionalização, por força do inciso II do art. 67 da LDB/1996, o professor tem direito ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Então, causa estranhamento a formação inicial “em serviço” destinada aos professores leigos atuantes no sistema educacional ser nominada pelos órgãos oficiais “formação continuada”. Acredito ser a formação continuada assim entendida, porque o professor possui um conhecimento tácito de ofício (de qualquer modo, embora leigo, ele é professor), sem, contudo, dominar conteúdos e habilidades profissionais advindos da práxis, e não exclusivamente de sua praticidade em resolver problemas cotidianos escolares e de aprendizagem.

Os protestos dos associados da Anfope, seus pronunciamentos e escritos atestam ser inadmissível confundir formação inicial pré-serviço com formação continuada. Também não pode ser interpretado tal preparo como

complementação da formação de profissionais que já atuavam nos sistemas de ensino, como portadores de diploma de Ensino Superior, porém, com titulação incompatível com o cargo de professor que exerciam. Ressalto que, de modo curioso, as instituições formadoras que não se pautam pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão encontram brechas na lei para estrategicamente ministrar cursos aligeirados que complementam o conhecimento “tácito” do professor leigo e em que a educação de qualidade socialmente referenciada apenas tangencia as licenciaturas.

Acredito ter feito algumas reflexões no que tange ao primeiro período mencionado por Gatti *et al* (2009, 2011). Passarei ao segundo período, que segundo os mesmos autores foi dedicado à avaliação das políticas formadoras de professores leigos, e sua consequência para a qualidade do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Sob minha perspectiva, os processos avaliativos não reguladores de políticas educacionais são dever do Estado. Minhas sintéticas críticas, todavia, dirigem-se ao modelo de avaliação dessas políticas de formação de professores em cursos emergenciais que tomam, por exemplo, como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice pode até chegar a mostrar, de modo indireto, a boa ou a má formação de professores egressos desses cursos ministrados nas décadas 1990-2000. Entretanto, não podem ser considerados resultados fidedignos, visto que deixam de considerar no processo de avaliação as mais diferentes variáveis que interferem no desempenho do professor e que ultrapassam o nível de conhecimento, caso das condições de trabalho, das questões estruturais de organização da Educação Básica, dentre tantos. Por isso, não são críveis os resultados acerca do desempenho do professor mediante resultados do desempenho do alunado. Não é possível acreditar nas acusações “quase gratuitas” do poder público de vários estados da Federação de que escolas da Educação Básica com baixo IDEB têm como causa primordial a formação desqualificada de professores sem desvelar os demais condicionantes materiais e simbólicos que influenciam o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Com base no exposto, advogo um processo de avaliação rigoroso, científico e justo que de fato avalie diretamente o desempenho do professorado brasileiro. Na minha perspectiva, esse processo avaliativo e seus instrumentais devem construídos à luz de uma teoria histórico-crítica de avaliação que negue a “Pedagogia de Resultados” e a avaliação de competências como destreza, tão valorizadas pelos testes estandarizados de mensuração.

Dialogia: Considerando a defesa da ideia de que a formação de professores aconteça nas instituições de ensino que assegurem cursos presenciais com propostas pedagógicas e curriculares articuladoras das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo em vista os professores como intelectuais e autores de sua própria prática, pergunta-se: Os modelos de formação que predominam nos cursos de Pedagogia têm se orientado sob que perspectiva?

Iria: À medida que as DCNsPedagogia (Parecer CNE/CP n. 5/2005, Parecer CNPE/CP n. 3/2006 e Resolução CNE/CP n. 6/2006) dão liberdade às instituições formadoras para assumirem projetos político-pedagógicos e configurações curriculares distintas, surgiram outros paradigmas ou tendências de formação dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É claro que nos novos paradigmas e tendências são componentes curriculares obrigatórios a formação desses professores com base na docência e em curso de Pedagogia de, no mínimo, 3.200h/aula, e com estágio supervisionado, com também 300h no mínimo, ofertado a partir da metade do curso. Atuais paradigmas e tendências em face das orientações das DCNsPedagogia incluem no curso de graduação o enfrentamento, por professores e estudantes, do desafio de articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa. Essas práticas compreendem o exercício da docência e as diferentes funções do trabalho pedagógico escolar e não escolar, em espaços onde ocorra o ato pedagógico: no planejamento, na coordenação, na gestão educacional; na avaliação de práticas educativas; no desenvolvimento de pesquisas que ancorem epistemológica e conceitualmente a formação inicial do pedagogo. Faço lembrar que a esta formação pré-serviço deve se articular a qualificação continuada do pedagogo para a constituição de sua profissionalização docente. Em pesquisa recente (2012, a ser concluída em 2013), sob minha coordenação, que abrangeu até o momento estudos de 22 projetos políticos pedagógicos de cursos de Pedagogia – 11 de universidades federais e 11 de estaduais – das cinco regiões geográficas brasileiras, identificou-se que:

- a) quinze desses cursos de Pedagogia ministrados nas cinco regiões do país são regulares e presenciais, com quatro anos de duração;

- b) dois cursos de universidades federais localizadas na região Norte e Sudoeste são regulares, presenciais e com cinco anos de duração;
- c) um curso de universidade federal da região Nordeste ofertado no noturno é regular, com quatro anos e meio de duração;
- d) um curso de universidade estadual da região Sudeste é regular, presencial e com quatro anos e meio de duração;
- e) em universidade estadual do Nordeste, um curso é emergencial e de regime presencial, com quatro anos de duração e 3.360h. Segue orientações do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e do Plano Estratégico de Formação de Professores do Estado, implementado a partir de 2009. Essa implementação se respalda no Decreto n. 6.755, de 29/1/2009, que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
- f) um curso é ministrado em universidade federal da região Sul na modalidade semi-presencial, nos períodos matutino, vespertino e noturno, com três anos de duração e 3.340h suportadas em princípios da Universidade Aberta do Brasil;
- g) dois cursos de universidades estaduais das regiões Sudeste e Centro-Oeste são ministrados em quatro anos, com aulas contabilizadas em horas-relógio, diferentemente dos demais 20 cursos analisados que se organizam em horas/aula;
- h) um curso em universidade estadual da região Sul se realiza com 3852 h/a. Em seu PPP consta que “apesar de ser presencial, prevê a possibilidade de disciplinas serem oferecidas na modalidade a distância, com exceção das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.”

Foi possível identificar as configurações curriculares que, a seguir, passarei a denominar Tendências Emergentes de Formação Pós DCNsPedagogia:

- Formação exclusiva para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com perfil de Pedagogo-Professor ou Pedagoga-Professora da Educação Básica.
- Pedagogo ou Pedagoga Pleno/a Escolar e Não Escolar, com base docente e especialização em políticas públicas educacionais.

- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a-pesquisador/a.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a-pesquisador/a-gestor/a.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a da educação formal e não formal e magistério das matérias pedagógicas.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a da Educação para a Diversidade.
- Pedagogo ou Pedagoga-professor/a da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestor da Educação, em espaços escolares e não escolares, com atuação em ONGs, Conselhos Tutelares e outras áreas emergentes.

É preciso ainda revelar que na maioria dos PPP analisados a formação do pedagogo e da pedagoga contemplou a *base comum nacional* defendida pela Anfope, que foi incorporada ao Plano Nacional de Educação (2001) e é parte dos currículos de formação de pedagogos até os dias atuais. Essa base que identifica o ser docente abrange os seguintes princípios, registrados no Documento Final do 16º. Encontro Nacional da Anfope (2012): a) *a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, mas deve manter a continuidade* em cursos de aperfeiçoamento das mais diferentes modalidades; b) *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; c) *unidade teoria-prática*, atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; d) *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente; e) *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; e) *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; f) *avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação*, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso e instituição. Como considerações finais, a diversidade de tendências formativas do pedagogo e da pedagoga encontrada como resultado da pesquisa supramencionada revela, por um lado: a perspectiva de as instituições formadoras se libertarem do apr-

sionamento preconizado pelo currículo mínimo das décadas 1960-1970-1980 e de adotarem uma *base comum nacional de formação de profissionais da educação* que lhes confere identidade docente; por outro lado, no entanto, revela também que ainda não foi possível elaborar uma matriz curricular nuclearizada que deveria, paulatinamente, extinguir a organização curricular em disciplinas fragmentadoras do conhecimento.

Insisto também na ideia de que a nova racionalidade da prática docente dos formadores de profissionais da educação, postulada por Giroux (1997), deve ser profundamente intelectualizada, crítica, reflexiva e, ao mesmo tempo, concreta, de maneira a atender interesses vitais dos estudantes dos cursos de licenciatura e a tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Notas

- 1 Mantenho a nomenclatura do período.
- 2 Expressão em uso na época de criação das universidades da década de 1930 para indicar os aprofundados altos estudos culturais com desenvolvimento de investigações científicas, sem fim imediato para o profissional formado em nível superior ocupar um posto de trabalho no mercado, finalidade atribuída aos cursos técnicos.
- 3 São elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).
- 4 Teor do art. 61 após a Lei n. 12.796/2013:
“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Referências

ALONSO, K. M. *A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares*. Educação & Sociedade v.31, n.113, Campinas out./dez. 2010

ANFOPE. *Documento Final do 16º. Encontro Nacional*. Brasília, 2012. Impresso.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: DOU de 12/11/2009.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6/2/2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. D.O.U, Brasília, 7/2/2006

BRASIL Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I.(org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 246-266.

BRASIL.PR. *Lei n 12.796 de 4/4/2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 5 jul.2013

BRASIL.MEC.CNE. *Resolução CNE/CP n.1, de 15/5/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura plena. D.O.U., Brasília, 16/5/2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL.MEC.CNE. *Parecer CNE/CP n. 3, de 21/2/2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. D.O.U, Brasília, 11/4/2006.

BRASIL.MEC.CNE. *Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. D.O.U, Brasília, 15/2/2006.

BRZEZINSKI, I. *Política nacional de formação de pedagogos: tendências pós diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Pedagogia*. Campinas, 2012. Artigo Publicado nos Anais de XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Recurso eletrônico.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar*, n. 37, p. 39-58, Curitiba: UFPR, maio/ago. 2010.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 17-43.

FERNANDES, F. Formação de profissionais especialistas nas faculdades de filosofia. REBP, Rio de Janeiro, MEC-INEP, 37 (85): 227-233, jan./mar. 1962.

GATTI, B. A. *Relatório de pesquisa Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: FCC, 2008. Impresso.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Licenciaturas e
educação básica

/ THEMATIC DOSSIER:
Degree course
and basic education

A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas

*The situation of early childhood education in Brasil:
challenges and perspectives*

Jodete Bayer Gomes Fullgraf

Doutora em Educação Currículo – PUC/SP; Grupo de Estudo e Pesquisas em
Políticas de Educação Infantil – GEPPEI/UFSC.
jodete@ced.ufsc.br

Resumo

Neste artigo buscaremos destacar os principais aspectos da política de Educação Infantil no Brasil, mais especificamente durante o período do governo Lula, com base em resultados de pesquisas de doutorado do período 2003-2007 e nos estudos e investigações que temos desenvolvido desde 2000. Tomamos como fontes de análise a legislação educacional vigente – orientações, regulamentações e principais iniciativas normatizadoras do governo federal – e a revisão bibliográfica da área.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estado. Política Educacional. Educação Infantil.

Abstract

In this paper will try to present the most important aspects of the childhood education policy in Brasil, more specifically during the Lula government, based on doctorate research results for the period 2003-2007 and also the studies and the research that we have developed since 2000. As sources of analysis we used the existing educational laws – guidelines, rules and the major normalizing initiatives of the federal government – and the literature review of the area.

Key words: Childhood Education. Educational Policy. State.

Introdução

Em nossos estudos, afirmamos que a política educacional brasileira, no caso deste artigo, a Educação Infantil, pode ser mais bem compreendida quando analisada articuladamente às políticas que vem sendo implantadas em nível global, em especial quando consideradas a América Latina e o Caribe. No entanto, dispomos de poucos referenciais que nos auxiliem na compreensão dessas complexas relações entre globalização e estados nacionais. Segundo Dale (2001) uma focalização centrada no papel do Estado não implica necessariamente subscrever uma perspectiva de controle do processo político por este ente, uma vez que são muitos os fatores e processos envolvidos nessa atuação (FULLGRAF, 2007, p. 53).

Considerando essas reflexões iniciais, comporemos um quadro que evidencie os contornos da política nacional de Educação Infantil, para conhecermos as diversas problemáticas que cercam esta área no contexto da sociedade contemporânea.

No Brasil, a população infantil de zero a seis anos constitui uma das faixas etárias mais vulneráveis no que se refere ao desenvolvimento humano: são cerca de 21,9 milhões de crianças, muitas delas vivendo em situações adversas e enfrentando precárias condições de vida. Assim, todas as questões pertinentes a essa faixa de idade são consideradas prioritárias, seja pela sua importância no âmbito das políticas, seja pela precariedade das informações contidas nos estudos existentes. Num país que apresenta tais indicadores, possui dimensões continentais e uma população beirando 200 milhões de pessoas, e onde as desigualdades sociais se estendem por todas as regiões, consideramos fundamental verificar quem tem acesso a qual tipo de atendimento educacional. Se, de um lado, o Brasil conseguiu praticamente universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório para as crianças de sete a quatorze anos, de outro a Educação Infantil enfrenta grandes desafios. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD/IBGE) de 2004, apenas 40,4% do total das crianças com idade entre zero a seis anos frequentam uma instituição de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Ainda segundo a PNAD, a população de zero a três anos somava cerca de 11,5 milhões de crianças e a população de quatro a seis, 10,2 milhões de crianças. Com relação às crianças de zero a três anos, apenas 18,1% delas frequentavam creche, sendo que a

frequência escolar de crianças de quatro a seis chegava a 79,8%. O percentual de atendimento para a faixa etária de quatro a seis anos ultrapassou a meta de 60% prevista no Plano Nacional de Educação (PNE); no entanto, o atendimento na faixa etária de zero a três está aquém da meta estabelecida de 30%, evidenciando uma baixa cobertura da rede pública de creches para as crianças pequenas. É importante destacar que, entre 1998 e 2008, a taxa de frequência à creche dobrou e a de escolarização da faixa de quatro a seis anos cresceu cerca de 40%, incluindo-se aí as crianças matriculadas no Ensino Fundamental (FCC, 2010).

Apesar do crescimento, a baixa cobertura revela não só um atendimento mais restrito das crianças de zero a três na oferta pública de creches, mas também indica que, para que se possa chegar mais próximo do desafio apontado pelo PNE, a expansão pela via pública deva ser mais expressiva. O documento *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, aponta para uma taxa muito reduzida de frequência das crianças de zero a três anos, com as do meio rural e as mais pobres constituindo os segmentos que têm menos acesso (BRASIL, 2010, p. 31).

Ainda segundo os dados do Censo, dentre as 96.410 instituições públicas de Educação Infantil, 95% estão na esfera municipal. A essas devem ainda ser somadas as 11.303 instituições privadas sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas e confessionais –, a maioria delas dependente de subsídios municipais para sobreviver, dado que as creches e pré-escolas financiadas pelo poder público encontram-se, em sua maioria, sob a responsabilidade dos municípios. Segundo o Censo Escolar de 2005, as matrículas em creches privadas sem fins lucrativos representam 22% do total de 1,4 milhão crianças que frequentam creches no país, enquanto as matrículas em pré-escolas sem fins lucrativos correspondem a 8% do total de 5,7 milhões de pré-escolares.

Os dados comparativos sobre as matrículas na Educação Básica computados pelos Censos Escolares de 2004 e de 2005 mostram que a Educação Infantil e a Educação Profissional foram as que registraram maior crescimento de alunos nesse período (respectivamente 4,4% e 4,6%), enquanto o Ensino Fundamental e o Médio tiveram uma diminuição de matrículas (respectivamente, 1,4% e 1,5%). Parece que, de alguma forma, a demanda por Educação Infantil continua a pressionar a expansão do atendimento, encontrando resposta principalmente no âmbito municipal (CAMPOS, 2009).

Ao abordar os índices de atendimento na Educação Infantil brasileira, observamos que um dos fatores que mais influenciam a escolaridade das crianças é, sem dúvida, a renda familiar. A análise das taxas de escolarização, considerando as classes de renda mensal familiar *per capita* em salários mínimos, permite identificar uma nítida desigualdade entre as crianças de famílias com maior renda e aquelas com menor renda. Dos 20% mais pobres do Brasil, apenas 28,9% de meninos e meninas frequentam estabelecimentos de ensino, não havendo diferença marcante de gênero no acesso; já no grupo dos 20% mais ricos, mais da metade das crianças dessa faixa etária está na escola. De outra parte, percebe-se que à medida que aumenta a renda familiar, crescem os níveis de escolarização (KAPPEL, 2005, p. 194).

Portanto, as taxas de atendimento são mais elevadas para os segmentos de renda mais altas, como também o nível educacional dos pais e a ambiência cultural da família condicionam as chances de escolaridade de seus filhos. Essas indicações evidenciam que as políticas sociais não estão conseguindo alterar os padrões de desigualdade social existentes e que as crianças pequenas estão em relativa desvantagem em relação a outros segmentos da população. Tais desigualdades se referem tanto ao acesso à renda quanto ao acesso a programas sociais (CAMPOS, 2005, p. 8).

Como consequência dessas desigualdades é possível afirmar, com Rosemberg (2010, p.12), que

[...] no Brasil contemporâneo se expressa uma tensão entre as políticas e práticas de educação infantil, de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre os segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania [...]

Construção social e histórica da Educação Infantil

A importância da Educação Infantil resulta de uma série de fatores. Um primeiro fator decorre das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das transformações que

ocorrem nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Um segundo fator refere-se às condições de vida da maioria das populações nas cidades urbanas e industrializadas, as quais provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Um terceiro está vinculado à evolução das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, particularmente nos estudos que constataam que a frequência a boas pré-escolas traz benefícios para as crianças e suas famílias. Por fim, há o reconhecimento, no plano internacional, dos direitos das crianças, inclusive o direito a uma educação infantil de qualidade (CAMPOS, 2006).

De igual modo, evidenciamos que a Educação Infantil, além de ser um direito da criança, é um direito da família e uma exigência da vida atual, na medida em que as mulheres trabalham e participam da vida social em igualdade de direitos com os homens, o que é reconhecido pela Constituição, Artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, [...] a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]”, no capítulo que trata dos direitos sociais (CAMPOS, 1999).

Todavia, apesar da importância da Educação Infantil para as crianças e suas famílias, principalmente para pais e mães trabalhadores, as desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro. As mudanças legais introduzidas na década de 1990 foram bastante positivas, porém, verifica-se a permanência de problemas sérios de acesso e de qualidade nesse nível da educação, como aqui já indicamos.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A nova legislação agregou as creches aos sistemas educacionais; definiu como formação mínima para os professores o curso de Magistério em nível médio e estabeleceu a formação superior como meta. A legislação também indicou claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta e garantia de vagas, e ainda determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Vale lembrar que as denominações legais de creche e pré-escola constituem referências a grupos de idade. Na prática, no entanto, encontram-se instituições denominadas creches que atendem à faixa etária acima de três anos, bem como pré-escolas que atendem a menores de quatro anos. Nas representações usuais

da população, baseadas na tradição, a creche é geralmente entendida como um estabelecimento de tempo integral, destinada às populações mais pobres (UNESCO/OCDE, 2005).

No período de 1996 até 2006 o financiamento da Educação Básica foi regulado pelo FUNDEF, sendo o Ensino Fundamental obrigatório dos 7 aos 14 anos. A indefinição na legislação brasileira quanto à garantia de financiamento para a Educação Infantil colocou a exigência de condições concretas de implantação, o que também gerou embates, especialmente com outros níveis de ensino. É por esse motivo que julgamos importante a conquista, após dez anos de LDBEN, da inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O novo Fundo foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, publicada no *Diário Oficial da União* do dia 20 de dezembro de 2006 e regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. A proposta do novo Fundo objetiva que a Educação Básica e, conseqüentemente, a Educação Infantil avance no Brasil sob diversos aspectos.

No entanto, é preciso registrar que a tramitação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 415/05), desde sua origem na esfera governamental até sua aprovação no Congresso Nacional, foi pautada por muitos debates e embates. A proposta de criação do FUNDEB foi encaminhada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional no dia 14 de junho de 2005; naquela data, excluiu uma parcela significativa da Educação Infantil por não prever recursos para o atendimento das crianças de zero a três anos. A decisão do Governo Federal de excluir as creches do FUNDEB teria um impacto negativo na vida de milhões de crianças e de mulheres trabalhadoras, sobretudo das de baixa renda. Desse modo, é possível considerar que o processo de aprovação do FUNDEB, que levou 15 meses, foi permeado por conflitos e discrepâncias, revelando, de um lado, a “força”, e de outro, a “fragilidade” histórica da Educação Infantil no Brasil.

Vale destacar que a história da política nacional para essa faixa etária de certa forma acompanha a trajetória histórica das instituições que atuam nesse nível de ensino, dado que as políticas de expansão do atendimento às crianças pequenas têm sofrido a influência de diversos segmentos e diferentes concepções educativas. Para se compreender a história das políticas nacionais de Educação Infantil, é necessário compreender a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no país.

Em seu percurso, as instituições nacionais de Educação Infantil revelam duplicidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas, sendo possível caracterizar, nas últimas duas décadas, duas formas de atendimento com funções diferentes: para as creches, era atribuída a função de beneficência, de cuidado, e aos jardins de infância ou pré-escolas, uma função educativa. Esta duplicidade foi implementada durante todo o século XX e permanece até hoje. Todavia, do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade corriqueira e a já tradicional polarização entre assistência e educação têm sido superadas. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social: tanto a creche quanto a pré-escola constituíram-se historicamente como instituições educacionais (KUHLMANN JR., 1999, p. 53).

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendidas. Foi a origem social da população-alvo, e não a institucional, que inspirou objetivos educacionais diversos. No final dos anos 1970 vivenciamos a expansão das creches e pré-escolas no Brasil, período que foi marcado por várias determinações: a demanda social crescente de escolarização de crianças menores de sete anos, a emergência de novos movimentos sociais, o processo de urbanização e industrialização, o novo perfil demográfico das famílias brasileiras, o início da crise política do regime militar de 1964. Já naquele período, a influência de propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo vinha de organizações de cooperação internacional como UNESCO, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para elas. Nesse período, as creches e pré-escolas expandiram-se para atender populações carentes, sob a égide das políticas compensatórias de assistência social e de educação, gerando um padrão de atendimento pobre para o pobre. Nessa época também se observa a expansão de uma extensa rede de creches de origem comunitária e filantrópica. A precária legislação social dos anos 1970 acerca da educação da criança pequena, a necessidade premente de as mulheres trabalhadoras terem um lugar para deixar seus filhos e a insuficiência de políticas sociais justificavam de alguma forma que populações carentes tomassem para si a iniciativa de criar creches e pré-escolas, modulando uma demanda por convênios, e não por equipamentos públicos. Mas o Movimento de Luta por Creches em São Paulo constituiu uma exceção, reivindicando a criação de creches públicas na cidade.

É importante observar que essa questão educacional/assistencial é uma falsa polêmica. Na verdade, todas as instituições têm um caráter educativo: as creches tinham uma proposta de educação assistencial voltada para as crianças pobres, ao passo que as pré-escolas tinham uma proposta escolarizante para as crianças menos pobres. Assim, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria sinônimo de emancipação.

Portanto, em seu percurso histórico, a educação infantil foi marcada por funções sociais diferenciadas que oscilavam entre o assistencialismo – caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico-higienistas – ou a um modelo de educação compensatória/preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem. Ao longo dessa trajetória, o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como parte do sistema educacional aponta para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social. O novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolidou a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda delegou ao Estado o dever de oferecer essa modalidade de ensino.

No Brasil, a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil é dos municípios; sendo assim, é no plano local que as políticas são definidas e as práticas executadas. Os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos. O atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente antes mesmo de a legislação educacional preocupar-se com elas, ou seja, a partir do novo marco legal a oferta de Educação Infantil já era significativa, porém, organizava-se de forma caótica, com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches voltadas para as famílias mais pobres (CAMPOS, 2006, p. 2-3).

A Educação Infantil brasileira passa a viver, hoje, momentos complexos de adaptação às novas diretrizes, assim como enfrenta inúmeros desafios. Esses

desafios podem ser abordados e evidenciados sob diversas perspectivas, mas o maior deles aparece com a LDBEN: trata-se da integração das crianças de zero a três anos com as de quatro a seis na primeira etapa da Educação Básica. Uma situação complexa também se refere à transição das creches para os sistemas educacionais, processo que não se completou e representa um difícil obstáculo para os setores públicos responsáveis. Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições em funcionamento à margem dos sistemas educacionais; dessa forma essas instituições não estão sendo alvos da supervisão oficial, muitas sequer estão contabilizadas nas estatísticas e outras tantas, embora cobertas pelos censos escolares do MEC/INEP, não contam com as condições mínimas de infra-estrutura definidas pelo PNE (CAMPOS, 2006).

Enfim, no caso da Educação Infantil, a reforma educacional avançou na medida em que a estabeleceu como primeira etapa da Educação Básica. No entanto, persiste sobre ela a influência dos organismos internacionais, em boa medida com orientações conflitantes em relação à legislação educacional vigente.

A Educação Infantil no governo Lula

A partir do cenário nacional de novas conquistas legais para infância, tem-se como desafio necessário a definição da política nacional de Educação Infantil, uma vez que essa etapa passa a fazer parte da Educação Básica. Isso tem consequências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para as crianças em creches e pré-escolas.

A partir da Constituição de 1988 e no bojo da organização da *Conferência de Educação para Todos* de Jontien, em 1990, o MEC, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), vinha produzindo e publicando documentos, formulando diretrizes, elaborando referenciais curriculares e realizando estudos e debates para o setor, com o objetivo de consolidar uma política nacional de Educação Infantil. Posteriormente, a LDBEN afirmou, de um lado, o caráter não obrigatório desse nível de ensino e enfatizou como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade; de outro, explicitou a exigência de formação do profissional para atuar na Educação Infantil e determinou a integração das

creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. As posições básicas abrigadas pela Lei de Diretrizes e Bases já figuravam no documento *Política Nacional de Educação Infantil*, elaborado em 1993-1994. Outros documentos importantes foram: *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, organizado pelo MEC com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação (1998); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995), e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), de caráter orientador (OCDE/UNESCO, 2005).

Assim, na década de 1990, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi possível perceber um movimento de reformas políticas e econômicas no Brasil que influenciaram as políticas educacionais. No período de 1996 até 2002 observamos um processo de redirecionamento das políticas de Educação Infantil no interior do Ministério da Educação, pois então o financiamento da educação brasileira priorizou o ensino fundamental pelo FUNDEF e as ações da COEDI para o nível da infância se restringiram ao *Programa Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* e ao *Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação*.

Da parte do Conselho Nacional de Educação tivemos, em 1999, a regulamentação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Em 2001, presenciamos a aprovação do Plano Nacional da Educação, que não avançou com relação ao financiamento dessa etapa da Educação Básica. Esse Plano previa metas de acesso e expansão, no entanto, ficou aquém das necessidades.

No momento, estamos vivenciando a elaboração do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, mas a trajetória das ações e metas do governo federal para a educação enfrenta idas e vindas e, como destacam inúmeros pesquisadores da área, se o novo plano não vier acompanhado de novos recursos, tenderá a se resumir a uma mera carta de intenções.

Muitos estudos mostram quão complexo tem sido consolidar uma política nacional para esse nível de ensino, que coloca em disputa diferentes concepções de atendimento. Assinalamos que não só a área da educação tem influência sobre a Educação Infantil, já que historicamente ela tem sido tributária das áreas da saúde, da assistência social e do trabalho. Ocorre, então, que as políticas públicas para as crianças pequenas são fragmentadas, pois estão dispersas entre os órgãos

federais, estaduais e municipais de educação, nas áreas de bem-estar social, saúde, trabalho e direitos da infância (ROSEMBERG, 2006, p. 3).¹

Com a primeira eleição do presidente Lula, um aparente novo cenário político se configura, criando expectativas na área. Em pesquisa recente (FULLGRAF, 2007) procuramos identificar os avanços e retrocessos gerados pelos conflitos e disparidades presentes na concretização da política nacional de Educação Infantil, por ações contínuas e/ou descontínuas. Logo no início da primeira gestão do governo Lula, identificamos como avanço o compromisso do MEC com o Movimento Interfórum do Brasil (MIEIB) ao criar o Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003, que englobou os então recém-criados conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. O MEC, por meio do Conselho, instituiu uma Comissão de Educação Infantil que buscou debater temas ligados a esse nível de ensino.

De outra parte, observamos evidências de conflitos e disparidades na proposta do Programa “Bolsa Primeira Infância” proposto pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 2003, que revela a natureza complexa e controversa da política educacional, uma vez que a proposta de FUNDEB apresentada em 2005 pelo governo federal excluiu as creches e o atendimento institucional às crianças de zero a três anos. Essa proposta previa uma bolsa, no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais), vinculada ao atendimento da criança por um cuidador pago pela família ou ao cuidado da própria família em casa.

É importante lembrar que, historicamente, essas soluções alternativas foram amplamente criticadas. A proposta de “mãe crecheira” é rejeitada pela área, sob o argumento de que não condiz com a legislação atual, pois em vez de traduzir o atendimento a um direito constitucional representa uma institucionalização da impossibilidade do atendimento educacional às crianças recém-nascidas. Portanto, é justamente nessa faixa etária que se acirram os conflitos e as disparidades, com a disputa por diferentes concepções de atendimento.

Neste ponto, cabe lembrar a atuação do Comitê da Primeira Infância (CODIPI) no período de 1999 a 2002 e a publicação, em 2000, da Portaria nº 2.854 da Secretaria de Estado de Assistência Social (SEAS). O CODIPI foi instituído em 27/12/2000, com o objetivo de articular, coordenar e supervisionar as ações das políticas públicas federais voltadas para o desenvolvimento da primeira infância, presidido pelo Secretário Executivo do Programa Comunidade Solidária

e composto por representantes dos ministérios da Saúde, da Educação, da Previdência e Assistência Social e da Cultura, Ministério Público Federal, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e Pastoral da Criança. A preocupação do Comitê diz respeito à promoção do pleno desenvolvimento das crianças brasileiras, especialmente na faixa etária de zero a três anos.

Muito mais que uma ruptura com o que preconiza a LDBEN, regulamentações desse tipo demonstram continuidades com as políticas de tipo emergencial e compensatório. Assim, as discussões relacionadas às políticas de Educação Infantil do governo FHC tiveram continuidade com as propostas do Ministro Cristovam Buarque no início do período Lula. Todavia, sabemos que não vamos encontrar linearidade nessas influências nas políticas, uma vez que elas refletem os avanços e rupturas presentes nas diversas mediações entre o Estado e a sociedade na contemporaneidade.

É importante frisar que as políticas sociais, na maioria das vezes, são uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Elas emergem de um processo de escolhas sucessivas que envolve confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões. Esses programas e iniciativas revelam confluências e continuidades e podem ser tomados como exemplo de uma agenda comum; no entanto, cabe considerar a mediação dos Estados nacionais na formulação dessas políticas e programas. Muitas organizações internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e UNICEF podem ser consideradas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais; no entanto, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Em 2004, o Ministro Tarso Genro assume a pasta da educação, estruturando uma nova equipe para a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, a qual tem buscado retomar o processo de consolidação da Política Nacional para Educação Infantil. Essa retomada deu início à elaboração dos documentos nacionais de política para a primeira etapa da Educação Básica, tendo sido elaborados dois documentos: pela Fundação Carlos Chagas, as pesquisadoras Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado produziram as primeiras versões dos *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*; o Grupo de Pesquisa “Ambiente e Educação”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), produziu o texto *Padrões de infra-estrutura para instituições de*

educação infantil. Entre 2004 e 2005, todos esses documentos foram discutidos e apreciados em oito seminários regionais organizados e coordenados pelo Departamento de Educação Infantil. Nesse período, o MEC apresentou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação*.

Podemos enfatizar que o modelo estatal de atendimento formal às crianças pequenas implica deter muitas condições que nem todos os municípios possuem; por isso, verificamos inúmeras contradições, tensões e assimetrias nas políticas para esse nível de ensino. Todavia, julgamos que as tensões que fazem com que muitos não aceitem que a creche se coloque em plano de igualdade com o estatuto da pré-escola fazem parte de um movimento mais amplo. Isso se viu quando da iniciativa do governo federal em relação ao projeto inicial do FUNDEB, nas resistências encontradas nos governos locais e também nas metas da chamada sociedade civil. Esse movimento revela a natureza complexa e controversa da política educacional, como também o campo repleto de pressões que representa a produção da política social (FULLGRAF, 2007).

Além dessas questões relacionadas à concepção da formulação de políticas, destacamos outras relacionadas ao financiamento e, conseqüentemente, ao provimento da Educação Infantil. Salientamos que até 2006 havia uma indefinição na lei quanto à garantia de recursos. A Lei nº 9.424, de 24/12/1996, que vigorou até dezembro daquele ano, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Essa Lei incentivou a municipalização da educação e subvinculou recursos ao Ensino Fundamental. Com o FUNDEF, não só os Estados retiraram-se da oferta de Educação Infantil, como este nível de ensino passou a contar, no âmbito dos municípios, com os recursos remanescentes do Ensino Fundamental obrigatório. Ao mesmo tempo, o fato de o Fundo garantir um valor por aluno incentivou estados e municípios a incluir crianças de seis anos no Ensino Fundamental, conforme faculta a LDB. Esta mesma Lei trouxe como decorrência o debate sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A orientação pode tornar-se norma nacional, reduzindo a Educação Infantil à faixa etária de zero a cinco anos, ao mesmo tempo em que torna obrigatória a educação da criança a partir dos seis anos, refletindo tendência internacional (UNESCO/OCDE, 2005).

Ainda no âmbito das políticas, o MEC desenvolveu o Projeto Revisão de Políticas e Serviços na Área da Educação Infantil. Esse projeto diz respeito a um estudo proposto em 2004 pela UNESCO e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação. O referido estudo constatou que as mudanças legais introduzidas na década de 1990 foram bastante positivas, porém, verificou-se a permanência de problemas sérios de acesso e de qualidade da Educação Infantil. Para evidenciar a permanência dessas desigualdades, destacamos dados que demonstram a desvalorização do setor: de acordo com a OCDE (1994), o custo médio anual por estudante brasileiro na Educação Infantil era de U\$ 820,00 (28ª posição), o mais baixo do sistema educacional nacional, enquanto o do ensino superior era de U\$ 10.000,00 (10ª posição) (ROSEMBERG, 2006, p. 74).

A aprovação do FUNDEB em dezembro de 2006, em substituição ao FUNDEF, tem representado uma possibilidade concreta de avanço para a Educação Básica, no entanto, os desafios do financiamento ainda são imensos. O estudo Custo Aluno Qualidade (CAQ), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, concluiu que o valor gasto com a Educação Infantil no Brasil é insuficiente para garantir padrões mínimos de qualidade. Em 1999, foram desembolsados, em média, 924 reais por ano, com cada aluno. A distribuição dos gastos varia de região para região: o Nordeste, por exemplo, gasta 560 reais ao ano por estudante, e o Sudeste, 1.269 reais. Essa disparidade se reflete tanto ao acesso quanto à qualidade da Educação Infantil, evidenciando o grande desafio da educação em nosso país, qual seja, garantir acesso e permanência em quantidade com qualidade.

De qualquer modo, retomar a produção da revista Criança, criar o PROINFANTIL e a Rede de Formação continuada para professores do nível básico revela interesse em manter articulada a pesquisa, a docência e a extensão, ações desenvolvidas pela COEDI no primeiro período do governo Lula. Na gestão do Ministro Tarso Genro, a equipe da COEDI e o Departamento de Política Educacional do MEC implementaram o já citado PROINFANTIL, que ampliava a merenda escolar das creches e da rede filantrópica conveniada, e o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, entre outras medidas. Destacamos que o MEC incorporou o Programa Família Brasileira Fortalecida, do UNICEF, como uma política de formação de família nas creches e pré-escolas, novamente demonstrando descontinuidades com as políticas preconizadas (FULLGRAF, 2007).

Com relação ao Ensino Fundamental, em 2005 o governo federal lançou a proposta da educação obrigatória que levaria as crianças, a partir dos seis anos de idade, a cumprirem um ciclo de nove anos de estudo sob a responsabilidade do Estado. Para o MEC, o objetivo de ampliar o ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. O documento do MEC destaca que:

Constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros. Em 1971, pela Lei 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, que se tornou meta educacional no PNE. O Ensino Fundamental é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada (MEC, 2004, p. 14).

Essa medida já estava prevista na LDBEN/1996 e no PNE/2001, uma vez que, nestes documentos legais, a Educação Infantil se incorporava à Educação Básica e, na prática, vários sistemas estaduais de ensino já vinham incorporando crianças de seis anos a ela. Consideramos que um dos aspectos positivos que emerge dessa medida está na discussão que relaciona a dimensão da infância às especificidades desses dois níveis de ensino.

Em 2005, Fernando Haddad assume o Ministério da Educação e mantém a equipe da Secretaria de Educação Básica e da Coordenadoria de Educação Infantil. No período, a transição das creches para os sistemas educacionais se completou com a aprovação do FUNDEB e, ainda que permaneça como um desafio para os setores públicos responsáveis, a aprovação do novo Fundo, o processo tende a se acelerar. Em 2006, foram publicadas as versões finais dos documentos

Parâmetros de Infra-estrutura e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, no cumprimento das metas previstas no PNE.

A partir de 2007, no segundo período do governo Lula, os projetos e programas do Governo passam a estar relacionados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado no mesmo ano como parte integrante do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). O Compromisso Todos pela Educação, que integra o PDE, vai nortear às ações voltadas à educação tendo em vista a adesão dos municípios ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesse contexto também é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a mensurar os resultados das ações de política educacional segundo um processo avaliativo que se vale de índices estaduais e municipais de desempenho dos sistemas educacionais.

Em 2009/2010 a proposta de emenda constitucional da senadora Ideli Salvati/SC se concretizou na Emenda Constitucional n. 59². Ela punha fim ao dispositivo que desvinculava os recursos da União para a educação, mas tornava obrigatória a educação das crianças dos 4 aos 17 anos, com prazo de implementação até 2016. Novamente, a primeira etapa da Educação Básica é segmentada e sofre tratamento diferenciado, ou seja, foi suprimida a possibilidade de um amplo debate sobre a obrigatoriedade e a referida etapa ficou fragilizada. É Rosenberg (2010, p. 40) quem destaca que:

[...] nesse período continua a se observar o movimento pendular: de um lado, a busca de integração da EI nas diversas instancias do sistema educacional de outro, ameaça constante de exclusão das creches do sistema, do rebaixamento de sua qualidade pela opção por modelos a baixo custo e pela alocação de recursos insuficientes, acompanhada por uma opção pela escolarização (“primarização”) da pré-escola [...]

Com relação às orientações pedagógicas, constata-se a publicação do documento *Indicadores de Qualidade na educação infantil*, em 2009, com o principal objetivo de auto-avaliação, o qual vem recebendo ações de monitoramento e acompanhamento pela COEDI/MEC. No mesmo ano, no bojo da exigência de revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Básica, o MEC implementou o programa “Currículo em Movimento”, que objetivava melhorias na qualidade

por meio do desenvolvimento do currículo de todos os níveis de ensino. No interior desse programa foi desenvolvido o Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS³, para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Todas essas ações culminaram na aprovação das *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil*, em novembro de 2009.

Desatacamos ainda a realização, em 2009/2010, da pesquisa *Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa*, que foi desenvolvida em seis capitais brasileiras e trouxe várias indicações para a área. A referida pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob a coordenação de Maria Malta Campos, com financiamento do BID e apoio do MEC, incorporando 6 capitais: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Terezina. O estudo revela informações sobre a

[...] qualidade do atendimento da educação infantil e seu impacto no aproveitamento dos alunos no início do ensino fundamental e espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídio ao governo federal, aos municípios e às instituições de educação infantil no estabelecimento de estratégias de melhoria da qualidade de creches e pré-escolas [...] (FCC, 2010).

Quanto à formação, em 2010 o Ministério da Educação, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados, ofereceu 3.210 vagas em curso de especialização em Educação Infantil, presencial e gratuito. As vagas são destinadas a profissionais de escolas – professores, coordenadores, diretores de creches – e pré-escolas das redes pública e privada (filantrópicas, comunitárias ou confessionais) que mantinham convênio com o poder público, e também a equipes de educação infantil dos sistemas de ensino. As vagas atendiam parte dos pedidos de cursos de formação solicitados por municípios em seus planos de ações articuladas de 2007 e 2008.

Paralelamente a esse processo, as demandas urgentes da população foram obtendo respostas nas ações das prefeituras municipais, seja ampliando a rede direta ou não, e assim:

[...] a expansão da EI se expressa nos dados do relatório do INEP de 2008 que coloca em relevo duas informações; o crescimento de

10,9% das matrículas em creches entre 2007 e 2008 e o fato dessa ampliação estar associada ao aumento do volume de recursos associados ao FUNDEB, no entanto, a exigência da obrigatoriedade pode significar novamente um recuo na expansão do atendimento em creches, pela via direta, pois continua sendo um dos segmentos mais frágeis da educação básica no Brasil [...] (FCC, 2010, p. 274).

A assertiva acima ganha destaque, pois a citada pesquisa ressaltava que

[...] metade das capitais analisadas a porcentagem de criança de zero, um e dois anos tem pouquíssimas matrículas, evidenciando a necessidade de avaliar as prioridades adotadas nas políticas municipais. Ainda com relação ao financiamento, mais especialmente das crianças menores, indicamos que existem [...] fatores ponderados diferenciados para educação infantil em tempo parcial e integral e em atendimento público e conveniado [...] o peso dos fatores desse nível de ensino ficou subdimensionado e desproporcional diante dos outros níveis, modalidades e tipos de atendimento, especialmente os relativos às creches, ainda mais evidentes tendo em vista o seu custo real de manutenção, certamente mais elevado [...] (FCC, 2010, p. 310-322).

Dessa discussão emergem significativas contradições, já que era possível observar que em momentos anteriores as políticas de conveniamento colocavam-se à frente da expansão do atendimento público. Em razão disso:

[...] os fatores de ponderação das creches de tempo integral, além de subdimensionados, são ligeiramente diferentes entre o atendimento público e conveniado, assim tendo em vista a elevada manutenção das creches, de modo geral bem maior das creches públicas que o das conveniadas, pode-se esperar que as prefeituras optem pela ampliação do atendimento conveniado, esse fato já não se repete na pré-escola uma vez que o recebimento da receita via Fundeb finalizou em 2010 [...] (FCC, 2010, p. 322).

Com relação à Educação Infantil, Corsino e Nunes (2010, p. 6) salientam que:

[...] tratar a creche como um equipamento educacional e pensá-la para ser fundamentalmente complementar (e não substitutiva) à ação da família nos aspectos físico, psicológico e social e na constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças é um questão provocadora para sua integração ao sistema de ensino, diferentemente da pré-escola.

Nessa direção, muitos estudos demonstram que a situação das creches é sempre pior do que aquela encontrada nas pré-escolas, pois “[...] as creches comunitárias, que atendem aos segmentos mais pobres da população, são justamente aquelas que apresentam as piores condições de funcionamento e, muitas vezes, contando apenas com poucos recursos da própria comunidade [...]” (FULLGRAF, 2007). A questão do conveniamento é motivo de tensão para a área e um grande desafio para os municípios, mas é uma questão que continua em aberto.

Finalizamos indicando que o PAC 2 foi lançado em março de 2010 e que duas ações que o integram impactam a Educação. Uma delas é a construção e reestruturação de escolas de Educação Infantil por meio do programa Proinfância; a outra se refere à construção e cobertura de quadras esportivas em escolas públicas da Educação Básica. Segundo o governo, a nova fase do PAC tem investimento total previsto de cerca de R\$ 1 trilhão em obras de infraestrutura e vai vigorar de 2011 a 2014. As ações em educação fazem parte de um dos subgrupos do PAC, chamado Comunidade Cidadã, e somam investimento de R\$ 11,7 bilhões.

Com o Proinfância, programa do MEC que existe desde 2007, a intenção é:

[...] ampliar a oferta de educação pública para crianças de zero a cinco anos, por meio de construção de creches e pré-escolas e aquisição de equipamentos e mobiliário. Até 2009, foram conveniadas 1.722 unidades. Em 2010, a previsão é de 800 unidades. Incluído no PAC 2, o programa permitirá a construção de mais 1,5 mil escolas de educação infantil por ano, até 2014, totalizando 6

mil. Cada unidade custará entre R\$ 620 mil e R\$ 1,3 milhão. A previsão de investimento total em quatro anos é de R\$ 7,6 bilhões. O maior atendimento é voltado para a região Nordeste, que poderá receber 1.996 escolas. Para serem beneficiados, os municípios deverão apresentar suas demandas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e possuir terreno apropriado. A estimativa é atender a 324 mil meninos e meninas por ano, a partir de uma média de 216 crianças por unidade. A proposta do Proinfância no PAC 2 prevê, ainda, o custeio das matrículas novas nas creches e pré-escolas do programa, até entrarem no ciclo do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O valor de custeio por aluno, por ano, estimado em R\$ 2.745,00. “O PAC 2 dedica atenção especial à educação infantil, porque sabemos que essa etapa da vida é determinante para a capacidade futura de aprendizagem”, afirmou a ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff. “Oferecer cuidados adequados às crianças significa combater a desigualdade social na raiz. Significa salvar uma geração [...] (BRASIL, 2011).

Algumas considerações finais

Este artigo demonstra as complexas relações existentes entre os processos de formulação e implementação de políticas educacionais. Na área da Educação Infantil, estas relações também apresentam complexidades, tendo em vista que as ações do Estado e da sociedade civil são marcadas por confrontos, conflitos, convergências e divergências. Podemos afirmar que ainda persiste no Brasil uma pluralidade de atendimentos e uma sobreposição de ações que caracterizam de forma complexa o campo da Educação Infantil, principalmente no atendimento às crianças de zero a três anos.

Podemos afirmar ainda que o desenvolvimento de ações na área da infância está disperso entre vários órgãos do governo, redes e sociedade civil. Observamos uma disputa entre o que preconiza a LDBN, que confere à Educação Infantil e, especialmente, à creche a condição de primeira etapa de um processo educacional institucionalizado, embora não obrigatório, e a concepção de desenvolvimento

infantil mobilizada por vários órgãos que retiram da creche esse caráter de educação institucional.

De um lado, indicamos que os programas e documentos emanados pelo MEC, por si só, não mudam a realidade, assim como não se concretizam em ações efetivas, uma vez que é de responsabilidade prioritária dos municípios a oferta e a gestão da Educação Infantil. De outra parte, estudos recentes de avaliação da qualidade indicam a permanência de fragilidades em relação à creche, a despeito de muitos progressos que destacamos nas ações em andamento nos municípios. Segundo o citado relatório, observa-se a integração das creches ao setor educacional:

[...] as creches estão aos poucos adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua integração nos programas de treinamento em serviço, recebimento de maior atenção da supervisão pedagógica, inclusão nas reformulações curriculares e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos [...] (FCC, 2010, p. 24).

Ainda que se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, sua oferta incipiente e as políticas dispersas têm impedido que esse segmento se fortaleça enquanto primeira etapa da Educação Básica. O que se impõe como grande desafio ao PNE para por em ação as metas aprovadas na CONAE.

Finalizamos essas reflexões com as indicações de Fúlvia Rosemberg (2010) de que é preciso “dar um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil democrática”.

Notas

- 1 CAMPOS, 1999, 2003, 2006; FULLGRAF, 2001, 2007, ROSEMBERG, 2003, 2006, 2010; VIEIRA 2010.
- 2 Até 2010, para a manutenção do Plano Real, tivemos a aprovação do Dispositivo de Desvinculação das Receitas da União (DRU), que transferiu 20% dos recursos que seriam destinados à seguridade social para os fundos fiscais que contribuem com o superávit primário.

3 Para saber mais sobre o projeto pesquisar www.mec.gov.br.

Referências

- BRASIL. *Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela Portaria Interministerial n.º 3.219 de 21/09/2005*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2006.
- BRASIL. As desigualdades na escolarização no Brasil. *Relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social*. Brasília, DF, 2010.
- CAMPOS, M. M. A mulher a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.
- _____. *Pobreza*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005 (mimeo).
- _____. *Educação infantil*. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br>>. Acesso em: 14 nov. 2006.
- _____. *O FUNDEB e os rumos da política educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007 (mimeo).
- _____.; FULLGRAF, J. B. G.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedades & Cultura*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.
- FULLGRAF, J. B. G. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- _____. *O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula*. 2007, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *A qualidade da educação infantil no Brasil: uma avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo, 2010 (mimeo).
- KAPPEL, D. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p.181-203.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 1998. 210 p.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- _____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. Campinas: Autores Associados, 2006.

- _____. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010a. p. 171-186.
- _____. Um passo adiante na longa marcha por educação infantil brasileira democrática. São Paulo: FCC, 2010b (no prelo).
- NUNES, F.; CORSINO, P. *Políticas públicas universalistas e residualistas: o desafio da educação infantil*. Reunião Anual da ANPEd, 33, Caxambú, 2010.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO); Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Early childhood care and education in Brazil*. Policy review report. Paris: Unesco, 2005.
- VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

recebido em 2 jul. 2013 / aprovado em 9 ago. 2013

Para referenciar este texto:

FULLGRAF, J. B. G. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 39-61, 2013.

Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil

Professional learning for teachers to work with babies in early childhood education institutions

Tacyana Karla Gomes Ramos

Profa. Doutora em Educação
Universidade Federal de Sergipe
tacyanaramos@gmail.com

Resumo

Neste artigo discute-se a atuação profissional docente com bebês no âmbito da Educação Infantil, apresentando as tensões, os desafios e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em instituições educacionais. Debate-se acerca de conhecimentos específicos da educação da criança que estejam sustentados na ação pedagógica de observação e escuta dos bebês, ação entendida como referência para a prática educativa que tenha como elementos balizadores a indissociabilidade entre cuidar e educar, a promoção da autonomia e da autoria das crianças pequenas. Por fim, indica-se a necessidade de constituição, nos processos de formação inicial e continuada, de uma identidade profissional do docente que vai atuar com bebês, visando a elevação da qualidade do trabalho pedagógico das instituições. Para tanto, propõem-se adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino de forma a se ajustarem aos interesses, potencialidades e necessidades sociais e psicológicas das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem Profissional. Educação de Bebês. Formação de Professores. Identidade Profissional Docente.

Abstract

In this article is discussed the teaching professional work with babies under the Early Childhood Education, presenting tensions, challenges and possibilities of organization in the pedagogical work to be developed in educational institutions. It reports the debate about expertise in child education sustained by the pedagogical action of observation and listening to babies as a reference for educational practice, which has the inseparability of care and education, and the promotion of autonomy and authorship of children as reference elements. Finally, it indicates the building of a professional teacher identity to work with babies, conceived in processes of initial and continuing training, aimed at raising the quality of pedagogical work to be developed in the institutions, proposing adjustments and reinterpretation of curricula and of the teaching practices in a more suitable way to the interests, capabilities, social and psychological needs of children.

Key words: Education of Babies. Professional Learning. Professional Teacher Identity. Teacher Training.

A educação de bebês: constituição de um campo em debate

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história com o cuidado e a educação extradomiciliar, somente nos últimos anos passou a ser inserida numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

O registro dessa conquista está expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que passou a considerar a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito da criança (Art. 208, inciso IV), e primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em parceria com as famílias. Essa inclusão constitui um ganho na história da educação das crianças pequenas em nosso país, já que as outras constituições usavam termos como assistir, velar ou amparar a maternidade e a criança (CAMPOS, 1992).

Tal patamar legal alcançado pela Educação Infantil aponta para uma compreensão mais ampla do processo de ensino aprendizagem com crianças e estabelece a necessidade de elevação da qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições, haja vista que a Educação Infantil apresenta qualidade bastante aquém da adequada, conforme atestam vários estudos na área, inclusive os documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2005; 2006).

Entre os fatores responsáveis por essa situação, encontra-se a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não tem sido capaz de prepará-los para as especificidades da educação de crianças, particularmente na faixa de zero a três anos e especialmente na atuação pedagógica com bebês. Inúmeras experiências concluem pela necessidade de pensar as especificidades da formação dos profissionais que vão atuar com a criança de pouca idade e de superar a transposição de modelos didáticos do Ensino Fundamental, ou a antecipação de conteúdos deste segmento da Educação Básica para a Educação Infantil (HADDAD, 2010). Em particular, ao situar a atuação profissional com bebês no âmbito da Educação Infantil, esta demanda ganha contornos específicos, dado que a criança dessa faixa etária possui motivações, necessidades, condições físicas, sociais e psicológicas diferentes das crianças mais velhas.

Ao lado das novas possibilidades educacionais que a Educação Infantil inaugura, a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo, empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos e com a cultura; reconhecida como sujeito de direitos, ela está aberta a ser vista em suas potencialidades. Apesar de sua dependência do adulto para sobreviver, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomar iniciativas e de agir, dispondo de amplos recursos, desde que nascem, para interagir “com” e “no” mundo. O longo tempo que necessitam do outro para seu desenvolvimento possibilita que, a partir de experiências de aprendizagem favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência, ao mesmo tempo em que vão, gradualmente, exercendo sua autonomia (CARVALHO, MÜLLER, 2009).

Nessa trilha de proposições a formação de professores para atuar com bebês se apresenta como uma atividade de natureza complexa que carece de adaptações e ressignificações nos currículos e nas práticas de ensino. Nesse passo, cabe considerar a construção de significados com as crianças e sua infância em instituições marcadas por uma organização pedagógica cotidianamente planejada e sistematicamente avaliada (TRISTÃO, 2004), recusando-se a improvisação, mas abrindo perspectivas para o imprevisto (FARIA, 2007); impõe viabilizar atividades diversificadas, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades dos bebês (RAMOS, 2010); implica priorizar a parceria com as famílias e com a comunidade (FORTUNATI, 2009); requer organização de ambientes promotores de aprendizagens por meio de diferentes experiências (HORN, 2004; RAMOS, 2012); significa ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); corresponde a provocar oportunidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); alerta para o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, racial e religiosa, da imaginação, da sensibilidade estética (BRASIL, 2009).

Estamos nos referindo a uma organização própria do trabalho pedagógico cujo centro esteja nas experiências de aprendizagens e no desenvolvimento infantil e que não esteja cingida a conteúdos de ensino ou a resultados classificatórios da aprendizagem.

Em razão do exposto, a rotina diária da criança na creche não pode ser definida com base em padrões de inflexibilidade e homogeneidade. Ao contrário, a educação para as crianças de pouca idade aqui defendida é aquela que afasta as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e que entende a criança indivisível (BARBOSA, 2006), com necessidades e ritmos biológicos e afetivos distintos.

Neste ponto, é importante fazer referência às reflexões de Tristão (2004) quando afirma que todas as crianças pequenas têm o direito de ser educadas e cuidadas sem hierarquias entre as ações, pois as duas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação. Barbosa (2009) amplia esse argumento ao comentar que o ato de cuidar/educar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene. Segundo a autora, cuidar/educar exige colocar-se em posição de escuta atenta às necessidades, desejos e inquietações infantis, supõe apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo. Nessa perspectiva, o ato de cuidar/educar nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais que têm direito à educação e ao bem-estar.

Decorrente dessas proposições emerge a necessidade de conhecimentos específicos sobre a educação da criança no primeiro ano de vida que tenham foco na ação pedagógica de observação e escuta dos bebês. Tomando esse “diálogo” como referência, é possível adotar uma prática educativa que considera a diversidade, que institui ações inclusivas, que adota, como elementos balizadores, as interações e a brincadeira, as expressões infantis, a promoção da autonomia e da autoria das crianças, conforme explicitam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de dezembro de 2009.

Pode-se afirmar, portanto, que está em processo a constituição de uma identidade profissional docente para atuação com bebês que supõe conhecimentos advindos de diferentes áreas do saber e sua apropriação no campo educacional, o que, por sua vez, exige a elaboração de saberes docentes no campo da transposição

didática (PERRENOUD, 2010; FERREIRA, 2005) e a ampliação de conteúdos nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada.

A especificidade da formação para a docência com bebês

A função educativa supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a conseqüente renovação dos conhecimentos docentes (KRAMER, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; FREITAS, 2005). No entanto, estudos atuais indicam que as formas de organização didática dos cursos de Pedagogia não se constroem em um terreno de neutralidade quanto às concepções sobre criança e infância e nos convidam a pensar sobre formas de superar a racionalidade técnica educacional, contribuindo para novas formas de compreender o conhecimento, de aprender e de ensinar.

Nesse sentido, ao combater a racionalidade técnica no ensino, Stenhouse (2007) critica o modelo de “currículo por objetivo”, no qual os objetivos de aprendizagem são definidos de acordo com as mudanças mensuráveis e observáveis no comportamento dos sujeitos aprendizes, isto é, valorizando a informação e a memorização, o desenvolvimento de atividades mecânicas e descontextualizadas de sua atuação profissional. O autor defende a perspectiva na qual teoria e prática estão imbricadas de forma sistemática e autocrítica, e explica que por meio da investigação da prática que realiza o professor passa de objeto a sujeito do conhecimento, pois encontra oportunidades para formular questões relevantes no âmbito da sua atividade. Assim, o professor em formação se insere num percurso ativo de conscientização a respeito do que ele faz, porque faz, como faz e para quê faz.

Nessa linha de argumentação, deriva a ideia de que a pessoa do professor, em interlocução com seus pares e com o contexto de sua atuação, efetiva um meio para produzir conhecimentos sobre a profissão docente (NÓVOA, 1991). Nos rumos de efetivação de tais possibilidades, a prática pedagógica de professores de bebês se apresenta como ponto de partida e de chegada de um processo de formação que promove a constituição de “teias que alteram o ensino”, que se ampliam por intermédio de comunidades de aprendizagem entre os profissionais que atuam com as crianças em espaços educativos (HUBERMAN, 2001).

Sob tal perspectiva, a identidade profissional do professor está composta de uma dimensão subjetiva que se expressa em suas atitudes, crenças e valores, e que resultam de relações interpessoais, da estrutura social e do momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais e materiais dadas, além das condições do próprio sujeito (HUBERMAN, 1992).

Castells (2000) amplia nosso argumento quando atribui à identidade coletiva o *status* de *locus* de significação constantemente construída e transformada, marcada pela intensa interação e negociação entre pessoas. Segundo o autor, trata-se de um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes e pelo qual significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos.

Assim, os cursos de formação, pelas suas características de convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos, podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, já que baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e à mudança.

Em sintonia com as ideias apresentadas, formulações defendidas em estudos advindos da perspectiva sociocultural da Psicologia (FENWICH, 2000; ROGOFF, 1990, por exemplo) compartilham formas similares de conceber a ação humana, lançando mão de aprendizagens comunitárias situadas nas mediações das experiências vividas em contextos específicos. Essa perspectiva amplia o debate e justifica a proposta de formação continuada de grupos específicos, como no caso dos professores que atuam com bebês, considerando que as mediações entre formador e professores e entre pares precisam ter como tessitura a reflexão sobre a prática pedagógica.

Tomando posição no debate nacional acerca das especificidades do ensino-aprendizagem com bebês e dos saberes específicos necessários ao atendimento educacional com qualidade deste grupo etário, evidencia-se a necessidade de definir objetivos e estratégias de formação para os profissionais que organizam a intervenção pedagógica com e para as crianças no primeiro ano de vida. Para tanto, torna-se relevante a questão de conteúdos e dispositivos de formação que reconheçam a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil na gestão de ações que respeitem as especificidades do desenvolvimento da criança,

pois estas exigem objetivos e programação de atividades contextualizadas nas peculiaridades desta fase de desenvolvimento humano.

Por essa trilha de ideias caminha a compreensão das especificidades do desenvolvimento de bebês como ponto fundamental para o(a) professor(a) organizar, na instituição de Educação Infantil, um ambiente de vivências, convivências e aquisições que impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação das aquisições socioafetivas e cognitivas das crianças. Dessa forma, para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o(a) professor(a) precisa aprender a construir um olhar interrogativo, de modo a alcançar e apreender as experiências significativas para elas (TRISTÃO, 2005, p. 51). É assim que o espaço da Educação Infantil recria oportunidades de a criança ser protagonista de seu desenvolvimento, já anunciada por vários estudos (cf. CAMAIONI, 1980; CARVALHO; BERARDO, 1989; TREVARTHEN, 2006, por exemplo).

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para o bebê, perpassado pela construção, por parte do(a) professor(a), de uma sensibilidade em relação à criança que tenha como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. Realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança, aliada à investigação da própria prática que desenvolve. Simultaneamente a um refinamento do olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Nessa vertente de argumentação, a ação investigativa do adulto profissional que atua com bebês também se faz na relação com os seus conhecimentos teóricos, que orientam o seu olhar crítico e a interpretação da diversidade de manifestações da criança. Olhar para o bebê e buscar ouvi-lo em seus interesses viabiliza a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elemento balizador da construção de um trabalho pedagógico que parte das competências que seu comportamento interativo desvela. O foco reside em abordagens que confluem para a perspectiva da criança como sujeito social constituído prioritariamente “na” e “pela” interação social.

O ponto central torna-se, então, o refletir sobre a potência da produção e do compartilhamento de significados por meio das múltiplas linguagens que as crianças produzem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Desse modo, o acesso

às suas inúmeras formas de expressão, suas explorações, as oportunidades de interações e de uso ativo de recursos que ela emprega para se comunicar, agir e significar podem revelar valiosos aspectos sobre suas potencialidades e trazer informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas “com” as crianças e “para” elas. Refletindo-se dessa maneira, minimiza-se o risco de ofuscamento das motivações das crianças e substituem-se práticas “adultocentradas” por outras que estejam mais ajustadas aos interesses e possibilidades dos pequenos.

A recente consideração de que as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas na tomada de decisões democráticas (DELGADO; MÜLLER, 2005; GRAUE; WALSH, 2003; MOSS, 2005) esboça possibilidades para se (re)pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de Educação Infantil, em sintonia com esse *status* de participação social que elas recentemente conquistaram.

Oliveira-Formosinho (2007) corrobora nosso entendimento ao defender a ideia de que a criança precisa ter um espaço de participação no fazer pedagógico que esteja baseado num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes. Segundo a autora, esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias no âmbito da configuração didática.

Nessa trilha de ideias, as crianças assumem um papel de “protagonistas na ação didática”, na medida em que a organização pedagógica do espaço institucional onde são educadas e cuidadas acolhe suas ações criativas. Estamos falando da possibilidade de o adulto profissional caminhar de mãos dadas com a criança, percorrendo suas tramas, apoiando as iniciativas, a curiosidade investigativa, os interesses e as singularidades de seu desenvolvimento sociocomunicativo. Essa parceria assumida com a criança abre espaço para a efetivação da finalidade da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento pleno e integrado da criança e o direito a uma infância feliz desde o começo da vida. Permite que o(a) professor(a) (re)visite sua prática, reconheça-se noutras, enxergue avanços e desafios a serem construídos com seus pares no ritmo e na direção das ações desenvolvidas no interior da creche, cotidianamente, por cada um(a) deles(as).

Face ao exposto, o currículo da formação docente inclui a articulação de princípios educativos geradores de experiências pedagógicas socialmente envolventes para a criança por meio do encontro, da interlocução entre ela e seus(as) professores(as) na organização didática (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Essas questões precisam ser analisadas para que, efetivamente, a aprendizagem profissional de atuação com bebês possa resultar na construção de uma nova identidade, afirmando propostas e práticas educacionais que tenham como foco as crianças, seus interesses e necessidades.

Finalizando...

Considera-se que a aprendizagem profissional para atuar com bebês, aqui preconizada, exige a elaboração de dispositivos didáticos, tempos, espaços e oportunidades de interlocução dos professores com a cultura, com os seus pares, com as crianças e as famílias.

Requisita uma revisão das finalidades dos cursos de formação tanto em nível superior quanto na formação contínua que resulte num compromisso de efetivar práticas de qualidade capazes de acolher a versatilidade do bebê em sua busca ativa de informações e construções, de respeitar os diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações do grupo infantil, de ampliar as possibilidades de expressão da criança, de oportunizar brincadeiras entre pares, de forjar o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos e a partilha de significados. E que tudo isso possa ocorrer num contexto pautado por uma postura de acolhimento e incentivo às diversas manifestações da criança, e num ambiente pedagógico favorável à formação de vínculos e construções coletivas. E mais: geradora de possibilidades de a criança ressignificar suas hipóteses a partir de sua interação com fenômenos, objetos e situações sociais, num percurso ativo de (re)elaboração de ideias e confronto de pontos de vista que transformem suas explorações em conhecimento, saberes e representações do contexto cultural no qual ela vai se inserindo ativamente.

Sob essa ótica, espera-se que a formação docente provoque impactos na constituição de valores e direcionamento ético diante do desafio de construir uma educação com qualidade para a criança que ingressa na Educação Infantil desde bebê.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força – Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: 2005.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: 2006. v.1 e 2.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.
- CAMMAIONI, L. *L'Interazione tra bambini*. Roma: Armando. 1980.
- CAMPOS, M. M. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 5-20, ago. 1992.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.
- _____; MULLER, F.; SAMPAIO, S. M. R. Sociologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: diálogos necessários. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CASTELLS, M. *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, A. L. de F.; PALHARES, M. Silveira. (Org.). *Educação Infantil-pós LDB: rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.
- FENWICK, T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, v. 50, n. 4, p. 243-272, jul/dez. 2000.

- FERREIRA, A. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. B.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FORTUNATI, A. *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GRAUE, E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUBERMAN, M. Networks that alter teaching conceptualisations, exchanges and experiments. In: SOLER, J.; CRAFT, A.; BURGESS, H. (Org.). *Teacher development: exploring our practice*. London: Paul Chapman Publication, 2001.
- JABLON, J.; DOMBRO A. L.; DICHTELMILLER, M. *O poder da observação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KRAMER, S. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. Carlos C.; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias da escola de professores, 1995.
- MOSS, P. Recontextualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (Org.). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press, 1990.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 6. ed. Madrid: Morata, 2007.

TREVARTHEN, C. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In:

BRATEN, S. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: University Press, 2006.

TRISTÃO, F. C. D. *Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creche e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

recebido em 17 jun. 2013 / aprovado em 31 jul. 2013

Para referenciar este texto:

RAMOS, T. K. G. Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 63-74, 2013.

Creche: uma estranha no ninho educacional

Nursery school: a strange in the educational nest

Maria Carmen Silveira Barbosa

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e Bolsista da CAPES – Proc. BEX 10185/12-7

Sandra Simonis Richter

Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC

Resumo

Este artigo propõe a reflexão sobre a creche como um equipamento educacional, isto é, um espaço de educação coletiva para as crianças de 0 a 3 anos, problematizando a ausência de um lugar para ela no sistema educacional brasileiro, bem como a invisibilidade de sua especificidade nos cursos de Pedagogia. A indefinição, até o presente momento, da “forma educacional creche” no Brasil dificulta a caracterização dos processos pedagógicos necessários ao seu funcionamento e à formação do profissional que vai atuar nestas instituições, especialmente aqueles que irão ter contato com as crianças. Portanto, trata-se de propor a interlocução entre as necessidades e desejos da sociedade para a educação das crianças dessa faixa etária, a formação dos docentes nas universidades e o redimensionamento das práticas realizadas nas creches, num diálogo permanente e plural que pode desvelar outros modos de construir essa *scholê* para os bebês e as crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Formação de Professores

Abstract

In this article is proposed the reflection on the nursery school as an educational equipment that means a space of collective education for children's from 0 to 3 years, putting in doubt an absence for a place for that education in Brazilian educational system as well as the invisibility of their specificity in Pedagogy courses. The vagueness until present moment of the “nursery educational form” in Brazil hinders the characterization of pedagogical processes necessary for their operation and for the professional formation who will act in these institutions, especially those that will have contact with the children. Therefore it proposes the interlocution between the needs and desires of the society for the education of children from 0 to 3 years, the training of teachers in universities and the resizing of the practices carried out in nursery school, a permanent and plural dialog, that can unveil other modes to build this *scholê* as well for babies and small children.

Key words: Children's Education. Nursery School. Teachers Formation.

1 A creche: uma estranha no ninho da educação

No Brasil, a creche emerge no final do século XIX relacionada aos campos da proteção à infância, da saúde e da assistência social. No início, seus objetivos centrais eram: (a) atender crianças pequenas das áreas urbanas, para que suas mães ingressassem no mundo do trabalho, e (b) implementar os processos de higienização e controle sobre as populações pobres (GONDRA, 2010).

Ao longo do século XX, a creche brasileira tornou-se um equipamento social fundamental para oferecer condições de trabalho às mulheres das camadas populares, pois atendia crianças pequenas de 0 a 6 anos em período integral, oferecendo guarda, segurança, alimentação e higiene, sob financiamento e controle tanto da iniciativa privada quanto do poder público. A iniciativa privada realizou essa ação por meio de três estratégias: construção e/ou a gestão de creches por instituições religiosas que assumiram este encargo tendo em vista ações de filantropia; implantação de berçários nas empresas privadas seguindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, finalmente, com as lutas das associações de bairro, coletivos de mulheres e sindicatos que resultaram na criação de creches, a partir das necessidades e exigências dos movimentos sociais, nas periferias das grandes cidades. A presença do Estado foi efetivada por intermédio de diferentes propostas: as empresas públicas que fundaram creches para os filhos de suas funcionárias; a construção de creches com financiamento dos ministérios da Saúde, Assistência Social e Habitação, e a distribuição de verbas para o financiamento e manutenção das creches em convênio com entidades públicas como a Funabem, SESI e a LBA¹.

Do ponto de vista técnico, os profissionais responsáveis pela organização dessas instituições eram, principalmente, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, representantes comunitários. Os funcionários que atuavam diretamente com as crianças eram pessoas com baixa escolaridade, às vezes sem o Ensino Fundamental completo, com baixíssima remuneração ou mesmo realizando trabalho voluntário. Portanto, historicamente, as creches no Brasil tiveram como características iniciais:

- ser um serviço social destinado às mulheres que trabalham;
- estar situada basicamente nas periferias das grandes cidades;
- atender crianças de 0 a 3 anos, ou de 0 a 6 anos conforme a região do país;

- ter como gestor profissionais das áreas de saúde ou assistência social: enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais;
- ter como agente de atuação direta com as crianças profissionais de pouca escolaridade, sem formação específica, com remuneração baixa e/ou voluntários que centram o atendimento na atenção à saúde, higiene e alimentação;
- ter como proposta educativa a *compensação cultural* (PATTO, 1977) para as crianças pobres, com o objetivo de tirar as novas gerações da marginalidade social e, ao mesmo tempo, controlar as populações.

2 A grande virada: a creche vai para a Educação

As grandes discussões políticas da década de 80 sobre os direitos das crianças² influenciaram fortemente a elaboração da Constituição de 1988, a partir da qual o Estado brasileiro incorpora a educação desde a pequeníssima infância como direito e o sistema educacional passa a se responsabilizar pelo atendimento direto das crianças de 0 a 6 anos. A Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996, seguindo a Constituição Federal, vai tornar claro este compromisso ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da crianças; ela também mantém a divisão em dois níveis: creche para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as de 4 a 6 anos. A escolha dessa terminologia, que desconsiderava a história das instituições educacionais brasileiras, fortaleceu o recorte da unidade Educação Infantil e fragilizou o binômio cuidar e educar crianças dos 0 aos 6 anos³.

A creche, que até então era um equipamento social, passou a ser um equipamento educacional. Obviamente, a mudança instituiu um campo de debates: A quem pertencem as crianças pequenas? Quais as instituições legítimas para atendê-las? As professoras estão formadas para educar crianças tão pequenas? Entraram em jogo disputas por financiamento, concepções, questões corporativas, em suma, os jogos de poder sempre presentes nas articulações de políticas sociais.

A década de 90 será marcada por inúmeras tensões no processo de transição das creches como espaços de assistência social para sua alocação no campo educacional. Se algumas secretarias municipais e estaduais de educação possuíam algum tipo de estrutura física, pedagógica e de pessoal para assumir as

crianças de 4 a 6 anos – afinal, muitas já haviam instituído classes de maternal, jardim de infância e pré-escola nas escolas fundamentais –, a incumbência de assumir as crianças de 0 a 3 anos, com as características de educação em tempo integral, não foram tão bem-vindas. Isto pode ser observado ainda hoje, após 25 anos de negociações, pois existem municípios brasileiros nos quais a educação das crianças de 4 e 5 anos está sob a responsabilidade da área educacional e as de 0 a 3 anos, em muitos casos, seguem em instituições assistenciais, como em um sistema paralelo⁴.

Portanto, apesar de o direito à educação dos 0 aos 6 anos ser reconhecido como uma das grandes conquistas da educação brasileira da década de 90, a creche continua sendo uma estranha no ninho do sistema educacional brasileiro⁵. Podemos afirmar que ela tem, na atualidade, um lugar simbólico, legal e institucional no campo educacional, mas ainda fica evidente o não-lugar da creche no sistema educacional, ou seja, na sua integração à pré-escola e ao ensino fundamental; na atenção às especificidades de seu funcionamento que exigem parâmetros diferenciados da escola regular; na formação dos professores para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para crianças bem pequenas; na gestão de uma instituição que exige diálogo constante com outros campos como saúde, justiça, cultura e assistência social e que tem, com as crianças e suas famílias, uma função diferenciada da escola fundamental. É possível dizer que por sua especificidade a creche não encontrou, ainda, “asilos” no campo da educação e que prossegue, apesar dos muitos esforços, exilada do/no sistema educacional.

3 Casa, hospital ou *scholè*: qual a *forma* do espaço educacional creche?

Para prosseguir nas discussões sobre a creche como lugar de educação coletiva de crianças pequenas é fundamental definir, ainda que provisoriamente, suas funções. Ela tem, certamente, uma função social que teve início com o reconhecimento do direito da mulher trabalhadora, hoje ampliado como direito da família⁶ e das crianças pequenas à educação num espaço público, com outras crianças e adultos, além de seus familiares. Apesar de estar presente em textos acadêmicos e legais, essa concepção não é partilhada, efetivamente, por toda a sociedade. As

práticas pediátricas que desaconselham a experiência de uma vida coletiva para os bebês antes dos dois anos, a ausência de familiaridade com o equipamento creche – tanto pela sua ausência quanto pela sua oferta com qualidade discutível – e a idealização da família como o lugar de segurança das crianças, mesmo com a existência de dados que apresentam a família como o lugar da violência contra elas, faz com que o exercício desse direito ainda não esteja disponível a toda a população, a despeito da grande demanda já explicitada.

A creche tem também uma função política que é a de ofertar um início de vida com maior igualdade, o que se efetivaria em uma instituição pública, com base na universalização da oferta de vagas – independentemente de sua origem social – e com o aporte de profissionais com formação específica. Sua função política é criar um imaginário em torno do que queremos oferecer para as novas gerações, outra sensibilidade para com os novos que chegam, para que cada nascimento signifique a possibilidade de trazer uma novidade para o mundo (ARENDRT, 2004; BARCENA; MÉLICH, 2000). Por isso, a educação é uma relação entre gerações, entre os que chegam e os que já estão no mundo.

A questão é que entre essa proposição e a realidade nacional o que encontramos é a creche como lugar de segregação das crianças a partir de seus grupos sociais de origem. No Brasil, há uma rede de creche, em grande expansão, em instituições privadas para as quais se dirigem as crianças e bebês das famílias de classe média e alta, pois estas não encontram vagas para seus filhos na rede pública. Nestas, pelo fato de haver uma grande disputa por vagas, são instituídos critérios de seleção (o que não encontra apoio na legislação, mas de fato acontece), entre os quais o risco social é o fator determinante. Afinal, as ações de proteção da infância executadas pelo Ministério Público fazem do sistema público de creches uma instituição parceira no acolhimento das crianças que enfrentam os mais diversos problemas em seu desenvolvimento. Para as demais, encontramos o maior conjunto de creches do país, a rede conveniada, que continua crescendo e atua na relação publico-privada, seguindo a linha do custo mais baixo para a educação das crianças menores e pobres. Os repasses feitos pelos diferentes governos fazem com que grande parte dessas creches funcionem com profissionais não formados. Assim, talvez não haja segmento educacional em que a duplicidade de percursos seja tão visível.

Por fim, tem também uma função pedagógica que pode ser compreendida como: (a) antecipação ou preparação para a escolaridade, algo muito presente

nas propostas para as camadas médias e altas da população que vendem seus produtos educacionais e trabalham a partir da concorrência no mercado, (b) um espaço principalmente de atenção às necessidades básicas de uma criança como higiene, alimentação e segurança, e (c) oferecer um percurso educativo que crie para as crianças encontros com pessoas diferentes, vivências relativas aos diversos contextos culturais ao qual pertence, ampliando, assim, sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual elas podem ser ouvidas e respeitadas e com isto aprender a construir relacionamentos e o valor da vida coletiva. Estes são projetos educacionais que estão sendo disputados no cenário nacional e que constituem parte do debate sobre a forma educacional creche.

A transposição da creche do campo assistencial (que nem sempre tiveram características assistencialistas ou baixa qualidade no atendimento às famílias e crianças) para o educacional modificou o quadro anteriormente apresentado. Atualmente, apesar da ausência de um discurso articulado sobre suas características, as creches podem ser assim descritas:

- ser um serviço educacional destinado a crianças de 0 a 3 anos e a suas famílias. O direito das crianças, embora reconhecido, não é suficiente, pois a ausência de acesso universal e o uso de critérios de seleção retiram a prioridade de direito de toda a criança;
- atender apenas crianças de 0 a 3 anos completos;
- estar situada em diversos bairros das cidades, ampliando o acesso aos diferentes grupos sociais, apesar do caráter segregador das diferentes unidades e da incipiente cobertura no território nacional;
- ser um direito de toda a criança na sua diversidade e singularidade;
- ter como gestor profissionais da área da educação e a colaboração de profissionais de outras áreas;
- ter como agente de atuação direta com as crianças um número maior de profissionais com escolaridade média, com denominações muito diferenciadas, apesar de a legislação apontar que o profissional deve ter, preferentemente, nível superior;
- ser um equipamento vinculado ao sistema educacional;
- ter como proposta a educação integral das crianças pequenas e dos bebês. Ainda que reconhecida a necessidade de um conhecimento

aprofundado acerca da especificidade da docência na creche e das características dessa pedagogia, ela ainda não é uma realidade nos cursos de licenciatura em pedagogia.

Como vimos, dadas sua história e as funções ampliadas, as creches são instituições educacionais de grande complexidade e não podem ser submetidas à *forma escolar convencional* do Ensino Fundamental (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Ela é uma forma institucional híbrida que tem um aspecto semelhante ao da escola, já que separa as crianças da vida social criando um ambiente específico para elas. Porém, o modo como realiza esse processo é diferente⁷ daquele que se exerce em nossas instituições de Ensino Fundamental, o que pode levar a dois caminhos: o processo de adaptação da instituição educacional creche à forma escolar (ou, ainda, à *forma escolar*), com o modelo normativo da escola, ou o aprofundamento e fortalecimento da diferença dos processos educacionais da creche que podem também interrogar a forma escolar clássica. Esta seria uma relevante contribuição da creche em seu ingresso no sistema educacional.

Apesar dos avanços da legislação educacional, ainda não está constituído, nem no sistema educacional nem na cultura pedagógica, uma versão articulada e dialogada do *que é e/ou como é/será a forma educacional creche* no Brasil. E ela pode ser muito polimórfica, o que impõe articular, na sociedade, sua forma como uma escola da infância, ou ainda como uma escola *das/para/com* as crianças de 0 a 3 anos. Cabe lembrar que a palavra escola somente tem sentido compreendida com a amplitude e o significado de *scholè*, termo grego retomado por Huizinga (2000) como tempo livre, dos jogos, da cultura, do lazer, da reflexão, da vida boa.

A ausência de um claro debate, acadêmico e político, no tecido social, das características dessa instituição educacional – seus objetivos, modos de funcionamento e relações com o sistema escolar – fragiliza sua constituição como espaço de educação e cuidado em vida coletiva. A construção social das escolas para os bebês e as crianças pequenas brasileiras somente poderá ser constituída na interlocução entre as demandas das diversas organizações da sociedade brasileira contemporânea, as potencialidades das crianças, as expectativas das famílias em sua diversidade, na afirmação dos perfis plurais das creches e não homogêneos, na análise e discussão das experiências das instituições e de seus profissionais e na formação ofertada nos cursos de pedagogia. Não se propõe a adoção de uma forma educacional creche, mas a constituição pública e dialogada desta instituição.

4 Contribuição ao debate: a construção de uma agenda

Nos últimos anos temos participado de trabalhos de investigação sobre o tema da educação dos 0 aos 3 anos (2009 a, b, c), orientando trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sobre esta temática e também participando de bancas de avaliação de trabalhos científicos. Portanto, pensamos que a contribuição que podemos oferecer à área neste momento é sugerir uma agenda de quatro pontos para a discussão desta temática: visibilizar a pequena infância e tornar sua educação e cuidado tema de debate público; definir uma linha política sobre a *forma educacional creche*; construir uma pedagogia para esta nova *scholè* e transmiti-la nos espaços de formação inicial dos professores de creche, especialmente nos cursos de pedagogia.

4.1 Visibilizar a pequena infância, tornar sua educação e cuidado tema de debate público

É fundamental tirar os bebês e as crianças pequenas da invisibilidade e evidenciar para a sociedade brasileira o quanto este grupo social tem sido discriminado nas políticas públicas como bem demonstrou Rosemberg (2012) e, especialmente, interrogar por que é este o lugar que nossa sociedade oferece aos seus novos membros. Em um extenso estudo, esse autor evidenciou o quanto as creches e as crianças de 0 a 3 anos têm recebido o mínimo do Estado e como ocupam os piores lugares nas estatísticas relativas à pobreza, à saúde e à educação. O problema ainda se torna mais relevante quando os responsáveis, no campo educacional, por essas crianças e suas instituições também não as têm como foco. São poucos os estudos e investigações nas universidades e centros de pesquisa tanto sobre as creches quanto sobre bebês e crianças pequeninas na educação (BRASIL, 2009a). Em estudo analisando 48 propostas curriculares de municípios brasileiros, 77% delas não faziam referência as crianças de 0 a 3 anos, e, geralmente, quando o faziam eram relativas a normativas específicas para os berçários – solário, lactário e outros (BRASIL, 2009b, BARBOSA, 2010c). Nos textos legais do Ministério da Educação, até 2009, os bebês quase não foram mencionados. Nos parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil, por exemplo, aparece apenas quatro vezes a palavra bebê, em seus dois

volumes (BARBOSA, 2010a). Assim, a especificidade da creche fica subsumida no genérico crianças e educação infantil, que geralmente tem a pré-escola como referência.

Em nosso país as imagens sociais sobre crianças pequeninas ou bebês são, basicamente, aquelas da fragilidade, da incapacidade, da graciosidade – sobre elas recai, basicamente, o discurso da proteção. Porém, além da evidente proteção e cuidado, olhares atentos e palavras, os bebês e crianças pequenininhas precisam, também, receber o olhar do direito à participação, ao protagonismo tão presente na convenção dos direitos das crianças, para que novas imagens de bebês e crianças pequenas possam emergir. Várias pesquisas e propostas pedagógicas realizadas com bebês evidenciam que, apesar da pouca idade, elas têm grandes capacidades que precisam ser apresentadas à sociedade para contrapor àquelas que apenas as *diminuem* frente aos adultos, como seres de devir, seres que ainda não são. Por qual motivo abandonamos nossas crianças – seja pela pobreza real ou pelo lugar de majestade onipotente – no momento em que elas estão mais vulneráveis e necessitam de adultos que as cuidem, eduquem, lhes ofereçam palavras, histórias, imagens enfim, linguagens e, especialmente, motivos para ter *ganas de viver* (LAROSSA, 2011, 2012)? Que futuro reservamos para o mundo em que vivemos se é assim que tratamos aqueles que nascem hoje?

4.2 Definir a linha política da *forma educacional creche*

Definir uma forma educacional, uma *scholè*, não significa concordar em ofertar uma escola para as crianças de 0 a 3 anos. A forma escola que temos foi um dos derivados da *scholè*, mas outras formas podem ser constituídas. A *forma educacional creche* é um lugar de vida para as crianças, um ambiente educacional estruturado para que as crianças, em um momento crucial de suas vidas, convivam com outras crianças e adultos.

Estes lugares de vida são espaços coletivos e, por consequência, exigem uma reflexão e uma atenção particular para considerar e respeitar a singularidade de cada uma das crianças que ali realizam seu desenvolvimento mas também sua história e sua cultura (SOUSSAN, 2011, p. 56).

O fato de estabelecer a especificidade educacional desta instituição, não mais da assistência social ou da saúde, não significa a ruptura com as demais áreas, pois as crianças seguem se alimentando, precisando receber atendimento quando se machucam ou de medicações. Ao contrário, é fundamental que outras áreas como a arquitetura, o urbanismo, a geografia, a história e outros pensem e contribuam com reflexões acerca da criança pequena em espaços de vida coletiva. É necessário, para além dos corporativismos, reunir esforços e resignificar esta participação, seja ela feita por profissionais originários de suas áreas, por professores que tenham formação adequada para, com um olhar pedagógico, realizar estas tarefas ou ainda fazê-las em colaboração. Num mundo complexo como o que vivemos as crianças pequenas exigem políticas intersetoriais, pois como afirma Joan Subirats (2009, s/p.),

Estamos enfrentando não apenas uma crise, mas uma mudança de época, uma transformação da realidade social com mudanças profundas, com relação ao trabalho ou à família [...] as políticas públicas que, até então, vêm sendo pensadas de forma segmentada, precisam estar articuladas.

A *forma educacional creche* é vista como uma instituição que não está completa sem a participação efetiva das famílias, pois educar os bebês e as crianças pequenas é uma responsabilidade a ser compartilhada. Portanto, é um lugar de acolhimento das crianças pequenininhas e de acompanhamento das famílias, é um espaço onde diversas políticas públicas se cruzam, ampliando a dificuldade em defini-la. Estamos, pais, professores e gestores, prontos para este diálogo ou vamos nos aferrar aos nossos saberes, nossos interesses ou às práticas escolares instituídas? Entre estes grupos existem interesses comuns, mas também aspectos que são divergentes, por exemplo, qual o tempo de permanência adequado às crianças na creche? A creche é para brincar ou fazer trabalhos? Uma instituição aberta ao mundo ou um lugar fechado à presença dos pais? Como a *scholè* está localizada em uma comunidade ela precisa ter suas “janelas abertas” para esse entorno, construir vínculos e compromissos com as crianças e as famílias, o bairro e a cidade garantindo seu lugar no espaço das políticas públicas para a pequena infância (BARBOSA, 2007).

4.3 A pedagogia da *forma educacional creche*

Do ponto de vista pedagógico cuidar e educar é o que caracteriza o trabalho pedagógico da *scholè*, mas este agir só pode ser estruturado tendo uma imagem potente de criança e uma conceitualização contemporânea sobre infância. A base desta pedagogia são os direitos das crianças (1989), pois é para defendê-los e torná-los realidade que existem as políticas e as instituições públicas para a pequena infância. É a serviço deste objetivo maior – o bem-estar dos bebês e das crianças pequenas – que as creches existem e seus profissionais têm como função “traduzir estes direitos em indicadores de qualidade que se efetivem no cotidiano das crianças que frequentam as instituições de educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 64).

Constitucionalmente, o compromisso da escola é com a construção de uma sociedade democrática e participativa, portanto, a creche, como serviço público, é um espaço de participação social das famílias e de defesa da diversidade(s) e da identidade(s) cultural(is). Para formar para a cidadania é preciso priorizar com as crianças pequenas a constituição da confiança, segurança, de uma imagem positiva de si e do mundo, pois este é o momento em que as relações sociais se instituem. Um cidadão cosmopolita precisa ter tanto uma inserção nas práticas culturais da comunidade quanto também ter seus horizontes ampliados para além do local, sentir respeito pelos demais e valorizar a vida compartilhada, tudo isto em situações de ludicidade (BARBOSA, 2009; BARBOSA, 2010b).

Trata-se do lúdico como um elemento de cultura, de transmissão de uma herança sempre renovada que se faz através de brincadeiras; de jogos de descoberta e de construção com materiais diversos como água, areia, sombras, luzes, bolhas de sabão; de livros como objetos materiais – para a leitura de imagens ou também para empilhar –, mas sempre como portadores de uma função social: a leitura; da escuta de contos, mitos, poesias; do mexer no corpo com massagens e dança; do cantar, fantasiar, fazer-de-conta e toda essa riqueza de brincadeiras que as diferentes culturas humanas construíram. Nesse espaço de convívio e com as vivências propiciadas nos espaços internos, nos pátios e nas relações com o entorno é que se constitui o currículo para a creche.

A *forma educacional creche* é um espaço de acolhimento para as crianças, pois acolher é “um verbo vivo e vivificado nas práticas” (RAPOPORT, 2012, p. 17). As práticas, por serem relações com o mundo, são inseparáveis

de uma relação com a linguagem: “[...] ninguém pode colocar-se a salvo do modo como a linguagem nos desenha os contornos de tudo aquilo que podemos ter experiência.” (LARROSA, 2012, p. 16). Talvez com os bebês e as crianças bem pequenas tenhamos que mudar os verbos que orientam as ações, romper com uma linguagem escolar dominante, dado que não há forma de traçarmos, nessa linguagem, como uma criança pequena observa o mundo, como interage, participa e começa a fazer parte do coletivo.

A ação pedagógica centra-se nas variáveis tempo, espaço, organização do coletivo, materialidades e experiências. A partir delas são elaboradas as propostas para as ações cotidianas como: chegadas e saídas, espaços de brincadeira, uso ou não de uniforme, horários de alimentação e organização da higiene corporal, verificando seus significados nos contextos sociais e realizando, então, sua reapropriação como prática cultural e educativa em ambientes de vida coletiva. A sustentação pedagógica dessas variáveis está em sua vivificação, isto é, diz respeito à responsabilidade dos adultos pelo acompanhamento dos processos de conquista gradual nos modos de ampliar experiências, de interpretar e participar do coletivo.

Afinal, o valor educativo está presente em todos os momentos do dia a dia na *scholè*, afirmando a importância da participação ativa dos pequenos naquilo que diz respeito às suas vidas. Deste modo, aquilo que era apenas treinamento, torna-se aprendizagem.

A pedagogia da creche nasce do registro da vida cotidiana (textos, fotografias e vídeos) realizadas por profissionais com qualificações e sensibilidades diferentes, da discussão desses materiais e da transformação em construções narrativas dessas experiências. Documentação para ser comunicada para crianças, famílias, outros profissionais e também para a comunidade. É uma pedagogia indireta, que parte da leitura dos contextos oferecidos, das propostas disponibilizadas, dos convites realizados e das intervenções realizadas pelas crianças, em contínuo movimento.

4.4 Formação inicial do professor para bebês e crianças de 0 a 3 anos

A emergência dos cursos de Pedagogia no Brasil, na década de 60, foi fortemente marcada pela característica de ser um curso derivado da filosofia – portanto, com ênfase em conhecimentos teóricos e universais (ocidentais, brancos, masculinos) – e, ao mesmo tempo, de ter sido muito influenciada

pela perspectiva tecnicista da educação proveniente dos acordos internacionais pós-golpe militar (MEC- USAID). Durante muitos anos o pedagogo foi formado para ser um bacharel, um técnico, não um professor, na medida em que este profissional continuava sendo formado nas escolas de magistério do Ensino Médio.

Com as diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) houve uma radical alteração, pois este curso passou a formar também o licenciado, professor. O curso ampliou sua perspectiva universalista, mantendo ênfase em disciplinas teóricas, assumindo novos temas e elementos de análise social e introduzindo estudos sobre a docência e a gestão educacional. Porém, a produção histórica, política e social sobre a creche em diferentes países; as lutas dos movimentos feminista e operário por esta instituição; o debate sobre a *Declaração dos Direitos das Crianças* e, posteriormente, a *Convenção e o Estatuto da Criança e do Adolescente* e a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação no Brasil nas últimas duas décadas, além da bibliografia internacional, continuam ausentes da formação dos novos docentes de 0 a 10 anos, inclusive daqueles que irão atuar nas creches. Desse modo, os acadêmicos chegam sem uma discussão consistente sobre essa instituição e com poucas ferramentas para propor e refletir sobre os processos pedagógicos mais adequados para atuar com crianças de 0 a 3 anos.

O que ocorre então? Em uma parte das creches os professores têm procurado refletir, pela formação continuada, sobre as situações vividas na creche, procurando conhecer ou criar pedagogias adequadas às crianças, na perspectiva da transformação. Em grande parte delas, no entanto, ou se mantêm as práticas da tradição assistencialista da creche com obediência a crítica às normativas – especialmente, da vigilância sanitária – de organização do trabalho com as crianças, ou utilizam os referenciais aprendidos para atuar com crianças maiores, simplificando-os, imaginando que para as menores é suficiente facilitar, ofertar menor complexidade e profundidade.

A tradição do curso de Pedagogia traz elementos importantes para a formação do professor de creche, mas a ausência de conhecimento específico necessário para atuar com bebês e crianças pequenas nas creches ainda é uma realidade nas licenciaturas. Como ser um profissional que respeite os bebês e as crianças, que acredite em seu potencial e em suas capacidades se não há, em muitos cursos, estágio em creches? Como assumir o papel de

professor de crianças pequenas se práticas educativas relacionadas a esta faixa etária são desqualificadas nos próprios cursos de formação inicial docente? Como formar licenciados quando as grandes teorias pedagógicas não são estudadas em profundidade nas suas relações com a história, a filosofia, a antropologia, a política, a psicologia, enfim, com as ciências da educação, mas como “conteúdos” ou fatos históricos do passado? Como formar docentes sem a experiência de produtores e expectadores de literatura, de teatro, de música, de cinema, de dança, de artes plásticas? Como pensar a docência quando a dimensão do cuidado e da artesanaria da prática pedagógica não são temas de estudo e reflexão nas licenciaturas? Como formar alguém que saiba observar com atenção e singularizar suas intervenções junto às crianças se toda sua formação busca prioritariamente o ensino, numa perspectiva homogeneizadora, avaliada pelo acúmulo de aprendizagens verificadas por meio de provas?

Estar com os bebês e ser professora de crianças pequenas exige outra formação. Uma formação que considere também a experiência lúdica de aprender como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher para comer com independência. Como formar o professor universitário que não conhece nem estuda a creche para ensinar seus alunos a serem professores de uma nova *scholè* para a infância de 0 a 3 anos?

5 Considerações finais

Este texto inicia com uma referência ao filme *Um estranho no ninho* de Milos Forman (1975) e a intensa atuação de Jack Nicholson (McMurphy). O título emergiu a partir da interrogação sobre a relação entre a creche e o sistema educacional, e como os sistemas, sejam os prisionais, de educação ou de saúde tratam os estranhos. O estranho incomoda, gera desconforto, desloca do lugar de conforto da familiaridade. O personagem McMurphy, que cumpre sua pena de prisão no Instituto Mental Estadual, ao interagir com os funcionários e os outros internos, expõe sua inadequação ao sistema vigente na instituição mostrando sua relação singular com o mundo e a vida. Nessa perspectiva, a relação entre

o filme e a instituição creche não foi desinteressada. Se pensarmos nos bebês e nas crianças bem pequenas como estranhos ao sistema educacional escolarizado podemos realizar uma aproximação com o personagem de Nicholson e destacar algumas questões:

- (a) algumas instituições que têm o objetivo de proteger os mais frágeis podem servir também para anulá-los;
- (b) os sistemas tendem sempre a normalizar as instituições, provocando uma inércia;
- (c) as escolhas políticas e pessoais não são suficientes para constituir um profissional que crie novas formas de organização institucional e de relacionamentos com os outros.

Consideramos urgente discernir e realizar escolhas no que diz respeito à especificidade da forma educacional que queremos atribuir para esta *scholè* com as crianças de 0 a 3 anos. Especificidade educacional que reivindica um nome digno para aquilo que vive e realiza com as famílias e as crianças bem pequenas. O estranho, ao nos deslocar, favorece outros modos de perceber e agir. E a reconfiguração de ações é algo que se alcança por invenções ou reinvenções. Porém, a configuração de melhores ou mais favoráveis ações não existe em si, não está dada previamente, como se fosse um plano intemporal. A definição é uma produção coletiva. Coletivamente, teremos que pensar, definir, praticar, inventar a *forma educacional creche*.

Estamos em um momento histórico fecundo para interrogar e pensar outros modos de educar a infância de 0 a 3 anos. A creche, no sistema educacional, ainda não tem uma forma definida, não há consensos, não há resoluções legais claras. A complexidade, posta desde sua origem, sempre foi ambígua sobre seu lugar entre o público e o privado, entre a escola e a família. Para tanto, é necessário constituir espaços para a interlocução entre as necessidades e desejos da sociedade para a educação das crianças de 0 a 3 anos, a formação dos docentes nas universidades e o redimensionamento das práticas realizadas nas creches, num diálogo permanente e plural, que pode desvelar outros modos de construir essa *scholè* para os bebês e as crianças bem pequenas. Nossa responsabilidade, pessoal e coletiva, como acadêmicos e cidadãos é participar desse diálogo público realizando estudos, visibilizando temas, promovendo debates, ampliando as interrogações.

Notas

- 1 A grande expansão das creches no Brasil foi realizada pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, que nos anos 1970 instaurou, seguindo o modelo das grandes agências multilaterais (Unicef, Unesco), o projeto das creches Casulo, que tinha como objetivo atender ao maior número de crianças com o menor custo.
- 2 Desde a década de 60 novos atores sociais vinham disputando direitos de igualdade em todo o mundo: os negros, as mulheres, os jovens (FARIA, 2005). O Ano Internacional da Criança (1979), a participação no cenário público do Movimento dos Meninos e Meninas de Rua e os debates da Convenção dos Direitos das Crianças, no final dos 80, ofereceram grande visibilidade aos direitos das crianças e definiram as responsabilidades do Estado com a educação de todas elas.
- 3 Temos perdido várias oportunidades para mudar esta inadequada terminologia que refere os bebês e crianças bem pequenininhas como pessoas que devem ficar protegidas em suas *manjedouras* e as maiores *preparando-se para a escola*. São denominações que não dão vida e sentido para essas instituições, diferentemente da expressão Educação Infantil.
- 4 A definição, pelo governo federal, da obrigatoriedade de frequência à pré-escola das crianças de 4 e 5 anos certamente irá acentuar a ruptura entre os dois níveis. Sabemos que a expansão virá com a ampliação imediata do atendimento das crianças de 4-5 anos em detrimento das crianças de 0 a 3; as crianças de 4 e 5 anos nas instituições públicas e as de 0 a 3 nas conveniadas; os pequenos de 4-5 anos com professores/as e as crianças de 0-3 com atendentes, arrasando com a construção social e cultural das duas últimas décadas de Escola/Centro de Educação que atende as crianças de 0 a 6 anos.
- 5 Muitos dos questionamentos realizados por Lenira Haddad em seu clássico livro sobre a busca de identidade da creche, na década de 90, continuam sem resposta.
- 6 A creche precisa sempre ser também afirmada como instituição que permite maior igualdade de direitos entre homens e mulheres. Em muitos países europeus, até hoje, o financiamento da creche está vinculado aos poderes do Estado que definem políticas de igualdade e direitos da família.
- 7 Oferece um certo tipo de mobiliário e espaço, mas este não é igual ao da escola, pois está sem classes individuais; transmite saberes, mas não apenas os conteúdos disciplinares racionais, organizados em sequências, mas aqueles

saberes corporais, das linguagens e das práticas culturais de cada grupo social, e também não têm na leitura e na escrita a centralidade do seu fazer pedagógico, apesar das demandas sociais de alfabetização cada vez mais precoce e da presença constante dos livros e da contação de suas histórias.

Referências

- ARENDDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- _____. *A invisibilidade dos bebês: far away, so close*. Apresentação oral na Anpesul. Londrina: 2010a.
- _____. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article 2010b.
- _____. *Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos Municípios Brasileiros*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010c.
- _____. (cons.). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf 2009
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, V. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação RESOLUÇÃO CNE/CP No 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 45.
- _____. MEC. *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira*. Relatório de pesquisa. Brasília; Porto Alegre: MEC;UFRGS.2009a
- _____. MEC. *Análise das Propostas Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília; Relatório de pesquisa (mimeo) 2009c
- _____. MEC. *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Brasília; Relatório de pesquisa (mimeo) 2009c

_____. MEC. *Contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Relatório de pesquisa. Brasília; 2009d

RAPOPORT, Danielle. *Accueillir*. In: DAVID, Myriam (org) *Accueillir*. Toulouse: ERES, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1013-1038. ISSN 01017330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300014>. Último acesso: junho de 2013.

FORMAN, Milos. *Um estranho no ninho* (One flew over the cuckoo's nest). Estados Unidos, 1975

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, Apr. 2010

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. MELLICH, J. C.; BÁRCENA, F. *La educación como acontecimiento ético: natalidade, narración y hospitalidade*. Barcelona: Paidós, 2000.

LARROSA, Jorge. Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo). BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno*. Filosofía, Educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño Y Dávila, 2012

LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. *Reflexão & Ação*, Vol. 19, No 2 (2011). Entrevista concedida por Jorge Larrosa a Susana B. Fernandes e Maria Carmen Silveira Barbosa, agosto de 2011.

PATTO, Maria Helena de Souza. *Privação Cultural e Educação Pré-primária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977

ROSEMBERG, Fúlvia. *Bebês e creche: discursos e políticas* Anped, 2013 Apresentação oral. (PUC-SP/FCC). 2013

RICHTER, S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo. UFSM, *Educação*, vol. 35, n. 1, jan/abr. 2010

SOUSSAN, Patrik Ben. *Manifeste pour une vraie politique de l'enfance*. Toulouse: ERES, 2011

SUBIRATS, Joan. Mudança de visão para vencer a crise e oferecer melhor qualidade de vida aos cidadãos. <<http://www.mds.gov.br/noticias/o-espanhol-joan-subirats-defende-mudanca-de-visao-para-vencer-a-crise-e-oferecer-melhor-qualidade-de-vida-aos-cidadaos>>. Último acesso 25 de junho de 2013.

recebido em 27 maio 2013 / aprovado em 28 jun. 2013

Para referenciar este texto:

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena

The teacher and emotional development of young children

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove).

Docente do curso de Pedagogia e professora colaboradora no Programa de

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Pedagógicas – PROGEPE/Uninove.

ligia@uninove.br

Resumo

Na sociedade contemporânea, na qual a maioria das mulheres está inserida no mercado de trabalho, a Educação Infantil tornou-se um espaço fundamental para o cuidado, a educação e a socialização das crianças. Diferentes atividades e atitudes devem ser promovidas e tomadas a fim de que elas possam desenvolver-se nos aspectos físico, social, emocional, da linguagem e da motricidade. Porém, ainda se evidenciam, nos dias atuais, condutas desrespeitosas de professores cujas consequências para o desenvolvimento emocional da criança de zero a cinco anos de idade merecem reflexão. Neste texto temos por objetivo apontar a importância da relação professor/criança pequena para que o desenvolvimento emocional dela ocorra de maneira saudável. O texto fundamenta-se nos referenciais da psicanálise no que se refere à constituição psíquica do sujeito, entre eles Winnicott (1998, 2011), Lacan (1966), Spitz (2004), Melaine Klein (1975, 1986) e Dolto (1998). Os dados foram coletados no segundo semestre de 2012, por meio de observação realizada por alunos que cursavam o 3º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade privada localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, durante o estágio curricular obrigatório em salas de Educação Infantil em escolas públicas e privadas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional. Educação Infantil. Estágio Curricular. Professor.

Abstract

In contemporary society, in which most women are inserted in the labor market, early childhood education has become an important space for the care, education and socialization of children. Different activities and attitudes should be promoted and made so that they can develop the physical, social, emotional, language and motor skills. But still evident, today, disrespectful behavior of teachers consequences for the emotional development of children from birth to five years of age deserves reflection. In this paper we aim to highlight the importance of the teacher / child for her emotional development occurs in a healthy way. The text is based on the references of psychoanalysis in relation to psychic makeup of the subject, among them Winnicott (1998, 2011); Lacan (1966), Spitz (2004), Melanie Klein (1975, 1986) and Dolto (1998). Data were collected in the second half of 2012 through the observation made by students who attended the 3rd semester of the pedagogy of a private university, located in the west of the city of São Paulo during the traineeship binding in rooms Childhood Education in public and private schools.

Key words: Emotional Development. Early Childhood Education. Internship. Teacher.

1 Introdução

Neste texto, temos por objetivo discutir o papel do professor da Educação como sujeito promotor do desenvolvimento emocional da criança de zero a cinco anos de idade. E por que essa preocupação? Em primeiro lugar, porque a academia carece de pesquisas referentes a essa faixa etária; em segundo, porque de acordo com os referenciais da psicanálise trata-se de um período de suma importância para o desenvolvimento emocional das crianças, e, em terceiro, porque o papel do professor, na ausência das figuras parentais, é fundamental para que elas se sintam seguras e protegidas.

A motivação para discutirmos este tema surgiu após a análise de algumas situações observadas por alunos de 3º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade privada, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, durante o estágio curricular obrigatório em salas de Educação Infantil. Os dados das observações realizadas foram obtidos no 2º semestre do ano de 2012 em escolas públicas e privadas situadas na cidade de São Paulo. Os alunos relataram tanto em aula quanto nos relatórios entregues ao final do estágio que presenciaram professores gritando muito com os pequenos, proferindo xingamentos, punindo com castigos – ora em cadeiras para pensar, ora sem poder brincar, ou então deixando-os virados para a parede.

Ao ouvir e ler os relatos discentes o tema foi posto em discussão, para que os futuros profissionais da educação tomem ciência do quão prejudicial é essa postura para o desenvolvimento emocional das crianças. Para fundamentar nossas análises, utilizamos os referenciais da psicanálise no que se refere à constituição psíquica do sujeito, tais como Winnicott (1998, 2011), Lacan (1966), Spitz (2004), Melaine Klein (1975; 1986) e Dolto (1998).

Atualmente, a maioria das mães brasileiras necessita das escolas de Educação Infantil para que possam trabalhar. Trata-se, para elas, de um procedimento que busca não somente permitir o desenvolvimento de suas carreiras profissionais, mas também auxiliar na renda familiar, sendo esta a motivação preponderante. Além disso, muitas delas são as únicas provedoras tanto financeira quanto emocionalmente, pois não contam com a ajuda do pai da criança. Em razão disso, a criança passa a maior parte do tempo na escola, em média dez horas diárias, e por isso esse espaço se torna uma extensão do lar no qual ela aprenderá regras e valores, além de realizar outras atividades.

O carinho e a atenção disponibilizados pela família (quando o são) devem continuar na escola. Sabemos que, em muitos casos, o afeto negado em casa é oferecido pelos profissionais da Educação Infantil; por esse motivo, os pequenos se apegam à figura do professor a fim de se sentirem seguros. E como reage aquela criança que não pode contar com um profissional que às vezes age de forma extremamente agressiva e ríspida?

Neste artigo analisamos somente situações nas quais os professores agiram de forma desrespeitosa com a criança. E por que tal escolha? Por sermos psicólogos e estudantes de psicanálise sabemos, pelos estudos e pesquisas realizados nessas áreas do conhecimento, os danos que essas atitudes causam aos pequenos. Segundo Winnicott (1998), o professor precisa perceber que se encontra diante de uma psicologia complexa de crescimento e de adaptação infantil, razão pela qual esse profissional tem uma importância fundamental na constituição psíquica do sujeito.

2 A constituição psíquica do sujeito segundo a psicanálise

Quando falamos da constituição psíquica do sujeito temos de considerar os aspectos biológico, psicológico, social e cultural, sob o entendimento de que são os vínculos afetivos que unificam todos eles, uma vez que um afeta o outro de determinada maneira.

A palavra “afetar” tem sua raiz na palavra latina *afficere*, da qual deriva *affectus*, afeto, que de acordo com o dicionário Aurélio significa: “afeição por alguém; inclinação, simpatia, amizade, amor.” Este sentimento, no entanto, pode ocorrer tanto de forma positiva quanto negativa, isto é, podemos afetar o outro pela falta de afeição, de amor, de amizade etc.

O bebê é o único mamífero que, devido à sua prematuridade, tem necessidade do outro. A mãe, ou a pessoa que a substitui interagindo com ele, ensina o bebê a ler o mundo por meio dos órgãos dos sentidos na medida em que lhe apresenta os diferentes sons, odores, texturas e, principalmente, quando o toca. No início da vida, o bebê vive uma dependência absoluta de seus cuidadores, aos quais cabe garantir a satisfação de suas necessidades.

Os possíveis distúrbios do aparelho psíquico podem ocorrer por questões naturais ou em função da falta de investimento afetivo, e no segundo caso ele

se desenvolverá com falhas. Levisky (2002) salienta que o aparelho psíquico se desenvolve com falhas de origem, mas, se existe por parte do adulto a compreensão delas, de modo que se estabeleça um vínculo afetivo satisfatório, as chances de a criança evoluir de maneira mais integrada com ela mesma e com o meio aumentam significativamente. O autor aponta que educar com investimento afetivo adequado traz os ingredientes fundamentais para possibilitar o desenvolvimento psíquico e contribui para que a pessoa se capacite a exercer direitos e deveres que lhe são próprios enquanto sujeito social.

Donald Winnicott (2011), pediatra e psicanalista inglês, ao explicar a constituição psíquica, descreve duas categorias essenciais, a saber: dependência absoluta e dependência relativa. A primeira está vinculada à fase inicial do desenvolvimento infantil, na qual mãe e bebê vivem em uma simbiose total, ou seja, dependem um do outro para satisfazerem suas necessidades. A carência do bebê reflete o estado psicológico da mãe, uma vez que houve identificação projetiva desde o período gestacional, e a criança desenvolve o “sentimento de uma continuidade de ser” (op.cit., p. 41) por causa dos cuidados maternos. É por meio desse “outro” que o bebê se desenvolve, numa adaptação particular da mãe ao seu bebê que se chama “preocupação materna primária”. Trata-se de um estado que se inicia na gravidez e se prolonga até algumas semanas após o nascimento do bebê, caracterizando um período de hipersensibilidade às necessidades desse novo ser.

Segundo o autor, é necessário que nesse período a criança viva, por meio da mãe, um estado psíquico de ilusão à onipotência, acreditando que sua mãe sempre estará no lugar em que espera que esteja. Trata-se de um estágio no qual a mãe está totalmente vinculada e com disponibilidade total para o bebê, de tal modo que ao ouvir qualquer balbúcio, choro ou diante de qualquer movimento ela corre ao encontro da criança. É a partir dessa disponibilidade da mãe que o bebê vai formando um vínculo de confiança e estruturando seu *self*. Deixemos claro que essa função materna pode ser exercida por qualquer pessoa que assuma o papel de cuidador, não necessariamente a mãe biológica.

Para o autor, nessa fase a falta de adaptação da mãe produz um aniquilamento do *self* que poderá levar a uma psicose. Diante disso, ele ressalta que “[...] a estruturação precoce do eu é silenciosa [...]” (WINNICOTT, 2011, p. 41) e provém de experiências durante as quais a ameaça de aniquilamento não foi seguida de aniquilamento. A criança se restabelece sempre, a ponto de

desenvolver uma confiança que abre caminho para um “eu” capaz de lidar com a frustração.

Levisky (2002, p. 108) aponta que, infelizmente, muitas crianças, por diversos motivos, não têm a oportunidade de vivenciar essa “ilusão de onipotência”, e por isso correm o risco de maior comprometimento “[...] na formação do espaço, dos objetos e fenômenos transicionais, ameaçando a estruturação das funções simbólicas e das qualidades ética e moral”. Destaca ainda que a criança cria condições para desenvolver a identidade, os padrões éticos e morais, as noções de liberdade e de democracia nas primeiras relações do processo educacional, pois no nível dos sentimentos vivenciamos situações duais tais como o amor e o ódio, a construção e a destruição, o verdadeiro e o falso, o real e o irreal, o somar e o dividir, a inveja e a gratidão.

Assim, para que essa dialética do aparelho psíquico possa se exercer de modo adequado, é necessário que o sujeito vivencie bons vínculos e que aprenda a lidar com as frustrações, ou seja, a mãe tem de ser “suficientemente boa”. É por isso que nos primeiros meses de vida a dedicação da mãe é total, deixando de haver individualidade. Esses cuidados da mãe em relação ao bebê são essenciais do ponto de vista emocional, pois somente com o aconchego físico o bebê poderá aprender a coordenar o esquema sensorio-motor e a desenvolver o esquema corporal.

Com o passar do tempo, a mãe volta aos seus afazeres e o processo de simbiose vai se desfazendo, ampliando a independência da criança e da mãe; esta não tem mais como satisfazer prontamente as necessidades do bebê. Isso ocorre quando a criança completa cinco ou seis meses de vida e começa a se acostumar com a ausência materna. Este fato estimula o desenvolvimento das capacidades da criança, levando-a a se diferenciar do ambiente, constituindo a fase denominada por Winnicott (2011) como de “relativa dependência”. Da mesma forma, a mãe precisa aceitar o processo de independência e amadurecimento do filho. É a partir desse processo de mútuo reconhecimento que os dois vivem um sentimento de amor recíproco sem regredir ao estado simbiótico. Quando a criança experimenta a confiança no cuidado paciente, carinhoso e duradouro da mãe sem medo de ser abandonada, ela passa a desenvolver uma relação positiva consigo mesma, adquire autoconfiança. Dessa forma, desenvolve a personalidade de forma saudável e emocionalmente capaz de enfrentar as relações sociais entre adultos.

Nessa nova fase a criança reconhece a mãe como objeto de direitos próprios, e não mais como um personagem do seu mundo subjetivo. Segundo Winnicott (1990), a criança vive essa experiência utilizando dois mecanismos, que são destruição e fenômenos transicionais. Pelo mecanismo da destruição, o bebê se utiliza de atos agressivos, inicialmente dirigidos ao corpo da mãe, tais como mordidas, empurrões e tapas, com o objetivo de destruí-la por não mais se dedicar a ele integralmente. Esta fase é de fundamental importância para o bebê, pois este testa de forma inconsciente se a mãe é capaz de amá-lo sem revidar às agressões sofridas. Como houve um afastamento da mãe, a criança recorre ao segundo mecanismo descrito por Winnicott (1990), por ele denominado objeto ou fenômeno transicional. O autor esclarece que o termo se refere aos objetos nos quais a criança deposita grande valor afetivo: brinquedos, fraldas, chupetas, bichos de pelúcia, ponta de travesseiro, dedo polegar etc., que constituem elementos de mediação entre a simbiose total e a separação da mãe com o objetivo de fazer com que a criança supere o abismo existente entre realidade interna e externa. Ela será capaz de se relacionar com objetos dos quais “se perde” quando conseguir demonstrar, após a separação da mãe, confiança de que esta continuará a se dedicar a ela com afeição e amor. Tais objetos transicionais fornecem à criança a estabilidade emocional da qual necessita, pois por meio deles ela é capaz de realizar as funções exercidas pelos pais na ausência deles. Quanto a isso, Levisky (2002, p. 110) aponta que

[...] a fraldinha, tal como o ursinho, por exemplo, são representações simbólicas através das quais as qualidades psíquicas como construtividade, agressividade e reparação são descobertas e exercitadas. As crianças de rua têm uma probabilidade bastante reduzida de desenvolver o espaço transicional. Vivem em uma realidade que o matar e o morrer se banalizaram e assim deixaram de ser questionados, uma vez que não foi criado o espaço lúdico, o espaço do brincar.

Winnicott (1982, p. 17) ressalta que, para os bebês se tornarem adultos saudáveis, dependerá de que seja oferecido “um bom princípio”, o qual consiste de um bom vínculo entre a mãe e o seu bebê. Nesse sentido, ele diz: “[...] amor é o nome desse vínculo.” Portanto, se uma mãe, um pai ou os cuidadores amam

a criança, ela está recebendo um bom princípio, já que a empatia da mãe em relação à criança favorece que ela compreenda seu filho de forma intrapsíquica. Quanto a isso, o autor comenta:

Na verdade a palavra infante significa “sem fala” e não é útil pensar na infância como fase anterior à apresentação das palavras como símbolos. O corolário é que se refere à fase em que o infante (lactente) depende do cuidado materno que se baseia na empatia materna mais do que na compreensão do que é ou poderia ser verbalmente expresso [...] (WINNICOTT, 1990, p. 41).

A mãe começa a entender seu filho na relação diária que ela estabelece com ele, sendo possível discernir quando o choro é de fome, de dor, de sono etc. Lacan (1966) ressalta que é a partir do olhar do “outro” que a criança se constitui. O problema não é se olhar no espelho, e sim se olhar num espelho no qual a imagem está sustentada pelo olhar do primeiro “outro” simbólico que é a mãe – a matriz simbólica parte do desejo da mãe. Para esse autor, no processo de constituição do eu é necessário que o bebê ocupe o lugar de desejo da mãe: é o olhar dela que exerce a função de espelho e, portanto, é a partir deste olhar que o bebê começa a formar uma imagem de si. Lacan (1966, p. 113) ressalta que:

[...] o primeiro efeito que aparece da imago no ser humano é um efeito de alienação do sujeito. É no Outro que o sujeito se identifica e mesmo se experimenta de início. Essa relação erótica em que o indivíduo humano se fixa a uma imagem que o aliena em si mesmo, eis aí a energia e eis aí a forma onde tem origem esta organização passional que ele chamará de seu eu.

A função materna possui relação estreita com aspectos reais, imaginários e simbólicos. O primeiro está articulado ao corpo e às vivências pelas quais as crianças passam em relação ao contato corporal; o segundo se concentra no campo da fantasia, e se refere a uma área do psiquismo na qual as coisas ganham representação a partir da experiência; o terceiro está relacionado à capacidade de ir além das representações, isto é, de imprimir novos sentidos ao que é vivido. Dito isto, podemos inferir que os fatores reais estão vinculados aos

cuidados físicos e à percepção dos pais relativas às necessidades fisiológicas do bebê; os imaginários estão relacionados às expectativas dos pais em relação à criança, ou seja, o compreender o que se passa com ela, e a capacidade simbólica se refere ao fato de os pais darem sentido às vivências das crianças. Assim, o corpo fragmentado e despedaçado vai tomando forma a partir do olhar e do toque do “outro”, quando, então, se constitui em um corpo real que consegue suportar as pressões que a realidade lhe impõe se existe alguém que possa apoiá-lo nesse sentido.

Spitz (2004, p. 49), ao explicar a constituição do sujeito, salienta que “[...] no mundo do recém-nascido não existe objeto, nem relação objetal [...]”. Esse estágio foi denominado por ele de pré-objetal e coincide com o narcisismo primário no qual toda a libido está investida no próprio sujeito. Nesse estágio, o bebê não consegue distinguir uma “coisa” de outra ou uma “coisa” de seu próprio corpo, portanto, não percebe que os objetos que o rodeiam estão separados do seu próprio corpo. O seio que o alimenta é parte de si mesmo. Spitz (op.cit.) aponta que até o final do primeiro mês de vida o mundo exterior inexistia para a criança e que os estímulos vindos de fora só são percebidos por ele quando excedem o limiar permitido. Quando isso ocorre, o bebê reage com desprazer.

É a partir do segundo mês que a aproximação de um ser humano começa a adquirir um lugar singular entre as “coisas” que rodeiam o bebê. Nesse período, ele começa a perceber visualmente o adulto. Para Spitz (2004, p. 36), o recém-nascido não tem capacidade de distinguir-se do mundo externo: “Não experimenta o meio que o cerca como sendo separado dele mesmo. Portanto, ele também percebe o seio materno como parte de si mesmo.” O autor afirma ainda que durante os primeiros dias e ao longo do primeiro mês o mundo exterior praticamente inexistia para o bebê: “Os estímulos vindos de fora só são percebidos quando seu nível de intensidade excede o limiar da barreira do estímulo [...]” (id.ib.). Quando esta barreira é ultrapassada, o bebê pode apresentar, desde o nascimento, reações violentas de desprazer.

Um traço mnemônico da face humana é estabelecido na memória infantil como primeiro signo de satisfação. Isso acontece porque um ser humano aparece na frente do bebê todas as vezes que suas necessidades precisam ser satisfeitas – assim, a face humana representa prazer (SPITZ, 2004). O autor acrescenta que para que o bebê construa, gradualmente, uma imagem coerente do mundo, é

necessário que os estímulos ao qual é submetido sejam transformados em uma experiência significativa, e que o fator crucial para que isso aconteça vem da reciprocidade, do que ele denomina “diálogo” entre mãe e filho. A personalidade da mãe e o temperamento do bebê também influenciarão bastante a qualidade desse diálogo.

Ao discutir os distúrbios das relações mãe-bebê, Spitz (2004) diz que a personalidade da mãe atua como provocadora da doença do bebê. Dentre os padrões de comportamento materno que ele associou aos distúrbios da criança, podemos citar a privação emocional parcial, que se reflete na criança por meio da depressão. Os sentimentos da mãe em relação ao filho são inestimáveis para o processo de aprendizagem do bebê, pois “[...] a atitude emocional da mãe, seus afetos, servirão para orientar os afetos do bebê e conferir qualidade de vida à experiência do bebê.” (op.cit., p. 100).

Para Melaine Klein (1975), todo bebê nasce com pulsões agressivas que devem ser projetadas para fora, por serem sentidas como ameaçadoras ou perseguidoras. Há uma luta interna entre sentimentos de amor e ódio desde o começo da vida: o bebê é capaz de destruir, por inveja, o bom que o objeto lhe oferece, tornando-o persecutório ou impossibilitando a distinção entre o bom e o mau. O mundo externo do bebê é sempre originado a partir de seu mundo interno; este, por sua vez, define a formação do psiquismo e é construído pela introjeção dos objetos com os quais o indivíduo se relaciona. Em outras palavras, o mundo interno será construído a partir da maneira como se percebe o mundo e, portanto, apesar das condições externas, boas ou más.

Ao descrever o mecanismo de projeção, Klein salienta que uma das maneiras de o bebê expulsar de si a agressividade, atacando a mãe em fantasia, se dá pela expulsão de seus excrementos, que podem ser associados às partes más do bebê que, com ódio, os expele e projeta na genitora. O objetivo desse ato não seria apenas danificar, mas também controlar o objeto. Muito do ódio contra partes do *self* é agora dirigido contra a mãe. Isso leva a uma forma particular de identificação que estabelece o protótipo de uma relação de objeto agressiva. Klein (1986) utiliza o termo identificação projetiva para esses processos: quando a projeção é derivada principalmente do impulso do bebê de danificar ou controlar a mãe, ele a sente como um perseguidor; nos distúrbios psicóticos, essa identificação de um objeto com as partes odiadas do *self* contribui para a intensidade do ódio dirigido contra outras pessoas. Por outro

lado, Klein dirá que as partes boas do *self*, as partes amorosas, também são expelidas e projetadas com os excrementos, que podem representar presentes da criança para a mãe. Este tipo de projeção é essencial para que o bebê estabeleça boas relações de objeto.

A autora salienta a existência de duas posições que constituem a subjetividade e que ocorrem de forma processual, denominadas posição esquizo-paranoide e posição depressiva. A posição esquizo-paranoide inicia no nascimento e se estende até os seis meses de idade. Nela, o desenvolvimento do “eu” é determinado pelos processos de introjeção e projeção. A primeira relação objetal do bebê ocorre com o seio bom e o seio mau, pois ele ora é amado, ora odiado. Nesse momento, estão no ápice os impulsos destrutivos e a angústia persecutória. A defesa fundamental dessa posição é a clivagem: o bebê percebe o seio como bom porque lhe oferece alimento e como mau porque não está presente quando ele necessita. A posição depressiva inicia-se aos seis meses de idade, etapa na qual a relação do bebê com o mundo externo se torna mais diferenciada, aumentando sua capacidade de expressar emoções, de se comunicar com as outras pessoas. O bebê reconhece a mãe como um único objeto, como uma pessoa total com existência própria e independente, fonte de experiências boas e más. A criança começa a compreender que é ela quem ama e odeia a mãe, e assim surge o sentimento de ambivalência. Percebe que anteriormente temia a destruição do seu objeto amado por perseguidores, e agora teme que essa sua agressão possa destruir o objeto ambivalentemente amado e odiado. Sua angústia deixa de ser paranoide para ser depressiva. Surgem, dessa forma, os sentimentos de culpa e de luto e se inicia um processo de reparação desses sentimentos, por meio do qual a criança sai da posição depressiva.

Até os cinco anos de idade as sensações das crianças são terrivelmente intensas. Nesse período, ela vive em dois mundos: o real e o da fantasia. Não precisamos apresentar a elas o mundo real, pois este se impõe gradativamente desde que não precise abandonar o mundo da imaginação. Para a criança pequena é normal que o mundo interior tanto esteja fora quanto dentro de si.

Os adultos participam do mundo interior da criança por meio da brincadeira. Segundo Winnicott (1982), a relação que a criança terá com o professor será a mesma que teve com a mãe, pois esta reparte com o seu filho um fragmento suficientemente pequeno para que a criança não se confunda, mas ampliando-o gradualmente de

maneira que a crescente capacidade da criança de desfrutar o mundo seja alimentada. Essa é uma das partes mais importantes da tarefa materna.

Diante do exposto, apontamos a seguir os desafios da escola e do professor de Educação Infantil.

3 O papel da escola e do professor de Educação Infantil

Iniciamos este tópico apresentando os dados retirados dos relatórios de estágio realizado em salas de Educação Infantil e que também foram discutidos com os futuros professores em sala de aula.

Normalmente as professoras gritam com as crianças para que façam silêncio, reclamam muito da educação que elas trazem de casa, poucos são os momentos que as professoras demonstram atenção e afetividade.

Observamos uma professora enfurecida gritando com um aluno pequenino chamando-o de animal e tomando-o bruscamente pelo braço. Levou-o à professora de outra sala e disse: “vou deixá-lo em sua sala, porque ele deve ficar longe das outras crianças, ele é um animal e não uma criança”.

A maioria das professoras grita muito com as crianças, principalmente, quando estão mais agitadas. A punição para a indisciplina é deixá-los sem parque por volta de quinze minutos ou mandá-los para a sala vizinha para ficar com outro professor.

Observei professores repreendendo os alunos com gritos e xingamentos.

O professor castigava os alunos colocando-os de frente para a parede e os humilhando diante das demais crianças.

A criança que desobedecia era levada para outra turma ou para a coordenação.

Para corrigir a indisciplina, a criança é posta num canto, sentada na cadeira com o intuito de neutralizar o seu comportamento.

Observamos algumas professoras da educação infantil sem a menor paciência com os pequenos, gritam demais.

O professor coloca a criança no canto da sala para pensar a isentando de realizar as demais atividades.

Um dado importante a ser apontado é que o professor regente não se intimidou com a presença do estagiário quando tomou as atitudes elencadas. Podemos levantar várias hipóteses para explicar tais comportamentos, porém, seria leviano de nossa parte tentar entendê-los sem conhecer a trajetória de vida desse profissional. Podem ser fatores relacionados à maternagem, ou a possíveis humilhações sofridas na infância por outras figuras de autoridade etc. Seja qual for o motivo, não podemos admitir que tais atitudes se perpetuem e que nada seja feito para impedi-las em nome do bem-estar dos pequenos.

O fato é que, diante dessas situações, uma criança se sente completamente desamparada, pois como vimos anteriormente os pequenos necessitam dos pais para se identificar. São as condutas dessas figuras parentais que farão com que ela se perceba como sujeito, dado que o desenvolvimento emocional tem início no nascimento. Nesse sentido, Winnicott (1982, p. 116) afirma:

Se quisermos julgar a maneira como um ser humano trata com os seus semelhantes, e ver como se edifica a sua personalidade e vida, não poderemos dar ao luxo de deixar de fora o que sucede nos primeiros anos, meses, semanas e mesmo dias de sua vida. Quando abordamos os problemas dos adultos, por exemplo, os associados ao casamento, somos confrontados, evidentemente, por muita coisa que pertence a um período ulterior do desenvolvimento [...]

Muitas crianças começam a frequentar a escola por volta de seis meses de vida, assim que termina a licença maternidade da mãe. O professor assume, nesse momento, o papel que cabia à figura materna, não como substituto desta, mas como promotor de ampliação e suplementação de um papel que apenas a mãe ou quem cumpre a função materna desempenha. As crianças pequenas necessitam, em um ou outro momento, da assistência materna, por isso o professor precisa agir disponibilizando esses cuidados. Winnicott (1982) salienta que quando uma criança passa dos cuidados maternos para a escola, esta tem de continuar, na figura do professor, a propiciar meio físico e

assistência corporal à criança, fato que ecoa no desenvolvimento emocional. O dever do professor é o de manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais das crianças com a família e com a diversidade de um mundo repleto de pessoas e oportunidades.

A entrada na escola representa um choque para a criança, uma vez que, nos primeiros anos de vida, ela é incapaz de exercer simultaneamente três tarefas psicológicas, a saber: em primeiro lugar, estabelecer relação com elas mesmas; em seguida, com a mãe, e por último com outras pessoas. Nesse sentido, o professor necessita perceber que ele é o objeto dessa relação pessoal não materna e que, para a criança, não é uma pessoa qualquer nem pode agir como se fosse. Ele deve “[...] aceitar a ideia de que a criança só gradualmente chegará ao ponto de cedê-la a outras crianças sem ficar perturbada.” (WINNICOTT, 1982, p. 222). Quando a criança sentir-se segura para se relacionar com outras pessoas cederá o professor para as demais, o que dependerá da natureza das experiências prévias da criança com a mãe. O professor desempenha um papel importante na vida dos pequenos, pois, ao assumir a postura que a mãe mantinha em casa, será idealizado como alguém muito importante e fará com que a criança se sinta segura e busque novas descobertas. Ao professor cabe assumir um papel caloroso, já que de agora em diante será o principal esteio na vida da criança; cabe ser coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas. Além disso, deve ser tolerante, para que possa ajudá-la em suas necessidades. Dolto (1998, p. 21), em 1979, já assinalava que, “Hoje, os professores já não são somente pedagogos, têm de fazer uma educação que a família reduzida já não assegura e deveriam ser, mais que professores de saber, educadores para a vida pessoal de cada criança.”

As atitudes dos professores em relação às crianças pequenas, conforme apontadas neste texto, nos faz pensar no conceito de educação perversa utilizado pela autora. Para ela, “A educação perversa traz incessantemente de volta ao passado em vez de abrir constantemente para o futuro [...]. É perverso orientar a educação pelo prazer que as crianças deveriam dar aos pais [...].” (DOLTO, 1998, p. 21) e, conseqüentemente, aos professores. Percebemos que os docentes querem que as crianças ajam de forma a satisfazer as necessidades dos adultos, independentemente das manifestações próprias da idade de cada uma. Os recortes

selecionados denotam a intimidação recebida dos educadores, o que angustia cada vez mais os pequenos.

No que se refere à continência emocional, basta imaginar uma criança cujos lares são insatisfatórios. Para Winnicott (1998, p. 234), elas não vão à escola para aprender, mas para encontrar “um lar fora do lar”, ou seja, vão à busca de uma situação emocional, de um grupo do qual possam fazer parte. Para elas, faz-se necessário fornecer uma alternativa à vida familiar, pois sem isso dificilmente o professor terá bons resultados. Muitas das condutas postas acima são direcionadas também a essas crianças. Com base nos referenciais apresentados anteriormente, podemos inferir que esses professores podem estar contribuindo para que elas apresentem baixa estima, falta de confiança em si mesmas, medo dos adultos e dificuldades para estabelecer relações interpessoais. A elas está sendo negada a possibilidade de desenvolver um *self* maduro que consiga enfrentar as dificuldades que a realidade impõe.

Segundo Winnicott (1998) a escola de Educação Infantil deve:

- Fornecer uma atmosfera saudável fora do lar, onde surgem novas relações triangulares.
- Desempenhar a função materna, oferecendo segurança à criança.
- Garantir a estabilidade pessoal.
- Dar continuidade à apresentação da realidade externa.
- Continuar o processo de individuação da personalidade da criança.
- Observar o tratamento dispensado pelos pais, para dar continuidade na escola.

Entendemos que a escola, na figura de seus gestores, é conivente ao aceitar que algumas situações de injustificada violência aconteçam, principalmente aquelas relacionadas aos xingamentos, pois não acreditamos que isso ocorra sem que coordenadores e diretores saibam.

No que se refere ao professor de Educação Infantil, Winnicott (1998) ressalta que ele deve:

- Manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a família;
- Estabelecer relações com a mãe;

- Assistir à criança para que ela supere os eventuais problemas psicológicos que possa vir a enfrentar;
- Auxiliar a criança a se relacionar com seu grupo de colegas;
- Auxiliar a criança nos problemas que surgem no decorrer do seu desenvolvimento, pois um fracasso pode deixar marcas;
- Compreender a brincadeira;
- Exercer restrições e controle sobre impulsos e desejos instintivos.

Como conseguir isso se o professor que deveria acolher xinga a criança de animal na frente de outros coleguinhas? Como relacioná-la com seu grupo se ela não pode falar e quando o faz é colocada de castigo olhando para a parede, humilhada diante dos demais? Como ajudá-la em seu desenvolvimento ético e moral se vivencia tais condutas justamente das pessoas que são figuras de identificação?

Sabemos que aspectos subjetivos estão envolvidos na relação professor/aluno, porém não podemos aceitar que fatos como esses continuem a ocorrer sem que esses profissionais se percebam no processo. O que fazer? Não sabemos a resposta, mas sugerimos algumas alternativas.

Diante do quadro apresentado, julgamos necessário que todos os docentes que lecionam nos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que ministram as disciplinas Psicologia da Educação, Metodologia da Educação Infantil, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação discutam cada vez mais com os futuros professores a responsabilidade que lhes cabe quando vão trabalhar com crianças pequenas.

As escolas, nas figuras de seus gestores, podem fornecer cursos de educação continuada e/ou palestras para os profissionais, além de espaços de discussão sobre as dificuldades que encontram no cotidiano, principalmente nos horários de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e em reuniões pedagógicas, no caso da escola privada. Congressos, seminários, mesas redondas, entre outras atividades acadêmicas, também podem ser sugeridos. Os professores devem estar em constante atualização para que possam refletir sobre suas práticas e buscar resultados melhores.

Terminamos destacando que, felizmente, muitas alunas do curso de Pedagogia, durante o estágio curricular obrigatório, também observaram situações extremamente favoráveis às crianças pequenas. No entanto, o recorte dado

a esse artigo foi o de apontar os aspectos negativos encontrados no cotidiano das escolas, no entendimento de que essas atitudes têm de ser discutidas com extrema urgência.

4 Considerações finais

Neste artigo tivemos por objetivo discutir como atitudes hostis da parte dos professores da Educação Infantil podem ser prejudiciais para o desenvolvimento emocional da criança pequena.

Apontamos que a escola, principalmente a de Educação Infantil, deve ser a extensão do lar. Não podemos deixar de discutir esse fato. Cada vez que ouvimos e lemos relatos de alunos referentes aos estágios que realizamos tomados por um duplo sentimento: ora sentimos alegria por deparar com depoimentos que vão ao encontro das necessidades das crianças pequenas, fazendo-as desabrochar e se encantar pelo mundo e pela vida, ora sentimos tristeza ao tomar contato com relatos que se referem a atos que magoam esses seres em desenvolvimento, necessitados dos ingredientes fundamentais para se sentirem seguros: apoio e afeto.

A maioria das mães deixa seus filhos na escola cientes de que o melhor será oferecido a eles. Atitudes tomadas pelos professores, como as que aqui analisamos, podem abrir feridas que não existem ou machucar ainda mais aquelas que a vida, de alguma forma, imprimiu.

Referências

- DESSAIN, Béatrice. *Winnicott: ilusão ou verdade*. São Paulo: Loyola, 2011.
- DOLTO, Françoise. *Os caminhos da educação*. São Paulo: Martins Fonte, 1998.
- KLEIN, Melaine. A fantasia inconsciente como cenário da vida psíquica In: BLEICHMAR, Norberto. *A psicanálise depois de Freud*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *Progressos da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- LACAN, Jacques. Escritos. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LEVISKY, David Léo. Mal-estar na educação In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de (Org.). *Psicanálise e pedagogia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

SEGAL, Hanna. *Introdução à obra de Melaine Klein*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

SPITZ, Reneé. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WINNICOTT, Donald W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação*: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional, cap. 3, p. 38-54. Porto Alegre: Artmed, 1990.

recebido em 2 jul. 2013 / aprovado em 9 ago. 2013

Para referenciar este texto:

VERCELLI, L. C. A. O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 93-109, jan./jun. 2013.

dialogia
logia
logia

ARTIGOS
/ ARTICLES

Inserção de estrangeiros no programa de Estudantes Convênio de Graduação em uma universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais – Brasil

The insertion of foreign students in the PEC-G Program of a Federal University in the State of Minas Gerais – Brazil

Acir Mário Karwoski

Doutor em Letras
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
e-mail: acirmario@letras.uftm.edu.br

Dalva Pereira da Silva

Especialista em Docência na Educação Superior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
e-mail: dalvaps@yahoo.com.br

Nilda Rosa Nunes Martins

Especialista em Docência na Educação Superior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
e-mail: nildarosa@netsite.com.br

Resumo

Neste artigo, apresenta-se um estudo sobre a inserção de estudantes estrangeiros no Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) de uma universidade federal do interior de Minas Gerais, Brasil. Após aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, foi feita análise qualitativa de como os estudantes estrangeiros vivem e se relacionam com seus pares estudantes, com os professores e com os servidores técnico-administrativos. Os dados e resultados mostram as dificuldades, fragilidades e potencialidades desse programa de mobilidade internacional.

Palavras-chave: Estudantes PEC-G. Internacionalização. Mobilidade. Universidade.

Abstract

In this research is presented a study about the insertion of foreign students of the program PEC-G in a Federal University in the State of Minas Gerais – Brazil. After the application of questionnaires and interviews, a qualitative analysis was made to determine how they live and relate with their peers, classmates, professors and technical administrative professionals. The data and results show their difficulties, weaknesses and the potential of this mobility program.

Key words: Internationalization. Mobility. PEC-G student. University.

Introdução

Qualquer nação que se diga democrática deve estabelecer relações de diversas naturezas, em especial de suas universidades com outros centros de produção do conhecimento e agentes de desenvolvimento. Na dimensão diplomática, o desejo de cultivar uma relação equilibrada por acordos de cooperação minimiza a vulnerabilidade externa e cria condições mais favoráveis para a inserção ativa da nação no cenário da internacionalização.

Com a concepção de que o crescimento econômico sustentável e a qualidade de vida de uma nação devem estar baseados no desenvolvimento de suas capacidades científicas e na criação de uma massa crítica de pesquisadores que atuem dentro de um marco de cooperação regional e internacional que contribuam a fortalecer as relações de mútuo aprendizado e maior horizontabilidade (LAUS, 2003, p. 3).

A massa crítica de pesquisadores concentra-se, em sua maioria, nas universidades. No caso do Brasil, ressalvadas poucas exceções, as universidades federais abrangem um volume expressivo de pesquisadores. O Ministério da Educação (MEC), por intermédio de sua Secretaria de Educação Superior (SESU), desenvolve diversos programas e projetos de internacionalização. O MEC conta com parcerias importantes estabelecidas pela CAPES, pelo CNPq e por outras agências de fomento que visam, dentre outros objetivos, a internacionalização das instituições universitárias brasileiras.

Com a África, em particular, as relações são estreitas e o Estado nacional brasileiro busca maior aproximação para construir novas políticas de relacionamento com esse continente, precisamente com os países de língua portuguesa, até por sermos o segundo país do mundo não africano com maior agrupamento de negros. O Brasil deseja, também, explorar os laços étnicos e culturais existentes, além do esforço de acelerar o desenvolvimento econômico e social dos países.

O Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um acordo importante que o Brasil mantém com 50 países em vias de desenvolvimento da América Latina e da África (BRASIL, 2000).

[...] por indicação da Declaração do Milênio aprovada pelas Nações Unidas, deverão, pelo compromisso do convênio, estar se coletivizando em prol de seu desenvolvimento, pela educação, pela transferência de tecnologia e de maiores oportunidade de qualificação de recursos humanos jovem, que vivem em um país em desenvolvimento (DESIDÉRIO, 2005, p. 7).

O PEG-G não deve ser tratado apenas como um acordo de cooperação, tampouco como um ato político (principalmente com os países africanos), mas como um ato de redenção do povo africano pelos quatro séculos de subserviência. O Brasil tem, assim, a oportunidade de se redimir historicamente, servindo a países que trouxeram para a sociedade brasileira suas riquezas culturais e contribuíram para o desenvolvimento econômico da nação. Araújo (2003) afirma que os escravos vindos da África não só contribuíram com seu trabalho nas lavouras e nas casas dos senhores, mas também aprenderam outras maneiras de sobreviver e ensinaram outras formas de ver a vida.

O PEC-G é de suma importância política e social para o Brasil e para os países incluídos nesse acordo. Todos os envolvidos diplomaticamente ganham com essa parceria, num crescimento que, além de individual, é coletivo. A contribuição brasileira para a inclusão social dos cidadãos estrangeiros se dá com a oferta de formação superior, para que eles possam, depois de formados, no retorno a sua terra, colaborar para o desenvolvimento de seus países; em contrapartida, esses estudantes ainda poderão atuar como embaixadores do Brasil em seus países de origem.

O papel da universidade brasileira, nesse contexto, é oferecer ensino superior de qualidade e contribuir para o crescimento pessoal e intelectual, preparando e formando jovens estudantes para que, no futuro, também possam contribuir na educação e desenvolvimento de seus lugares de nascimento. Como egressos, poderão colaborar na transformação da qualidade de vida de outras pessoas, criar oportunidades e projetos de construção de uma sociedade mais justa.

Um ex-aluno do PEC-G relata, em seu livro, a importância do convênio:

Além disso, ao falar da importância do PEC-G para os países participantes, incluímos o Brasil, seu principal membro, pois também as Instituições de Ensino Superior Brasileiras e os

nossos alunos têm se beneficiado com a vinda dos estudantes-convênio, africanos e latino-americanos, por meio do Programa. Com isso, podemos afirmar que o PEC-G tem, ao longo de mais de 60 anos de existência, alcançado seu objetivo primeiro, o de apoio à política de aproximação cultural entre os países (SUCUMA, 2006, p. 24).

Segundo Laus (2003), o PEC-G é reconhecido, atualmente, como um dos mais exitosos instrumentos para a internacionalização da Educação Superior. Declara ainda que, na Conferência Mundial de Educação Superior realizada pela UNESCO em 1998, o governo e as instituições universitárias públicas brasileiras reafirmaram a posição que define a educação como um bem público e patrimônio social.

Sob a responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (MEC), com o apoio das universidades de todo o país que disponibilizam vagas e selecionam os discentes, o objetivo do Programa é qualificar e formar estudantes estrangeiros que, posteriormente, regressarão aos países de origem como agentes modificadores, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sua terra natal.

A Universidade Federal (UFES) *locus* de nossa pesquisa, recebe estudantes do PEC-G desde a década de 1970 do século passado. A partir do novo Protocolo de 1998, recebeu 13 estudantes, dos quais 6 já se diplomaram, 1 desistiu, 1 foi desligado e 5 permaneceram no Programa. Na ocasião da pesquisa, 7 participaram e 1 não participou.

São oferecidas poucas vagas, sendo uma por ano para cada um dos cursos de Biomedicina, Enfermagem e Medicina. É importante que a universidade ofereça vagas ao PEC-G como oportunidade de internacionalização da Educação Superior, de cooperação internacional, embora enfrente dificuldades para gerir internamente o Programa.

Neste artigo, o objetivo é identificar os fatores educacionais, econômicos e sociais do estudante PEC-G que, de alguma maneira, influenciam seu desempenho acadêmico. Pretendemos apresentar contribuições visando cooperar para a consolidação do Programa e para que, de fato, ele seja um instrumento transformador da sociedade na qual o estudante estrangeiro egresso estiver inserido.

Encaminhamentos metodológicos

O trabalho foi realizado em uma universidade federal localizada no interior do estado de Minas Gerais. Previamente, solicitamos a concordância dos sete participantes da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aprovamos o projeto de investigação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade.

Foi aplicado um questionário exploratório, visando recolher impressões, dificuldades, facilidades e expectativas do entrevistado diante da realidade do PEC-G e da instituição. Em seguida, os dados foram tabulados no *software* estatístico *Epiinfo*, versão 6.0, e analisados.

Comentário dos dados e discussão dos resultados

Dos estudantes do Programa Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) da Universidade, sete participaram da entrevista, e apenas um não mostrou interesse em responder o questionário. Quanto ao gênero, a maioria deles é do sexo feminino (85,7 %), com apenas (14,3%) pertencente ao masculino. Sobre a cor da pele, temos 28,6% de pessoas brancas, 14,3% da cor parda e 57,1% de negros. Todos são solteiros e a média de idade é de 23 anos. Com relação à procedência, esses estudantes têm origem nos seguintes países: um de Cabo Verde, três de Guiné-Bissau, um do Paraguai, um do Peru e um da Colômbia, todos eles matriculados nos cursos da área de Ciências da Saúde, assim distribuídos: um estudante em Biomedicina, dois em Enfermagem e quatro em Medicina.

Os estudantes do PEC-G moram, majoritariamente (85,7%), com outros colegas em república ou pensão; apenas 14,3% moram com o(a) companheiro(a). Quase todos têm pais casados (71,4%), 14,3% pais separados e o mesmo percentual têm pais falecidos. Os informantes possuem, em média, quatro irmãos e 60% deles alcançam renda familiar entre um e dois salários mínimos do Brasil, enquanto 40% têm renda entre 5 e 6 salários e sustentam, em média, 6,4 pessoas. Observa-se que a renda *per capita* da maioria é de R\$ 129,69. Em contrapartida, a maioria das famílias tem casa própria, em seu país de origem, adquirida com recursos próprios. Todos os estudantes do PEC-G recebem, ou já receberam, ajuda financeira mensal, em forma de bolsa do Projeto Milton Santos de Acesso

ao Ensino Superior (PROMISAES/MEC) ou contam com a ajuda da família. O PROMISAES tem por objetivo fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre países com os quais o Brasil mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura, consolidando uma política de intercâmbio que busca promover maior integração entre o Brasil e os países em desenvolvimento. O Projeto também oferece apoio financeiro, no valor de um salário-mínimo mensal, para alunos estrangeiros participantes do PEC-G regularmente matriculados em cursos de graduação de instituições federais de educação superior (IFES). O auxílio visa cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, uma vez que muitos são oriundos de países em desenvolvimento.

Em média, os estudantes do PEC-G se mantêm no Brasil com R\$ 748,57 mensais. A maioria tomou conhecimento do Programa por intermédio da embaixada do Brasil em seu país de origem, com exceção de dois casos: em um deles o estudante ficou conhecendo o Programa pelo irmão e em outro, no colégio em que cursou o Ensino Médio. Conforme a pesquisa, os estudantes declaram ter escolhido o Brasil por vários motivos, descritos a seguir: 1) o Brasil abre maior número de vagas; 2) o Estado brasileiro se preocupa mais com os problemas africanos; 3) sentirem mais afinidade com o país; 4) acreditarem que aqui há melhores possibilidades na área de ensino; 5) o Governo brasileiro investe mais em educação; 6) porque nosso país tem melhor infraestrutura; 7) por terem maior identificação com o povo brasileiro, sua cultura, clima e língua; 8) as universidades são bem conceituadas em seu país; 9) o ensino é ótimo na área da ciência da saúde; 10) os irmãos estudaram no Brasil; 11) ouviram falar bem do país e, por isso, sempre tiveram vontade de estudar aqui, mostram simpatia e, por fim, viram no Brasil uma ótima oportunidade para se tornarem excelentes profissionais.

Os estudantes do PEC-G já conheciam um pouco a respeito do Brasil pelos meios de comunicação, principalmente televisão e internet, e acreditam haver pouca divulgação das instituições brasileiras em seus países de origem.

O ingresso de todos os estudantes do PEC-G na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) foi por meio de processo seletivo realizado pela Divisão de Temas Educacionais (DCT/MRE) e a Coordenação-Geral de Relações Estudantis da SeSU/MEC, assessoradas por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais

e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, sendo que 50% fizeram o curso preparatório para prestar o exame. Dos estudantes entrevistados, 100% conhecem o protocolo – conjunto de normas que regulamenta o PEC-G que entre si celebram os ministérios das Relações Exteriores (MRE) e da Educação (MEC) e 33,3% deles não mudariam nada, enquanto 66,7% mudariam algo no protocolo vigente, especialmente a cláusula 17 do parágrafo 2.º que diz: “O estudante-convênio desligado da IES por conduta imprópria, reprovação, jubramento ou abandono de estudos, de acordo com as normas do Protocolo e da IES em que se encontra matriculado, perde a qualidade de estudante-convênio, não podendo ser encaminhado a outra IES”, devendo retornar ao seu país de origem. Um estudante sugeriu colocar o primeiro ano letivo como etapa de preparação para ingresso na faculdade, algo equivalente, no Brasil, a um cursinho preparatório para o vestibular que permita ao estudante estar mais bem preparado para cursar o nível superior.

Dos estudantes entrevistados, 85,7% acreditam que os professores da universidade desconhecem o protocolo e somente 14,3% acham que os docentes o conhecem. Quanto ao regimento geral da universidade, 57,1% responderam positivamente, por meio do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), enquanto 42,9% não têm conhecimento.

No que se refere ao desempenho estudantil, tem-se que 85,7% foram reprovados no primeiro ano do curso e somente 14,3% avançaram sem reprovação. Entre os motivos das reprovações, os estudantes alegam o processo de adaptação a uma nova cultura, o fuso horário, a alimentação, o ensino, o ritmo de vida, a saudade da família, a língua portuguesa, a falta de integração; também avaliaram que a disciplina em que foram reprovados possui conteúdo muito difícil. Um dos estudantes declarou que não teve ajuda nem compreensão de alguns docentes. Após o primeiro ano, apenas dois haviam sido reprovados nas disciplinas de Fisiologia I e II; Bioquímica Básica; Embriologia; Imunologia; Microbiologia; Farmacologia e Parasitologia.

No entanto, alguns estudantes que fizeram cursinho preparatório para ingressar no PEC-G tiveram menos reprovações em disciplinas e/ou em períodos letivos. Quanto aos problemas de adaptação quando da chegada ao Brasil, foi atribuída uma nota de 0 a 5, de acordo com o grau de dificuldade de cada um (Tabela 1).

Tabela 1: Grau de dificuldade na fase de adaptação na universidade

Situação	Grau de Dificuldade (Média)
Financeira	3,57
Alugar imóveis	2,57
Disciplinas do curso escolhido	2,57
Burocracia imposta pela Polícia Federal	2,14
Diferença da Língua Portuguesa	2,14
Preconceito (forma de acesso sem prestar o vestibular, ser oriundo de países subdesenvolvidos e racismo)	1,43
Socialização com estudantes e professores	1,43

Fonte: Secretaria de Educação Superior (SESU), elaboração dos autores.

Dos estudantes entrevistados, 51,1% sentiram falta de um acolhimento quando chegaram à cidade da instituição que os aceitou, enquanto 42,9% responderam que a falta de acolhimento não fez nenhuma diferença; 57,1% cursaram o Ensino Médio em escola pública e 42,9%, em escola particular. E disseram que o currículo do Ensino Médio em seu país deu-lhes base para o curso superior escolhido, e ainda afirmaram que o ensino em seu país é equivalente ao brasileiro, com apenas uma estudante de Guiné-Bissau avaliando que existe discrepância entre o curso em sua terra natal e o Ensino Médio no Brasil.

Os estudantes do PEC-G levaram em média três anos entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso nos cursos de graduação da universidade. Comentaram que a falta da família afeta o seu desempenho nos estudos, devido à dificuldade de retornarem para sua terra natal; 43,9% não voltaram ao seu país depois do ingresso na universidade; 43,9% regressaram somente uma vez e apenas 14,3% voltaram mais de três vezes ao seu país de origem. A comunicação com a família é feita, na maior parte das vezes, pela internet, correio eletrônico ou outros comunicadores instantâneos, e 14,3% por telefone fixo, com periodicidade semanal.

Quanto à percepção que eles têm dos professores da universidade, afirmam que alguns docentes são receptivos, outros não, mas que todos os tratam igualmente e estão bem preparados para o papel que cumprem na universidade. A minoria dos estudantes considera que os docentes são acessíveis, competentes, solícitos e preocupados. Um estudante declarou que dois professores tiveram consideração e entenderam as dificuldades que enfrenta. Segundo outro estudante, “[...] tem uns que até nos sacaneiam, são muito injustos.” Outros consideraram

que no começo foi difícil, mas com o passar do tempo entenderam melhor o método de trabalho de cada um. Conclui outra aluna: “Cada um tem uma forma diferente de trabalhar e nós respeitamos”.

Sobre os estudantes brasileiros matriculados na universidade, apesar de não conhecerem o Programa, mostram-se compreensivos, prestativos e amigos; há também os indiferentes; alguns estudantes do PEC-G não sentiram nenhuma rejeição ou preconceito por parte dos colegas. Uma informante disse:

[...] nunca me deixaram sentir-se sozinha, que a maioria é compreensiva, solidária (tenho grandes amigos), mas outros olham para nós com preconceitos pelo fato de irmos mal nas matérias, acham que não somos inteligentes e nos excluem, outros são cooperativos e acolhedores, são legais, são bons colegas, alguns são até excelentes colegas.

A respeito dos colaboradores da instituição (funcionários técnico-administrativos), os entrevistados avaliam que eles são bons, que colaboram e ajudam “de coração aberto”, são gentis e solidários, ajudam nas dificuldades, fornecem informações, orientam e dão apoio quando necessário, os receberam bem e os trataram como aos demais estudantes da instituição, enfim, cada um ajuda de algum jeito.

No decorrer do curso, entre as maiores dificuldades dos estudantes do PEC-G na instituição está a Língua Portuguesa, principalmente quanto à fala, que todos disseram ser o maior problema, e na compreensão dos textos. A maioria costuma estudar individualmente e apenas alguns o fazem em grupo. Usam a biblioteca para estudos ou pesquisa mais de três vezes por semana.

Sobre projetos de pesquisa e extensão, 71,5% dos estudantes participam e 28,5% não. Todos frequentam grupos de estudos e costumam tirar as suas dúvidas, primeiro com o professor, em seguida com o colega mais próximo e, por último, com o monitor. São 85% os que estão participando de alguma liga na universidade: Liga de Feridas, de Desenvolvimento Humano, de Dor, de Cardiologia, de Geriatria e Gerontologia, de Hipertensão, de Diabetes e Life, e apenas 14,3% não estão inscritos em nenhuma delas.

Dos estudantes matriculados por meio do programa convênio 57,1% fizeram o curso de português para estrangeiros oferecido pelo curso de Letras da insti-

tuição, com média 7,5 de aproveitamento; 42,9% não fizeram o curso por diversas razões, sendo a falta de tempo a principal. Os estudantes oriundos de países que não têm a língua portuguesa como oficial são obrigados a prestar exame de proficiência da língua para estrangeiros (CELPE/Brás)¹ e, para se matricularem na IFES, precisam obter aprovação.

Os estudantes que vieram de países que têm a língua portuguesa como oficial apresentaram maiores dificuldades na fala e na escrita; alegam que no cotidiano usam dialetos e que não é comum o uso da língua oficial. Aqueles que vieram de países não lusófonos foram obrigados a realizar o Curso CELPE-Bras e apresentam menor dificuldade no desempenho acadêmico.

Os estudantes aproveitam horas vagas e feriados para estudar, praticam atividades físicas, assistem a filmes, leem livros não didáticos, colocam as atividades escolares em dia, veem televisão, atualizam a conversa com os amigos e, quando têm dinheiro, pois a bolsa costuma atrasar muito, viajam para outras cidades. Nas férias, quase todos fazem praticamente a mesma coisa que nas horas vagas, somente um estudante declarou ir para sua cidade natal. Sobre a cidade-sede da IFES, consideram que é boa e tranquila; apenas uma aluna não concorda, pois já foi assaltada. Em relação aos habitantes da cidade, todos são da mesma opinião: são amáveis e comunicativos. Quanto aos aspectos sociais, culturais e de lazer eles os consideram pouco criativos, destacam as poucas opções existentes e a falta de um centro recreativo na cidade. Eles vão somente ao cinema, a um bar e acreditam que, por se tratar de uma cidade universitária, quase não têm opções durante as férias. Segundo um dos informantes, “[...] sem estudante a cidade não tem vida.” Durante o ano letivo, vão a festas promovidas pelos diretórios acadêmicos e pela comunidade universitária.

De todos os estudantes entrevistados, somente um morou no Brasil antes do seu ingresso no PEC-G. 85,7% têm planos de voltar ao Brasil para fazer pós-graduação por meio da modalidade de apoio a esse nível de estudos, o PEC-PG. A respeito do relacionamento entre os colegas do PEC-G na IFES, 57,1% concordam que é bom e 42,9% acham que é excelente.

Perguntamos aos estudantes o que é ser estrangeiro no Brasil. Transcreveremos na íntegra o sentimento de cada um:

Senti em casa, tirando a saudade que aperta o resto é tranquilo, o povo brasileiro é muito receptivo, aconchegante.

É uma experiência única em relação à troca (intercâmbio cultural, conhecimento e crescimento pessoal).

Ficam curiosos, depois só depende de você porque o povo é bem acolhedor.

É ser corajoso, forte para enfrentar a variedade de dificuldades (língua ensino/IFES) e conservar nossos valores. E ser responsável nos nossos objetivos, estudar para não decepcionar nossos pais e o nosso país.

É ser um indivíduo diferenciado, não digo discriminado, mas é ser acolhido por muitos e rejeitado por alguns.

É gratificante de um lado, mas por outro é aborrecido, não sei se é por causa da pele, porque me parece que para muitos essa questão é importante. Por outro lado é bom, pois o povo brasileiro é na sua maioria muito acolhedor, de fácil amizade, comparando com os povos de outros países.

Bom, é uma forma diferente de vida, acredito que é uma forma muito bonita de você crescer e conhecer pessoas, no começo tudo é muito diferente e muito difícil, mas com o passar do tempo você se sente parte do Brasil.

Nesses relatos, percebemos sentimentos fortes e sinceros e que, apesar de os estudantes estrangeiros estarem longe de seus países e do convívio familiar, além de todas as outras dificuldades relatadas, estão convictos de que a oportunidade de vir estudar no Brasil foi uma conquista ímpar em suas vidas, podendo retornar, ao final do curso, como bons profissionais, com experiência de vida e de amadurecimento de muito valor, conscientes de que serão agentes transformadores de uma sociedade melhor e mais justa aqui no Brasil e em seus países de origem.

Considerações finais

Evidenciamos que o preconceito racial, a procedência, a forma de ingresso dos estudantes do PEC-G são fatores que não influenciam a adaptação e o acolhimento desses estudantes pela comunidade da IFES; que professores, demais

estudantes e técnicos administrativos não conhecem as normas do programa e que o PEC-G deve ser mais amplamente divulgado na IFES.

Existem muitas dificuldades para manter esse programa na IFES: não há alojamento destinado aos estudantes PEC-G nem verba específica para ajudá-los em casos emergenciais; ainda não existe um projeto de tutoria à disposição dos estudantes e o que complementa os valores em dinheiro recebidos da família para sua sobrevivência na cidade é o auxílio financeiro mensal do PROMISAES. No caso da cláusula 17 das normas do Protocolo do PEC-G, de 2000, a IFES pode opinar a respeito da situação acadêmica do estudante, cabendo a decisão final à Divisão de Cooperação Educacional (DCE) e à Coordenação-Geral de Relações Acadêmicas de Graduação no Ministério da Educação (CGRAG/DEPEM/SESu/MEC).

A recomendação seria o estudante conveniado ao PEC-G sujeitar-se somente às normas do Regimento Geral da IFES na qual está matriculado, sendo desligado nas mesmas condições que as do estudante brasileiro. Atualmente, o estudante vinculado ao Programa está sujeito a duas regras: a do Protocolo do PEC-G e a do Regimento Geral da universidade que o acolhe.

Para amenizar alguns desses problemas, acreditamos que a IFES deveria implantar um setor de Relações Internacionais com estrutura de pessoal e apoio psicológico e pedagógico, mecanismo que permitirá receber, acompanhar e orientar a vida acadêmica dos estudantes do PEC-G de seu ingresso à conclusão do curso.

Problemas apontados pelos estudantes estrangeiros interferem ou já interferiram no desempenho acadêmico, como reprovação, dificuldade financeira, aluguel, comunicação e expressão em língua portuguesa, adaptação local, saudade dos familiares, falta de lazer, medo do desligamento do programa. A IFES procura, de alguma forma, cumprir seu papel de formar bons profissionais e contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa e da sociedade na qual está inserida.

O Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação, em reuniões regionais realizadas com as instituições e os estudantes do programa, discutiram os problemas existentes e se comprometeram a apresentar um novo protocolo. No entanto, até 2012, não foi assinado novo documento.

Dessa maneira, devem-se buscar meios alternativos para abrandar as angústias dos estudantes. Uma das alternativas seria o estudante estrangeiro ser submetido a um teste de aptidão ao ser selecionado para o curso que realmente escolheu e que este curso esteja em consonância com o mercado de trabalho do seu país; quanto a este item, caberia ser orientado para escolher um curso em

que possa contribuir para o desenvolvimento do seu lugar de origem. A outra alternativa seria estabelecer exigências mais rigorosas no processo seletivo e a comprovação de um certo nível de renda para sobreviver no Brasil.

O Programa funciona como um acordo internacional entre o Brasil e os países da América Latina e África e não se caracteriza como assistencialista. No entanto, possui regras que as instituições nacionais envolvidas – MRE, MEC e IFES – e os estudantes-convênio acolhidos, bem como seus países de origem, precisam cumprir.

Apesar dos problemas apresentados pelo PEC-G, os estudantes o legitimam e o reconhecem no Brasil e em seus países, assim como seus pais e todas as pessoas que participam do convênio. O Brasil recebe quase três mil estudantes PEC-G nas universidades; isso significa que, com todas as dificuldades, ele atende às necessidades dos países em desenvolvimento na formação de recursos humanos e promove inclusão social. Cabe consolidá-lo como uma iniciativa pública que opere com eficiência e qualidade para o aperfeiçoamento e a melhor adaptação dos estudantes à realidade das IES brasileiras, reduzindo, desse modo, seus índices de desligamento e desistência. Conforme registros do DRCA, a desistência aconteceu por motivo de doença e o desligamento de 1 estudante em virtude do não cumprimento da Cláusula 17, § 2º do Protocolo do PEG.²

Por fim, é necessária a compreensão de que oferecer formação superior a cidadãos estrangeiros por meio de programas como o PEC-G é um passo importante para a Educação Superior brasileira, pois os acordos internacionais inserem-se no contexto da política externa do país, no âmbito de suas negociações de natureza econômica, comercial, tecnológica, cultural e diplomática, além de estreitar os laços de amizade e de cooperação com outras nações e de promover o reconhecimento e o respeito pelas diferenças e pela identidade cultural, contribuindo para enriquecimento pessoal e profissional, o que tem impacto direto na qualidade de vida das pessoas e de uma nação.

Notas

- 1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação, aplicado no Brasil e em outros países com apoio do Ministério das Relações Exteriores. É o único

certificado brasileiro de proficiência em português reconhecido oficialmente como língua estrangeira. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.

- 2 Cláusula 17 – O estudante-convênio desligado da IES por conduta imprópria, reprovação, jubileamento ou abandono de estudos, de acordo com as normas deste Protocolo e da IES em que se encontra matriculado, perde a qualidade de estudante-convênio, não podendo ser encaminhado a outra IES.

§ 1.º – Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e a Legislação Brasileira, bem como as manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2.º – Será, ainda, desligado do PEC-G o estudante-convênio que for reprovado duas vezes na mesma disciplina, ou em mais de duas disciplinas no mesmo período letivo, após o primeiro ano de estudos, bem como aquele que trancar sua matrícula, exceto por motivo de saúde própria ou dos genitores, devidamente comprovado junto à IES.

Referências

ARAÚJO, K. C. *Áfricas no Brasil*. São Paulo: Scipione, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. Brasília, DF: Governo Federal, 2000.

DESIDÉRIO, E. *Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado)- Escola Nacional de Ciências Estatísticas/IBGE, Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

LAUS, S. P. *Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil*. Projeto Internationalization of Higher Education in Latin America. Divisão de Educação Superior e Ciência e Tecnologia do Banco Mundial. 2003.

SUCUMA, A. *Os novos desafios da globalização na África e América Latina*. João Pessoa: Idéia, 2006.

recebido em 15 jul. 2012 / aprovado em 26 fev. 2013

Para referenciar este texto:

KARWOSKI, A. M.; SILVA, D. P.; MARTINS, N. R. Inserção de estrangeiros no programa de Estudantes Convênio de Graduação em uma universidade federal no interior do Estado de Minas Gerais – Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 113-126, jan./jun. 2013.

Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência

Notes on the Mikhail Bakhtin's thought: reflections on teaching and research

Raquel de Almeida Moraes

Pós-Doutorado em Filosofia da Educação
PPGE-FE/UnB
rachel@unb.br

Nanci Martins de Paula

Doutora em Educação
nancimapa@gmail.com

Resumo

Com o objetivo de delinear os reflexos do pensamento teórico de Mikhail Bakhtin na pesquisa e na docência, as autoras apontam que, na configuração da metodologia científica, a abordagem marxista considera o ser humano como sujeito concreto e agente das relações sociais numa perspectiva materialista, histórica, dialógica e polifônica, reconhecendo o princípio da alteridade. Na perspectiva bakhtiniana, essa abordagem realiza o entrelaçamento de todos os aspectos (mundos material e espiritual), abrindo espaços para uma visão não fragmentada do conhecimento na pesquisa educacional e na docência.

Palavras-chave: Abordagem marxista. Docência. Pensamento bakhtiniano. Pesquisa social e educacional.

Abstract

Aiming to outline some notes on the theoretical thinking of Mikhail Bakhtin and its effects on research and teaching, the authors analyze the Marxist approach to the configuration of scientific methodology considers the human being as a concrete subject, agent of social relations in a materialistic historical, dialogical and polyphonic perspective recognizing the principle of otherness. The Marxist approach in Bakhtinian perspective carries the intertwining all aspects (material and spiritual world), paving the way for a non fragmented knowledge for educational research and teaching.

Key words: Bakhtinian thought. Marxist Approach. Social and educational research. Teaching.

Introdução

As pesquisas sociais, na maioria das vezes, fazem uma abordagem positivista de seus objetos, seguindo o modelo linear de análise da realidade, o que demanda condições necessárias à determinação de um dado fenômeno, cujos elementos são discretamente ordenados de forma sucessiva pelo pesquisador, a partir da observação do objeto. No intuito de romper com essa visão, surgem outras formas de abordagem, sendo uma delas a sócio-histórica ou materialista dialética (marxista). Esta possibilita a realização de pesquisas sociais inseridas no dinamismo da realidade de seres humanos diferentes, sobreviventes de um mundo de relações conflituosas e transformações inimizáveis.

A leitura desse mundo incompleto e passível de evolução/destruição pode ser feita, então, por pesquisas que utilizem uma abordagem sócio-histórica pautada na perspectiva bakhtiniana. O pesquisador e/ou professor coloca-se dentre aqueles que caminham, livremente, na trilha da incompletude do conhecimento e que, por vezes, procura ver a amplitude do saber de outros para depois retomar o foco.

O texto, ora apresentado, constitui um estudo acadêmico que busca pontuar alguns aspectos do entrecruzamento da reflexão teórica de Bakhtin com a abordagem marxista da pesquisa social e educacional e suas implicações na docência.

O pensamento bakhtiniano

Mikhail Bakhtin, eminente filósofo da linguagem do século XX, russo de nacionalidade, postulou uma teoria linguística considerada uma “trans-linguística” (TOLEDO, 2005) por ultrapassar a visão de língua como sistema. Ao buscar uma nova compreensão das formas de produção de sentido, na direção de uma ética e de uma estética da linguagem, Bakhtin contribuiu para os fundamentos de um novo ponto de vista a respeito da linguagem humana, com isso estabelecendo uma postura epistemológica que atribui uma dimensão sócio-histórica aos sujeitos e que se estende a uma teoria educacional emancipadora.

Esse filósofo, considerado um dos mais expressivos teóricos da literatura no século XX, desenvolveu estudos que lhe permitiram buscar o entendimento da dinâmica das relações entre a linguagem e a vida social, constituindo uma obra que começou a ser publicada no Brasil apenas no final da década de 1970.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1986) aprofundou os estudos sobre a relação entre a linguagem e a consciência. Para ele, ao lado dos fenômenos naturais, da tecnologia e dos bens de consumo,

[...] existe um universo particular, o universo dos signos [...] [Por sua vez, um signo] não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico [...]. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 1986, p. 32).

A contribuição de Bakhtin é reconhecida por muitos pensadores como extremamente significativa na leitura das relações sociais dos sujeitos da sociedade de classe. Entre eles, encontra-se Todorov (1981), que dá difusão à obra de Bakhtin quando destaca sua importância para a construção de um novo paradigma epistemológico que se caracteriza por uma visão unitária do campo das ciências humanas. E nestas, em especial, as construções de sentido, expressas em enunciados, são fundadas em interpretações do mundo das relações sociais em contextos históricos.

Os enunciados que permitem o conhecimento apresentam-se em textos elaborados na mediação discursiva entre o “eu” e o “outro”, e que só têm significado no “nós”, dentro do contexto social. Essa forma de elaboração ativa do leitor/escritor possibilita conectar o texto em construção com outros textos, para construir o seu próprio texto. De acordo com esse mesmo autor, no que concerne às ciências humanas, o objeto de fato é o texto produzido pelo homem, e essas ciências são ciências do homem, não de algo sem voz como um fenômeno natural.

A linguagem, para Bakhtin, perpassa os sujeitos e se configura nas relações sociais. Com essa visão, ele se opõe à linguística estrutural de Saussure, seu fundador, postulante da compreensão da língua como algo abstrato, isolado do contexto e em que também se verifica a dicotomia entre forma e conteúdo. A substância da língua, nessa perspectiva, como frisa Bakhtin ao se contrapor a essa visão, é o seu sistema de formas normativas. Sintetizamos essa perspectiva teórica nas seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida, tal qual à consciência individual e peremptória para ela;
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Tais leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva;
3. As ligações linguísticas específicas não dizem respeito a valores ideológicos (artísticos, cognitivos, outros). Não se encontra nos fatos linguísticos nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas, ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança do ponto de vista do sistema é mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos: eles são estranhos entre si (BAKHTIN, 2002, p. 82-83).
5. Sob a perspectiva bakhtiniana, o enunciado humano não é individual e monológico, mas produto da interação entre língua e contexto de enunciação, contexto esse que pertence à história. Dessa forma, esse notável pensador russo inaugura não só a análise formal das ideologias, como também uma nova compreensão da linguagem como poética. No entender de Bakhtin, a palavra é concebida como signo; como tal, deve ser percebida como originária da relação social e está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Dessa maneira, como os signos mediam a relação do homem com sua realidade – como material semiótico de sua consciência –, toda

atividade mental do sujeito pode ser expressa sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica, ou outro meio decorrente do discurso interior. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes [...]” (BAKHTIN, 1986, p. 32).

6. Pode-se concluir que o signo é vivo e móvel, plurivalente, polifônico, abrindo espaço para a fala do outro.

A consciência individual adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, o que se dá no curso de suas relações sociais: “Os signos são os alimentos da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social [...]” (BAKHTIN, 2002, p. 35-36). A dialética interna dos signos revela a descoberta dos sentidos possíveis nos textos. Por conseguinte, o sentido e a significação dos signos dependem das relações entre os sujeitos, sendo construídos na interação entre os envolvidos no processo dialógico. A partir da compreensão dessa premissa, a classe dominante tem interesse em tornar o signo monovalente, uma vez que, dessa forma, implicaria uma só voz, uma única direção, um mesmo significado, facilitando a manutenção da hegemonia dessa classe no poder.

Neste contexto, parafraseando Goulart (2003), inclui-se o fato de que em todo signo confrontam-se discursos contrários, tornando-os vivos e dinâmicos nas elaborações das classes sociais quando constroem significações a partir da mesma língua. O signo, nessa perspectiva, pode ser considerado um instrumento de refração e deformação do ser, posto que a classe dominante tende a atribuir-lhe um caráter intangível, acima das diferenças, reafirmando a observação anterior.

A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção; é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Nesse sentido, a existência do eu individual só é possível mediante o contato com o outro nas relações sociais e o uso da língua vincula-se a todas as esferas da atividade humana.

A utilização da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana: “[...] Qualquer enunciado considerado isoladamente

é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Esses gêneros de discurso organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores. O discurso é composto por diversas vozes, cuja consciência e controle escapam em parte ao locutor, manifestando-se em cada ato enunciativo. A essa característica discursiva Bakhtin denominou polifonia, pela qual cada fala, cada enunciação expressa uma multiplicidade de vozes, algumas arregimentadas intencionalmente pelo locutor e outras das quais ele não se dá conta (BAKHTIN, 2000).

Proseguindo na leitura da teoria bakhtiniana, evidencia-se a contribuição de Júlia Kristeva (1970). Para esta autora, a palavra ganha espaço no dialogismo. Em toda palavra, há uma palavra sobre a palavra, sendo esta a condição da polifonia e, conseqüentemente, do espaço intertextual. No que se refere ao intertexto, considera-se que ele é um enunciado que descreve outro enunciado proferido anteriormente, reafirmando ideias de Todorov (1981). Nós somos, pois, perpassados pelos discursos anteriores e construímos os enunciados nas relações sociais, dando-lhe sentidos nos contextos históricos nos quais dialogamos. O diálogo entre discursos é infinito, é um princípio formal inerente à linguagem que justifica a noção da incompletude do conhecimento gerado na polifonia dos homens-sujeitos da sociedade em transformação.

Os discursos se interpenetram, possibilitando novas construções de sentido nos contextos dos diálogos, sendo muitas as vozes a serem consideradas, o que requer do pesquisador cuidados específicos na interpretação dos significados na sala de aula convencional ou virtual.

Dessa maneira, o pensador russo lega-nos o conceito basilar como o da linguagem dos sujeitos numa relação dialógica, seguindo o princípio da alteridade, nas muitas vozes que se levantam para serem ouvidas, com mesmo valor, na polifonia das relações sociais, tendo como base os signos de construção ideológica. Esse conceito possibilita a apropriação de uma linguagem humana mais ampla na configuração dos atos e ações dos homens nas suas relações uns com os outros e destes com a natureza, o que constitui uma notável filosofia de vida.

Para a formação dos formadores esse pressuposto trás grandes possibilidades. Ao suscitar o repensar da prática pedagógica unidirecional para a constituição da prática pedagógica polifônica, tem-se a construção coletiva e

emancipadora de enunciados, textos e contextos cujos conhecimentos e valores são produzidos pelo trabalho resultante das relações sociais mais horizontais. No ato educativo é possível pressupor uma mudança nas relações entre os sujeitos: professores e alunos, nas quais a polifonia se sobrepõe ao silêncio e ao isolamento das vozes, gerando uma relação dialógica para além das palavras e, assim, produzindo significado às diversidades e às diferenças na complexidade das relações sociais.

Abordagem marxista da perspectiva bakhtiniana: implicações para a pesquisa e a docência

A abordagem marxista da perspectiva bakhtiniana está no contexto da pesquisa social que considera tanto a linguagem quanto a consciência expressões da relação do homem com o mundo nos níveis social e natural. A partir disso, tem-se que: “[...] a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 44). E a partir do momento em que o homem estabelece a consciência, primitiva num primeiro momento e cada vez mais refinada com o passar dos tempos, ele estabelece a divisão do trabalho material e espiritual. No entanto, Marx afirma que “[...] não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” (MARX, 1971, p. 29), salientando, dessa forma, a primazia do material sobre o imaterial, visto que em sua concepção de homem, e conseqüentemente de história, trata-se do homem concreto, aquele que tem necessidades materiais e imateriais e que trabalha para satisfazê-las.

Para Bakhtin (2004, p. 86), da mesma forma que o conteúdo da consciência e de todo o psiquismo, as enunciações isoladas “[...] são determinadas, sob todos os aspectos, por fatores socioeconômicos [...]”. Desse modo, para ele, a autoconsciência leva o sujeito a perceber sua existência enquanto pertencente a uma classe.

No contexto dessa abordagem, destaca-se o estímulo à reflexão sobre a pesquisa feita por Bakhtin em *Por uma metodologia das ciências humanas*, quando afirma que as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos,

utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. As primeiras estudam o homem em sua especificidade humana, que constitui um processo de contínua expressão e criação. Assim, considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito dessas ciências. Tomando como referência o alerta de Bakhtin no trato das ciências humanas, enfatizamos as seguintes premissas para uma metodologia de pesquisa social e educacional e para a verificação de suas implicações na docência:

- pesquisados e pesquisadores são sujeitos da ação;
- as relações entre os sujeitos acontecem num determinado e irrepetível momento histórico;
- as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa têm o mesmo valor;
- a palavra perpassa os sujeitos na incompletude do conhecimento;
- a construção do “nós” na sociedade inclui o entrelaçamento dos vários saberes;
- a formação do professor passa por uma reflexão que busca descobrir os significados das relações sociais dos grupos étnicos, heterogêneos, diversos, complexos, multidimensionais, quando a leitura da realidade pode ser feita sob a perspectiva da alteridade;
- o ato educativo é dialógico, sendo que a polifonia marca as relações horizontais desse ato; a pesquisa, por sua vez, constitui uma alternativa para identificar e organizar os significados implícitos e explícitos nas relações entre os aprendentes daquele grupo social.

Por isso, todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos interior e exterior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social) (BAKHTIN, 2004, p. 86).

Considerações finais

A contribuição de Bakhtin representa uma abordagem que se distingue do enfoque positivista por usar uma linguagem que considera pesquisadores e

pesquisados como sujeitos e objetos da ação, inseridos numa sociedade situada no tempo e no espaço sócio-histórico, político e cultural, e numa relação social dialógica e polifônica que reconhece o princípio da alteridade. Neste contexto, a abordagem marxista permite uma visão não linear da realidade e abre espaço para uma compreensão não fragmentada dos sujeitos como produtores de conhecimento.

Diante disso, é possível estabelecer um diálogo entre Bakhtin e Freire? Ao analisar os discursos desses autores, Moraes, Dias e Fiorentini (2006) e Moraes (2006), eles argumentam que, apesar dos diferentes enfoques epistemológicos (Bakhtin é marxista e Freire é fenomenólogo), ambos têm em comum: a linguagem, como expressão de relações sociais e de classe; o dialogismo (Freire) e a polifonia (Bakhtin) sendo preferíveis ao monólogo (Freire) ou à monofonia (Bakhtin), e a palavra como expressão da consciência. Nessa direção, as autoras argumentam que:

Depreende-se, dessa conjunção de idéias, que o educador cujo diálogo seja polifônico (poético) tenderá a respeitar os alunos e orientará a mistura de suas falas e vozes, não no sentido ainda restrito do consenso, mas em uma abordagem plural, pois a heterologia ou pluridiscursividade (Bakhtin) é uma das características do dialogismo polifônico e constitui, do ponto de vista da pedagogia do oprimido (Freire), um diálogo rumo à emancipação (MORAES; DIAS; FIORENTINI, 2006, p. 10).

Os apontamentos feitos aqui visam, por fim, propiciar ao pesquisador a revisão de suas referências e abordagens em relação ao sujeito, o que pode promover um redimensionamento do outro na pesquisa educacional, com reflexos na docência. Certamente, permitirá a construção de indicadores metodológicos para levantamento e análise de informações que transcendam a simples observação dos fatos.

Muitos aspectos ainda poderão ser explorados por outros estudiosos desse entrecruzamento da abordagem marxista da pesquisa educacional e o pensamento bakhtiniano, com possibilidade de novos modos de ensinar no contexto das bases material e espiritual das relações sociais que facilitem a leitura do homem – sujeito e agente – da transformação social na construção de um mundo solidário, justo e igualitário.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil, 1970. (Trad. livre).
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *O freudismo. Um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, v. 107).
- GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, v.107).
- KRISTEVA, J. Une poétique ruinée. In: Bakhtin, M. M. *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil, 1970. (Trad. livre).
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política* (Prefácio). Lisboa: Estampa, 1971 (Col. Teoria).
- MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã: Feurbach*. 2. ed. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MEKSENAS, P. *Pesquisa social e ação pedagógica*: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.
- MORAES, R. de. A.; FIORENTINI, L. M. R.; DIAS, Â. A. C. As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNRevista*. São Paulo: v. 1, n. 3, jul. 2006.
- _____. É possível uma linguagem crítica na educação? *Linhas Críticas*, v. 12, n. 23, p. 205-216, jul./dez. 2006.
- STAM, R. *Bakhtin*: da teoria literária à cultura de massa. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 2000.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine*: le principe dialogique. Paris: Seuil, 1981. (Trad. livre).
- TOLEDO, M. R. A Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 99-118.

recebido em 17 set. 2012 / aprovado em 26 fev. 2013

Para referenciar este texto:

MORAES, R. A.; PAULA, N. M. Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 127-136, jan./jun. 2013.

Futurismo: por uma educação dinâmica em relação a temporalidades, espacialidades e movimento

Futurism: a dynamic education in relation to temporality, spatiality and movement

Vanessa Beatriz Bortulucce

Doutora em História Social (Unicamp); Docente dos Deptos de História e Pedagogia do Centro Universitário Assunção – São Paulo (SP)
bortu@hotmail.com

Resumo

Tomando como mote o primeiro centenário do Futurismo, celebrado no ano de 2009, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da herança da vanguarda na arte do século XX, bem como discutir de que maneira estética e ideologia futuristas permeiam o cenário pós-moderno e globalizado dos dias atuais. Ao procurar demonstrar de que forma a experiência futurista contribuiu para o desenvolvimento de uma poética da arte contemporânea, pretende-se lançar um olhar para o Futurismo como uma estética do tempo, um movimento que se tornou uma espécie de arquétipo das experiências artísticas futuras.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Arte moderna. Crítica de arte. Educação. Futurismo.

Abstract

On the occasion of first centenary of Futurism, celebrated in the year of 2009, in this article has as objective to reflect on the legacy of avant-garde art of the twentieth century, as well as discuss how the aesthetics and futurist ideology permeate the postmodern and globalized scenario. By demonstrating how the futurist experience contributed to the development of the contemporary art, we intend to look at Futurism as aesthetics of time, a movement that became a kind of archetype of the artistic experiences to come.

Key words: Art criticism. Contemporary art. Education. Futurism. Modern art.

Introdução

A celebração do primeiro centenário da publicação do manifesto inaugural do Futurismo (20 de fevereiro de 1909) nos estimula a realizar uma série de indagações: seria possível – e legítimo – pensar nos dias de hoje o Futurismo como uma experiência ainda atual, ou, ao contrário, trata-se de um episódio “passadista” – utilizando um termo muito citado pelos próprios integrantes do movimento – há muito superado? Respaldados pela distância proporcionada pelo passar do tempo, estaríamos agora mais seguros para observar o futuro do Futurismo? Qual teria sido o seu legado mais persistente no âmbito cultural? Em tempos de pós-modernidade, em que os nossos questionamentos sobre o futuro parecem ser mais complexos do que aqueles realizados no início do século passado, teríamos já encontrado as respostas para todas aquelas perguntas? O que significa para nós, hoje, a proposta futurista feita cem anos atrás?

Ao proclamar a necessidade de uma renovação contínua de todos os elementos da vivência humana, ao posicionar-se contra o conformismo das tradições, ao formular uma arte incrustada no cotidiano, o Futurismo deixou-nos farto material criativo, inesgotável em possibilidades a serem exploradas por diferentes áreas do saber. Alguns críticos e estudiosos, em seus textos, realizaram essas observações ao mesmo tempo em que acusaram o grupo que orbitava em torno de Marinetti – ou grupos, se nos esforçarmos no estudo do Futurismo para além da sua cronologia “clássica” e limitante, a saber, de 1909 até o final da Primeira Guerra – de ser um aglomerado de contradições, uma brincadeira de mau gosto, assumindo uma postura condenatória diante do movimento. Tais estudiosos deveriam ter em mente que a maioria das vanguardas artísticas do século XX carregou em seu âmago, de forma consciente ou não, várias contradições e equívocos, o que não deveria ser visto de forma vexatória. Nada impede uma contradição de se tornar, ela mesma, matéria-prima para a obra de arte. Desconsiderar essas questões significa inibir o potencial criador da arte, aprisionando-o por meio de conceitos limitadores.

Os debates realizados no centenário do Futurismo também deixaram evidente a persistência de certo desconforto – não por parte de todos os estudiosos, que seja dito de forma clara – proveniente de associações distorcidas entre Futurismo e Fascismo formuladas em décadas anteriores. São associações, explícitas ou não, que só serviram para colocar a vanguarda no banco dos réus, colaborando para a continuidade de certo comedimento no que tange ao desenvolvimento de estudos

pontuais sobre o movimento. Transferiu-se para a vanguarda em questão um teor “maléfico”, hostil, reduzindo-a a um comitê político, da mesma forma que aquelas vanguardas associadas a movimentos políticos de esquerda terminaram por ser muito bem vistas pelos estudiosos da arte. Nesse sentido, o cubismo, imune à contaminação por qualquer ideologia fascista, adquiriu, na História da Arte, uma posição icônica, totêmica, o símbolo maior das vanguardas, o protótipo da “provocação adequada” em termos pictóricos.

Se teorias políticas tornam-se pré-requisitos obrigatórios na decisão daquilo que deve ser ou não ser estudado, estaremos perdendo uma quantidade considerável de fontes e experiências importantes. Arte não é política. Associações entre ambas, embora interessantes e às vezes necessárias, têm gerado preconceitos nos intelectuais e estudiosos da imagem, que deveriam, pelo menos em tese, aplicar um outro olhar às contradições, atalhos e complexidades da arte, uma vez que esta é produto do homem, embebido pelas mesmas contradições. Em resumo, o Futurismo ainda é estudado, em muitos casos, de modo simplificado, o que lamentavelmente empobrece e estereotipa o significado do movimento.

Uma estética da modernidade

Ignoremos, portanto, essa relação simplória Futurismo-Fascismo, pois o que nos interessa aqui é pensar a vanguarda italiana em termos de sua diversificada produção artística, para verificar de que maneira uma proposta de futuro formulada pelos integrantes do movimento lançou as bases para a construção de inúmeros porvires. Fato incontestável é que o Futurismo, com todas as suas idiossincrasias, pertence à história. Assim, “[...] é um objeto historiográfico que pode ser estudado, de todos os pontos de vista, em total serenidade [...]” (LISTA, 2001, p. 359).

Em decorrência de seu centenário, a vanguarda futurista foi tema de algumas mostras em museus ao redor do mundo como a do *Centre Pompidou*, de Paris, realizada entre os dias 15 de outubro de 2008 e 26 de janeiro de 2009, com o título *Le Futurisme à Paris – Une avant-garde explosive*. Outro exemplo é o da Galleria d’Arte Moderna e Contemporanea da cidade de Bergamo, que entre os meses de setembro de 2007 e fevereiro de 2008 apresentou a mostra intitulada *Il Futuro del Futurismo: Dalla “rivoluzione italiana” all’arte*

contemporanea, na intenção de estabelecer uma ligação entre as inovações introduzidas pela vanguarda italiana e seus desdobramentos até os dias de hoje. Esses dois eventos manifestaram uma intenção genuína de lançar um novo olhar para o Futurismo, apesar da persistência das mesmas interpretações e frases de efeito já cristalizadas pela historiografia da arte. As instituições que os promoveram decidiram refletir sobre a vanguarda ao apresentá-la para o público como um agente inspirador de diversas experiências artísticas graças à complexidade de sua poética – contradições aí incluídas –, dessa forma proclamando sua atualidade. Não é o caso, aqui, de lembrarmos os possíveis motivos que levaram ao ocaso da vanguarda; o que nos interessa é a sua carga libertária, elemento primordial que fez com que o movimento, assim como outras correntes artísticas, tenha conseguido perpetuar-se para além de seu próprio tempo: “[...] a tantos anos de distância [...] resta para o mundo inteiro o Futurismo como motor das vanguardas européias e da renovação geral. E, mais do que os frutos imediatos, contam, num movimento, os efeitos que ele consegue acender [...]” (BERNARDINI, 1980, p. 13).

Efeitos decorrentes da experiência futurista não faltam no campo das artes em geral. O movimento tornar-se-ia um modelo de referência para as vanguardas dos anos dez e vinte do século passado: o cubo-futurismo e o construtivismo russos, o vorticismo inglês, o ultraísmo espanhol, o modernismo brasileiro, o formismo polonês, o ativismo húngaro, o dadaísmo, o surrealismo, dentre outros grupos. As obras dos vários integrantes do Futurismo, que interpretaram conceitos como a simultaneidade e o dinamismo, que refletiram acerca do valor estético da inovação tecnológica, que tornaram público seu fascínio por um futuro inédito e contagiante, informam acerca das pesquisas artísticas com as quais a vanguarda abriu caminho para experiências como aquela do abstracionismo, da arte cinética, passando pelas neo-vanguardas dos anos 1960 e 1970 até chegar aos protagonistas da arte contemporânea: Hirst, Warhol, Haring, Fontana, Nauman, entre muitos outros. Sem dúvida, é um itinerário marcado por consonâncias, analogias, diferenças.

O Futurismo heroico e outros futurismos

Poderíamos dizer que o Futurismo influenciou a si mesmo. A vanguarda muitas vezes voltou-se para si mesma na tentativa de encontrar as bases para

sua própria superação e reformulação. A periodização que muitos autores fazem da corrente artística, dividindo-a em Primeiro Futurismo (de 1909 a 1918), Segundo Futurismo (os anos da década de 1920) e um terceiro momento nos anos 1930, na tentativa de exibir mais claramente as diferenças estéticas entre um e outro, não abole o intenso diálogo que esses períodos mantiveram entre si. Os integrantes da vanguarda na década de 1920 passaram em revista o próprio Futurismo, reinaugurando proposições, agregando valores, ampliando seus campos de atuação estética. O conceito das palavras em liberdade de Marinetti, por exemplo, sai dos limites do *Manifesto Técnico da Literatura Futurista* e imprime-se em toda a estética futurista, participando dos *intonarumori* de Russolo, do terno futurista de Balla, do polimaterismo das esculturas de Boccioni; está presente no uso do dinâmico, do veloz, do simultâneo. Poderíamos afirmar que a proposta futurista esteve mais ligada ao conceito de “libertário” do que propriamente de “liberdade”.

Esse caráter libertário foi traduzido principalmente pelo desejo de uma ação nova, estimulada e disseminada por meio de atitudes provocativas. O desejo de desferir “um tapa na cara do gosto do público” é algo que pode ser identificado no dadaísmo do grupo do Café Voltaire, na roda de bicicleta de Duchamp (obra, aliás, feita de objetos recolhidos pelo artista nas ruas de Nova York, peças então órfãs, descartadas pela sociedade industrial que as gerou), nos animais conservados em tanques de formol de Damien Hirst, na temática das serigrafias de Warhol, no deboche que Gilbert e George fazem da arte dita tradicional, no Fluxus, movimento dedicado a organizar eventos e *happenings* anarquistas.

Ao procurar enxergar a arte como vivência humana, como estado d’alma, a arte futurista fez-se ação contínua e obrigou o público a participar desta ação. Nessa direção, podemos citar a Merz de Schwitters, que reconfigurou as relações entre homem, arte e espaço, e a assim chamada, atualmente, Wearable Art, roupa que se veste como arte ou a arte que se veste como roupa, um conceito anteriormente expresso por Balla no seu *Manifesto do terno futurista*, prolongado por Hélio Oiticica e seus parangolés, e por Flavio de Carvalho, ao desfilar o seu “Traje de Verão” nas ruas de São Paulo em 1957. São todos convites para viver a arte como uma ação comportamental, mais do que contemplá-la, mais do que reverenciá-la.

Uma estética do tempo

O espaço, o movimento e o tempo, conceitos tão caros aos futuristas, eram vistos por eles como algo absoluto, como a essência do dinamismo e o dínamo da arte. A arte de Lucio Fontana, com suas telas navalhadas, dialoga com o espaço, extinguindo o aspecto bidimensional da pintura. A *action painting*, de Pollock, pintura que depende da movimentação do artista, dinâmica em seu próprio fazer-se, consagra o gesto como parte integrante da arte. Nada está realmente parado, “tudo se move, tudo corre”, estendendo-se no espaço, e a própria arte é para ser destruída, consumida, transitória. Obras de artistas como Sol LeWitt, Richard Long e Christo recusam-se a se tornarem ícones: dissolvem-se em meio à transitoriedade de todas as coisas, mantêm a roda em movimento, perpetuam-se em reminiscências, descolando-se, finalmente, de sua própria materialidade.

O futurismo celebrou de inúmeras maneiras os signos do novo mundo, industrial e capitalista: a velocidade, a comunicação de massa, a mecanização. Seu principal argumento reside na ideia de que a arte deve interferir na realidade de uma forma radical e vice-versa. Se o mundo atual é dinâmico e imediatista, a arte também deve sê-lo: “É vital somente aquela arte que encontra os próprios elementos no ambiente que a circunda [...]” (BOCCIONI *apud* APOLLONIO, 1970, p. 51).

A vanguarda italiana foi essencialmente uma estética do tempo. Todos os conceitos futuristas estão intimamente ligados à questão temporal: as fotografias de Bragaglia, a música de Russolo e a de Pratella, as esculturas de Boccioni, as palavras em liberdade de Marinetti, os saraus e os projetos arquitetônicos, todos eles são tentativas de reelaboração do tempo, bem como um desejo de incorporá-lo de modo inovador na arte. O instante fotográfico, a reverberação dos sons, as conjugações verbais – todos estes elementos fazem uma referência ao tempo, tempo este que não se restringe somente à ideia do futuro, mas que está profundamente relacionado com o passado (enquanto algo a ser superado) e o presente (enquanto algo a ser vivido plenamente). Existe no Futurismo uma celebração do tempo e do espaço como elementos indissociáveis: “O Tempo e o Espaço morreram ontem. Nós já estamos vivendo no absoluto, pois já criamos a eterna velocidade onipresente [...]” (MARINETTI *apud* APOLLONIO, 1970, p. 48). Dessa forma, o tempo futurista estende-se para muito além dos limites do relógio; ele está ligado a uma atitude moderna, ansiosa por expandir-se e alterar

a percepção que o indivíduo tem de si próprio, uma atitude que nos remete ao Zarathustra nietzschiano: o homem supera-se na medida em que faz do agora o seu momento mais profícuo, pois ele é a base do além-do-homem.

O discurso futurista, porém, concentrou-se bem mais na palavra futuro, naturalmente por uma necessidade publicitária de reforçar o nome do grupo, mas também por entender o “futuro” como todos os “agoras” possíveis. O agora é o momento de ocorrência da explosão criativa, o impulso imediato, o instantâneo necessário: “Nós acreditamos que uma coisa vale na medida em que ela foi improvisada (horas, minutos, segundos) e não preparada longamente (meses, anos, séculos)” (MARINETTI *apud* BERNARDINI, 1980, p. 181). Essa afirmação de Marinetti, aliás, define muito daquilo que faz a arte contemporânea. A vida corre e com ela corre o homem em direção do seu futuro mecânico, elétrico, sem fios. O tempo presente não espera o homem, não arrisca a tropeçar em nostalgias: a contemplação, a meditação e a ponderação ficaram atadas a um passado sonolento e estéril. Essa vida apressada não deve ser compreendida somente em termos do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, mas sim como algo que abraça todos os aspectos da existência. Se Boccioni intitulou uma de suas pinturas *Elasticidade* (1912) é porque os conceitos estéticos da vanguarda eram vistos assim mesmo, como borrachas elásticas que não conseguem e não desejam limitar seus potenciais a partir das suas definições.

O entendimento da vida, portanto, é elástico, e vivenciar este entendimento significa estar imerso em contínuo movimento, encarar a vida como um processo dinâmico, tanto nos seus aspectos materiais (automóveis, jornais, canções, diálogos, lutas, saraus, bondes, aviões, ruas) quanto imateriais (reminiscências, pensamentos, simultaneidades, fluxo de ideias, intuições, associações imaginativas). O Futurismo, ao valorizar a imaginação da mesma forma que valorizou uma engrenagem mecânica, deu o pontapé inicial para a construção do mundo virtual. Marinetti, ao escrever em 1913 o seu manifesto *L'Immaginazione senza Fili e le Parole in Libertà* (A imaginação sem fios e as palavras em liberdade), explorou a questão do tempo em seu viés estético e linguístico, trazendo a velocidade como ingrediente vital na comunicação, capaz de integrar e mediar nossa relação com o mundo. Essa imaginação sem fios explodiu décadas mais tarde com a arte realizada em vídeos, televisores e computadores, nas novas mídias que constroem continuamente a arte contemporânea quando discorrem sobre a questão da passagem do tempo para a arte e quando exploram a transmissão

dos dados e das informações que ocorrem à velocidade da luz. O vídeo, síntese da passagem do tempo com a imagem, transmissor de informação consumida em segundos, investiga nossa atual civilização sem fios, civilização que corre angustiada devido à sua incapacidade de alargar o tempo. A euforia advinda das inovações tecnológicas também nos trouxe o caráter perturbador e existencial da administração do tempo.

A crença na ciência e na tecnologia, um dos principais eixos estéticos do Futurismo, criou novas oportunidades para o homem e modificou sua relação com o ritmo cotidiano. Ao refletir sobre o tempo, a vanguarda automaticamente refletiu sobre o ritmo das pulsões criativas do homem. O novo ritmo da civilização industrial decorre da transformação do próprio tempo, que de circular passa a ser espirálico. Tal ideia imprimiu-se no Futurismo por meio de conceitos como a simultaneidade, a intuição, a continuidade dos eventos na memória, o movimento absoluto e o movimento relativo, construindo uma estética que incorpora num mesmo espaço tudo aquilo que é visto e tudo aquilo de que se recorda. Aqui, cabe dizer, é mais importante a recordação da emoção do que a lembrança da causa que a produziu.

A modernidade, elástica e simultânea em seu leque de possibilidades, pode permitir uma arte com as mesmas características. A ideia de finalização de uma obra de arte tornou-se complexa demais nos dias atuais e o conceito de obra aberta, expresso por Umberto Eco, apesar dos perigos, ainda funciona de alguma forma: a finalização – e, por conseguinte, a significação – de uma obra de arte é um processo dinâmico, intelectual e emotivo no qual a participação ativa do espectador (aquele que hoje poderíamos chamar de “espectador-transformador”, ou, melhor ainda, de “participante”) é determinante. A reorganização dos elementos do cotidiano – matérias-primas da arte – cria a experiência artística, mais elástica do que nunca. O que diria a este respeito, ele que, justamente após sofrer um acidente na estrada e capotar com seu automóvel, isolou o local com cordas e chamou as pessoas para assistirem a “grande experiência moderna”? Neste episódio, ao transformar o acidental, o “agora” em arte, Marinetti renunciou “futuristicamente” as instalações artísticas que, décadas mais tarde, constituiriam um dos ramos da arte contemporânea:

Nós inventaremos juntos o que eu chamo de A IMAGINAÇÃO SEM FIOS. Chegaremos um dia a uma arte ainda mais essencial, quando

ousaremos suprimir todos os primeiros termos de nossas analogias, para não dar outra coisa a não ser a sequência ininterrupta dos segundos termos. Será preciso, para isso, renunciar a sermos compreendidos. Ser compreendido, não é necessário (MARINETTI *apud* APOLLONIO, 1970, p. 111).

A metrópole, o urbano, o homem

Toda esta nova relação do Futurismo com o tempo encontra seu cenário na metrópole, que manifesta a crença no progresso, a possibilidade criadora e o otimismo do porvir transformando-se em palco do drama humano. O grande centro urbano, único local onde os manifestos impressos do Futurismo podem se realizar plenamente, abriga a pulsão do tempo acelerado da vida, transformando-se em campo de atuação estética sem precedentes. Em nossa sociedade pós-moderna, marcada pela informação, as cidades mantêm-se como locais de produção, de partida e de chegada das redes de movimento real e, sobretudo, virtual. O tempo múltiplo permite a mobilidade das ideias, das pessoas, dos objetos, do espaço: este fluxo contínuo de aspectos materiais e imateriais, este ir-e-vir de todas as coisas, como no tríptico de Boccioni *Estados d'alma (Os adeuses – Os que vão – Os que ficam)*, realiza-se hoje de forma instantânea e mais complexa.

Essa multiplicidade do tempo foi encarada pelos futuristas como um elemento primordial na constituição de uma estética que privilegia a síntese mais do que a análise. A valorização daquela (utilizada pelo grupo italiano para justificar suas críticas em relação à pintura cubista de Picasso, tida como excessivamente analítica) procurou criar uma nova tradição na qual todos os aspectos da vida moderna estivessem interligados, numa atuação simbiótica em que a arte não estaria à margem do processo. A fragmentação da vida moderna em vários campos, a partir de seu ritmo alucinante, é um aspecto positivo na medida em que esta fragmentação jamais perca o sentido do todo. Um olhar futurista – e bergsoniano em grande medida – enxerga os diversos momentos da existência humana como um processo contínuo, e não como fragmentos isolados uns dos outros. Só a unidade confere sentido à vivência moderna do homem.

Integrar todos os âmbitos da vivência humana, torná-los todos “futuríveis” – tal é a missão dos manifestos redigidos e publicados pela vanguarda italiana. O projeto futurista assentou-se no desejo de uma reconstrução radical do universo, operação que levou os integrantes da vanguarda a conceber de uma nova forma toda expressão artística, muito além da pintura, da escultura e da arquitetura: a música, a dança, a fotografia, o cinema, o teatro, o vestuário, a política, o cinema, a fotografia, a culinária, o mobiliário, nada escapou à vanguarda. Marinetti, empresário audacioso e um dos homens que mais souberam explorar o marketing e os recursos de propaganda existentes no período, foi o primeiro a reivindicar um projeto cultural moderno para a Itália, possibilitando que o artista italiano pudesse colocar-se fora da tradição artística e pudesse respirar aliviado. Ainda que muitos artistas torcessem o nariz diante das proposições polêmicas do Futurismo, a manifestação de alternativas e de possibilidades foi expressa insistentemente. Mesmo que o projeto futurista não tenha sido cem por cento acolhido em seu próprio país, os seus *aftersbocks* persistiram. Mesmo que grande parte da poética da vanguarda tenha sido construída por elementos que não eram, de modo algum, novos, há que se considerar o mérito futurista de elaborar um novo discurso para e sobre a arte, em romper com o lugar-comum da criação artística e em incitar a mudança.

Para os futuristas, tão importante quanto a mensagem é o modo como ela é transmitida. A vanguarda fez do radicalismo da linguagem pedra fundamental para a fundação de uma nova tradição na arte, rompendo uma relação direta com o passado para construir-se sob as bases de novas formas de expressão. Embora toda a cronologia da arte seja marcada por uma relação de ruptura com determinadas tradições anteriores, no Futurismo o passado não foi simplesmente negado ou ridicularizado, como se pode pensar à primeira vista; ele é, essencialmente, revisado de uma forma radical, destruído para ser reconstruído a partir de um viés moderno. Esse caráter revisionista marcou de forma contundente o movimento, que nas suas centenas de manifestos escritos procurou realizar um debate acerca da cronologia da cultura italiana, apontando suas falhas, seus deslizos, seus equívocos. Nenhuma outra vanguarda do século XX ocupou-se tanto da produção de textos como os futuristas: os manifestos são a estratégia de propaganda do grupo, um importante elemento constituinte do processo de integração entre arte e vida, um termômetro da sociedade moderna e dos seus veículos de informação; é um elemento fundamental da ação futurista, feito para ser lançado pelos ares por mãos que manobram os automóveis impacientes, salpicando as ruas e calçadas. Ele é a

própria “cidade que se levanta”, e sua importância neste processo de integração da arte com a modernidade transcende o conteúdo impresso que ele abriga.

Uma arte-ação

É na proposta de uma arte-ação que o Futurismo estica seus tentáculos elétricos até a experiência de nossos dias, contemporânea, pós-moderna, informatizada, virtual. Em muitos aspectos, o movimento ainda continua insuperável no que tange a sua atitude transgressora. A proposta futurista de arte integrada à vida foi um projeto profundamente envolvido com a questão do tempo. Em tal contexto, o conceito de velocidade transcendeu a ideia de uma qualidade somente do automóvel; a simultaneidade tão proclamada nos manifestos da pintura vazou pelas bordas do quadro e imprimiu-se nas atividades cotidianas; a vida moderna tornou-se a máquina de barulhos de Russolo. A maior engrenagem é a própria existência.

Referências

BERNARDINI, Aurora F. (Org.). *O futurismo italiano* – manifestos. São Paulo: Perspectiva, 1980.

BOCCIONI, Umberto et al. Manifesto dei pittorifuturisti. In: APOLLONIO, Umbro. *Futurismo*. Milano: Gabriele Mazzotta Editore, 1970, p. 51.

LISTA, Giovanni. *Le Futurisme – créationet avant-garde*. Paris: LesÉditions de l'Amateur, 2001.

MARINETTI, Filippo T. Manifesto Técnico della Letteratura Futurista. In: APOLLONIO, Umbro. *Futurismo*. Milano: Gabriele Mazzotta Editore, 1970, p. 112-114.

_____. Fondazione e manifesto del Futurismo. In: APOLLONIO, Umbro. *Futurismo*. Milano: Gabriele Mazzotta Editore, 1970, p. 48-49.

recebido em 26 set. 2012 / aprovado em 26 fev. 2013

Para referenciar este texto:

BORTULUCCE, V. B. Futurismo: por uma educação dinâmica em relação a temporalidades, espacialidades e movimento. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 137-147, jan./jun. 2013.

Processos cognitivos, criativos e sociais no desenvolvimento e aprendizagem em educação inclusiva

Cognitive and Creative Process, Social Interaction, Learning and Human Development in Inclusive Education

Neli Klix Freitas

Doutora em Psicologia; Docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.
nelifrts1@gmail.com

Resumo

No artigo propõe-se abordar tópicos específicos segundo o aporte de Vygotsky e explorar suas intersecções com a educação inclusiva. São retomados processos teóricos propostos pelo autor em uma trama conceitual intrincada, que relaciona os processos cognitivos e criativos, bem como o papel da cultura na constituição social do sujeito. Também se analisam a importância das interações sociais e da mediação no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento humano. No texto assinalam-se condutas para a relevância desse conhecimento na formação de professores e no planejamento de ações educativas em escolas com educação inclusiva. A inclusão emanada de políticas públicas e da legislação e que resulta no direito ao ensino regular tem possibilitado aos alunos com necessidades educativas especiais o acesso à qualificação, com implicações para o debate sobre o desenvolvimento humano nas escolas.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Educação inclusiva. Processos cognitivos e criativos.

Abstract

The article proposes to review some of the main propositions of Vygotsky approach and exploring its intersections with inclusive education purpose. Also are focused the importance of cognitive and creative process and the paper of cultural experience in subject social identity's construction. Also examines the importance of social interactions and mediation in teaching, learning and human development. The text points to the relevance of this knowledge in teacher training and in the planning of educational activities in schools with inclusive education. The public policy in inclusive education result in the right of school's qualification for students with special educational needs and also in the relationship between social, creative and cognitive process during human development with implication in schools.

Key words: Cognitive and Creative Process. Human Development. Inclusive Education.

Introdução

Retomamos o início da *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (1994), documento que é um marco em políticas públicas voltadas para a inclusão, pela sua importância neste contexto. Consta no documento que “a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Aponta ainda que, na escola inclusiva, os professores devem conhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando “os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos” (1994, p. 101). A *Declaração de Salamanca e a política em educação especial* resultou na elaboração de um documento das Nações Unidas que recebeu o título de *Regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências*. Consta do mesmo que os países e Estados-membro devem assegurar que a educação de pessoas com necessidades educativas especiais seja parte integrante do sistema educacional.

O processo inclusivo envolve a escola aberta, comunitária, solidária, em que a multiplicidade convida a ultrapassar a integração. “Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional” (MRECH, 1998, p. 37). A escola inclusiva tem papel essencial no desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais, na conquista da autonomia e na valorização dessas pessoas pela sociedade.

Uma análise dessas afirmativas remete à importância das interações sociais, considerando que aprender junto envolve uma trama intrincada existente entre a ideia de ser humano imerso num contexto histórico, enquanto “[...] corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2005, p. 23).

Apresentamos, a seguir, as premissas da acepção de Vygotsky (1984, 1987, 1996, 1997, 2001, 2003) que consideramos básicas para a educação, em se tratando de inclusão. A revisão da bibliografia de Vygotsky e de alguns de seus seguidores permite entender melhor a complexa trama conceitual proposta pelo autor em torno de desenvolvimento e aprendizagem.

Processos cognitivos, criativos, sociais e culturais no aporte de Vygotsky

Vygotsky (1984) explicita que a interação com o mundo ocorre por meio de mediações, ou seja, não se trata de uma relação direta, mas sim, de uma relação mediada pelos sistemas simbólicos, que são elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Nessa acepção a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza.

Isso está relacionado com a importância que Vygotsky (1984, 1987, 1996, 2001, 2003) dá ao papel do outro, à alteridade, às interações sociais no desenvolvimento e na constituição social dos sujeitos. O autor considera que há dois princípios básicos na aprendizagem e desenvolvimento da criança, que ele apresenta também como duas leis que regulam essa dinâmica. Primeiramente, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem intersubjetivamente, no plano interp-sicológico. Significa que a criança aprende nas relações com o seu grupo familiar. Gradativamente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem se diferencia, isto é, a criança se transforma em um ser único, distinto de sua família e, de intersubjetivo, não diferenciado, transforma-se em intrasubjetivo, único e diferenciado. Mas isso depende da interação social, tendo em vista que o outro social reconhece a transformação das ações que passam do grupo para o indivíduo. O termo social assegura a importância do papel do outro no desenvolvimento humano. E, como para Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados diretamente desde o início da vida, o outro tem um papel essencial para o ser humano. Essas premissas de Vygotsky são importantes para os professores e devem permear todo o currículo escolar.

Um dos princípios norteadores de um currículo que se fundamente nessa proposta, segundo Coll (1987), relaciona-se com o que Vygotsky (1984, 1987) denomina zonas de desenvolvimento. O projeto e a estrutura curricular devem estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer e aprender com a ajuda e a participação de outras pessoas, observando-as, imitando-as, seguindo instruções, colaborando com elas. A distância entre esses dois pontos é a zona de desenvolvimento proximal, porque está situada entre o nível real e o nível de desenvolvimento potencial. Nessa dinâmica, o processo de mediação adquire importância.

Segundo Vygotsky a interação com o mundo não é direta, mas ocorre por meio de mediações, sendo os sistemas simbólicos elementos intermediários entre o sujeito e o mundo, e essa é uma questão fundamental também para o professor. “A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VYGOTSKY, 1984 p. 51).

Vygotsky (1984) postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Nessa perspectiva, não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, que supõem a alteridade e são considerados agentes mediadores no ensino e na aprendizagem. Vygotsky (1984) refere-se à “obuclênia”, nessa dinâmica que envolve o professor que ensina e que, ao ensinar, aprende nas interações que estabelece com os alunos nas escolas. Como aprendizagem e desenvolvimento estão juntos desde o início da vida, segundo esse autor, professor e aluno são sujeitos sociais nessa trama conceitual.

A internalização é também uma das noções centrais do aporte de Vygotsky. Trata-se da reconstrução interna de uma operação externa, quando um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. De acordo com esse autor, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização das interações sociais com materiais fornecidos pela cultura, como um processo que se constrói de fora para dentro, o que ocorre ao longo do ciclo de vida de cada indivíduo.

O ingresso na instituição escolar regular de uma criança com necessidades educativas especiais tem o papel explícito de interferir nesse processo, diferentemente das situações informais vivenciadas por ela, como o ambiente familiar, onde aprende por imersão. A educação escolar deve proporcionar avanços na zona de desenvolvimento proximal, o que significa que, com ajuda do professor, a criança pode aprender o que ainda não sabe. Ressalta-se aqui o papel do professor como mediador.

Outro fator de extrema importância para a educação inclusiva, também decorrente do aporte teórico de Vygotsky (1984, 1987, 1996, 2003) é a interação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. Este fator é essencial no processo de desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal permite entender o delineamento das competências da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. Decorre das explicações de Vygotsky que o ensino passa do grupo para o

indivíduo, ou seja, o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas pelo indivíduo, de modo que o aprendizado gere desenvolvimento. Assim, de acordo com essas premissas, um currículo não pode ser dissociado da sociedade. Deve contemplar as disciplinas tradicionais, inserindo a linguagem verbal e as linguagens não-verbais. No caso de alunos com necessidades especiais, muitas vezes as linguagens não-verbais constituem importantes processos mediadores da aprendizagem. São linguagens gráficas, corporais, tecnológicas, dentre outras. Trata-se, então, de buscar inovações para o cotidiano da sala de aula, tanto no que se refere aos recursos pedagógicos quanto às interações entre professores e alunos, pautadas na convivência e na cooperação. Quando referimos os processos cognitivos retomamos a importância das atividades perceptivas e imaginativas no desenvolvimento e na aprendizagem pela possibilidade de ativação do imaginário, das atividades mentais combinatórias ligadas à construção, desconstrução e reconstrução, que são acionadas pela percepção e que, ao mesmo tempo, possibilitam novas percepções de si, do meio social e cultural (VYGOTSKY, 1987, 1996, 2003).

Vygotsky situa a cultura de modo dinâmico, como um palco de negociações, e dá ênfase ao papel da cultura quando refere que a natureza do desenvolvimento humano é cultural. Na época de sua formulação teórica, mais especificamente entre 1929 e 1930, Vygotsky criticou as concepções psicológicas vigentes em torno do desenvolvimento humano fundadas em modelos biológicos, resultando em explicações pré-formais e maturacionistas. Ao estabelecer a origem social das funções psicológicas superiores o autor ressalta a importância da cultura no desenvolvimento. Afirma que a cultura é uma produção humana originada simultaneamente de duas fontes: a vida social e a atividade social do homem.

Com base nesses pressupostos, as escolas com educação inclusiva necessitam reconhecer e legitimar novas práticas, respondendo às necessidades diversificadas dos alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando educação de qualidade. A partir das premissas do pensamento de Vygotsky pode-se pautar a escola, especificamente a inclusiva, como o lugar onde a intervenção pedagógica seria fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento de funções cognitivas, criativas e sociais.

Vygotsky (2003) apresenta uma formulação original sobre a criatividade e a imaginação. Apresenta a atividade criadora como a realização de algo novo.

Relaciona dois tipos de impulsos presentes na criatividade: um deles é reprodutivo e está relacionado com a memória; o outro está relacionado à função combinatória. O sujeito desconstrói elementos da realidade percebida até certo momento de seu desenvolvimento, sendo capaz de transformar os objetos que perdeu pela imaginação. Nessa formulação, as interações sociais são também essenciais, especialmente na combinação das atividades criativas com as vivências e experiências que ocorrem no cotidiano, o que também remete à formação de professores.

Em sua formulação teórica sobre a imaginação Vygotsky relaciona os vínculos existentes entre a fantasia e a realidade. Reafirma a importância das experiências ao explicar que o indivíduo parte delas para criar novas combinações, em uma relação complexa que se encontra na base da construção do conhecimento. Explica que as emoções vinculam a fantasia com a realidade, e expõe que a fantasia não se relaciona com aspectos inconscientes, e sim com a experiência real. Informa ainda que toda a ação criadora implica em uma tensão que advém das necessidades e dos desejos, mas estes por si mesmos são estímulos para o surgimento das imagens e necessitam também das interações sociais.

Para Vygotsky (2003), os seres humanos têm características relacionadas com objetividade e subjetividade. A subjetividade se objetiva pelas ações e se subjetiva pelos significados das vivências e experiências, contemplando os sentimentos e as emoções.

Pino (2005), Oliveira (2005) e Rego (1995) retomam o papel da cultura, da língua e da mediação semiótica na obra de Vygotsky ao explicar que o sujeito é uma produção histórico-dialética, constituído por relações mediadas semioticamente e vivenciadas em contextos culturais específicos. A produção de cada sujeito é permeada pela produção de outros sujeitos e pela própria objetividade. Carregada de signos, é marcada também por outras subjetividades. O sentido e a estética são também dimensões constitutivas do sujeito criativo, sensível e ativo que se produz e reproduz nas condições materiais da existência, em interação social.

Em Vygotsky (2001) a arte é mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano. Enquanto sujeito do conhecimento, por representações da realidade, opera pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Vygotsky (1987, 2003) enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações feitas por outros sujeitos e objetos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Segundo Vygotsky (2003), a atividade criadora é uma manifestação

exclusiva do ser humano, pois só este tem a capacidade de criar algo novo a partir do que já existe. Levando em consideração a memória, o homem pode imaginar situações futuras e formar outras imagens a partir daquelas com as quais interage. A ação criadora, desta forma, residiria na não-adaptação do ser, numa constante construção. A criação que envolve o ser humano é pessoal, singular, traz consigo as escolhas significativas e as diversas interpretações do mundo. Vygotsky apresenta uma trama conceitual intrincada e complexa sobre aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando a relevância das interações sociais e da cultura, questões que se revestem de importância para os professores em sua formação e prática educativas.

Intersecções com a educação inclusiva

Pode-se pensar no currículo adequado a uma escola inclusiva como sendo aquele que, em seus fundamentos e na prática, considere as diferentes relações com o mundo externo que os alunos estabelecem e que os ajude a construir outras relações com o mundo, ampliando laços afetivos, contribuindo com o reconhecimento da singularidade do outro e a constatação da diversidade e das diferenças entre os alunos. Assim, sentem-se valorizados, tornam-se capazes de reestruturar o cotidiano não mais no maniqueísmo entre o bem ou o mal, o feio ou o bonito, mas na unidade e na convivência com uma totalidade.

Cabe à educação cuidar para que a espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a diversidade não apague a da unidade. É a unidade humana que traz em si os princípios das múltiplas possibilidades para aprender e desenvolver-se.

Um currículo adequado ao nosso tempo deve, portanto, possibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos do processo educativo: professores e alunos com necessidades educativas especiais, em interação. Para a educação inclusiva, o direito à diferença constitui um dos princípios fundamentais que asseguram o desenvolvimento e a aprendizagem, ativando processos cognitivos e criativos, focalizando as interações sociais e o acesso à cultura para todos os alunos, o que visa à construção – pelos alunos com necessidades educativas especiais – de seus valores de forma racional e autônoma. Isto implica em uma mudança radical no ensino, cedendo espaço para a presença da cultura, dos signos e símbolos

nas atividades escolares. Para chegar lá, é preciso personalizar os percursos dos alunos considerando que cada um no seu ritmo poderá adquirir conhecimentos específicos, expressos em e através de múltiplas linguagens.

Identificando pontos de intersecção entre o aporte teórico de Vygotsky e a educação inclusiva pode-se referir que há leis para o desenvolvimento humano comuns aos alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Vygotsky (1987, 1996, 1997, 2003) parte das funções biológicas e das interações sociais que são inerentes ao desenvolvimento de cada indivíduo, reafirmando que este desenvolvimento se dá de fora para dentro e ressaltando a relevância da família, da sociedade e da cultura. O processo educativo, por sua vez, também segue princípios idênticos para todos os alunos. O autor resalta a importância da coletividade e da cooperação no desenvolvimento e na aprendizagem. Há natureza idêntica no processo educativo e a coletividade é um fator essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A lei de compensação pode ser aplicada a todos os alunos e o afeto é fundamental. Há unidade entre as funções cognitivas, criativas, sociais e afetivas, em um processo que se modifica ao longo do desenvolvimento e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1997).

A escola com educação inclusiva, em lugar da norma e da normalidade deve priorizar a criatividade, que possibilita a adequação do ensino às pessoas e/ou grupos de pessoas. Em sua formulação teórica original, Vygotsky (1984, 1987, 1996, 1997, 2001, 2003) apresenta processos e conceitos que podem ser retomados na educação inclusiva, uma vez que integram aprendizagem e desenvolvimento, sujeito, alteridade e cultura.

Considerações finais

A inclusão, mesmo que ainda encontre obstáculos na sociedade, é um dos fatores decisivos para a integração social. Representa a criação de uma sociedade mais justa para os seres humanos com o desenvolvimento de um sistema educativo mais equitativo e a promoção de respostas adequadas à diversidade. O aporte teórico de Vygotsky possibilita aos professores uma articulação com as propostas da educação inclusiva, considerando que traz para o debate dimensões cognitivas, criativas, sociais e culturais. São questões presentes no ensino e na aprendizagem em tempos de inclusão e que possibilitam uma compreensão sobre

processos envolvidos na aprendizagem. Há múltiplas maneiras de ensinar, mas é necessário não perder de vista que as pessoas apresentam ritmos distintos de aprendizagem, relacionadas as oportunidades de aprender e considerada, aqui, a heterogeneidade humana e social.

Muitas vezes o discurso de igualdade abafa a diversidade. É necessário reconhecer que há semelhanças, mas para que resulte desse reconhecimento um respeito às diferenças, de forma que este espaço de socialização nas escolas possa propiciar o contato com alunos de diferentes meios sociais e culturais, com costumes distintos, com diferentes necessidades educativas especiais, transformando a diversidade em um campo privilegiado para o enriquecimento da experiência educativa. Trata-se de estimular pontos de vista, valores e papéis sociais como convite ao diálogo com as diferenças, em que o ensinar possa ser visto como um encontro com o outro. Esta postura poderá resultar em uma mudança de atitude diante do outro, que é alguém essencial para a constituição de cada um como sujeito, que mostra os limites, mas que possibilita ir além, que avança, reconhecendo as diferenças e, assim, impulsiona o processo educacional nas escolas.

Referências

- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1987.
- MRECH, L.M. O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, MEC/SEESP, ano 8, n. 20, p. 34-38, 1998.
- NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygostky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.
- REGO, T. C. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- YVOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Fundamentos de defectologia. Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *La imaginación y el art in infância*. Madrid: Akal, 2003.

recebido em 10 out. 2012 / aprovado em 16 abr. 2013

Para referenciar este texto:

FREITAS, N. K. Processos cognitivos, criativos e sociais no desenvolvimento e aprendizagem em educação inclusiva. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 149-158, jan./jun. 2013.

O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações

The educational coordinator and interpersonal relations in school context: between perceptions and actions

Daniela Karine Ramos

Doutora em educação; Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
dadaniela@gmail.com

Sandra Regina Hoepers Waterkemper

Especialista em Coordenação Pedagógica; Assessora de direção (Centro de Educação de Jovens e Adultos – Braço do Norte/SC)
sandraregina_hoepers@hotmail.com

Resumo

Neste artigo, tem-se o objetivo de enfatizar o papel do coordenador pedagógico na função de mediador das relações interpessoais e dos conflitos enfrentados no ambiente escolar, apontando as direções que este profissional poderá seguir para estimular o trabalho coletivo com todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, por meio da aplicação de questionários em unidades de ensino que incluiu a participação de professores e gestores de escola pública de três cidades de Santa Catarina. A pesquisa, realizada com base em roteiro estruturado, caracteriza-se como exploratória e pautou-se, principalmente, em uma abordagem qualitativa. Os dados coletados foram analisados com base na orientação da análise de conteúdo. Os resultados reforçaram a importância da atuação do coordenador pedagógico, o qual, como mediador, contribui para melhoria das relações interpessoais e auxilia na resolução de conflitos no contexto escolar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Escola. Relações interpessoais.

Abstract

In this article we aim to emphasize the role of the coordinator in the pedagogical function of mediator front interpersonal relationships and conflicts faced in the school environment, pointing directions that this professional can follow to stimulate the collective work of all those involved in the teaching-learning. Therefore, we carried out a qualitative study through questionnaires in teaching units, including the participation of teachers and administrators of public school three cities of Santa Catarina. A survey based on a structured questionnaire characterized as exploratory and was based mainly on a qualitative approach. The collected data were analyzed based on the orientation of the content analysis. From this, the results reinforced the importance of the role of pedagogical coordinator, mediator which contributes to improving interpersonal relationships and assists in resolving conflicts in the school context.

Key words: Interpersonal relationships. Pedagogical coordinator. School.

Introdução

A escola é um espaço dinâmico do qual participam vários segmentos como alunos, pais, professores, gestores e outros profissionais da educação. A participação e a interação desses segmentos repercutem sobre a constituição das identidades profissionais e sobre as relações interpessoais estabelecidas. Considerando essas relações e o modo como o ambiente de trabalho pode influenciar no comportamento das pessoas que ali convivem e, por conseguinte, interferir nas relações interpessoais e nos resultados do trabalho desenvolvido, pretendemos demonstrar a importância da atuação do coordenador pedagógico como facilitador, mediador e articulador de ações e de atitudes que favoreçam a reflexão e a discussão acerca dos problemas enfrentados no ambiente escolar.

O coordenador pedagógico tem a função de contribuir com o planejamento e acompanhar a execução do processo didático-pedagógico (PIRES, 2005), orientando o grupo para aprenderem juntos por meio da troca de experiência, da dialogicidade e da formação continuada (LIMA; SANTOS, 2007). Desse modo, esse profissional atua como articulador e formador ao fazer a mediação entre o currículo e os professores (ALMEIDA; PLACO, 2010), tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; 2009).

Reforçamos, aqui, a ideia de que as ações do coordenador pedagógico constituem um aspecto fundamental da articulação de processos educativos que requerem compreensão e atuação das dimensões que estruturam e definem a escola, para, assim, contribuir com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento da ética, da cidadania e da solidariedade (FERREIRA, 2012).

Nessa perspectiva, enfatizamos o papel do coordenador pedagógico como mediador das relações interpessoais no contexto escolar, no sentido de favorecer o seu fortalecimento, facilitando discussões e tomadas de decisão quando da ocorrência dos conflitos que se estabelecem no cotidiano escolar. Para tanto, a atuação desse profissional da educação precisa se voltar para ações que favoreçam um clima prazeroso de trabalho, estimulem a resolução de conflitos e melhorem as relações interpessoais.

As relações interpessoais e a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar

Pensar nas relações que se estabelecem no contexto escolar remete-nos à reflexão sobre o modo como cada ser humano aprende a conhecer algo e a se conhecer, já que essa aprendizagem ocorre, principalmente, no âmbito das relações estabelecidas consigo e com seus pares, ao mesmo tempo em que o contexto sociocultural em que o ser humano está inserido o ajuda a aprender e a se desenvolver, com ênfase no aprender a viver juntos.

Nessa direção, destacamos que, além de mobilizar saberes, resolver problemas, trabalhar em equipe, articular ações fundamentais no espaço escolar, a função do coordenador pedagógico também está comprometida com os quatro “pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1996). Dentre esses pilares, destacamos, para a temática apresentada, o

[...] aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1996, p. 102).

Dessa maneira, viver junto oferece possibilidades de aprendizagem e de autoconhecimento. No entanto, essa aproximação e interação desencadeiam uma série de atritos, divergências e conflitos, o que reforça a importância da atuação do coordenador pedagógico como mediador das relações interpessoais. No contexto escolar, o coordenador pedagógico tem a função de incentivar parcerias e trabalho coletivo, priorizando a solidariedade e a participação efetiva, em contraposição a atitudes impositivas, autoritárias e individualistas (LIMA; SANTOS, 2007). A partir disso, o grupo é fortalecido para enfrentar conflitos, desafios e pressões que se estabelecem no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que as relações interpessoais e o clima de trabalho podem se tornar mais agradáveis e construtivos, zela-se por relações harmoniosas e respeitadas no grupo. Por sua vez, essas relações são mais valorizadas e envolvem “[...] questões afetivas, no campo dos desejos, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores,

das parcerias, da cooperação, da socialização e até das competições, entre outros [...]” (PLACCO, 2010, p. 63).

Todas essas questões reforçam o papel do coordenador pedagógico como um sujeito que exerce uma escuta que favorece o diálogo quando promove discussões bem planejadas, cria espaço de socialização de ideias e experiências, favorece a comunicação entre os protagonistas nos momentos de crise. Nesse enfoque, destacamos que

[...] quando as coordenadoras se propõem a ouvir os professores, dividir responsabilidades, oferecer outras oportunidades de participação, trocar experiências, sinalizam uma mudança na forma de enxergar o professor e seu potencial de contribuição na formação compartilhada no grupo [...] (CUNHA; PRADO, 2006, p. 390).

Desse modo, ao exercer a função de mediador o coordenador pedagógico passa a ser reconhecido como um sujeito capaz de contribuir para o estabelecimento de um clima próprio ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeita as diferentes vozes que se apresentam no ambiente escolar. Esse trabalho pode ser caracterizado como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente que observa as quatro funções descritas por Lima e Santos (2007, p. 79):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Considerando a importância e a necessidade de se manter um bom nível de convivência no ambiente escolar, o que, por sua vez, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, constatamos a relevância do papel do coordenador

pedagógico, já que, dentre suas funções, esse profissional pode articular ações que possibilitem a superação de obstáculos, a socialização de experiências e a discussão sobre as dificuldades enfrentadas. Nesse entendimento, percebemos que, na medida em que esse profissional vai se envolvendo e interagindo com os sujeitos do seu espaço de atuação, muitos aspectos do ambiente de trabalho vão se modificando. Isso porque

[...] o trabalho é a forma como o homem, por um lado, interage e transforma o meio ambiente, assegurando a sobrevivência, e, por outro, estabelece relações interpessoais, que teoricamente serviriam para reforçar a sua identidade e o senso de contribuição [...]. (BOM SUCESSO, 1997, p. 36).

No que se refere às relações interpessoais, sabemos que as pessoas são produtos do meio em que vivem, têm emoções, sentimentos e agem influenciadas pelo seu entorno. Considerando que o trabalho é relevante na constituição do meio social do sujeito, a “[...] valorização do ser humano, a preocupação com sentimentos e emoções, e com a qualidade de vida são fatores que fazem a diferença [...]” (BOM SUCESSO, 1997, p. 36).

Mas, de todo modo, o meio social e as relações interpessoais podem resultar em conflitos, por isso se faz necessário pensar em ações que possam contribuir para uma boa convivência dentro do espaço escolar. A esse respeito Ortega e Del Rey (2002, p. 143) expõem que:

[...] o conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

É bom lembrar que o ser humano é individual, único e que, portanto, também reage de forma única e individual a situações semelhantes. E o educador, enquanto ser humano, “[...] é construtor de si mesmo e da história através da

ação, sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói [...]” (LUCKESI, 1994, p. 115). Mas certamente não poderá fazer isso sozinho: precisará contar com o auxílio e apoio dos gestores e dos coordenadores pedagógicos nesse processo de mudanças, de construção e reconstrução de habilidades, valores, atitudes que se refletem e interferem nas relações de convivência e nos resultados do trabalho desenvolvido.

Metodologia

O estudo realizado caracteriza-se como pesquisa exploratória e utiliza uma abordagem qualitativa por meio da qual buscamos apurar as concepções e crenças dos entrevistados, estimulando-os a pensar e a expressar-se livremente quanto à atuação do coordenador pedagógico. Para tanto, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário contendo 24 questões que focaram a atuação do coordenador pedagógico e as ações que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar para a criação e manutenção de um bom nível de convivência entre professores e gestores, colaborando, dessa forma, com os resultados de todo processo ensino-aprendizagem.

A amostragem da pesquisa foi composta por vinte professores, dois gestores e dois funcionários de secretaria de uma escola pública que possui uma sede e duas unidades localizadas em três cidades de Santa Catarina.

Nesse universo, os profissionais pesquisados lecionam em vários níveis de ensino, incluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Alguns professores são também alunos de cursos de graduação e pós-graduação, sendo que a maioria já possui a licenciatura nas áreas específicas, porém todos são contratados anualmente e temporariamente, pois a escola pesquisada não possui professores efetivos em seu quadro. Apenas os gestores são efetivos, porém, no momento da pesquisa estavam afastados da sala de aula.

Resultados e discussão

O estudo permitiu identificar a realidade do contexto estudado em relação aos questionamentos propostos. Nesse enfoque, intentamos detectar a impor-

tância da atuação do coordenador pedagógico para facilitar, mediar e articular ações e atitudes que possibilitassem a reflexão e a discussão acerca dos problemas enfrentados no ambiente escolar, numa perspectiva de identificar os eventuais diferenciais da ação desse profissional.

De posse dos 24 questionários respondidos, passamos à interpretação dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo, que propõe um conjunto de procedimentos sistemáticos para descrição do conteúdo de mensagens, possibilitando inferências a partir do texto (BARDIN, 1977). Para tanto, os dados coletados foram organizados e sistematizados (pré-análise), para em seguida serem formuladas hipóteses e definidos indicadores e categorias de análise que pautaram a análise e a discussão dos resultados.

A primeira questão formulada procurava verificar se os profissionais achavam importante ter um bom relacionamento com seus colegas de trabalho. As respostas para essa questão revelaram que 100% dos participantes concordaram com essa afirmação. Nesse sentido, reforçamos a importância de boas relações interpessoais para a constituição do ambiente escolar. Nos termos de Ferreira (2011, p. 3):

[...] têm-se as relações que os indivíduos estabelecem entre si no cotidiano da escola, definidoras do ambiente escolar, nos diferentes espaços e momentos que ali se constroem e reconstruem [...] na medida em que, também nessas relações, homens e mulheres se humanizam e se educam. Nessas relações, saberes, práticas, visões de mundo e de sociedade se encontram e interagem mutuamente, a partir da relação entre alunos, professores e toda comunidade escolar.

O segundo questionamento buscou perceber se, diante das dificuldades encontradas, havia um relacionamento de cooperação entre os colegas de trabalho da escola. Identificamos que todos os participantes da pesquisa concordaram e viram como positivo o ambiente cooperativo. Aqui é importante considerar que, na medida em que todos vão se envolvendo e interagindo no espaço escolar, as relações interpessoais são fortalecidas e aproximam-se de uma perspectiva mais participativa, pois, como descrevem Oliveira, Moraes e Dourado (2011), a participação efetiva dos membros da comunidade escolar é incentivada quando se tem

um ambiente propício ao trabalho colaborativo e que considera todos os setores e pessoas envolvidas.

Na terceira questão, na qual os sujeitos da pesquisa deveriam responder sobre a importância e a necessidade de participação em cursos, reuniões ou treinamentos para incrementar o desempenho profissional e o relacionamento da equipe de trabalho, mais uma vez as respostas foram unânimes, apontando para a necessidade de aperfeiçoamento para a melhoria do desempenho profissional.

Considerando esse aspecto, destacamos a afirmação de um dos entrevistados, que reforça a importância dos momentos de encontro e diálogo. Segundo ele: “[...] o coordenador pedagógico pode contribuir na melhoria das relações na medida em que valoriza e apóia os projetos de todos, sem distinção. Deve também promover os encontros e discussões em grupo [...]” Outro sujeito também torna evidente esse aspecto: “[...] penso que o coordenador pode contribuir promovendo espaços para o debate, diálogo e escuta do outro na escola.”

Ambos os apontamentos reforçam a noção de que “[...] ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” (FREIRE, 1995, p. 79). À frente, alerta o mesmo autor que “[...] a prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática [...]” (*op.cit.*, p. 85). Percebeu-se que os professores necessitam de auxílio e assessoramento constante, no sentido de irem se aprimorando e se aperfeiçoando profissionalmente. Portanto, ressaltamos ainda que,

[...] na tarefa da coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir (ALMEIDA, 2011a, p. 71).

Na questão seguinte, sobre a relevância de ter um mediador para contribuir com a resolução de conflitos entre os funcionários da escola, todos consideraram importante o exercício dessa função. Como Pimenta (1991, p. 182) reforça: “[...] discutir a escola, sua função, sua estrutura [...], identificar nela os entraves [...] e propor soluções conjuntamente é uma tarefa dos profissionais da escola.”

Nessa perspectiva, consideramos que a posição do coordenador pedagógico como mediador foi reforçada, haja vista algumas afirmações obtidas como:

[...] a principal contribuição do coordenador está no sentido de ligação, união dentro da escola. A sua função se destaca com a aproximação dos docentes e todo o grupo, facilitando desta forma as relações entre todos.

A função de mediador ainda leva em consideração que

[...] as pessoas [...] querem ser consideradas, vistas, ouvidas, querem receber uma comunicação autêntica; enfim, o quanto elas desejam ser percebidas como pessoas no relacionamento, e o quanto esse tipo de relacionamento traz como ganhos [...] (ALMEIDA, 2011a, p. 77).

Vale ressaltar que o coordenador deverá apenas se colocar como facilitador e mediador do processo de tomada de decisões ou de resolução dos conflitos, não cabendo a ele a responsabilidade sobre as questões em debate, já que todos estão envolvidos. Porém, para que a relação interpessoal seja realmente facilitadora de crescimento, é necessário que sejam exercidas características como autenticidade, empatia e consideração pelo outro:

[...] autenticidade é a integração entre o pensar, o sentir e o agir, quando o facilitador se permite ser ele mesmo, sem máscaras ou fachadas [...] empatia, o colocar-se no lugar do outro [...] Ser capaz de tomar o lugar do outro, sem, no entanto, esquecer que é do outro [...] Por outro lado, o esforço para a autenticidade e a empatia não será concretizado se eu não tiver consideração pelo outro, se eu não o prezar como pessoa que é (ALMEIDA, 2011a, p. 76).

A esse respeito, destacamos que os profissionais que atuam na escola percebem a importância da atuação do coordenador e que este realiza suas ações para favorecer um clima prazeroso, que estimule e possibilite espaços e tempos para a resolução dos conflitos que permeiam as relações interpessoais, além de promover a comunicação e a integração entre as pessoas. É nesse sentido que consideramos que a atuação desse profissional precisa se voltar para o diálogo,

o que também contribui para aumentar a credibilidade do professor quanto ao desempenho de sua função.

Por último, respondendo sobre a contribuição do coordenador pedagógico para a melhoria das relações humanas na escola e o que ele faz ou pode fazer nesse sentido, os participantes puderam pensar e expressar-se livremente sobre o tema. Destacamos uma das manifestações: “[...] o coordenador pedagógico precisa articular e facilitar momentos de interação entre os profissionais, mas também é necessário que tenha competência e formação específica para a função.”

Depois da análise das respostas obtidas sistematizamos duas categorias que se referem às funções e contribuições do coordenador pedagógico:

1. Fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar;
2. Melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Pela primeira categoria percebemos que a contribuição do CP para o fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar se dá a partir das seguintes ações citadas pelos participantes da pesquisa:

- a) contribuir para manter um ambiente mais harmonioso;
- b) atuar como mediador na resolução dos conflitos do dia a dia;
- c) orientar e discutir sobre a forma mais adequada de comportamento;
- d) contribuir para propiciar uma melhor convivência;
- e) interagir com o grupo e a comunidade escolar;
- f) promover encontros e discussões em grupo;
- g) criar espaços de debate, diálogo e escuta do outro na escola;
- h) ajudar na resolução de situações-problema;
- i) articular e facilitar momentos de interação entre os profissionais.

Podemos considerar que cabe ao coordenador pedagógico contribuir para criar um ambiente escolar prazeroso e que, para isso, precisa pensar e agir com competência e sabedoria na melhoria das relações interpessoais e profissionais estabelecidas na escola. Sobretudo observando atentamente as pessoas e o espaço escolar, ouvindo-as e aproveitando recursos e situações que possam contribuir para melhorar o ambiente e as relações na escola, dessa forma influenciando

positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira (2012), as relações estabelecidas definem e constroem o ambiente escolar.

Na segunda categoria, focando a atuação do coordenador pedagógico para contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, foram citadas as seguintes ações:

- a) ajudar na formação dos profissionais para atuarem no ensino, criando espaços para estudo e discussão de temáticas relacionadas à atividade docente;
- b) sanar dúvidas sobre aspectos cotidianos envolvidos no processo de ensino;
- c) auxiliar os professores na solução dos problemas relacionados ao ensino encontrados em sala de aula;
- d) pesquisar e compartilhar novas alternativas de ensino, aprendizagem, articulação, reflexão e formação continuada;
- e) acompanhar o professor no planejamento, na avaliação, no aperfeiçoamento;
- f) promover e organizar momentos de troca, discussão e organização conjunta de atividades de ensino.

A partir das ações sistematizadas, percebemos que os profissionais relacionam a atuação da coordenação pedagógica ao bem-estar, à satisfação, à segurança e ao aperfeiçoamento dos funcionários, além de sua contribuição para a promoção de um ambiente saudável e agradável a todos. E que, além disso, sua ação precisa se voltar para o questionamento, o diálogo e a orientação dos professores. Isso porque, “[...] na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento.” (ALMEIDA, 2011a, p. 71). Com isso, reforçamos a importância da atuação do coordenador no sentido de promover e incentivar momentos para o diálogo e a escuta do outro na escola.

As duas categorias levantadas põem ênfase no coletivo e na importância de um mediador capaz de atuar proativamente na melhoria das relações que se estabelecem no contexto escolar. Há aspectos que reforçam a importância do envolvimento e da colaboração de todos na construção de um projeto comum, o que implica comprometimento e diálogo (ALMEIDA, 2011a), bem como reforça que o objeto do trabalho da escola não pode ser fragmentado, mas, sim, coletivo (PIMENTA, 1991).

A partir do exposto, consideramos que a proposta do coordenador precisa se voltar para o estudo e compreensão dos problemas encontrados, articulando ações na busca de soluções que envolvam todos os sujeitos. Isso possibilita melhores soluções para os mesmos, estimulando a participação e o comprometimento de toda a equipe.

Considerações finais

O estudo realizado possibilitou, sobretudo, falar sobre a função do coordenador pedagógico e das ações que competem a esses profissionais. Dessa maneira, resgatou a percepção dos professores e demais profissionais, o que resultou na valorização da sua atuação e de suas contribuições para o contexto escolar.

Destacamos a relevância do coordenador pedagógico como mediador das relações interpessoais e dos problemas enfrentados nesse contexto, articulando ações que favoreçam o diálogo, a formação continuada e o planejamento coletivo de ações e projetos.

Por meio das relações entre professor e coordenador, criam-se possibilidades de aprendizagem em conjunto, de encontros e de crescimento pessoal e profissional. Para tanto, o coordenador precisa exercitar e aprimorar habilidades que favoreçam o exercício da função de mediador, o que envolve o observar, o ouvir, o zelar, o perceber o outro e o dialogar.

Destacamos a questão do cuidar, que requer do coordenador pedagógico um envolvimento afetivo e emocional. Assim, cuidando do seu fazer, do conhecimento elaborado, dos seus colegas professores e do compromisso com o desenvolvimento desses profissionais, entendemos que isso se traduzirá num cuidado solidário que ajuda, acolhe, enobrece e deixa crescer a voz e a qualidade do outro.

Referências

- ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 67-79.
- _____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011b. p. 41-60.

_____; PLACCO, V. M. N. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

BOM SUCESSO, E. P. *Trabalho e qualidade de vida*. 1. ed. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G V. T. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2006.

Disponível em: < <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3renatacunha.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

DELORS, J. et al. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

FERREIRA, E. B. A. *A educação básica e a coordenação pedagógica*. Material Didático – Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc>. Acesso em: 15 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 22 jul. 2012.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. 13. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, J.; MORAES, K.; DOURADO, L. *Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de participação*. Material Didático – Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2011. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc>>. Acesso em: 2012.

OLIVEIRA, A. S. *Coordenação pedagógica*. Apostila do curso de Gestão e Coordenação Pedagógica. Brasília, DF: Universidade Gama Filho, 2009.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

PIRES, E. D. P. B. *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PLACCO, V. M. N. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2010. p. 61-73.

recebido em 12 nov. 2012 / aprovado em 16 abr. 2013

Para referenciar este texto:

RAMOS, D. K.; WATERKEMPER, S. R. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan./jun. 2013.

A pretexto de Homero

Under the pretext of Homer

Tereza de Jesus Carrera Jardim

Doutora em Literatura Portuguesa – USP;
Docente nos Cursos de Letras e Tradutor/Intérprete – UNINOVE.
terezajardini@uninove.br

Resumo

Este artigo aborda brevemente os conceitos de “verdade”, “mentira”, “ficção” e “realidade”, temas recorrentes nos campos da história e da literatura, tomando como base a leitura de Homero. O objetivo do texto é salientar a relevância da literariedade sobre o biografismo, direcionando o olhar do aluno para os conteúdos que ele traz e que conseguem agradar a todos através dos tempos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Ficção. História. Literatura.

Abstract

This paper brings a brief study on the concepts of “truth”, “lie”, “fiction” and “reality”, recurring issues among the fields of History and Literature, based on Homero’s classical works. The aim of this study is, therefore, points the importance of literarity over biografism, turning the student’s attention to the contents he/she conveys and which please many people through time.

Key words: Fiction. History. Learning. Literature. Teaching.

Introdução

Em 1933, Marie Bonaparte (*In* Heidbreder, 1981, p.327) escreveu em Paris o livro *Edgar Poe*, sobre o escritor inglês do mesmo nome, nascido em Boston, em 1809. Trata-se de um trabalho de análise literária que segue uma trilha psicanalítica de abordagem em que, traçando um paralelo entre o homem e a obra, a autora busca, por meio do conteúdo manifesto, o conteúdo latente (inconsciente) dos textos escolhidos. Uma das análises realizadas no livro citado é sobre “O gato preto”, enigmático conto de Poe escrito entre 1842 e 1843.

No trabalho diário com o ensino de literatura, é sempre esperado que os professores comentem com seus alunos que qualquer leitor aficionado à escrita de um autor não deve preocupar-se com conteúdos que podem relacionar-se à sua vida — no caso de Poe, seus dramas caseiros ou seu problema com a bebida —, quando o impacto dos contos, especialmente o citado, é o que mais impressiona. Um texto tão interessante faz sedimentar a ideia, adotada por grande parte dos estudiosos modernos de Literatura, de que o que importa é a obra.

Essa é uma questão que sempre origina polêmica nos meios acadêmico-literários, havendo alguns críticos partidários do chamado ‘biografismo’ e, outros tantos, que defendem a análise da obra desligada do seu autor, no sentido de considerar que as suas características psicológicas e pessoais não têm caráter decisivo sobre seu talento para criar ficção literária.

Tentando tornar mais abrangente o exemplo, pode-se recorrer também ao que ocorre com relação às controvérsias que cercam Homero e sua obra, assunto sobre o qual nos deteremos mais longamente neste artigo. É claro que não são casos idênticos. O que se discute não são as características pessoais de Homero, de cuja biografia ou origem nada se sabe de concreto, havendo até a possibilidade de tratar-se de dois “Homeros”, um para a *Ilíada* e outro para a *Odisseia*, sendo que alguns autores chegam a negar-lhe a existência. O que aproxima os dois exemplos é essa abordagem ou esse vínculo de aparência tão resistente que liga, automaticamente, vida do autor & obra.

Quando lemos os poemas homéricos num curso de literatura é inevitável ouvir dos alunos questionamentos sobre seu autor, na tentativa de compreender o homem, o gênio reunindo elementos que a memória de um povo guardou. Cabe ao professor orientar o foco do interesse, levando os leitores a percebê-lo não “condicionado” sob o texto, como Marie Bonaparte faz com Poe, mas

polvilhado por toda a sua extensão, presente em cada frase ou parágrafo, voz que ecoa pelos versos, como naquele marcante poema do poeta parnasiano brasileiro Alberto de Oliveira que consta em qualquer antologia: “[...] ignota voz, qual se da antiga lira / fosse a encantada música das cordas, / qual se essa a voz de Anacreonte fosse”.

No autor grego, o fundamental é fazer a leitura da “composição”, que é de tal forma definitiva que fica no ar a impressão da fugacidade das questões que cercam um texto que perdura através dos tempos e perdurará. A razão dessa persistência está, sem dúvida, acima da falta de caracterização pessoal de seu autor. Está, sobretudo, no universo imaginário trabalhado por ele e na evocação de um passado de glória que o homem precisa preservar, para sentir a força de suas raízes humanas.

Considerando a obra de arte em si

Num curso de estudos literários, o professor deve sempre se preocupar em direcionar a questão para o esclarecimento de que todas as epopeias, de certa forma, tocam nesses pontos vulneráveis do homem que são a incógnita sobre sua origem e o temor de esquecer-se de seu passado. Diz Flávio Kothe (1987, p.15): “O herói épico é o sonho de o homem fazer a sua própria história [...]”, frase que completa o que foi anteriormente colocado sobre o dilema de preencher as lacunas das perguntas sem respostas. Assim, a maior importância dos *aedos* primitivos e dos autores épicos que depois os seguiram na história, pode ser “[...] por um lado procurar reter uma imagem de um passado morto e, por outro, desejarem ser compreendidos e acreditados [...]” (Finley, 1984, p. 19), como porta-vozes desse mesmo passado de glória, do qual os homens creem descender.

É evidente que uma visão isenta e crítica sobre a *Ilíada* e a *Odisseia*, bem como os estudos filológicos, históricos e arqueológicos gerados por essas obras, têm feito perpetuar o interesse por uma parte da história cuja cronologia avança num passado remoto. Não se pode, porém, afastar a atenção do epicentro desse interesse que é a “obra de arte literária em si”, considerada como um todo, na medida em que ela é fonte de múltiplos significados e porta de entrada para uma Idade Heroica já irrecuperável no tempo. O tempo e a memória se entrelaçam nesse “discurso-rio”.

Há o eterno questionamento sobre a autoria dos poemas e sua fixação definitiva, o que Adrados (1984, p.35) designa como “[...] las teorías analíticas del núcleo y de la compilación [...]” e Jacqueline de Romilly (1983, p.187) como “[...] la querelle entre unitaires et analystes [...]”, ressaltando-se que entre os extremos já surge uma terceira corrente conciliadora, a dos neo-analistas, representada pela pesquisadora Hélène J. Kakridis.

Os alunos interessados, que se propuserem a pesquisar essas teorias, notarão que elas mobilizam estudos respectivamente baseados em provas convincentes. Mas sempre é possível, no estudo dos poemas homéricos, perceber a simpatia dos autores menos radicais pela teoria unitarista, como Robert Aubreton (1968), que sugere a existência de um “núcleo geral primitivo” composto por um poeta convencionalmente conhecido como Homero. Esse pequeno texto original teria inspirado outros *aedos* que, por acréscimo, aperfeiçoaram o poema. Essa tese aponta para uma “epopeia primitiva” que teria sido a gênese de toda literatura.

A controvérsia é particularmente interessante à literatura, desde que concebida a partir do texto dos poemas enquanto fonte de questionamentos. Entretanto, à parte esse fato, um leitor leigo não se sente muito à vontade diante de estudos críticos que incluem mapas estratigráficos, plantas de escavações arqueológicas, cortes seccionados em diagonal, ou mesmo a superposição de antigas cidades arruinadas e recobertas de terra, como o fazem alguns autores, na tentativa de localizar referências que no texto da obra sinalizariam para índices reais (caso das “sete Troias”). Ao leitor sem base teórica para formular julgamento sobre assunto tão técnico e específico só resta ler, com atitude receptiva e atenta, relatórios de autores como Adrados, Blegen, Coindoz, Taylor, Cook e outros, percebendo que essa leitura comprova a atitude típica e característica do historiador que, em primeiro lugar, busca fatos, neles, a verdade, e nela, os alicerces que constituirão a história.

Deve-se sempre comentar com os alunos que, mesmo em assunto tão aparentemente árido, é possível divertir-se com o enfrentamento que, por vezes, ocorre entre os historiadores. E que há em certos textos sabores recíprocos que afloram e com os quais os críticos literários se deliciam, como quando Blegen diz ser Schliemann “um romântico imorredouro” (*In* Vernant, 1990, p. 239), ou quando Finley (1991, p. 105), em *Uso e abuso da História*, critica indignadamente a arqueologia: “Se muitas vezes ocorre que a utilidade da arqueologia para a história cresce com o aumento da documentação, é também

verdade que certos tipos de documentação tornam a arqueologia mais ou menos desnecessária [...]”, e concluindo, diz: “Não é de surpreender, portanto, que o campo relativamente novo da arqueologia industrial continue estagnado. Eu ficaria muito mais surpreso se algum dia ela revelasse qualquer avanço.”

Há ainda farpas rancorosas de Adrados (1984, p. 30) contra os críticos literários: “[...] el crítico literario, en vez de tratar de comprender la obra que estudia, la juzga de acuerdo con su propio ideal literario.” Deve-se notar, portanto, que é sempre de grande interesse dos estudiosos de diferentes campos do conhecimento, tanto na área científica (pesquisa histórica e arqueológica) quanto na literária (estudos linguísticos, filológicos, crítica textual), tudo que concerne a Homero e sua obra, sendo que para os estudiosos de literatura, professores, alunos e interessados em geral, as controvérsias vêm alimentar a ideia da variedade de opiniões possíveis e da fertilidade que os diferentes olhares podem deixar germinar, fazendo renascer a obra literária a cada nova leitura.

Ficção e realidade

Quanto a nós, professores e leitores, o que mais especificamente toca à literatura, porque atinge o ponto nevrálgico do ‘fazer’ literário, é o que se refere à questão: verdade *versus* ficção. A partir de que momento o ‘feito’ deixa o mundo da realidade para tornar-se um ‘fato’ ficcional?

No caso de Homero, isso ocorreu quando sua obra fixou-se na escrita. Os cabelos loiros e luxuriantes de Aquiles, mesmo que algum dia tenham sido verdadeiramente cortados num gesto “único”, na ficção, a cada leitura, tal gesto se renova infinitamente. Os “níveos braços de Helena”, para cada leitor, ganham contornos que a imaginação pinta esculturais, de acordo com os padrões de cada geração, também infinitamente.

Massaud Moisés (1988, p. 311), teórico e crítico literário, diz-nos que na própria origem a literatura condiciona-se à

[...] letra escrita, impressa ou não. Refere-se a uma prática que só pode ser verificada quando produz determinado objeto: a obra escrita. De onde não lhe pertencem as manifestações orais, ainda que de cunho artístico; enquanto não se registram em documento,

inscrevem-se mais no folclore, religião, antropologia etc., que nos domínios literários.

Com essa fixação estabelecida é possível perceber o mecanismo de seleção feito pelo autor dos poemas sobre o volume de elementos de que ele dispunha e a ele chegados pela tradição. Sua contribuição pessoal é de fundamental importância na elaboração desses mesmos elementos, num processo que é essencialmente criação. É sob esse prisma que Romilly (1983) não concorda com a corrente que atribui a obra homérica a uma mera justaposição de pequenas composições à revelia, na medida em que existe nela uma carga de *sens et d'intentions*, segundo ela. Dotadas dos traços de criação, da elaboração e dos recursos essencialmente literários como as metáforas e as demais figuras, a *Ilíada* e a *Odisseia* podem ser consideradas de caráter ficcional.

Sobre a verossimilhança, não se pode negar que há no leitor uma espécie de sede de descobrir traços reais nos personagens, frestas por trás do rosto do herói que delineiem um rosto verdadeiro. E a prova histórica disso foi a euforia de Schliemann (*In* Vernant, 1990, p. 189) ao encontrar o que supunha ser o túmulo de Agamenon, comprovando os traços humanos em sua máscara mortuária.

Não se deve deixar de frisar que a própria conceituação de verdade é diferente no caso da história e da literatura. Para esta, toda caracterização deverá ser antes de tudo amoral, basta lembrarmos do escândalo provocado na época pelo livro *Madame Bovary*, que para muitos parecia incentivar o adultério. Flaubert teve de defender-se bravamente já que, segundo ele, não havia apologia a infrações morais, mas, sim, a descrição de um fato de caráter ficcional. Há ainda o que se conhece por “licença poética”, que permite, por exemplo, na mitologia, atribuir à Aurora “róseos dedos”, mesmo que ela não os tivesse ou mesmo que ela própria não fosse uma figura real.

Isto não exclui a possibilidade de que os “ouvintes” de Homero tivessem plena fé no realismo do que ouviam, como afirma Finley (1965, p.20), sentindo como se estivessem diante de uma realidade viva, acreditando no que deveria ter acontecido outrora, haja vista que “[. . .] a imaginação mítica implica sempre um ato de crença. Sem a crença na realidade do seu objeto, o mito perderia a sua razão de ser.” Para este autor, além de poeta, Homero é um “contador de mitos e lendas” e, sob esse ângulo, enraizadas no real primitivo, teríamos nessas obras um

documento histórico e linguístico, e não propriamente um texto ficcional. Outro é o ponto de vista de James E. Miller Jr. (1960, p.129) em *Mith and Method*, que no capítulo “Mith as Literature” afirma que “mito” significa “estória”: “[...] mito é um conto, uma narrativa, um poema; mito é literatura e deve ser considerado como uma criação estética da imaginação humana [...]”

Certamente, o autor da *Iliáda* e da *Odisseia* não sabia que estava fazendo literatura/ficção, do mesmo modo que não poderia ter deliberada preocupação com a história. A atenção dos poemas dirige-se a alguns fatos passados, às vezes sem relacioná-los com outros. O que se sabe é que o *aedo* acreditava cantar inspirado pelos deuses e não ser sua, pessoalmente, a obra, mas da divindade que o inspirava: “[...] eu não tive mestre, o deus implantou no meu coração cantos de todas as espécies [...]” (*Odisseia*, XXII, v.347-348), nas palavras do *aedo* Fêmio.

Para os que só buscam correspondências factuais às referências do relato homérico, dando ao texto excessivo cunho histórico, há um capítulo interessante de Auerbach (1971, p. 10), “A cicatriz de Ulisses”, em seu livro *Mimesis*. É uma análise comparativa entre alguns aspectos da *Odisseia* e da *Iliáda* e o texto bíblico de Abraão e Isaac, que pode exemplificar muito bem o ponto sobre a verdade e a ficção no texto homérico. Nesse estudo, os heróis de Homero

[...] nos encantam e cativam de tal maneira que realmente compartilhamos o seu viver. Enquanto ouvimos ou lemos a sua estória, nos é absolutamente indiferente que saibamos que tudo é só lenda, que é tudo “mentira”. A exprobração frequentemente levantada contra Homero, de que ele seria um mentiroso, nada tira de sua eficiência; ele não tem necessidade de fazer alarde da verdade histórica do seu relato, a sua realidade é bastante forte; emaranha-nos, embrulha-nos na sua rede, e isto lhe basta. Neste mundo “real”, existente por si mesmo, no qual somos introduzidos por encanto, não há também nenhum outro conteúdo, a não ser ele próprio; os poemas homéricos nada ocultam, neles não há nenhum ensinamento e nenhum sentido oculto. É possível analisar Homero, como tentamos aqui, mas não é possível interpretá-lo [...] (AUERBACH, 1971, p. 10).

Considerações finais

Quando consideramos os cursos que formarão historiadores, professores de literatura ou profissionais de quaisquer outras áreas vinculadas aos objetos e temas da cultura, não podemos perder de vista que, enquanto para a história é essencial que o “escrito”, para poder passar à categoria de “documento”, corresponda o mais proximamente possível à realidade inspiradora (e aqui não entramos na polêmica consideração de história como uma das possíveis leituras do passado, o que conferiria caráter ficcional ao conteúdo histórico), no caso da literatura, embora ela tendo como referência a experiência real humana, o imaginário atua no sentido de mesclar na ficção a projeção dos desejos humanos mais recônditos. Daí o sentido profundo de “catarse” que assume a obra literária, visando libertar, pela imaginação, o ser humano de suas limitações.

Vargas Llosa (1984, p. 11) diz muito bem que: “Una época no está poblada sólo de seres de carne y hueso; también de los fantasmas en que éstos se mudan para romper las barreras que los limitan [...]”. Homero povoou o universo literário dos entes heroicos que sonhamos ser e que a vida real silencia. Talvez seja por isso que sua “verdade” ficcional prevaleça sobre tudo o que venha a ser dito, na medida em que seus simulacros possuem traços do Homem eterno.

Como o que é questionado no exemplo do texto de Homero é a possibilidade de separar dados biográficos da obra, também o ficcional (fruto direto do imaginário) do real/verdadeiro, fruto da comprovação (mesmo que duvidosa) da relação direta que o olhar científico empresta a suas conclusões e deduções, nos perguntamos: O que aprendem as novas gerações, os jovens de uma era da informatização crescente dos meios de comunicação e dos meios de vida com o que não seja fruto ou resultado da pesquisa científica e da tecnologia? Qual o lugar da ficção no mundo de hoje?

É incontestável que a sedução da tecnologia é assombrosa. Todos já se sentem incompletos sem os aparelhos que começam a fazer parte da vida cotidiana das pessoas em geral. E, apesar do paradoxo de termos mais conforto e acessibilidade e muito menos tempo disponível para atividades de lazer, vivemos num mundo que nos dá muito, mas também muito nos tira. Todos os que trabalhamos com educação somos levados diariamente a pensar nos rumos que será preciso dar à forma de aquisição dos conhecimentos e de que tipo de escola poderemos conceber para um mundo em processo dinâmico de mudança.

Quanto à Literatura, o importante é não lhe dar a responsabilidade de trazer respostas. Os textos nos chegam como caixas de segredos que abrimos, descobrimos; de alguns desfrutamos mais, de outros menos. A experiência só valerá a pena “se a alma não for pequena”. O professor pode trazer os textos, trabalhar com eles em sala de aula, colocar em apreciação os mais diferentes livros, ler alguns trechos, analisar alguns capítulos, apontar características interessantes que cada autor faz sobressair segundo seu estilo, época e capacidade de criar imagens, porém, a “catarse” referida acima é pessoal e intransferível. Totalmente pessoal e recôndita. Podemos “trazer” a literatura até o aluno, mas ensiná-lo a sentir o significado dos textos é no mínimo uma tarefa bem difícil pela própria natureza do objeto, pela própria especificidade do material tratado: apreensão de metáforas, captação de símbolos, compreensão das ironias sutis, estabelecimento de relação com experiências anteriores, antigas vivências e traços pessoais de gosto e preferências. Para tornar essa experiência mais verdadeira, o confronto com o texto deve dar-se sem a sombra da vida real do autor, sem a interferência que dados externos ao texto podem trazer, desviando o foco que precisa estar dirigido essencialmente à leitura. Depois disso, podem ser avaliados elementos externos, atalhos que de alguma forma esclareçam aspectos obscuros que impeçam a compreensão da ideia a ser entendida, porque não podemos pretender ser puristas e avessos a estudos críticos e análises de especialistas.

Quanto à história, deixemos que fique com suas tarefas de comprovação e de certezas; à literatura, a oportunidade de colocar-se como opção prazerosa frente à sobrecarga do mundo real. Talvez, se tiver de haver uma resposta à questão colocada sobre a invasão da tecnologia e seus efeitos em nosso trato com a ficção, seja possível dizer que a literatura pode preencher todos os vazios que vão ficando quando todos os demais campos de conhecimento enfraquecem nossas esperanças e nossos sonhos e nos deixam como crianças que, abandonadas na praia, ficam olhando o oceano à espera de algo não determinado. . .

Referências

- ADRADOS, R. *et alii. Introducción a Homero*. [s/l/e] Labor/Punto Omega, 1984, vol.1.
- AUBRETON, Robert. *Introdução a Homero*. 2 ed. São Paulo: DIFEL/USP, 1968.
- AUERBACH, E. *Mimesis*. A cicatriz de Ulisses. Cap.1. São Paulo: Perspectiva, 1971.

- FINLEY, M.I. *O mundo de Ulisses*. Lisboa: Editorial Presença, 1965.
- _____. *Os gregos antigos*. Lisboa:Ed.70, 1984.
- _____. *Uso e abuso da História*. Cap.5. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HEIDBREder, Edna. *Psicologias do Século XX*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- KOTHE, Flávio. *O herói*. São Paulo:Ática, 1987.
- MILLER JR, James E. *Mith and Method*. Minnesota: Univ.Press, 1960.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- ROMILLY, Jacqueline de. *Perspectives actuelles sur l'époque Homérique*. Paris:Presses Univ.de France, 1983.
- VARGAS LLOSA, Mario. A mentira e a verdade na ficção. In: *O Estado de São Paulo*, Suplemento literário, 18/11/1984.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

recebido em 18 out. 2012 / aprovado em 1º mar. 2013

Para referenciar este texto:

JARDINI, T. J. C. A pretexto de Homero. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 173-182, jan./jun. 2013.

dialogia
logia
logia

RESENHAS
/ REVIEWS

*Tecnologias e currículo:
trajetórias convergentes ou divergentes?*
de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
e José Armando Valente

São Paulo: Paulus, 2011, 93 p. (Coleção Questões Fundamentais da Educação - 10)

Kelly Victor

Mestranda em Educação na Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove);
Professora de Informática Educativa na Rede de Ensino Municipal de São Paulo.
São Paulo, SP [Brasil]
k.victor81@hotmail.com

Tecnologias na educação: diálogo necessário

O uso cada vez mais frequente das tecnologias de informação e comunicação na escola e na sala de aula impulsiona a abertura ao mundo e ao contexto social. Essa abertura gerou novos desafios e oportunidades para a incorporação tecnológica ao currículo escolar, às práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas e, principalmente, à formação dos professores. Criam-se, portanto, novas maneiras de ensinar e aprender.

Nesse contexto, o livro de José Armando Valente e Maria Elizabeth Bianconcini Almeida é muito bem-vindo por abordar os usos das tecnologias na educação e, especialmente, sobre como integrá-las ao currículo. A obra originou-se de um susto que os autores tiveram ao indagar aos alunos participantes de um curso de pós-graduação sobre o entendimento que eles tinham acerca da integração das tecnologias ao currículo. Muitos se mostraram inseguros quanto aos significados dessa integração.

O livro é dividido em seis capítulos. O primeiro traz uma reflexão sobre o conceito de currículo na educação. Em uma perspectiva comparada, são apresentadas várias abordagens de como o currículo é situado por diferentes autores como Pacheco (1996), Apple (1994) e Giroux (1997). O conceito de currículo é definido por Goodson, por exemplo, “como uma construção social que se desenvolve em ato no âmbito da interação dialógica entre escola, vida, conhecimento e cultura e produz percursos diversificados.” (p. 14). Nessa concepção, o currículo não se restringe à transferência e aplicação de conteúdos: ele deve ser reconstruído pelos professores na elaboração de planos, planejamentos e projetos de ensino, abar-

cando sempre a vivência do aluno. Ainda neste capítulo, retrata-se a importância de compreender o currículo como elemento vivo que contemple “a diversidade, a solidariedade, a igualdade de acesso aos instrumentos culturais e a construção da democracia participativa.” (p. 17). Os processos avaliativos são criticados quando entendidos como mera classificação do desenvolvimento de competências, e entendidos na sua condição de processo formativo que ganha novos contornos ao integrar-se às novas linguagens midiáticas e tecnológicas, potencializando o ensino e a aprendizagem.

O segundo capítulo examina a presença das tecnologias digitais na cultura contemporânea enquanto promotora de novos modos de expressão e comunicação, de novos campos de estudos e pesquisas. A tecnologia passa a se relacionar às demandas de novas competências que se tem exigido na vida contemporânea, como o letramento digital que, segundo os autores, “designa o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais.” (p. 23). De acordo com os autores, integrar essas tecnologias à educação representa o novo desafio educacional e não tem sido uma tarefa fácil. Atualmente, há diversos grupos de pesquisadores (citados no livro) pesquisando e teorizando sobre os modos em que essa integração pode se dar em benefício da formação.

No capítulo três, a discussão se volta para a relação entre tecnologias e currículo. Evidencia-se o uso das tecnologias nos currículos por meio de projetos educativos, numa perspectiva otimista de favorecimento da emancipação humana e da consciência crítica. Tal análise também abrange a questão das comunidades de aprendizagem constituídas em redes sociais e viabilizadas pelo uso de ferramentas e interfaces da Web 2.0. Afirmam os autores que o currículo é o conteúdo que emerge nessa rede e se potencializa ao promover processos de construção de conhecimento e aprendizagem por meio da criação colaborativa, além de superar a padronização, “pois o que foi previamente planejado pode ser reconstruído no andamento da ação, gerando múltiplos currículos.” (p. 36).

O capítulo quatro problematiza as razões pelas quais as trajetórias do currículo e das tecnologias divergem, destacando como principais motivos: o fato de as tecnologias de informação e comunicação ainda não estarem acessíveis em todas as escolas e lares brasileiros; os rápidos avanços tecnológicos representam um fator complicador no processo de apropriação da tecnologia pelo professor; os docentes não contam com formação adequada; falta preparo aos gestores educa-

cionais para darem suporte às inovações pedagógicas e administrativas essenciais para a transformação das práticas pedagógicas; as rígidas estruturas de funcionamento dos sistemas de ensino dificultam novas formas de organização, tempos e espaços das aulas. E, por último, a “falta de apoio ao professor para auxiliá-lo nas mudanças de crenças pessoais, de concepções e, mais concretamente, de postura diante do novo.” (p. 40).

Já o capítulo cinco versa sobre soluções e estratégias que podem facilitar o processo de assimilação das tecnologias ao currículo. São discutidas três experiências de novas práticas pedagógicas. A primeira relata a criação de um *software* na área de matemática que assessora o aluno na realização de generalizações matemáticas. As outras duas experiências tratam da implementação de *laptops* em sala de aula, indicando como resultados a melhoria na qualidade da escrita dos alunos e na sua capacidade de acessar e gerir informações e de trabalhar em grupos de forma colaborativa.

Por fim, no último capítulo são tecidas considerações acerca de uma nova visão de educação. Sob essa perspectiva, são elencados alguns elementos que poderão implicar mudanças necessárias para a incorporação das tecnologias ao currículo. Os autores ratificam que é primordial reconhecer as tecnologias de educação e comunicação não como ferramentas tecnológicas, e sim “como ferramentas cognitivas, capazes de expandir a capacidade intelectual de seus usuários.” (p. 71). Nesse sentido, a educação deve incorporar à dinâmica didática e pedagógica das escolas propostas de trabalhos educativos baseados em resoluções de problemas, temas geradores e projetos. “No entanto, para que essa integração tecnológica ocorra, é preciso implantar mudanças em políticas, concepções, valores, crenças, e que certamente vão necessitar de um grande esforço dos educadores e da sociedade como um todo.” (p.75).

O livro é um convite ao leitor e à leitora – professores, gestores, estudantes e outros profissionais da educação – a repensar o uso das tecnologias de comunicação e informação dentro das escolas, particularmente quanto a sua incorporação aos currículos. Constitui uma obra que perfaz uma densa discussão sobre a importância dessa incorporação, pois abre novos horizontes aos futuros estudos e pesquisas que se preocupam em avaliar as concepções de currículo e de tecnologias como aspectos inter-relacionados e fundamentais na aquisição de novas aprendizagens, destacando sua integração a uma concepção de formação cidadã.

*Corpo-infância – exercícios tensos de ser criança;
por outras pedagogias dos corpos*
de Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva (Orgs.).

Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Renata Cocato Costa

Graduada em Pedagogia (Uninove) e em Ciência da Computação (Uninove);
Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE – Uninove);
Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo
São Paulo, SP – Brasil.
re.cocato@gmail.com

*Uso as palavras para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga
no chão tipo água pedra sapo*
Manoel de Barros

Miguel Gonzáles Arroyo é professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e autor de diversas obras na área da educação; Maurício Roberto da Silva é Doutor em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela UNICAMP, com Pós-doutoramento em Estudos da Criança na Universidade do Minho (Portugal), e autor de livros como *Trama doce-amarga – (Exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Juntos, organizaram textos de vários autores e publicaram, em 2012, o livro objeto desta resenha, uma coletânea de estudos e vivências que poderão contribuir para ampliar a visão sobre a relação criança/sociedade e sobre a relevância da corporeidade neste contexto.

O livro está dividido em quatro partes, nas quais os autores discutem situações de precarização do corpo. Trata-se de experiências vivenciadas nos mais variados contextos de “minorias inferiorizadas” que a história da educação e da infância invisibilizaram, retratos de antipedagogias que não constam do currículo e que são reveladas, em suas dimensões política, pedagógica e cultural, no decorrer dos capítulos.

Na Parte I, o foco é dado aos corpos precarizados, mercedores de reconhecimento, “coletivos” que ainda hoje são desprezados e que possuem uma necessidade de se reconhecerem e de serem reconhecidos enquanto indivíduo e sujeito-social

de valor. Em texto de sua autoria, Miguel Arroyo considera que o desprezo desses coletivos leva, muitas vezes, a um contexto de violência no ambiente escolar, um reflexo da brutalidade que perpassa suas vivências desde o nascimento, desde a gestação, num ato até inconsciente de busca de sua identidade, de seu lugar ao sol. Essa imagem constituída de violência gera práticas que os exclui ainda mais, chegando a uma condição sub-humana. Durante todo o texto o leitor é instigado a um estudo profundo das realidades e vivências ocultadas socialmente, num movimento que clama por mudanças nos currículos escolares, currículo este que tem urgência em “[...] superar visões negativas, segregadoras e inferiorizantes e avançar para miradas mais compreensivas, mais positivas seria uma rica contribuição dos estudos da infância.” (p. 28)

O texto das pesquisadoras Maria dos Anjos Lopes Viella e Célia Regina Vendramini mostra que essa visão negativa tem como principal vítima a corporeidade, na medida em que práticas corporais são massacradas por ações rotineiras exageradas, excessivo controle, várias horas de estudo, silêncio em relação à sexualidade. É no corpo que se imprimem as marcas sociais, e a busca da libertação corpórea faz com que as autoras percorram e analisem quais são os corpos precarizados.

Em artigo resultante de uma pesquisa de campo, Jaciara Oliveira Leite e Ana Márcia Silva trazem o conceito de abrigo, caracterizando-o como o espaço em que a criança pode romper com a realidade e ter um lugar de proteção; trazem também os corpos precarizados pelo trabalho infantil em atividades ilícitas – dentre elas a exploração comercial da sexualidade de crianças e adolescentes – e uma crítica à pedagogia que desconsidera e oculta tais sujeitos.

A Parte II fala dos corpos resistentes, relatando a experiência de um grupo de professores de Pedagogia e Educação Física no meio rural, como Paulo Ricardo do Canto Capela e Edgard Matiello Júnior, no contexto de um assentamento do Movimento Sem Terra – MST. Nessa vivência, percebe-se a necessidade de um currículo aberto, que esteja em movimento, que seja inacabado, que valorize a infância; não a infância do “vir a ser”, mas a do hoje. Como desafio, os professores tiveram que tornar o conhecimento mais significativo, e o meio mais eficaz foi o trabalho com projetos, pelo qual o conhecimento se constrói de forma integral e no qual todos os envolvidos se percebem enquanto pesquisadores, além de se processar numa relação de aprendizagem com a realidade, com a vida. Durante

o projeto, observa-se um resgate da cultura corporal das crianças pelo uso das múltiplas linguagens.

O contexto cultural indígena é enfatizado no texto de Luciano Silveira Coelho e José Alfredo Oliveira Debortoli, no qual os autores mostram como, para os indígenas, conhecimento, prática e vida são indissociáveis. Há uma postura diferenciada em que os adultos são uma referência para os mais jovens, dispondo de seu tempo para ensinar, participar, envolver ou apenas observar as crianças em suas práticas cotidianas, de tal forma que, gradualmente, crianças e jovens aprendem a se inserir em distintos modos de participação na comunidade, processo de suma importância para a constituição de sua identidade.

O livro também traz, em artigo do pesquisador Valmir Luiz Stropasolas, a visão negativa do meio rural. Como contraponto a tal visão, o autor postula um currículo pensado a partir do contexto das populações rurais, num compartilhamento escola/famílias que redunde em aprimoramento das práticas de aprendizagem, na forma de uma educação cidadã, na busca dos direitos para as pessoas do campo, na ampliação de recursos e oportunidades. Para isso, aproximar-se da realidade cultural desse contingente, no sentido de valorizá-la e promovê-la, fortalece a cidadania e a identidade do morador das áreas rurais.

O último artigo da Parte II retrata as vivências e brincadeiras das crianças de uma comunidade quilombola, sua expressividade, criatividade, originalidade e pertença ao território em que vivem, a partir de uma pesquisa de doutorado de Elaine de Paula, feita sob orientação do professor João Josué da Silva Filho.

A Parte III volta-se para os ambientes educativos, numa análise dos corpos-infância dos sujeitos da educação, remetendo a uma análise dos tempos-espacos do cotidiano da Educação Infantil, das relações com o corpo e da percepção de como se dá a aquisição da cultura corporal nesse espaço, como bem se descreve no artigo de Maurício Roberto da Silva. Avaliam os autores que esses tempos-espacos tanto podem ser repressivos quanto emancipadores. Na perspectiva emancipatória, trata-se de garantir uma formação integral (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), com base numa formação sólida dos professores.

Sobre a concepção e prática da formação integral, a autora Ângela Maria Scalabin Coutinho foca a Educação Infantil em creches, porém, com o olhar da Sociologia da Infância, em decorrência de suas vivências práticas nessas instituições, numa luta por mais respeito à infância e pela mudança de postura dos professores.

Os professores não devem ser coniventes com a reprodução de uma infância invisibilizada pelos adultos que não lhe dão voz e não as reconhecem enquanto sujeito de direitos. Em razão disso, a autora Márcia Buss-Simão expõe a necessidade de criação de espaços de participação infantil, entendidos como de efetiva ação das crianças nas decisões e ações referentes àquilo que é de seu interesse. Nesse contexto, cabe a nós professores refletir sobre nossas ações, passar a ouvir e olhar mais as infâncias e construir práticas também a partir de suas perspectivas.

Perspectivas que as autoras Adriana de Castro Fonseca e Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria trazem no livro como proposta curricular, apresentando novas possibilidades de intervenção do professor nas quais se contempla a visão social e cultural das infâncias.

Por fim, a Parte IV inicia com uma reflexão sobre o papel da mídia e sua influência na conformação de uma cultura da infância. Os estudos realizados pelos autores: Ingrid Dittrich Wiggers, Iracema Munarim, Gilka Elvira Ponzi Girardello e Rogério Santos Pereira traçam uma crítica baseada nas representações das crianças sobre os estereótipos difundidos pela mídia, entre eles a excessiva valorização do padrão europeu, entendendo que os meios de comunicação têm um poder avassalador sobre as massas populares. Surge, então, a grande questão: Como usufruir desses veículos de forma crítica, não alienante? Os autores também propõem uma reflexão sobre as relações da criança com a educação, sobre as formas como elas vêm assimilando as transformações do mundo em seu processo de avançada mercantilização. Pregam uma discussão sobre as infâncias, o brincar, os brinquedos, o corpo e o movimento do universo infantil, partindo de perspectivas múltiplas.

A leitura do livro favorece um pensar sobre a prática pedagógica de uma perspectiva emancipatória, com análise cuidadosa dos tempos e espaços que são oportunizados às infâncias, da importância da imaginação e do brincar, do desenvolvimento do corpo em suas mais variadas formas de expressão, do quão significativas são as vivências. Acentuam que tais vivências devem ser coerentes com a realidade social em que as infâncias estão inseridas, de modo a valorizar as culturas infantis em seus mais diversificados contextos.

Para concluir, cabe reproduzir uma citação extraída do artigo dos organizadores do volume: “Nada fácil para profissionais que nos ensinaram a ensinar mantendo os aprendizes em silêncio. Como superar essas didáticas para entender e valorizar as duras linguagens de suas vidas-corpos tão falantes e tão denunciantes? (p. 48-9).

**INSTRUÇÕES PARA
OS AUTORES**
/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantêm interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a *Dialogia* deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;

-
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;
 - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista *Dialogia*, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: www.uninove.br/revistadialogia.
 - A instituição e ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
 - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
 - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
 - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
 - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: www.uninove.br/revistadialogia

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract*

e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[. . .] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[. . .] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [. . .]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.
A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente,
promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos,
além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência
de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
