

# CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM PAUTA:

Territórios, desigualdades  
e participação social

Organizadoras:

**ADELAIDE ALVES DIAS  
TARCIA REGINA DA SILVA**

# **Crianças e Adolescentes em pauta: territórios, desigualdades e participação social**

**Edição Comemorativa dos 20 anos do  
Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (Nupec)  
da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**



**Pedro & João**  
editores



**Adelaide Alves Dias  
Tarcia Regina da Silva  
(Organizadoras)**

**Crianças e Adolescentes em pauta:  
territórios, desigualdades e  
participação social**

**Edição Comemorativa dos 20 anos do  
Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (Nupec)  
da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Adelaide Alves Dias; Tarcia Regina da Silva [Orgs.]**

**Crianças e Adolescentes em pauta: territórios, desigualdades e participação social.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 371p.16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0320-1 [Impresso]**

**978-65-265-0296-9 [Digital]**

1. Crianças e adolescentes. 2. Territórios. 3. Desigualdade social. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## PREFÁCIO

### **NUPEC: 20 anos de pesquisa e de luta em defesa dos(as) adolescentes e das crianças**

Foi com alegria e esperança de dias melhores que recebi o convite para prefaciar o livro comemorativo dos 20 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC), vinculado ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tal obra, escrita a muitas mãos e representativa de um grupo de pesquisa que, de modo coletivo e colaborativo, tem trabalhado e contribuído para os estudos da(s) adolescência(s), da(s) infâncias(s) e da Educação Infantil, ao longo de todos esses anos, é motivo de gratidão! As produções apresentadas nesta obra, materializam a potência do NUPEC que, sob a coordenação de Adelaide Alves Dias, procuram aliar pesquisa, formação e luta pelos direitos dos(as) adolescentes e das crianças desde bebês. Além disso, a meu ver, indicam a necessidade de que a pesquisa, a formação e os movimentos em defesa das infâncias e das adolescências precisam unir forças para continuar resistindo e enfrentando a barbárie instalada em nosso país após o golpe parlamentar ocorrido em 2016.

Pesquisa e formação também são modos de resistência e enfrentamento a toda política e projeto educativo racista, machista, homofóbico, misógino, aprofóbico e que dissemine qualquer tipo de preconceito. O trabalho do NUPEC nos convoca para a luta, para a resistência e para o enfrentamento a todo e qualquer projeto antidemocrático e que desrespeite os direitos das crianças e dos(as) adolescentes, seja nas pesquisas ou nas práticas que ocorrem no interior de nossas instituições educativas.

A obra está organizada em cinco partes, i) infância e etnografia, outras possibilidades metodológicas; ii) crianças e inclusão educacional; iii) infâncias, gênero, sexualidade e raça; iv) contextos educativos em creches: políticas e práticas; e v) crianças e adolescentes

em situação de vulnerabilidade social, as quais apresentam significativas contribuições e campos de atuação do grupo.

Na primeira parte, as pesquisas nos provocam a pensar a respeito da importância de conhecermos àqueles/as que participam de nossas pesquisas a partir deles/as mesmos/as, tendo as particularidades e possíveis instrumentos da pesquisa etnográfica como uma das alternativas para a construção de investigações que respeitem as crianças e os adultos que delas participam.

Na segunda parte, o conjunto das produções, que tratam de inclusão educacional de crianças, reforçam, por um lado, a necessidade de discussão desse tema e, por outro, levam-nos a pensar que a exclusão educacional e social de crianças e de suas famílias ainda é uma realidade em nosso país. Ao trazer a inclusão educacional para o debate, o NUPEC nos alerta para o fato de que uma educação que considera a diversidade, as diferenças e as necessidades educativas especiais, favorece a construção de uma escola enquanto um espaço para todas as crianças desde bebês.

Na terceira parte, os marcadores da diferença ganham destaque como possíveis e necessárias lentes que nos permitem olhar para os diversos contextos das infâncias brasileiras, muitas vezes permeados por paradoxos: de um ângulo, temos no Brasil um ordenamento legal que reconhece e assegura os direitos fundamentais das crianças e, por outro, elas continuam sendo vítimas do racismo e de outras formas de preconceito, de discriminação e da pobreza.

Na quarta parte, a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade ganha destaque com discussões sobre história, formação docente e as brincadeiras e interações. O NUPEC, ao trazer essas discussões nesta obra comemorativa de seus 20 anos, coloca-nos em estado de alerta para o papel significativo desses espaços de educação e cuidado indissociáveis, especialmente neste contexto de desmonte da educação pública pelo qual temos passado. As eleições de 2022 nos mostram que nossa luta pelos direitos dos(as) adolescentes e das crianças desde bebês deve continuar em permanente estado de alerta, de luta e de enfrentamento.

A necessidade de luta e de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais também se faz presente na quinta e última parte dessa obra, pois tais desigualdades afetam especialmente a vida dos(as) adolescentes e das crianças desde bebês, sobretudo negras(os) e pobres.

A todos e todas nós, fica o convite para nos alegrarmos e lutarmos com o NUPEC, tendo a leitura desta publicação como ponto de partida. Destaco, por fim, o que me parece se constituir como potência neste livro: agregar pesquisas e experiências, políticas, direitos e pedagogias, que, ao estarem juntas nessa obra, mais do que muitas respostas, trazem-nos outras perguntas.

É tempo de resistência e de enfrentamento, em defesa dos(as) adolescentes e das crianças desde bebês! É tempo de luta em defesa das universidades públicas, gratuitas, laicas, de qualidade e socialmente referenciadas que produzem pesquisas e contribuem com a sociedade, a exemplo do conhecimento produzido coletivamente pelo NUPEC e por outros tantos outros grupos de investigação espalhados pelo nosso imenso Brasil! Boa leitura!

**Cleriston Izidro dos Anjos<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Alagoas

Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis

---

<sup>1</sup> Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (Angola). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores, Linguagens Expressivas e Culturas das Infâncias. Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis e Membro Colaborador Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal) no grupo "Contextos, quotidianos e bem estar da criança". Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7481303031221773>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>. Contato: [cianjos@yahoo.com.br](mailto:cianjos@yahoo.com.br)



# SUMÁRIO

## PARTE 1

### INFÂNCIAS E ETNOGRAFIA: OUTRAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

#### 1 PESQUISA ETNOGRÁFICA: REFLEXÕES SOBRE A ENTRADA NO CAMPO 15

Suzana Marcolino

#### 2 FOTOETNOGRAFIA EM PESQUISAS COM CRIANÇAS: NOVA PERSPECTIVA METODOLÓGICA 33

Fernanda Mendes Cabral

#### 3 ETNOGRAFANDO A PEDAGOGIA DO CONTROLE NA PRÉ-ESCOLA 59

Lenilda Cordeiro de Macêdo

## PARTE 2

### CRIANÇAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

#### 4 TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 81

Lucirino Fernandes Santos

Adelaide Alves Dias

<b>5 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA REGULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>103</b>
Isabelle Sercundes Santos Adelaide Alves Dias	
<b>6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>127</b>
Adams Ricardo Pereira de Abreu Adelaide Alves Dias	
<b>PARTE 3</b>	
<b>INFÂNCIAS, GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA</b>	
<b>7 RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA</b>	<b>151</b>
Rosilene Silva Santos da Costa	
<b>8 O EIXO DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE</b>	<b>177</b>
Carmem Dolores Alves	
<b>9 CONSTRUINDO SABERES ANTIRRACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>197</b>
Roberta Santos de Almeida Adelaide Alves Dias	
<b>10 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>217</b>
Ana Lúcia de Sousa	

**11 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA  
MENINA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 237  
Tarcia Regina da Silva

**PARTE 4**  
**CONTEXTOS EDUCATIVOS EM CRECHES:  
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

**12 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRECHES (CREIS)  
EM JOÃO PESSOA-PB (1990-2016)** 261  
Adelaide Alves Dias

**13 FORMAÇÃO DOCENTE NA CRECHE:  
INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS** 279  
Thaís Oliveira de Souza  
Adelaide Alves Dias

**14 CONFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO  
BRINCAR PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA  
ECOLÓGICA** 299  
Djavan Antério

**PARTE 5**  
**CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO  
DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

**15 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL:  
VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS** 323  
Nayara Toscano de Brito Pereira  
Adelaide Alves Dias

**16 ADOLESCÊNCIAS: ENTRE O “NORMAL” E O  
DESVIO** **347**

Maria Roberta de Alencar Oliveira

**SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)** **367**

# **PARTE 1**

## **INFÂNCIAS E ETNOGRAFIA: OUTRAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS**



# PESQUISA ETNOGRÁFICA: REFLEXÕES SOBRE A ENTRADA NO CAMPO

Suzana Marcolino

Ser, eu diria agora, não é estar em um lugar, mas estar ao longo de caminhos

## INTRODUÇÃO

O texto aborda a minha entrada como pesquisadora no campo em um estudo com inspiração na etnografia. Reflito sobre como as relações, os pensamentos e os sentimentos desse momento afetam a metodologia e a escolha dos instrumentos para a produção de informações, já que, para a etnografia, é no campo que se desenham as hipóteses e a escolha dos instrumentos para a produção dos dados. No caso em questão, foi também nesse momento que começaram a se delinear as particularidades e as especificidades da escrita etnográfica sobre a cultura de cuidar, educar e brincar de mulheres marisqueiras e seus filhos e filhas na Vila dos Pescadores no município de Barra de Santo Antônio, litoral Norte de Alagoas<sup>2</sup>.

Minhas reflexões partem de uma síntese escrita com base nos primeiros registros feitos no campo. Para estruturar e sustentar a discussão, concentro-me em uma perspectiva feminista. Assim, tenho como referência o debate feito por Silvana Souza Nascimento

---

<sup>2</sup> Trata-se de pesquisa de pós-doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba com orientação da professora Dra. Adelaide Alves, cuja intenção é produzir uma etnografia sobre a cultura de cuidar, brincar e educar de um dos povos tradicionais de Alagoas — as pescadoras — para influir em orientações curriculares para a Educação Infantil.

(2019)<sup>3</sup> sobre o corpo feminino no campo e a ideia de entre-lugares da escritora chicana Gloria Anzaldúa.

É controversa a apropriação que a Educação fez da etnografia. Para Lüdke e André (1986), a utilização do termo “etnografia” na pesquisa em Educação deve ser feita de forma cautelosa (JARDIM, 2013). As autoras defendem que, nessa área do conhecimento, são feitas pesquisas do tipo etnográfico pois, se o foco dos etnólogos é a descrição da cultura de um determinado grupo, povo ou comunidade, a Educação preocupa-se com o processo educativo, dispensando alguns requisitos da etnografia, como a longa permanência do pesquisador em campo (ANDRÉ, 1995; JARDIM, 2013). Por isso, as autoras entendem que na Educação são feitas pesquisas do tipo etnográfico, e não etnografia no sentido estrito.

Oliveira e Daolio (2007) criticam o sentido atribuído à etnografia por André. Para os autores, reduz-se uma rica abordagem teórica a um protocolo, como se fazer etnografia dependesse única e exclusivamente de escolher certos procedimentos em detrimento de outros. Assim, acaba-se prescindindo de uma abordagem que possui uma determinada compreensão de cultura, de uma discussão sobre as possibilidades de descrevê-la, o que direciona a interpretação dos dados.

Na pesquisa em Educação Infantil, a etnografia tem sido utilizada profusamente. O entendimento de que as crianças são um grupo cultural diverso, marcado pela distinção geracional diferente dos adultos (BOGOSIAN, 2017), certificou o seu uso.

Tendo como base uma pesquisa realizada no portal de periódicos da Capes<sup>4</sup> com recorte temporal de cinco anos<sup>5</sup>, a aderência de pesquisadores à etnografia na Educação Infantil justifica-se pelo fato

---

<sup>3</sup> O texto faz muitas aproximações com o artigo de Nascimento (2019), pois abriu inúmeras possibilidades de reflexão e entendimento sobre a minha vivência no campo. Também foi por intermédio da obra de Nascimento que conheci Gloria Anzaldúa e a inspiração para trazer, na epígrafe do texto, Ingold (2005).

<sup>4</sup> Pesquisa realizada em julho de 2022.

<sup>5</sup> As palavras-chaves utilizadas foram “Educação Infantil” e “Etnografia”.

de proporcionar um conjunto de métodos e técnicas que permitem alcançar as vozes e os pontos de vista das crianças.

Entretanto, existem trabalhos que aprofundam e problematizam o uso da etnografia na Educação Infantil. Por exemplo, Almeida e Agostinho (2019) enunciam questões que se aproximam de temas centrais da etnografia como ciência cujo objetivo é a descrição de culturas, como a relação entre pesquisadora ou pesquisador e interlocutores no campo, e problematiza a escrita etnográfica sobre as culturas das infâncias. Por sua vez, Grandó e Soares (2016) apresentam uma escrita que caminha entre emoções, concepções teóricas, políticas e acontecimentos reveladores no campo sobre a autonomia das crianças da infância indígena, com base em um episódio de caça a *krenti* (tanajuras).

Pensamos que uma relação profícua entre a Educação Infantil e a etnografia é estabelecida pela descrição da vida e das relações das crianças e suas infâncias para fundamentar proposições sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a educação coletiva de bebês e crianças, as culturas infantis — extrapolando as concepções abstratas de criança e bebês — e, ao mesmo tempo, para fundamentar políticas respeitadoras das culturas.

Nesse âmbito, minha pesquisa pretende avançar no debate sobre a etnografia e a Educação Infantil e constituir um conhecimento que possa influir e contribuir na constituição de políticas curriculares para bebês e crianças do estado de Alagoas, buscando descrever e conhecer a cultura de cuidar, educar e brincar de um dos povos tradicionais que habitam esse estado, quais sejam, as comunidades da pesca.

Para isso, opero um recorte e atento para as relações entre as mulheres marisqueiras — que se organizam em associações e núcleos próprios — e suas filhas e filhos.

Teles (2015) defende uma política nacional feminista com diretrizes que contemplem a luta histórica das mulheres pela creche, recuperando os princípios de cuidar em sintonia com a defesa da participação das famílias na vida social, sobretudo das

mulheres. Silva (2015) considera a creche uma conquista das lutas feministas e, por isso, lócus privilegiado para a construção de pedagogias descolonizadoras, rompendo com processos de colonização patriarcal. É no âmbito desse referencial feminista e descolonizador que queremos recuperar o cuidado e a educação, oferecidos pelas mulheres — reconhecendo que há um saber e um modo de fazer feminino, construído em parceria com as crianças — como um fundamento para pensar a política curricular na Educação Infantil.

Tiriba (2005) infere que o cuidado é desprestigiado por estar relacionado à emoção. Por outro lado, Soares (2012), com base em pesquisas realizadas com trabalhadoras do cuidado<sup>6</sup>, conclui que muitas capacidades envolvidas — o controle emocional, a diplomacia, a disposição para o outro, a habilidade em lidar com acontecimentos não previstos, a escuta — são admiradas em profissões tipicamente masculinas, entretanto desvalorizadas em trabalhos tradicionalmente exercidos por mulheres. Isso porque são entendidas como elementos próprios da natureza feminina, não se caracterizando, dessa forma, como uma capacidade, uma sabedoria desenvolvida pelas mulheres. Em verdade, para Soares (2012), consagrou-se uma divisão sexual das emoções, de modo que as das mulheres são tidas ora como superiores, ora como inferiores, mas raramente têm o mesmo nível que as emoções masculinas. No sentido apontado, o desmerecimento do cuidado (e estendemos essa ideia à educação das crianças pequenas) relaciona-se por ser considerado prática feminina.

Problematizo o quanto os currículos adotam uma visão de cuidado e educação colonizada e patriarcal. Nesse sentido, Silva, Lima e Siller (2021) explicam que, desde o início da colonização portuguesa, a cultura e as formas de educação da população local foram tratadas como inferiores; também a produção de verdades (mentiras) científicas para justificar a permanência das mulheres nos espaços privados, cuidando das crianças, data do período do

---

<sup>6</sup> E estendo à educação das crianças pequenas.

evolucionismo social, que hierarquizava os indivíduos para justificar a dominação colonial. Dessa forma, não só os currículos deveriam adotar a forma de cuidar e educar do colonizador, mas também as mulheres deveriam responder a padrões de comportamento e cuidar das crianças conforme o que promulgam os conhecimentos do colonizador.

A forma europeia de educar as crianças fundamenta-se num conjunto de conhecimentos sobre elas que busca administrar os cuidados (SARMENTO, 2004) com normas, prescrições e procedimentos que nem sempre estão escritos, mas que condicionam os cuidados e a educação. Esse conjunto de conhecimentos prevê cuidados fundamentados basicamente na higiene e nas noções de normalidade e anormalidade (SARMENTO, 2004), escapando as diferenças culturais e históricas (SILVA, LIMA, SILLER, 2021).

Segundo Oliveira (2018), nas comunidades de pesca, os conhecimentos são empíricos e transmitidos de forma oral. Ainda segundo a autora, tais comunidades possuem conhecimentos complexos da vida marítima; há vasto conhecimento empírico adquirido pela observação dos fenômenos físicos e biológicos (ventos, marés, reprodução dos cardumes de peixes). As crianças são educadas e cuidadas nesse ambiente de trabalho e vida junto à natureza e auxiliam no cuidado das crianças menores; brincam no local do trabalho das mães, em geral, a praia; e ressignificam aspectos da tradição, do cuidado e da educação. Na maioria das vezes, esse cuidado é compartilhado com outras mulheres (avós, tias, companheiras de trabalho). Dessa forma, a educação e o cuidado são coletivizados entre as mulheres, e as crianças convivem com diferentes idades.

Vale mencionar que entendo que buscar a ruptura com o colonialismo europeu e o patriarcado não significa estarmos na busca de raízes perdidas e românticas, mas sim visitarmos um campo complexo, e até mesmo contraditório, de possibilidades (PINHO, 2021).

## PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO

Iniciei o trabalho no campo participando das reuniões mensais da Colônia de Pescadores de Paripueira (desde fevereiro até o presente momento), um município localizado a 34,5 km de Maceió no litoral norte. Nesse período me aproximei da direção da colônia e contribuí até para a organização de uma atividade para as mulheres, no mês das mães, sobre a saúde da mulher.

Nas reuniões da colônia, conheci uma equipe, também da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ligada ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS), que desenvolve um trabalho sobre monitoria da pesca. Participei também de algumas atividades do projeto supracitado, pois existiam algumas que eram específicas para as marisqueiras. Foi me envolvendo nessas atividades que conheci Regina<sup>7</sup>, uma liderança feminina da pesca que me ajudou a estabelecer e aprofundar as relações com as mulheres.

Com Regina ajudei a organizar atividades com grupos de mulheres em três localidades, todas no litoral norte de Alagoas: Paripueira, Barra de Santo Antônio na Vila dos Pescadores e, nesse mesmo município, o povoado de Santa Luzia. Nesse período também participei de uma campanha de coleta de alimentos para a formação de cestas básicas, pois, com as fortes chuvas que atingiram o Nordeste brasileiro no segundo trimestre de 2022, as condições para a pesca eram muito ruins, e muitas famílias precisaram de ações solidárias.

No momento em que escrevo este texto, continuo participando das atividades da colônia e na Vila dos Pescadores da Barra de Santo Antônio, localidade que escolhi para realizar a pesquisa de campo. Embora eu pretendesse também conhecer as crianças e me relacionar com elas, minha entrada no campo se deu no grupo de mulheres, e é da minha reflexão sobre a relação com elas que trato neste texto.

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

## AS PRIMEIRAS RELAÇÕES NO CAMPO: A SENSACÃO DE ESTAR ENTRE-LUGARES

A minha inserção como pesquisadora nas relações no campo é marcada por minha biografia, contextos históricos, escolhas teóricas, sexualidade, geração, etnia etc.

O mais interessante nesse processo, como escreve Nascimento (2019), é deparar-se com evidências sobre si própria, ao tempo em que, a presença no campo provoca efeitos e reações nas situações nas quais se realizam as interações com as interlocutoras. Nesse sentido, na relação com as outras, instaura-se um movimento de descentramento pelo qual nos enxergamos a partir das reações das pessoas do campo (NASCIMENTO, 2019). De nosso ponto de vista, a pesquisadora constrói uma visão atualizada de si mesma; como relata Gonçalves (citado em Almeida, 2021), fazer etnografia é acender uma lanterna cuja luz retorna para a pesquisadora.

Esse processo inicial no campo compõe um momento particularmente importante da pesquisa, que, embora pouco relatado, constitui a construção da alteridade<sup>8</sup> por meio de estranhamentos, deslocamentos e da experiência com o instável e o indefinido.

Para nós, a entrada no campo invoca o sujeito de identidade mestiça de Anzaldúa: uma subjetividade nômade, que se constitui na migração por entre-lugares da diferença, lembrando que os terrenos da diferença são sempre espaços de poder, na leitura que Claudia de Lima Costa e Eliana Ávila (2005) fazem da obra da escritora.

Assim, como faz Nascimento (2019), eu me assumo como mulher parda, mãe, de origem operária, hoje professora universitária e pesquisadora que assume e enfrenta as condições acadêmicas, de gênero, históricas, políticas e sociais de profunda desigualdade, além do conservadorismo e de retrocessos da política, e me abro para as

---

<sup>8</sup> Compreendemos a alteridade em seu sentido antropológico, que significa construir a ideia da diferença na relação com o outro.

possibilidades de produção de outros conhecimentos oferecidas pelas relações de alteridade do campo; não deixo de ser quem sou, mas, na relação de alteridade, minha subjetividade, meu corpo, meus gestos e minhas expressões são mais visíveis, e assim me reconheço, me questiono e me transformo.

Segundo Nascimento (2019), estar entre-lugares pode significar apropriar-se do lugar da ambiguidade e da fronteira como condição intelectual, visitando vários lugares (seus e dos outros), deixando-se afetar por eles, produzindo conhecimentos sobre as culturas com os outros e outras que habitam o campo e, acrescento, adotando uma postura de constante descolonização dos pensamentos e dos sentimentos, reconhecendo a diferença e a autonomia do pensamento do outro (BARROS; DOMENICI, 2022).

Assim, mesmo que experienciar os deslocamentos, o instável e o indefinido gere emoções e sentimentos angustiantes, é produtivo e criador. Nessa perspectiva, na escrita etnográfica, não escrevo sobre uma cultura somente a partir dos meus referenciais, mas visito, caminho e escrevo também pelas referências das interlocutoras da pesquisa.

Do ponto de vista da ideia de cultura, Anzaldúa aproxima-se de uma teoria de cultura entendida por Bhabha (1990) como parte de um processo de traduções — não no sentido linguístico de tradução, como traduzir um texto do inglês para o português, mas como atividade de deslocamento dentro do signo linguístico. Assim, a tradução é uma maneira de imitar, “porém de uma forma deslocadora, brincalhona, imitar um original de tal forma que a prioridade do original não seja reforçada, porém, pelo próprio fato de que o original se presta a ser simulado, copiado, transferido, transformado, etc.” (BHABHA, 1990 apud COSTA; ÁVILA, 2005, p. 695). O originário está sempre aberto à tradução, significando que as culturas são constituídas em relação à alteridade interna à sua atividade de formação de símbolos, “que as torna estruturas descentradas — é através desse deslocamento ou limiaridade que surge a possibilidade de articular práticas e prioridades culturais

diferentes e até mesmo incomensuráveis” (BHABHA, 1990, apud COSTA; ÁVILA, 2005, p. 695).

## **EVIDÊNCIAS SOBRE MIM MESMA: A RELAÇÃO COM AS MARISQUEIRAS NO CAMPO DE PESQUISA<sup>9</sup>**

Sinto-me, muitas vezes, estrangeira. Eu já conheço esse sentimento e posso dizer que ele vem sempre acompanhado de alguma percepção de inadequação... “Estou pronunciando a palavra certa? Fui rude ao não aceitar o que me ofereceram? Estou entendendo bem o que estão me dizendo? Meus gestos são exagerados?”

Como uma mulher que escolheu a vida acadêmica como trabalho, saí da casa dos meus pais, na zona leste da capital paulista, para cursar a graduação no interior de São Paulo e depois mestrado na capital. Viajava toda semana, porque, depois de formada, continuava morando no interior. Em seguida, fiz doutorado em outra cidade, doutorado sanduíche em Portugal, mudando para mais duas cidades no interior de São Paulo até chegar a Alagoas.

Jamais voltei a viver em meu lugar de origem. Parece tão distante de mim agora. Sim, eu posso reconhecê-lo em minha imaginação: as praças; as ruas; a escola onde eu e meus irmãos estudamos; a padaria; a loja de doces; as pessoas, quase todas de fora de São Paulo, nordestinos como minhas avós e avôs, e como são meu pai, tios e tias. Eu e meus primos fomos a primeira geração da família que nasceu e foi criada e educada em São Paulo.

Quando visito meu lugar de origem, eu sei que é ele, mas não é mais aquele lugar da infância que minha imaginação reconhece e que os meus sentimentos atribuem a originalidade. Então, a sensação que tenho é de dissonância entre o que vejo e o que sinto.

---

<sup>9</sup> A forma utilizada para apresentar as reflexões é em aforismos, pois retrata a forma como estão no diário de campo: anotações e reflexões que por vezes não se conectam e articulam diretamente.

Comento muitas vezes, em conversas de mesa de bar, que, quando vou para São Paulo, me dizem que virei alagoana; quando estou em Alagoas, todos e todas me consideram paulistana “da gema”. Então, defino o sentimento de ser estrangeira não como ser de outro lugar, mas, na verdade, como não ser mais de lugar nenhum; o “entre” parece ser o meu espaço. Estou entre um lugar original e outros espaços e lugares nos quais caminho e me movimento.

No campo, inicialmente, com as mulheres, retomo os sentimentos da estrangeira. Há um sentimento de inadequação; não sou mais uma pesquisadora com certa experiência em pesquisa, estou aprendendo tudo de novo. Achei que seria mais fácil. Achei que visitaria um lugar que acendesse em mim sentimentos de proximidade mais do que estranheza. Achei que o fato de sermos mulheres vivendo na mesma sociedade patriarcal nos aproximaria facilmente. Embora do ponto de vista teórico isso pareça ingênuo de se pensar e sentir, nas camadas mais internas da minha subjetividade, era isso verdadeiramente o que eu sentia. Contudo, o pretensamente próximo tornou-se o distante.

Certo dia, Regina precisava fazer uma viagem. Como a Vila se situa no município a alguns quilômetros da capital onde fica o aeroporto e seu voo sairia no outro dia, eu disse que, caso necessário, poderia ficar em casa e “que dava até para a gente pegar uma praia” antes dela viajar. Ela gentilmente não me respondeu no aplicativo de mensagens.

Outro dia, em uma atividade, as mulheres conversavam sobre uma companheira de pesca. Carinhosamente diziam que ela estava sumida. Ainda com carinho, mas em tom jocoso, uma das mulheres relatou ter visto a companheira na praia usando chapéu e parecendo uma turista. Todas gargalharam. Na mesma conversa, ouvi Regina dizer: “Pelo amor de Deus, não me chame para ir à praia”, e todas fizeram cara de aversão: ir à praia parecia ser um horror.

Foi como um choque para mim. Seria eu a turista?

O gatilho que me fez sentir como turista foi o fato de que, quando vou à praia, uso chapéu. Isso gerou em mim certo

deslocamento. Ser estrangeira ainda me parecia mais elegante, misterioso e conceitual, mas de repente me descobri como uma alegre, deslumbrada e arrogante turista.

Talvez outra característica dos turistas seja o fato de serem espalhafatosos. Falam e riem alto etc. Quem sabe a alegria de estarem de férias, sem compromisso com nada, seja a causa disso? Eu me senti espalhafatosa quando, ao conhecer aquelas mulheres, as abracei e beijei. Percebi, depois, que entre elas não existe esse tipo de cumprimento, apenas o “Bom dia, tudo bem?”.

Em outra situação, as mulheres de novo conversavam. Diziam que a praia estava cheia de turistas e que eles ficavam o dia inteiro ali. Os comentários eram do tipo “Não sei como aguentam”. Eu disse, com certo sentimento reivindicatório, assumo, que também sempre fui assim.

Eu e minha família ficávamos anos sem ir à praia, então, quando íamos, passávamos o dia todo entre a areia e a água. Até se chovesse, estávamos lá, fiéis à praia. Quando contei isso para elas, nada me disseram, apenas me olharam, com complacência e piedade. De qualquer forma, há na complacência alguma coisa de acolhedora, já que existe nela uma disposição de ser agradável com o outro.

Como paulistana, celebro, quase todos os dias, o fato de viver junto ao mar. Ostento abrir a janela do meu quarto e, ao vê-lo, sinto-me privilegiada.

Quando trabalho em casa e faço uma pequena pausa, vou admirá-lo. Reparo em sua cor, observo se está azul ou verde, verifico se a maré está alta ou baixa (se está baixa, vejo as pedras da praia do Riacho Doce; se está alta, é como se nem existissem). Tento buscar evidências para responder se estamos na maré seca ou molhada. Nessa divagação com tema marítimo, meu pensamento flutua para questões alheias ao trabalho, à vida cotidiana, movimentando-se onduladamente, até que retorno a mim.

\*\*\*

Os turistas amam a praia, admiram o lindo mar azul de Alagoas e torcem por dias de muito sol.

Para a catação de marisco, o calor não é bom, pois faz com que o bicho se enterre mais profundamente na areia, obrigando as mulheres a cavarem ainda mais fundo. Elas cavam e enfrentam sol com a permissão do mar, que se recolhe na maré baixa para que elas possam trabalhar. As pescadoras não vão à praia de chapéu, afinal não têm medo do sol nem do mar. Pelo mar, têm respeito. Uma jovem pescadora me disse: “Graças a Deus temos esse mar, porque ele é o sustento de toda essa gente”.

Os turistas têm medo do sol e se protegem. Eu me lembro de ir a uma praia muito conhecida de Alagoas e ver uma criança com traje de banho de uma marca infantil muito chique. O traje mais parecia um pijama daqueles usados em lugares muitos frios, que cobrem o corpo da cabeça aos pés, deixando só o rosto de fora. Quando vi essa criança, pensei: como estaria aproveitando a praia com o corpo todo coberto? Sentia a areia? Sentia o sol tocando diretamente seu corpo e o aquecendo? Sentia a água e as algas que as ondas trazem e colam no corpo?

\*\*\*

Já percebi que a aproximação com as pescadoras não está nas falas de pesquisadora que ama sua pesquisa e quer mostrar o quanto ela é importante para a população local, a ciência e o mundo. Está no detalhe.

Na atividade na Colônia dos Pescadores de Paripueira no Dia das Mães, ficamos eu, Francisco e Iara o tempo todo juntos. Iara foi a única mulher da Vila dos Pescadores que participou dessa atividade, porque essa colônia fica em outro município, distante da Vila, e isso criava uma dificuldade para todas participarem.

Era um sábado, eu estava com Francisco, meu filho de oito anos, pois no dia não havia ninguém com quem ele pudesse ficar. Eu, Iara e Francisco ficamos o tempo todo juntos, já que eu e Iara nos conhecíamos mais que as outras mulheres, e Francisco logo se familiarizou com ela, por ser a pessoa mais próxima a mim. No dia ela estava com fortes dores na coluna, com dificuldades para levantar e se locomover.

Houve o sorteio de prêmios. Como Iara estava com dificuldades para andar, eu fui até a mesa de credenciamento, fiz a inscrição e peguei um número para que ela pudesse participar do sorteio. Porém, outra mulher da organização do evento também havia dado um a ela. Quando eu e Francisco entregamos nosso número para Iara, ela sutilmente me mostrou o outro e me perguntou: “E agora, o que eu faço?”. Nós três nos olhamos, trocamos um sorriso concedente, e ninguém disse mais nada. Depois disso, eu e Iara passamos a nos corresponder cotidianamente. Enviamos mensagens de “bom dia” e “boa noite”, além de vídeos engraçados e áudios só para saber como cada uma está.

A pesquisa no campo será mais lenta e gradual do que imaginei e do que o tempo acadêmico prevê, pois percebo que vou ter de realizar um movimento de me aproximar de cada mulher. Antes, pensei que a aproximação poderia se dar nas atividades de grupo, mas hoje avalio a necessidade de dar maior atenção e cuidado para estabelecer relações de confiança com cada uma para ser aceita no grupo.

Havia planejado algumas rodas de conversa e/ou grupos focais, porém percebi que, na pesquisa com elas, o mais importante será o dia a dia, participando da vida delas e inclusive pensando com elas sobre algumas situações. Nesse sentido, Regina tem sido uma interlocutora importante, pois com ela consigo refletir sobre várias questões da pesquisa.

Entrevistas estavam planejadas para um momento após os grupos, mas resolvi iniciá-las com as mulheres mais próximas. Elas serão do tipo aberto, com o objetivo de conhecê-las mais e, a partir daí, pensar nos passos seguintes da pesquisa.

Nesse momento acho que não cabe uma entrevista semiestruturada, pois quero que elas mesmas conduzam o diálogo. Começo a entrevista perguntando como foi a infância delas, e a partir daí avançamos. Pode ser que, mais para frente, eu realize algumas entrevistas do tipo semiestruturado, talvez para tratar de questões mais específicas.

A primeira reunião com as mulheres na Vila com Regina me ajudou a estabelecer algumas hipóteses sobre a cultura de educar, cuidar e brincar na comunidade da pesca. Muitas crianças também estavam na Palhoça<sup>10</sup>. Aliás, nos dias em que estive na Vila, percebi que, quando há mulheres na Palhoça, também há crianças. Fora isso, parece ser um território masculino.

Nesse dia, havia pescadores jogando, mas não havia crianças. Chegamos, eu e Regina, e logo as mulheres foram se aproximando e, junto com elas, suas filhas e filhos. Mesmo que não chegassem junto com as mulheres, pouco a pouco as crianças iam aparecendo.

Foi rápido estabelecer contato com elas. Na hora da organização do lanche, quiseram ajudar: colocaram os alimentos na mesa, e uma menina se propôs a organizar um lixo para que ele não fosse jogado no chão.

Observei que as crianças brincavam, e existia uma dimensão de cuidado entre elas: as maiores cuidavam das menores. Observei uma menina maior fazendo uma trança em outra menor. Percebi também que, envoltas na dinâmica de brincar, as pequenas pouco solicitavam as mães.

Eu e Regina propusemos que as mulheres falassem sobre seu cotidiano, desenhamos um relógio em um papel pardo e passamos a escrever em qual horário as atividades aconteciam. Para meu olhar de pesquisadora estrangeira-turista, foi curioso aparecerem espontaneamente a pesca e o cuidado com o marido (fazer o café e o almoço para ele) e da casa, mas não o cuidado com as crianças. Isso aconteceu somente depois de provocações do tipo: “E as crianças nessa hora, onde estão, o que estão fazendo?”. Assim, pensei na primeira hipótese para o trabalho de campo: “É tão natural essa relação de cuidado e educação com crianças que ela não chega a ser inventariada”. Essa hipótese ainda carece de maior elaboração, e penso que em breve vai se desenvolver com o aprofundamento dos estudos. Pode ser também que ela seja

---

<sup>10</sup> Palhoça é um local próximo à praia, onde se guardam instrumentos de pesca, como as redes.

derrubada, na medida em que conhecermos mais a cultura de cuidar, educar e brincar da Vila dos Pescadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto refleti sobre como as relações, os pensamentos e os sentimentos provocados pela entrada no campo afetaram a escolha dos instrumentos para a produção de informações e as hipóteses iniciais. Acredito que esse é um movimento necessário para a pesquisa que utiliza a etnografia, pois, se a alteridade se constrói na relação com as outras e outros no campo, faz parte desse movimento a forma como a pesquisadora se vê. Sobre a escrita etnográfica, o desejo de escrever sobre minha inserção no campo também reflete a intenção de um primeiro exercício de escrita.

Por fim, penso, que existe no fazer da pesquisa um movimento de transformação pessoal que não é só cognitivo, mas também dos sentimentos, emoções e, na pesquisa etnográfica, mais fortemente, da visão que temos de nós mesmas como mulher, mãe, pesquisadora, professora, etc.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. B. Antropologia 1. **Portal de videoaulas da Universidade de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://eaulas.usp.br/portal/video?idItem=25781>. Acesso em: 3 jul. 2022.

ALMEIDA, S. M. A. de; AGOSTINHO, K. A. Pensar as crianças indígenas Kaingang pelos caminhos da etnografia. **Dossiê Etnografia e Infância**, v. 21, n. 40, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p295>. Acesso em: 2 jul. 2022.

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

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**.

Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARROS, C.; DOMENICI, T. Viveiros de Castro: “Estamos assistindo a uma ofensiva final contra os povos indígenas”. **A Pública**, 10 out. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/10/viveiros-de-castro-estamos-assistindo-a-uma-ofensiva-final-contra-os-povos-indigenas/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOGOSIAN, T. O treinamento do olhar etnográfico: as relações de gênero entre as crianças. **Desidades** [online], n. 15., abr./jun. 2015. Disponível em: [http://desidades.ufrj.br/featured\\_topic/o-treinamento-do-olhar-etnografico-relacoes-de-genero-entre-criancas/](http://desidades.ufrj.br/featured_topic/o-treinamento-do-olhar-etnografico-relacoes-de-genero-entre-criancas/). Acesso em: 20 jun. 2022.

COSTA, C. L.; ÁVILA, E. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 691-703, 2005.

GRANDO, B. S.; SOARES, K. C. P. C. Caça às krenti: criando corpo e infância entre os Akwê-Xerente. **Crítica Educativa**, n. 2, v. 2, p. 62-73, 2017.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JARDIM, J. G. O uso da etnografia na pesquisa em educação. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

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

NASCIMENTO, S. de S. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, n. 62, v. 2, p. 459-484, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **A atividade pesqueira e marisqueira feminina: as condições de saúde e adoecimento da mulher no município de Paripueira**. 2018. 118 f Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas) - Universidade Tiradentes, UNIT, Maceió, 2018.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.

PINHO, O. T. Seis sinais de que você não entendeu o significado da palavra decolonial. **Sotero Prosa**, 4 nov. 2021. Disponível em:

soteroprosa.com/single-post/6-sinais-de-que-você-não-entendeu-o-significado-da-palavra-decolonial. Acesso em: 2 jul. 2022.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...“Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010

SILVA, A. A. da. “A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. **Creche e feminismo**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 35-56.

SILVA, V. P. da; LIMA, M. S. de; SILLER, R. R. Mulheres Manauaras, Pomeranas, de comunidade de terreiro e a diversidade linguística: algumas reflexões para pensar o currículo da educação infantil. **Debates em Educação**, n. 13, v. 33, p. 58–73, 2021.

SOARES, A. As emoções do *care*. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (Orgs.) **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012. p.44-59.

TELES, M. A. de A. A participação feminista na luta por creche. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. **Creche e feminismo**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 21-34.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.



# FOTOETNOGRAFIA EM PESQUISAS COM CRIANÇAS: NOVA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Fernanda Mendes Cabral

## INTRODUÇÃO

Este texto objetiva reflexionar as concepções de criança, infância e culturas infantis sob perspectivas fotoetnográficas, para tanto, apresenta uma sequência dialógica metafórica que propõe novas dimensões metodológicas para a pesquisa com crianças no campo da Sociologia da Infância e da Fotoetnografia.

A Sociologia da Infância vêm propondo mudanças paradigmáticas na direção de uma infância como categoria geracional própria, conseqüentemente, o novo paradigma da infância exige o reconhecimento da criança como sujeito social que constrói suas próprias culturas nas relações de alteridade que estabelece entre pares e entre adultos abrindo novos caminhos metodológicos num esforço “desconstrucionista de constructos pré-fixados e de investigação empírica” (SARMENTO, 2005, p. 373). Nesta direção, recorreremos ao uso da Fotoetnografia como nossa principal base de discussão analítica.

A abordagem fotoetnográfica procura construir através de imagens, uma forma narrativa da realidade, aproximando as linguagens visuais do universo da escrita, possibilitando ao pesquisador e leitor uma “escritura por inteiro, quando se para de recorrer às palavras para se deixar levar em uma viagem visual reveladora, abrigando o inefável que igualmente encerra conhecimento e sentido” (ACHUTTI, 2004, p. 87), o que de certa forma, tornou possível a rememoração, reflexão e compreensão histórica, social e cultural das concepções de crianças, infâncias e culturas infantis através do diálogo entre imagens e metáforas.

Destarte, a priori, nossa intenção foi encontrar estratégias que possibilitassem o desvelamento crítico da realidade de forma a promover conexões teórico-metodológicas que permitissem não só investigar as situações singulares e subjetivas das culturas infantis que foram construídas, desconstruídas e discutidas histórica e socialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais, mas, sobretudo, conexões que tivessem a capacidade de nos fazer e de fazer o leitor/espectador, “reviver”, “sentir” e “compreender” as configurações culturais da infância constituídas ao longo de diferentes épocas e contextos. Dessa forma, nos desafiamos a produzir um texto que, além de abarcar conhecimentos epistemológicos e empíricos, fizesse emergir as sensibilidades e subjetividades que envolvem o tema infância face à sua complexidade.

Dado o exposto, inicialmente apresentamos as bases epistemológicas e metodológicas que fundamentaram a pesquisa, enfatizando as construções metafóricas nas quais as análises foram empreendidas. Na sequência, discorremos sobre a Fotoetnografia no cenário acadêmico, ressaltando, principalmente, as pesquisas relacionadas às culturas infantis e suas especificidades. Por fim, expusemos as narrativas fotoetnográficas construídas a partir da realidade das infâncias narradas em peles magicizadas que performatizaram os corpos infantis nas pesquisas investigadas.

## **CENÁRIOS INVESTIGATIVOS: EPISTEMOLOGIAS E APORTES METODOLÓGICOS**

A possibilidade criativa e inteligível da metáfora abre possibilidades para se pensar a relação da imagem com a realidade, na medida em que o olhar é lançado sobre as concepções antropofilosóficas das imagens técnicas como expressões ontológicas e subjetivas do humano. Desse modo, na primeira metáfora discutimos os fundamentos antropofilosóficos da fotografia a partir da junção de duas concepções - a fotografia

enquanto “pele” (SAMAIN, 2012, p. 160) e enquanto “magia” (FLUSSER, 1997, p.19).

A segunda metáfora inspira-se na produção norte-americana *Memento*, traduzida para o Brasil como *Amnésia*, para propor o movimento de interpretação *memento – reviver-sentir-compreender* como processo heurístico e subjetivo de construção e interpretação da imagem fotográfica, reflexionando estes conceitos sob o influxo da teoria da reminiscência abordada nas obras *Fédon* (1972, 70c-77a) e *Mênnon* (2001, 79e7-86c6) de Platão.

E a terceira metáfora toma por empréstimo a linguagem técnica da fotografia artística como expressões simbólicas correlatas aos procedimentos metodológicos utilizados no processo de descrição da imagem, assim, utilizamos os termos *high key* e *low key* como estratégias de leitura e compreensão integral das imagens técnicas, sobretudo, no que se refere ao desvelamento das fotografias que magicizam em peles, as cenas do cotidiano. Remetemo-nos à concepção de desvelamento (*unverborghenheit*), além das contribuições da filosofia da imagem a partir de Achutti (1997), Aumont (2016), Flusser (1985) e Samain (2012).

Nesse contexto, abordamos a Fotoetnografia como forma narrativa integral (ACHUTTI, 1997, p. 87) e adotamos as metáforas como propostas metodológicas para a ampliação das análises empreendidas neste estudo.

## **FOTOGRAFIA, UM INSTANTÂNEO DA REALIDADE?**

De natureza semelhante à escrita, a fotografia surgiu como linguagem e expressão. Desde a sua invenção na Idade Moderna, mais, especificamente, no início do século XIX (1826), evocou para si a responsabilidade verossímil de ser um simulacro do real, capaz de evidenciar e legitimar a existência. Com base nessa premissa, a possibilidade criativa e inteligível da metáfora abre possibilidades para se pensar a relação da fotografia com a realidade na medida em que o olhar epistemológico é lançado sobre as concepções antropofilosóficas da imagem como expressões ontológicas e

subjetivas do humano, buscando nelas [as concepções], a inspiração para compreensão da realidade que se reflete no documento fotográfico.

Para além de um simples fenômeno linguístico de natureza semântica, Marcuschi (2000, p. 73-75) define a metáfora como modo de conhecimento específico que comunica intersubjetivamente uma realidade. Desse modo, a metáfora não é uma simples comparação, ela funciona como apoio para a “análise de capacidade criativa espontânea do indivíduo”, na óptica operacional, é uma “transposição de significado” e na perspectiva genética e psicológica, é a “criação de novos universos de conhecimento”, assim, a metáfora é potencialmente criadora de novas realidades.

O filósofo e antropólogo, especialista em fotografia e comunicação humana, Etienne Samain (2012) em seu emblemático artigo: “As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo” discute a fotografia como um evento, uma revelação, um lugar de memórias vivas. Para este autor, enquanto fenômeno, “o que as imagens mostram nunca será um pensamento único e definitivo” (SAMAIN, 2012, p. 158), assim, em cada olhar, uma nova percepção. Nesta perspectiva,

As fotografias são memórias, histórias escritas nelas, sobre elas, de dentro delas, com elas. É por essa razão, ainda, que as fotografias se acumulam como tesouros, dentro de pastas, de caixinhas, de armários, [...] são nossos pequenos refúgios, os envelopes que guardam nossos segredos. As pequenas peles, as películas, de nossa existência (SAMAIN, 2012, p. 160, grifo nosso).

As imagens não se limitam a figuras planas e mudas, elas se convergem em conceitos em movimento, “lugares de questionamentos, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história.” (SAMAIN, 2012, p. 163). Por conseguinte, a fotografia é ação, ação da memória, uma ação que se comunica, diretamente, com a subjetividade e as emoções, ação que aflora no pensamento sensibilidades e reflexões que estão permeadas de

concepções circunstanciadas por diferentes e particulares visões do real, construídas a partir da realidade de quem a produziu, de quem nela foi projetado e de quem a contemplou.

Na mesma vertente filosófica, Vilém Flusser (2007b) discute as implicações da imagem no contexto das civilizações contemporâneas e concebe a fotografia como um fenômeno que transcodifica conceitos em cenas, ou seja, são materializações do pensamento humano em “superfície”<sup>1</sup> (2007, p. 111). Transformadas em cenas, as fotografias adquirem o carácter mágico da imagem técnica, fundamental para a compreensão das suas mensagens. Nas palavras do autor,

Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável (FLUSSER, 2007b, p.7).

Daí o carácter camaleônico do universo fotográfico, aquele em que, “sua coloração cambiante, não passa de fenômeno da ‘pele’ [...] Muda constantemente de aspecto e cor” (FLUSSER, 1985, p. 34, grifo do autor), portanto, para Flusser (1985, p. 7) no tempo da magia, um elemento da realidade explica o outro, e este explica o primeiro, sucessivamente, assim, “o significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis”. Conforme outrora afirmou Koury (1998, p. 75), “Entre o olho e a memória, entre a visibilidade e a latência, bate a foto”, é na fotografia que se é possível encontrar abrigo para alma, morada para as lembranças, respostas para as questões mais improváveis, nela a solidão já não é sentida e a memória se apresenta como um permanente devir. Desse modo, a fotografia não é um símbolo de ausência, mas, sobretudo, ela é pseudopresença, são memórias, arquivos e confidências (SAMAIN, 2012, p. 160).

---

<sup>1</sup> Para Flusser a cultura oferece três tipos de mídia, as lineares que são as escritas, as de superfícies que são imagens, e as de superfícies em movimento que são os filmes, a TV e a tela de computador. Cf. Flusser (2007).

Com base nesses fundamentos epistemológicos, caminhamos na história da fotografia para entendê-la como fenômeno, memória, *pele* – existência (SAMAIN, 2012) e *magia* - eterno retorno (FLUSSER, 2002) para podermos adentrar nas subjetividades e ontologias que permeiam seus corpos em cena, na ação da memória, na narrativa histórica que cada fotografia carrega em si, desse modo, trazemos à tona o memento, como proposta de interpretação da imagem, agregando assim, outros sentidos e subjetividades à escrita fotoetnográfica.

## **MEMENTO: REVIVER, SENTIR E COMPREENDER COMO DEVIR CRIADOR**

O filme *Memento*<sup>2</sup>, traduzido para o Brasil como *Amnésia* é uma produção norte-americana escrita e dirigida por Christopher Nolan que trata de questões relacionadas à memória, percepção e vingança. O drama vivido por Leonard (Guy Pearce), também chamado de Lenny por alguns personagens, gira em torno de sua perda de memória causada por uma pancada que recebeu na cabeça por ocasião de um assalto, que resultou no estupro e possível assassinato de sua esposa. Neste ensejo, Lenny consegue matar um dos dois assaltantes, mas o outro consegue escapar. A partir daí, se inicia a saga de Lenny: encontrar e matar o outro assaltante. Tendo em vista que, ele não consegue armazenar mais do que 10 ou 15 minutos de novas memórias, ou seja, a cada intervalo, ele recomeça todo o processo de rememoração e investigação, duas das poucas memórias que permanecem são as vividas com sua esposa antes do crime e uma que em ela aparece ferida no chão do banheiro.

---

<sup>2</sup> QRcode: Trailer do filme *Memento*.



Para superar o problema da falta de memória, Lenny registra os acontecimentos através de fotografias que ele guardava sempre consigo e fazia inúmeras tatuagens em várias partes do seu próprio corpo. Estas situações acarretavam uma série de consequências na trama, por isso, o enredo é construído de forma fragmentada, como se o espectador estivesse com a mesma síndrome (ironicamente falando). Na óptica do filme, o conceito *memento* significa a ação de recordar, lembrar, rememorar fatos e informações do passado e do presente a partir de elementos visuais, ou seja, o *memento* se inicia num processo de identificação imagética em que, através das fotografias e tatuagens as memórias são acionadas e o conhecimento rememorado.

Lenny acionava a memória através de suas fotografias e tatuagens. Nas fotografias ele registrava suas rotinas e investigações e fazia algumas anotações como lembrete, e nas tatuagens gravava as principais pistas e as futuras ações que ele deveria realizar. Para Lenny, a verdade estava naquilo que ele mesmo havia registrado como fato. Neste sentido, as fotografias e tatuagens adquiriam poder de verdade, por mais que surgissem novas situações, ele só confiava em seus registros imagéticos e no que seu corpo o fazia lembrar. Desse modo, o corpo (matéria) sofria ação da memória (alma) e, conseqüentemente, a memória deixava de ser apenas uma abstração, materializando-se através das imagens.

O conceito de reminiscência em Platão assume o conhecimento como um processo de *anamnese*, isto é, uma forma de recordação (PLATÃO, 2001; 81a1-d5, p.51-53). As metáforas do pensamento dialético que iluminam os diálogos socráticos nos escritos de Platão entendem o ser humano a partir da dualidade entre corpo e alma, e, afirmam que a essência dos seres é um fenômeno imortal. Para o filósofo a alma humana vivia, anteriormente, no mundo inteligível ou das ideias tendo acesso e domínio da verdade, possuía uma ciência absoluta. Ao vir para o mundo sensível, perdeu a noção de ciência absoluta, tornando-se necessário uma rememoração, uma *revivescência*, que significa voltar a viver trazendo à tona as memórias já vivenciadas no mundo das ideias. (PLATÃO, 1972,

p.72e-77a). Portanto, para este filósofo, a imortalidade da alma coloca a reminiscência no centro do conhecimento, de modo que despertam as lembranças adormecidas/esquecidas. Nesta acepção, entendemos as fotografias como símbolos da personificação da alma, elas são rememorações, reminiscências em devir.

Essas premissas filósofo-metafóricas serviram de inspiração para pensar a categoria *memento*<sup>3</sup> como um procedimento de pesquisa heurística e transdisciplinar que considera tanto os aspectos da racionalidade científica quanto as abordagens ontológicas e subjetivas da imagem. Para tanto, articulamos a três ações que integradas formaram o movimento interpretativo de análise das fotoetnografias: o *reviver* – como reminiscências do passado refletido no registro imagético (o que as imagens pensam e nos fazem lembrar?); o *sentir* – como emocionalidades e subjetividades (o que sentimos com essas reminiscências); e o *compreender* – como interpretação e reflexão da imagem, aqui vista como cena (como isso que vemos dialoga com a realidade da qual fazemos parte? Quais são seus devires?). Entretanto, apesar de estarem descritas numa sequência, esses movimentos ocorreram de forma integrada e cíclica, quase inseparáveis.

Destarte, o *memento* é assim entendido, como um processo estimulador de interpretações, que consegue ser aplicado ao contexto da fotoetnografia na perspectiva do reviver, sentir e compreender as imagens. Portanto, sendo as imagens constituídas de sentidos e significados, o que as imagens de crianças revelam sobre suas infâncias? Que imagens de crianças e infâncias têm repercutido na cultura midiática e implicado diretamente nos modos de ser e de viver da criança na contemporaneidade? Como desvelar as culturas infantis magicizadas em peles partir de perspectivas fotoetnográficas destacando as performatividades corporais da criança?

---

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui, ao *memento* empregado nesta pesquisa, pois, se o considerarmos fora desse contexto, há movimentos do olhar que não necessariamente estão pré-condicionados a estas circunstâncias.

## DESVELANDO FOTOGRAFIAS EM *HIGH KEY* E *LOW KEY*

Partindo das perspectivas antropofilosóficas da fotografia como *pele* (SAMAIN, 2012) e *magia* (FLUSSER, 2002) e do movimento de interpretação *memento – reviver, sentir e compreender* a imagem, a sistematização do processo descritivo, interpretativo e reflexivo no qual o movimento de análise se constituiu toma como empréstimo termos próprios da linguagem fotográfica como figura metafórica, promovendo, assim, outras possibilidades de análise interpretativa da imagem no conjunto de uma narrativa fotoetnográfica. Desse modo, apresentaremos os passos da descrição em *high key* e da contextualização em *low key* como elementos que estimulam o olhar sensível, subjetivo e ontológico do sujeito que contempla e/ou analisa a fotografia.

O desvelamento da fotografia permeou a “desocultação” das partes claras - superexpostas na imagem, que corresponde à descrição dos elementos em primeiro e segundo planos enquadrados pela objetiva; e das áreas escuras - subexpostas, que se refere à contextualização dos elementos ocultos da imagem, vistos pelo olhar de quem fotografou e pelo nosso olhar como pesquisadoras, portanto, desvelando a fotografia a partir do diálogo entre o visível e o oculto, as aparências e as (dis)simulações, o racional e o sensível, o simulacro e o real, a pele e a magia, ou seja, buscando nela (fotografia) sua descrição em *high key* (chave alta) e sua contextualização em *low key* (chave baixa).

Dito isto, adentramos nas particularidades da fotografia produzida em *high key* e *low key*, técnicas de manipulação e exposição da luz para obtenção de resultados extremamente claros ou escuros na fotografia. As imagens em *high key* concentram suas informações em tons claros nas áreas superexpostas (muito clara) da fotografia, e em *low key* as informações se concentram em tons escuros nas áreas subexpostas (muito escura) da fotografia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Algumas informações acerca da linguagem fotográfica podem ser verificadas junto aos sites [www.fotodicasbrasil.com.br](http://www.fotodicasbrasil.com.br); [www.tecmundo.com.br](http://www.tecmundo.com.br); [www.cameraneon.com](http://www.cameraneon.com).

Portanto, em alusão à linguagem fotográfica, a descrição em *high key* no contexto particular da pesquisa, refere-se àquilo que Aumont (2016, p. 79) entende por valor de representação das coisas concretas na relação da imagem com a realidade, acrescentamos também, a percepção das características primárias e secundárias da fotografia, os elementos que foram enquadrados por esse ângulo, àquilo que se encontra magicizado na pele, no corpo da fotografia. Importante, ressaltar que a imagem representativa também se caracteriza como imagem narrativa, independente da dimensão do “acontecimento contado”, desse modo, quando se deseja interpretar o que imagem representa, “é lógico que se comece por indagar qual é sua relação com a narratividade em geral” (AUMONT, 2016, p. 255).

A contextualização em *low key* compreende um valor de símbolo que representa as coisas abstratas. De acordo com a abordagem semiológica, a codificação da imagem fornece diversos códigos determinados pelo contexto que são mobilizados universalmente, relativamente e socialmente pelos sujeitos, daí que “o domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes”. (AUMONT, 2016, p. 262). Desse modo, a fotografia “(...) permite e favorece esta confluência de significações e de desdobramentos. Para quem olha para ela, nunca será apenas o que ela mostra” (SAMAIN, 2003, p.63).

Além disso, tanto a descrição em *high key* quanto a contextualização em *low key* possuem representação valorativa de signo, cujo significante visual tem uma relação totalmente arbitrária com seu significado. (AUMONT, 2016, p. 79). Desse modo, as duas leituras da imagem ocorrem de forma interdependentes, porém, complementares. Assim, as narrativas fotoetnográficas constituíram-se de representações, símbolos e significantes visuais carregados de sentidos, significados, histórias e memórias (AUMONT, 2016, p. 80).

Dado o exposto, a leitura das imagens fotográficas em *high key* efetuou-se a partir das seguintes dimensões: i. Descrição das informações e análises originais encontradas na fonte em que a

imagem foi encontrada; **ii.** Identificação dos elementos perceptíveis, os pontos claros, as áreas planas, àquilo que primeiro apreende o olhar, ou seja, os *ditos* da fotografia. **iii.** Percepção das intencionalidades explícitas da fotografia segundo sua fonte original.

Em relação à leitura das imagens em *low key*, ampliam-se as dimensões do olhar, considerando os seguintes elementos: **i.** Contemplação subjetiva e ontológica do belo na fotografia para encontrar sua essência; **ii.** *Scanning* da imagem em busca dos *não-ditos*; **iii.** Desvelamento dos elementos ocultos na fotografia que emergiram através de reminiscências, memórias, subjetividades e emocionalidades do olhar. **iii.** Contextualização interpretativa e reflexiva à luz dos pressupostos teóricos adotados no estudo.

Após contextualizar a análise metodológica empreendida neste estudo, sintetizamos a seguir, a trajetória da Fotoetnografia como campo de pesquisa científica, destacando, principalmente, suas implicações para os estudos na área da infância e da Educação, ao mesmo tempo, selecionamos parte do *corpus* fotográfico dessas pesquisas para empreender nossa análise, já buscando contextualizar os modos de ser e de viver das crianças na contemporaneidade.

## **A FOTOETNOGRAFIA NA OBJETIVA DA PESQUISA CIENTÍFICA**

O termo Fotoetnografia foi cunhado em 1996<sup>5</sup> por Luiz Eduardo Robinson Achutti, ao defender sua dissertação de Mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Fotoetnografia: um estudo de Antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho” que objetivou compor uma narrativa fotográfica autônoma apresentando o cotidiano de mulheres trabalhadoras da cidade de Porto Alegre que faziam reciclagem de lixo. Achutti (1997, p. 12) utilizou uma abordagem descritiva, associada às técnicas antropológicas de

---

<sup>5</sup> O ano de defesa de dissertação é 1996, mas o ano de publicação é 1997.

pesquisa de campo, em que a imagem fotográfica foi sua principal forma de narrar, assim, buscou investigar os elementos com os quais a população construía seus traços identitários.

A Fotoetnografia evoca o potencial narrativo da imagem fotográfica para falar da realidade. Caracteriza-se como método de descrição e interpretação cultural, tendo em vista que, utiliza a imagem, mais especificamente, a fotografia, como recurso narrativo para a obtenção dos dados e interpretação da realidade e tem o objetivo de mostrar visualmente os conceitos que estão sendo investigados. Dessa forma, uma narrativa fotoetnográfica deve se apresentar “[...] na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais.” (ACHUTTI, 2004, p. 109). Neste sentido, Achutti (2004) estabelece um diálogo com Antropologia Visual definindo a narrativa fotoetnográfica como:

(...) uma nova forma narrativa concebida na perspectiva de uma antropologia interpretativa tendo como uma de suas características a de se oferece como escrita, “construção das construções dos outros”, aos esforços interpretativos do leitor/espectador (ACHUTTI, 2004, p.72, grifo do autor).

Com base no levantamento de literatura realizado junto aos repositórios digitais da CAPES, ScieLO e ANPEd, a Fotoetnografia ainda é uma metodologia pouco explorada nas pesquisas científicas brasileiras, fato que nos leva a afirmar que, apesar da sua densidade epistemológica e empírica, ainda se trata de um campo em emergência que precisa ser ampliado e aprofundado nas Ciências Humanas e Sociais.

A partir do indexador “Fotoetnografia”, totalizam-se até o corrente ano, 37 trabalhos, sendo, 8 teses, 18 dissertações e 11 artigos. Destes, 26 pesquisas foram registradas junto à CAPES desde 1996, sendo apenas 5 relacionadas, direta e indiretamente, à crianças e infâncias; 9 pesquisas encontradas junto ao banco de dados da ScieLO, nenhuma dessas sobre infância. Junto à ANPEd, foram encontrados 2 registros, uma tese etnográfica em espaço prisional e um recorte de tese em andamento na área de Educação

e Infância, intitulado “Crianças e Objetos: narrativas fotoetnográficas sobre infâncias contemporâneas”.

Após a leitura de todos os respectivos resumos das pesquisas categorizadas por área, foram selecionados para análise e produção da narrativa fotoetnográfica apenas 4 trabalhos, tendo em vista a relação direta com as categorias criança, infância e culturas infantis, sendo 3 junto à CAPES - 1 dissertação em Antropologia Social (VILLAS BOAS, 2016); 1 dissertação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (MENEZES, 2016); e 1 tese em Educação (TROIS, 2012).

Na sequência, discorreremos sobre os trabalhos analisados à luz da Sociologia da Infância numa perspectiva descritiva, interpretativa e reflexiva, e apresentamos uma pequena parte do *corpus* investigado na pesquisa, e compomos uma narrativa fotoetnográfica que teve como critério para a seleção de imagens, o diálogo com as rotinas e singularidades das crianças que refletem em seus modos de ser e de viver, formas de participação social expressas em performances corporais, culturais e lúdicas.

## **DAS CULTURAS INFANTIS ÀS NARRATIVAS FOTOETNOGRÁFICAS**

Sob o prisma da Sociologia da Infância, a cultura infantil é entendida um conjunto de ações e representações culturais nas quais as crianças estabelecem sentidos e significados acerca dos elementos que constituem seu cotidiano social, deste modo, a infância compreende a criança enquanto ator social e produtora de cultura. Para Sarmento (2003) cultura infantil consiste na “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” (SARMENTO, 2003, p. 3-4). Nesta perspectiva, a Sociologia da Infância vêm propondo mudanças paradigmáticas que se nutrem de abordagens multidisciplinares construídas em torno de um

objeto científico próprio: a infância como categoria social e as crianças como atores sociais.

Nessa concepção, os sujeitos infantis, enquanto seres sociológicos, (re)produzem os símbolos culturais dando novas configurações que implicam na constituição de suas culturas, além disso, através das relações de alteridade que estabelecem com seus pares e com os adultos, a criança vai desenvolvendo suas expressividades culturais através da linguagem, da imaginação, das brincadeiras e das reproduções interpretativas que elabora. De acordo com Corsaro (1997, p. 95) as culturas infantis se produzem a partir de “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares”. Com base nessas premissas, damos prosseguimento às análises.

A tese de Trois (2012), intitulada: “O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias” desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) é o primeiro trabalho em Educação Infantil que utiliza a fotoetnografia como estratégia metodológica para pesquisas com crianças no Brasil.<sup>6</sup> A tese teve o objetivo de refletir, compreender e interrogar sobre como acontece a participação das crianças na escola e quais as marcas que registram e produzem o currículo da infância, sendo realizada em uma escola infantil da rede municipal de Porto Alegre.

Através da Fotoetnografia, narrada em 123 imagens, Trois (2012) apresenta narrativas visuais que permeiam os espaços escolares revelando as brincadeiras no pátio, as linguagens e expressões em momentos de leitura e em interações na horta da escola, nas relações entre crianças e a professora e em momentos de socialização. O trabalho é rico em imagens fotográficas, revela as singularidades das

---

<sup>6</sup> QRcode 18: Trois (2012).



infâncias nas margens do processo educativo e demonstra o potencial narrativo da fotoetnografia para o trabalho etnográfico com crianças. A autora conclui que o currículo da infância é atravessado pela emergência de uma “infância plural que pulsa, que vibra, que silencia, que interroga e que, sobretudo, age” (TROIS, 2012, p. 161).

Trois (2012) abre sua pesquisa com uma imagem que transmite a *liberdade infantil*. Crianças correm livremente no pátio da escola, sem regras, sem medo, sem cobranças, mas, com muita, muita pressa! Exibem em seus lábios, sorrisos infinitos e em seus olhares, um universo de significados que só sendo criança para entender! Esta cena em *high key*, é composta por uma imagem ampla, clara e repleta de vida. Nela, é possível visualizar 11 crianças, na faixa etária entre 3 e 5 anos, meninas e meninos vivendo a plenitude de uma infância colorida cheia de sonhos e muita *correria!* Quando pensamos no que esta cena reflete em *low key*, surgem algumas provocações: por que correm sem parar? Qual direção e propósito tem essa forma *aligeirada* de se expressar? O que estão sinalizando com essa cinesia? Talvez, não consiga responder agora, mas formulamos algumas percepções sobre isso, como um *memento* inspirado em nossas próprias reminiscências de infância e em nossas experiências de pesquisa.

Quando correm, um misto de diversão e alegria toma conta dessa suposta *pressa*, como se houvesse uma constante *competição* - a da criança mais rápida, mais esperta, a que consegue *chegar, tocar, pegar* ou *ser a primeira!* Mas, a *primeira* em que? Pois tudo ocorre ao mesmo tempo e em todo lugar! Será que é possível saber o que de fato significa *ser a primeira?* Cremos que essa *pressa em ser a primeira* significa a vontade de viver e ser feliz. Ter pressa para viver cada momento com intensidade e ser a primeira a conseguir essa tão sonhada felicidade. Ser criança é ter pressa, muita pressa em ser feliz e ser sempre *a primeira a chegar!*

As crianças são ávidas por movimento, essa inquietude, mesmo no silêncio, permitem-nas experimentar, descobrir, inventar e compreender o mundo a sua volta. É nas relações de alteridade que as crianças elaboram suas próprias explicações e

percepções da vida, e exercem seu protagonismo ao subverter situações e recriarem soluções para os problemas e conflitos que surgem no cotidiano de suas experiências, e assim, vão construindo e inventando passo a passo suas culturas e identidades infantis.

Esse espaço de liberdade e alteridade precisa ser garantido no contexto escolar, assim como essa *vontade de felicidade* que está, principalmente, relacionada ao brincar, precisa ser entendida como processo fundamental para se pensar práticas, rotinas e currículos pedagógicos que priorizem uma educação estética.

Assim como demonstrou a recente pesquisa fotoetnográfica de Villas Boas (2016)<sup>7</sup>, um trabalho de cunho etnográfico intitulado “{Per[for(mar)]} Imagens das crianças no Nêgo Fugido, Acupe/BA” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB), buscou investigar como as crianças vivenciam suas infâncias localmente, como constroem suas relações entre pares e intergeracionais e como performatizam essa manifestação cultural formando a si mesmas nessa conjuntura. Apresenta uma fantástica narrativa fotoetnográfica que trata da construção de si das crianças que participam da manifestação popular Nêgo Fugido em uma pequena vila chamada Acupe, distrito de Santo Amaro, localizado no Recôncavo Baiano. Trata-se de um evento cultural em que adultos e crianças encenam a história de luta pela libertação escrava durante todos os domingos do mês de julho.

A dissertação de Villas Boas (2016, p.191) mostra performatividades que são profundamente enraizadas em construções sociais, onde as crianças, no ato de “{per[for(mar)]}”, “formam a si mesmas através da performance e expressam essa formação de si, contínua e ciclicamente”. Através de um acervo de 195 fotografias, a autora ressalta que a experiência da criança é culturalmente estabelecida no cotidiano, e isso garante

---

<sup>7</sup> QRcode 19: Villas Boas (2016)



performatividades que são profundamente enraizadas em construções sociais, o que a faz afirmar também, que, “a relação intergeracional garante que essas crianças sejam atrizes chave na manutenção da cultura afro-brasileira” (VILLAS BOAS, 2016, p. 192).

Villas Boas (2016) identificou que as infâncias em Acupe se constituem através de um número intenso de atividades que envolvem brincadeiras e responsabilidades. Quando não estão na escola, as crianças passam maior parte do tempo pelas ruas em longas tardes de atividades diversas que vão desde brincadeiras ao trabalho pesqueiro, onde, “[...] adultos e crianças se lançam rio adentro para mariscar”, uma atividade que marca a cultura e a economia da região. As infâncias narradas em Acupe emergem de profundos laços tradicionais de uma cultura intergeracional, que, “constrói gente dotada de espírito de luta em defesa de si, de seus corpos e de sua cultura” (p. 193).

Selecionamos dessa dissertação 9 fotografias, divididas em mosaicos que traduzem as culturas infantis vividas em Acupe, são realidades que se distinguem e se complementam, corriqueiramente, nas rotinas e experiências dessas crianças. O primeiro mosaico apresenta 2 imagens que demonstram a ação das crianças em seus *ofícios de pescador*. Em *high key* a primeira, revela 2 crianças na faixa etária de 10 anos, sendo um menino e uma menina, navegando numa jangada para “mariscar”<sup>8</sup>. A cena, um tanto quanto poética, exibe uma extensa paisagem, onde as águas do rio, as árvores, o mangue e o céu azul com nuvens brancas, transmitem calma e beleza. E a jangada, abre caminho neste cenário, como se estivesse *cortando* a cena ao meio.

A segunda fotografia mostra em *high key* uma cena do cotidiano de Acupe, famílias tratando os mariscos em calçadas. Trata-se de uma atividade rotineira que é vista em várias ruas da cidade. A fotografia é composta por três pessoas, uma mulher aparentemente com idade acima de 40 anos e duas meninas com

---

<sup>8</sup> Na composição dos mosaicos, optamos por fazer alguns destaques na fotografia original para acentuar as expressões infantis.

idade acima de 10 anos. Elas estão sentadas na calçada de uma rua movimentada, em que circulam alguns moradores. Com faquinhas nas mãos e bacias cheias de crustáceos, elas limpam os pescados que serão comercializados.

Em *low key* essas imagens demonstram infâncias particularmente incomuns. São crianças que desde cedo adquirem comportamentos que exigem, além de esforços físicos, responsabilidades próprias do universo adulto. Seus olhares, seus corpos e suas mãos em movimento, nos fazem refletir sobre os limites da condição cultural em que essas infâncias se encontram. Se, passamos a discutir tais práticas como diferença cultural (BHABHA, 2013, p. 69-76) e objeto de reflexão epistemológica, precisamos questioná-las radicalmente em seus fundamentos colonizadores de autoridade à luz das políticas de proteção à infância. Neste sentido, as relações entre trabalho e infância necessitam ser investigadas para além de uma diferença cultural, mas, como um problema social e político, que de acordo com Bhabha (2013, p. 69, grifos do autor) trata-se de um “processo de significação através do qual, afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”.

No segundo mosaico, com 5 fotografias, apresentamos imagens que magicizam a liberdade das infâncias vividas em Acupe. Em *high key*, são crianças brincando nas ruas da pequena cidade, “pulando e cantando musiquinhas em seus elásticos”, “jogando futebol com bolas de borracha ou feitas saco plástico”, “assistindo outras crianças brincarem ou jogarem joguinhos virtuais em seus aparelhos”, “subindo nos muros e lajes para arrancar pipas e plantas emaranhadas, entrando e saindo de bares, casas, mercados e *lan houses*” (VILLAS BOAS, 2016, p. 61). Ou simplesmente, andando pelas ruas em busca de aventuras, como na fotografia de uma menina de 4 anos que caminha com um tipo *improvisado* de carrinho, feito com um velocípede <sup>9</sup>(quebrado) e

---

<sup>9</sup> Também conhecido como *triciclo* em outras regiões no Brasil.

uma corda que foi amarrada para puxá-lo. A menina descalça, com os cabelos amarrados para o alto, encontra um gato na rua e logo, o coloca em seus braços, em seguida, tranquilamente, continua sua caminhada. Para a autora, cenas como estas, demonstram a capacidade criativa das crianças, ao exercerem pequenos papéis sociais com autonomia e liberdade.

As crianças usam as brincadeiras para expressar suas opiniões e vontades, se apropriam de novos conhecimentos necessários à vida em sociedade e nas relações que estabelecem na cultura de pares e com os adultos, produzem suas culturas, sendo a brincadeira um espaço primordial para a formação das culturas infantis e para o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

Segundo Corsaro (1997) através da brincadeira as crianças se apropriam das informações dos mundos adultos de maneira interpretativa, não por simples imitação, mas, pela criatividade com que se relaciona com a informação, desse modo, “Tal apropriação é criativa na medida em que, tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares), como simultaneamente, contribui para a reprodução da cultura adulta”. A esse processo de apropriação criativa, Corsaro (1997) deu o nome de reprodução interpretativa, tendo como argumento a Teoria da Estruturação de Giddens (1984) que consiste no conjunto de regras e recursos gerados de modo recursivo na reprodução social.

O terceiro mosaico apresenta, em 2 imagens, a festa popular do Nêgo Fugido<sup>10</sup>, é um exemplo de reprodução interpretativa em que as crianças se apropriam das tradições culturais étnico-raciais e das histórias de escravidão e sofrimento de seus antepassados. A fotografia apresenta em *high key* uma sequência de imagens de crianças sendo preparadas para participar da *performance* do Nêgo Fugido, elas se arrumam entre si e com a ajuda dos adultos, pintam seus rostos com “óleo e carvão, boca ensanguentada de anilina vermelho sangue” (VILLAS BOAS, 2016, p. 75) e adentram as

---

<sup>10</sup> Cf. Villas Boas (2016, p. 73, et seq.).

personagens. Na segunda e terceira fotografias em *low key*, “Calor, cheiro de suor e carvão. A efervescência é potencializada pelos sons dos tambores. As crianças começam os movimentos, as falas de cada performance” (p. 44), as crianças em roda, cantam, dançam e iniciam as encenações que intercalam “pedidos de clemência aos caçadores, pedidos de ajuda aos deuses, golpes de maculelê, capoeira e evocam o trabalho nas lavouras, na pesca e outras situações cotidianas vividas pelos escravos e guardadas na memória local” (p. 51).

Villas Boas (2016) conclui que as crianças em Acupe contribuem com a organização do dia-a-dia, participam do cotidiano dentro e fora de casa de maneira ativa, dessa forma, definem seus protagonismos nas experiências que compartilham. As brincadeiras estão por todo lado, seja na rua, em casa ou nas manifestações do Nêgo Fugido, desde muito pequenas, as crianças dão sentidos às suas culturas por meio das relações de alteridade que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Destacamos mais duas pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação que investigaram, mais especificamente, a cultura indígena como tradição e saberes culturais, porém, não abordaram diretamente as questões relacionadas à infância.

O trabalho de dissertação de Menezes (2016) intitulado “Cultura Estética Indígena Híbrida: uma abordagem interdisciplinar acerca da pintura corporal Parkatêjê”<sup>11</sup> desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia, vinculado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), teve o objetivo de apontar as dimensões das fronteiras culturais entre cultura indígena e cultura não indígena que se entrelaçam na tradição da pintura corporal Parkatêjê, ressaltando as narrativas que definiram

---

<sup>11</sup> QRcode 27: Menezes (2016).



por muito tempo e ainda continuam à influenciar a imagem estereotipada dos “índios do Brasil”. Para tanto, a autora mergulha no universo cultural dos “Gaviões Parketêjê” para conhecer os costumes, crenças, tradições familiares que estão estampadas nas pinturas corporais que atravessam gerações.

Em termos de fotografia, o trabalho de Menezes apresenta em seu *corpus* apenas 43 imagens, destas, poucas estão diretamente relacionadas à infância e problematizadas no texto. Desse modo, destacamos apenas 1 fotografia que revela percepções, emoções e reflexões acerca da essência infantil, sua simplicidade, singularidade, subjetividade e expressividade. Trata-se de imagens que fazem emergir reminiscências sobre como as crianças exercem seu protagonismo em busca da felicidade que está na liberdade de viver na floresta, a floresta que encanta o imaginário infantil através de tantos contos-de-fadas.

A imagem em *high key* desvela justamente essa infância que é feliz e livre, que vive intensamente suas emoções. Duas crianças aproximadamente de 8 anos, mergulhadas nas águas límpidas do rio, pousam para a pesquisadora com enormes sorrisos que envolvem toda sua corporeidade. Em *low key*, demonstram alegria, diversão, cumplicidade. Tocam a nossa alma com a vontade de liberdade, com a imagem de uma infância sem pressa e sem cobranças, que se contenta com a natureza e com as aventuras que ela pode oferecer. São olhares infantis que nos interpelam com tamanha beleza, a beleza que buscamos encontrar, enquanto pesquisadora e educadoras de infância. A beleza que se revela na criatividade, na imaginação, no faz-de-conta, no brincar infantil, a beleza que produz conhecimento e que se faz e se refaz na cultura da criança e na alteridade da infância.

Em síntese, a Fotoetnografia na pesquisa científica relacionada à crianças e infâncias ainda se mostra um campo em evolução, não por sua indefinição teórica, mas pelo caráter transdisciplinar e transmetodológico que abarca. O passeio teórico e visual empreendido neste artigo junto aos 35 trabalhos visitados, revela uma diversidade de métodos e técnicas de utilização, disposição e

composição de narrativas visuais que deixa claro a possibilidade de criação e autonomia do pesquisador, o que coloca a Fotoetnografia como conhecimento científico e estratégia metodológica aplicada a todas as áreas que compreendem as Ciências Humanas e Sociais.

As bases teóricas que fundamentaram o *memento* em narrativas escritas, agora se traduzem em narrativas visuais, para que, com o olhar sensível e atento, possamos vagar nas superfícies mágicas da Fotoetnografia. Deixemo-nos embalar nas reminiscências de infância para poder (pelo menos), nos aproximarmos do que é ser criança.

## INFÂNCIAS EM FOTOETNOGRAFIAS<sup>12</sup>



---

<sup>12</sup> Trois (2012); Villas Boas (2016); Menezes (2016).





## POR UMA IN/CONCLUSÃO

Neste trabalho buscamos ampliar as possibilidades de análise fotoetnográfica ao propormos as dimensões descritivas do momento desveladas em *high key* e *low key*. Através dessas conexões, proporcionamos não uma luta entre as duas formas de escritura: texto e imagens, mas sim, uma interlocução que facilitasse a compreensão dos fenômenos a partir de abordagens heurísticas e transdisciplinares. Desse modo, suas produções ocorreram de forma interdependentes, porém, complementares.

As narrativas fotoetnográficas desveladas neste estudo indicam que as crianças exercem papéis sociais de acordo com as concepções de infância estabelecidas em cada cultura e contexto específico, conseqüentemente, as culturas infantis delineiam-se nas singularidades e subjetividades das crianças, sendo produzidas em suas relações de alteridade entre pares, com os adultos e com as produções culturais que fazem parte do cotidiano infantil.

Portanto, a Fotoetnografia como perspectiva teórico-metodológica se mostra um campo fecundo para o re/conhecimento

das crianças, seus lugares, seus modos de vida, suas subjetividades e culturas. Abre caminhos para a imagem, enquanto corpo que narra memórias, histórias e reminiscências, bem como, possibilita a interpretação da realidade a partir do movimento *memento – reviver, sentir e compreender*, em suas dimensões históricas, culturais, ontológicas e sociais, conseqüentemente, indica sua potencialidade para o campo educacional numa perspectiva de educação estética que visa promover o conhecimento através das visualidades em diálogo com uma pedagogia crítica e emancipatória pautada no amor, no diálogo, no encantamento, na beleza e na criatividade humana. Abordagens que aprofundaremos em uma outra oportunidade, daí o carácter de uma produção inacabada, que ainda tem muito a investigar.

## REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: Um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Palmarinca/Tomo Editorial, 1997.
- ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio C. Santoro. 16ª ed., 5ª reimpressão. Campinas/SP: Papyrus, 2016.
- CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FLUSSER, Vilém. **O Mundo codificado**. Rafael Cardoso (org.). Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Relações Imaginárias: a fotografia e o real. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. (Org.) **Ensaio sobre o Fotográfico**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A propósito da metáfora. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 31-70, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2319> Acesso em 20 de maio de 2017.

MENEZES, Sabrina Padilha de. **Cultura estética indígena híbrida: uma abordagem interdisciplinar acerca da pintura corporal Parkatêjê**. Marabá: UNIFESSPA, 2016. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinaridade). Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2016.

PLATÃO. Fédon. In: **Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político**. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 1ª ed. São Paulo: Abril, 1972. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1034656/mod\\_resource/content/1/Plat%C3%A3o%20-%20cole%C3%A7%C3%A3o%20s%20pensadores%20%281973%29.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1034656/mod_resource/content/1/Plat%C3%A3o%20-%20cole%C3%A7%C3%A3o%20s%20pensadores%20%281973%29.pdf) Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

PLATÃO. **Mênon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001. Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Platao-Menon.pdf> Acesso em: 20/02/2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 25 de novembro de 2017.

SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

VILLAS BOAS, Maria José Villares Barral. **{Per[for(mar)]}**: Imagens das crianças no Nêgo Fugido, Acupe/ BA. Brasília: UnB, 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 2016.

## ETNOGRAFANDO A PEDAGOGIA DO CONTROLE

Lenilda Cordeiro de Macêdo

### INTRODUÇÃO

A infância sempre ficou à margem das ciências sociais, como a Antropologia e a Sociologia, isto porque, a visão predominante, no próprio meio científico era a de realizar estudos individuais sobre a criança, a fim de tratá-la, normalizá-la, torná-la um ser integrado à sociedade. Esta visão dominante de olhar a infância como um grupo de indivíduos a-históricos, homúnculos, indivíduos passíveis da ação socializadora institucionalizada foi predominante neste campo da ciência até a primeira metade do século XX.

Os estudos sociológicos, sobretudo os da escola estrutural-funcionalista, fomentaram, historicamente, a dicotomia estrutura/agência, a exemplo de Durkheim, o qual não deixou dúvidas, no que diz respeito ao peso da estrutura sobre os indivíduos, fortalecendo a função socializadora da escola. O pressuposto fundamental desta visão de escola é de que os agentes são passivos, portanto, são determinados pelas instâncias socializadoras. Nesta perspectiva, a estrutura está acima dos agentes humanos.

A psicologia sócio histórica (VIGOTSKY, 2007) é pioneira, no tocante à concepção de criança como sujeito que produz e é reproduzido na e pela cultura. Somando-se a este campo da psicologia social, os estudos da antropologia (COHN, 2005) e da sociologia da infância se tornaram, atualmente, uma referência importante, a exemplo da teoria da reprodução interpretativa de Corsaro (2008) e da infância como uma construção social (SARMENTO, 2004).

Qvortrup (2011) defende 9 teses sobre a infância como um fenômeno social. Dentre estas, destacamos a tese sobre a infância

como forma particular e distinta na sociedade. O autor argumenta que além de ser confinada na escola durante praticamente todo o período da infância, a criança possui o status de menor, do ponto de vista legal, sendo que este lugar é definido de forma arbitrária pelo grupo dominante, os adultos. Neste sentido, as definições do lugar da criança e da infância são arquitetadas socialmente.

Sarmento (2004) afirma que a criação de instâncias públicas de socialização das crianças ocorreu por intermédio da escola de massas, que se confunde com a saída das crianças do mundo produtivo. Portanto, esta instituição está associada à construção social da infância, o lugar social da infância foi/é, na modernidade, construído na e pela escola. A partir deste novo ofício, o de aluno, a família assume o papel de cuidar do desenvolvimento da criança, investindo tempo na sua formação, tendo como horizonte um futuro melhor. Consolidando esta perspectiva, foi elaborado todo um corpo de conhecimento pericial sobre as crianças que as colocavam ou não, dentro de certos padrões de normalidade ou anormalidade.

A infância é uma categoria permanente na sociedade; uma construção social que varia histórica e interculturalmente. A criança contemporânea vive a sua infância de forma completamente diversa daquela do início do século XX. Ser criança na sociedade ocidental, na contemporaneidade, significa que vai ficar longo tempo confinado em instituições escolares e desportivas. Todavia, em outras culturas, como em algumas tribos indígenas, ou em países orientais, as crianças são mais tardias em frequentar um sistema formal escolar, pois a aprendizagem inicial é pela prática, com os adultos.

As crianças não fazem parte, apenas, da sociedade, mas são “co-construtoras da infância e da sociedade.” (QVORTRUP, 2011, p. 205). A sua ação/ agência na sociedade, mesmo que seja invisibilizada é uma forma de contribuir para a construção deste mundo, isto porque são sujeitos interativos, produtores de conhecimentos. No entanto, as representações negativas sobre as crianças construídas ao longo da

história funcionam como sombras tornando invisível a sua capacidade de ação e intervenção na sociedade.

A condição da infância e da criança na sociedade foi estruturada trazendo implicações negativas sobre seus mundos de vida: sobre as crianças, foi imposto o status de grupo social minoritário, não sendo priorizados seus pontos de vista nas decisões políticas que lhes dizem respeito ampliando-se, portanto, o seu status de menoridade. Porém, a despeito da invisibilidade estrutural que este grupo geracional sofreu/sofre, estão se constituindo campos de estudos na área da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, cuja preocupação tem sido a construção de referenciais teórico-metodológicos no sentido de desconstruir os discursos negativos sobre a geração infantil e sobre a condição de menoridade da criança por meio de pesquisas e práticas que valorizam a voz e as culturas produzidas pelas crianças, no sentido de transformar a sua condição na sociedade.

Assumindo a concepção de que os sujeitos humanos são competentes e ativos socialmente, o sociólogo americano William Corsaro, baseando-se no Construcionismo Simbólico e no Construtivismo de Piaget, construiu o conceito de reprodução interpretativa “[...] O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais [...]” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

O conceito de reprodução interpretativa do sociólogo, supracitado, se aproxima da abordagem construtivista ao ratificar o pressuposto de que o desenvolvimento da criança ocorre mediante a ação dela sobre o meio físico e social por intermédio da cultura de pares, “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 32). Reprodução interpretativa pressupõe uma ação por parte da criança inserida em um contexto cultural. As culturas da infância são produtos de uma reinterpretação da criança em sua interação

com o meio sociocultural. Ela não absorve a cultura tal como ela se apresenta, mas por meio de um processo de reinterpretação, a altera deixando sua marca, elaborando as culturas da infância.

Partindo de uma forte crítica às teorias sociológicas tradicionais, que consideram o desenvolvimento social como uma adaptação/integração do indivíduo à sociedade, Corsaro (2011) afirma que a socialização se constitui em um processo de reinvenção e de reprodução elaboradas no coletivo, ou entre pares. A teoria em pauta é uma espécie de volta ao ator/sujeito, a partir de uma leitura bastante contemporânea da clássica antinomia indivíduo/sociedade, sobre a qual diversas teorias têm sido elaboradas e reelaboradas buscando compreender como as sociedades se estruturam e qual o papel dos agentes humanos na construção de tais estruturas, as quais influenciam, sobremaneira a constituição dos próprios sujeitos. Segundo o autor, em tela, o termo socialização remonta a uma visão de mundo individualista e linear, como se os sujeitos fossem meros receptáculos a serem preenchidos com conhecimentos e habilidades. Em resumo, essa visão de mundo visa a integração da criança a estrutura e a preparação da mesma para o futuro, ademais o termo socialização é bem propício às perspectivas deterministas que pressupõem a dualidade sujeito/objeto. As perspectivas deterministas, conforme anunciamos anteriormente, se diferenciam, apenas no tocante à visão de sociedade. O modelo funcionalista concebe a sociedade como boa, redentora, sem conflito, portanto, é papel da educação na sociedade adequar/integrar/adaptar o indivíduo que, no caso específico da criança, é incompleto/inadequado à sociedade.

As abordagens reprodutivistas têm uma visão menos ingênua de sociedade, concebendo-a como conflituosa/desigual. As teorias que se enquadram nesta perspectiva teórica tiveram o mérito de denunciar/desmascarar a sociedade e o papel da escola como mantenedora do *status quo*, no entanto, permaneceu a visão de sujeito passivo no processo. Os sujeitos sociais são vistos como incompetentes, portanto, incapazes de minimizar a situação de opressão e desigualdade social. Sendo assim, a socialização das

crianças, praticamente não tem sentido, isto porque a instituição educacional reproduz o sistema subestimando a ação dos sujeitos.

Corsaro (2011) tendo por base a concepção construtivista, que defende a construção do conhecimento pelo sujeito em sua interação com o objeto (meio físico e social), como também, assumindo o ponto de vista sociológico de que estrutura e ação se autodeterminam, elaborou o conceito de reprodução interpretativa defendendo a competência criadora e criativa das crianças em grupo, com seus pares. Na perspectiva de Corsaro (2011, p. 31), as crianças constroem o mundo em que vivem, pois “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares” ao se apropriarem, de forma criativa, das informações oriundas dos adultos com a finalidade de responderem às suas preocupações exclusivas. O autor explicita as bases estruturais de seu conceito: a linguagem, as rotinas culturais e a produção cultural das crianças com seus pares.

Certamente, a criança recebe estímulos e interage com esses grupos geracionais sendo a reprodução interpretativa uma tentativa de produzir, coletivamente e de forma inovadora, um conhecimento ou *modus operandi* próprio, tendo por base um quadro de conhecimentos culturais e institucionais, com os quais interage. Neste sentido, as culturas infantis constituem-se de um recurso coletivo, produtivo e inovador, utilizado pelas crianças, para viverem de forma ativa no mundo e que varia, segundo a quantidade de campos institucionais frequentados por elas e pelas próprias características individuais dos pares, das qualidades dos encontros e dos espaços, dentre outras variáveis (CORSARO, 2011, p. 39).

A perspectiva de socialização Durkheimiana, presente ainda hoje na maioria dos espaços coletivos de educação infantil e escolar defende que a criança deve incorporar as normas e conhecimentos culturalmente produzidos, de forma passiva, garantindo, por sua vez, a ordem social (SAMORI; CORREIA, 2012, p. 13). Todavia, a psicologia de vertente construtivista e sócio histórica, desde a primeira metade do século XX elabora teorias de desenvolvimento humano, cuja perspectiva sobre a criança é outra. Tais teorias ressaltam a ação/atividade dos sujeitos. A Sociologia da

infância incorpora tais perspectivas e ressalta a ação destes sujeitos na sociedade e, sobretudo nos espaços coletivos de educação infantil. O conceito de socialização, nesta perspectiva, é retratado, ou seja, socializar não implica, somente, impor normas sobre a criança, de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa, por parte da criança/ator social, que vai reinterpretar essas normas e informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las produzindo outras normas e informações/conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas, portanto, criando culturas infantis. Este ponto de vista supõe ouvir/ver as crianças, considerá-las como capazes de construir conhecimentos/culturas.

Marchi (2007, p. 65) resume os seguintes pontos como agenda atual dos sociólogos da infância:

A infância é uma construção social (não é um elemento natural nem universal enquanto dissociado da imaturidade biológica); a infância é uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero ou etnia (a análise comparativa e transcultural revela grande variedade de infâncias); as crianças são atores sociais e assim devem ser compreendidas (são seres ativos diante de seu próprio mundo e face à sociedade e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais); as culturas e relações sociais das crianças devem ser estudadas em si (autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos); a infância é um fenômeno no qual se evidencia a “dupla hermenêutica” das ciências sociais (erigir um novo paradigma para seu estudo sociológico implica envolver-se no processo de ‘desconstrução/reconstrução’ da infância na sociedade); os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. A infância é uma forma tanto cultural quanto estrutural de grande número de sociedades.

Implícita a esta nova agenda sobre a infância, está a concepção de criança como ator social. Em diálogo com a Psicologia Interacionista, que ressalta a atividade das crianças e, também, com a Psicologia Sócio Histórica, que compreende a realidade como simbólica e o homem como ser interativo; a Antropologia e a Sociologia da Infância compreendem a criança como ator social, portanto, alguém capaz de elaborar ações frente às estruturas sociais, a partir de sua interação com os adultos e outras crianças

sendo, portanto, participante ativo na consolidação dos papéis que assume na estrutura social.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil no município de Campina Grande-PB, que atende crianças entre 2 e 5 anos de idade nas etapas creche (maternal) e pré-escola. A pesquisa de campo ocorreu no período de maio de 2011 a maio de 2012, totalizando 160 horas no campo de pesquisa. As observações foram feitas, especificamente, em duas turmas do pré-escolar, denominadas de turmas A e B. Elegemos o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram a observação participante e entrevistas informais com 28 crianças, com idade entre 4 e 5 anos e 4 professoras<sup>1</sup>, todas efetivas, com formação em nível superior: três licenciadas em pedagogia e uma em letras, dentre as licenciadas em pedagogia, uma é especialista em educação infantil.

Para a produção dos dados foram utilizadas as seguintes técnicas: observação sistemática, análise documental e entrevistas informais. Os recursos utilizados para o registro dos dados foram: diário de campo, câmeras fotográficas e de vídeo. Organizamos os dados a partir dos seguintes temas, constituídos da própria rotina das duas turmas: atividades livres em sala; atividades dirigidas e recreação. Os dados foram analisados a partir de um ponto de vista qualitativo tendo por base a perspectiva da microanálise, a fim de empreender uma observação mais minuciosa e densa. Para tal empreendimento, nos utilizamos do recurso da vídeo-gravação totalizando 09h: 46m:33s de vídeos. Os registros foram feitos com câmera móvel no formato de varredura. As observações foram focais e de grupo. No decorrer da observação foquei (guiada pelos objetivos) episódios de interação criança-criança na sala de aula e

---

<sup>1</sup> As identidades das crianças e professoras foram resguardadas, portanto, os nomes que aparecem no texto são fictícios.

na área externa, quando estavam em atividades livres (recreação) e crianças-professoras, tendo em vista apreender como as crianças produzem e reproduzem culturas na instituição e, se as práticas pedagógicas das professoras possibilitam às crianças vivenciarem suas infâncias.

## A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA DO CONTROLE

Nas turmas A e B se estruturam os espaços, de forma tal, que as crianças não têm liberdade de escolha, não são exortadas a construir independência e autonomia. Portanto, tais atividades acabam sendo, indiretamente, educativas, modeladoras de comportamentos, porque elas deixam marcas muito fortes nas subjetividades infantis. As crianças reproduzem e produzem culturas no momento das atividades livres, da recreação, mas estas se tornam invisíveis para as professoras. O que elas produzem não tem valor pedagógico: só é considerado formativo/educativo quando o/a professor/a é o centro do processo. No entanto, a produção de culturas infantis tem mais possibilidade de acontecer quando há menos controle/centralização por parte dos adultos.

[...] Roger brincava em uma mesa onde estavam sentados Ricardo e Ruan. Ele estava com dois carrinhos. Sentei próxima a uma Mesa, na qual Roberto estava sentado sozinho, apesar de estar com um caminhão, não deixava de olhar para a mesa, em que estavam Roger e outros colegas. Ele me perguntou se poderia ir sentar-se à mesa com Roger (a professora Samanta tinha separado eles). Repliquei - Você pergunta para a professora Samanta? Ela disse - não, fique aí. Sempre que estão juntos eles interagem muito e as professoras primam pela ordem. (Diário de Campo, 29/08/2011 - TA).

Roberto, querendo brincar com os colegas, apesar de estar com um brinquedo, compreende que não adianta dialogar com a professora, pois ela não permite que ele vá para junto dos colegas, porque fazem barulho, enfim, perturbam a “ordem”. Pede-me, então, para interferir por ser “grande” e, melhor ainda, amiga deles (uma adulta atípica) (CORSARO, 2011). Isto porque, como adulta

tenho força/poder e, no contexto específico, não coloco de repouso, não ralho. Enfim, sou exatamente o que precisam para resolver muitos problemas, por isso, me pedem para interferir. De forma deliberada, reflexiva, competente, as crianças fazem uma leitura de contexto e sabem quando prevalece o diálogo ou o tamanho físico. A criança, supracitada, tenta dialogar, argumentar; a professora não se dispõe, então a linguagem é a corporal (o tamanho/ força física).

As relações de poder intergeracionais, presentes na sociedade, são reproduzidas na instituição pelas professoras, que se sentem à vontade para impor regras, ao invés de negociá-las com as crianças, isto porque elas não as veem como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. As crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de construir regras. Observamos vários episódios, neste sentido, na própria sala de aula e no recreio, onde elas constroem e administram as regras na interação com os pares.

[...] Na mesa de Arthur e colegas, eles se envolvem em outra brincadeira. Amanda vai até lá retira Arthur da mesa e o deixa sozinho sentado, em outra mesa sem fazer nada. Adriano fica meio que aéreo, olhando para o nada. Clara, Catarina e Augusto estão conversando. Augusto levanta e vai até a parede, na qual estão as letras e mostra para Catarina. Ele vai até o armário pegar lápis, Amanda o proíbe e diz que está vendo seu movimento... Em outra mesa Carmen e Cecília brincam com os lápis... apesar do controle, as crianças insistem em brincar, interagir com os colegas. Chega a bandeja do almoço. Uns 5 minutos depois, Amanda diz para as crianças irem lavar as mãos, menos Augusto, que brinca com Clara. Amanda coloca uma cadeira próxima à janela e chama Augusto para sentar lá. Ele fica isolado dos colegas, mas mesmo assim, com o olhar e os gestos continua se comunicando com os pares. Augusto toma coragem e pergunta se pode ir lavar as mãos. Ela diz – não e ressalta: amanhã de manhã Augusto e Artur não vão brincar com os brinquedos nem vão sair no recreio para brincar – e podem ter certeza que não vou esquecer. (Vídeo, 29/11/2011 – t: 00:12:23s TB).

Controle, assujeitamento, estas são as únicas expressões que encontramos para explicar um contexto tão hostil a infância e às crianças, proibidas até de interagir com os colegas que estão sob interdição, ou de forma mais suave, de repouso (como as próprias crianças dizem). A disciplina, no contexto contemporâneo, é mais

sutil, ou seja, as formas de governar as crianças ficaram mais sofisticadas e menos explícitas, porém, as crianças continuam sob o status de dependência, o que as deixam vulneráveis a toda forma de abuso de poder, em pleno século XXI. Não se usa mais palmatória, colocar de joelhos, mas a disciplina, o controle sobre a forma de ser e estar das crianças continuam presentes nas instituições de educação infantil. Kohan (2003) destaca ,que é preciso voltar à infância, a ser infantil, pois esta geração tem um grande potencial para as perguntas, a curiosidade, a possibilidade de transpor os limites, de transformar o instituído. Acreditamos, como o autor, sem nenhum toque de romantismo, mas de evidências forjadas na pesquisa, que é preciso ser infantil, muitas vezes, para sair do lugar comum, do corriqueiro.

[...] As crianças brincavam: em uma das mesas estavam Andrey, Adriano e Alexandre, que brincavam de esconde-esconde. Em outra mesa, Carmen e Carol estavam brincando com bonecos e alguns bercinhos e carrinhos. Em cada carrinho ou berço havia um boneco. Laura disse que tinha apenas dois bebês e Carol também. Perguntei sobre os outros. Ela disse – não sei. A professora Amanda diz – vamos meu povo organizar os materiais, já são 7:34. (Diário de Campo, 24/08/2011 -TB).

As brincadeiras livres são cada vez mais raras na pré-escola. A professora chama a atenção das crianças a respeito da hora. Eram apenas 07h34min, as crianças entraram na sala de aula, em torno de 7h10min. brincaram cerca de 20 minutos, mas, para a professora, o tempo estava avançado, pois, em geral, brincam apenas até às 07h30min., quando se iniciam as atividades reconhecidas como “pedagógicas”.

[...] Rossana colocou um CD de folclore para tocar. – as músicas eram bem alegres (eram músicas de roda), mas as crianças continuavam sentadas. Rossana falou – vamos gente, cantem para aprender, se não vou colocar vocês para dançarem. As crianças não se envolveram com as músicas, só quando começou a tocar a do piupiu amarelinho, então se alegraram e algumas começaram a cantar e a bater palmas e os pés (por baixo das mesas), mas a professora desligou, pois o café havia chegado. [...] após o intervalo as crianças continuaram sentadas. A professora colocou cantigas de roda (se eu

fosse um peixinho... o sapo não lava o pé, boi da cara preta, a canoa virou, pintinho amarelinho), enquanto as músicas tocavam, algumas crianças cantavam e mexiam os pés e o corpo em geral. Ricardo chegou perto de mim, me observou escrevendo e disse: dança. (Diário de Campo, 19/08/2011 – TA).

A criança sentia o desejo de dançar, mas sabia que não podia, porque a ordem era para ficarem sentadas, apesar das cantigas de roda, cujo termo faz alusão a movimentos e a cirandas. Não cumprir as ordens significava alguma sanção. Isto é explícito para elas. Ricardo inferiu que o adulto pode sim quebrar as regras, porque as criamos. Neste sentido, eu poderia dançar e ele sugere isto. Os significados culturais são internalizados e ressignificados pelas crianças. Ninguém disse para a criança que poderíamos dançar, mas ela sabia que, por ser adulta, poderíamos, as crianças não, têm que seguir as regras. Ricardo sabia, que por ser adulta, eu não seria cerceada, caso me expressasse, através da dança, diferentemente das crianças que precisam seguir as regras. Isto também é uma aprendizagem cultural; ela aprendeu direitinho qual é o seu lugar na sociedade.

Uma das formas mais comuns de as crianças se comunicarem é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas, porque estão aprendendo a linguagem oral. Neste sentido expressam seus sentimentos, suas emoções através do corpo (WALLON, 1995). Tradicionalmente, as músicas folclóricas são cantadas em rodas/cirandas. Mas, a ideia de ordem e de controle é tão forte naquele ambiente, que as professoras sequer se permitem refletir sobre as situações que propõem para as crianças, porque, mesmo sendo um momento intermediário, de atividades livres, está se disciplinando um corpo, se coibindo uma linguagem, uma forma de expressão essencial para as crianças.

[...] As crianças já estão acostumadas com a roda (circulo) após o café: Roger pega a sua cadeira e leva para o centro da sala. É uma criança muito ativa, esperta, por isso, a professora Rossana ralha o tempo todo com ele. É como se ela não tivesse mais paciência. Ele disse que no outro ano vai para outra

escola. Ela levanta as mãos para o céu. Não precisa dizer mais nada... está aliviada pela saída dele da creche. (Diário de Campo, 10/08/2011) – TA).

Roger é uma criança bastante autônoma, sagaz, mas a professora não compreende suas atitudes como positivas, ao contrário, ele é considerado sem limites, sem educação, porém ele não se deixa vencer está, sempre que possível, junto com seus pares, transgredindo o instituído. A pedagogia da coerção, do controle, da norma, não é aceita sem resistência pela maioria das crianças, elas reagem, dentro das possibilidades. Giddens (1989) teoriza que a estrutura (leis, normas, convenções, etc.) é dual, isto porque, ao tempo que coage os indivíduos, os habilita, pois foram os próprios seres humanos que, em algum momento da história, construíram-nas.

[...] Roger pergunta para Rossana se pode pegar o carro que ele tinha trazido de casa, (as professoras não os deixam brincarem com brinquedos que trazem de casa, quando chegam na sala elas guardam). [...] Após o recreio Samanta e Rossana foram para a sala do maternal II, a qual tem um DVD, já que estavam as duas turmas juntas (pré I e II). Colocaram o DVD de chapeuzinho vermelho. Arthur segurava um brinquedo que tinha trazido de casa, mas Samanta pegou o brinquedo e disse – não quero ninguém com brinquedo aqui não, você não é melhor que os outros (07/11/2011; 08/11/2011 – TA).

A ausência do objeto/brinquedo implica na ausência de uma ação. A criança se apropria e transpõe a realidade através dos objetos e/ou dos brinquedos. Aprender a brincar significa apreender os significados sociais. Vigotsky (2007) ressalta que a atividade lúdica possibilita a emergência de novas formas de entendimento do real, isto significa que quando se nega um brinquedo, ou um objeto que a criança irá transformar em brinquedo estamos, simplesmente negando a ela uma ação sobre a realidade, a possibilidade de criar, de transpor os limites de seu desenvolvimento. Ademais, as professoras, ao não permitirem que as crianças tragam e/ou brinquem, com os seus brinquedos estão perdendo a oportunidade de construírem uma atmosfera de

colaboração, de partilha, na qual as crianças podem emprestar, desde que desejem, os seus brinquedos aos seus pares.

A infância é marcada pelo autoritarismo intergeracional. No momento em que não constroem as regras e normas conjuntamente, elas vão reproduzindo tais atitudes em relação a seus pares e vão internalizando a ideia de que não têm valor, não são ouvidas e seus pontos de vista não são considerados. Perde-se a oportunidade de dialogar com a criança, de se construir as regras conjuntamente. Por fim, é importante ponderar que há uma carência de brinquedos na creche, sendo, neste sentido, oportuno que as crianças tragam de casa, desde que se construa com o grupo algumas regras de uso, de compartilhamento.

[...] A professora Samanta me pede para colocar um DVD sobre o natal. Esqueço-me de dar *play* e fica um tempo passando a mesma cena. Roberto me chama e me entrega o controle remoto e diz - tia aperta no *play* (não apertou porque teve medo de ser reclamado pela professora). As cenas vão passando em inglês, pois também me esqueci de selecionar o idioma. Raul diz para Samanta que está em inglês [...] (Diário de Campo, 17/11/2011 – TA).

As crianças demonstraram que são mais competentes, naquele contexto, do que nós, mas, não reconhecemos, nem valorizamos isto. Se tivessem apertado a tecla *play* e trocado a legenda seriam reclamadas e, por saberem disso, não ousam fazer, nos avisam. Elas refletem suas ações, naquele espaço e na sociedade, em geral. Giddens (1989) afirma que a estrutura, no caso específico, as professoras, com suas regras e normas impostas às crianças, é coercitiva, ou seja, coage dificultando uma ação mais autônoma/deliberada delas. De forma dialética, porém, ela também é habilitativa, no sentido de que os indivíduos constroem resistências e formas de sobreviver apesar dela, a estrutura. Neste sentido, deve ser vista na perspectiva da dialeticidade, porque, sem ela, não se operam mudanças, não se opera o contraditório, o inesperado, a reflexão. sendo assim, não é possível afirmar que as crianças são socializadas, isto porque, a socialização Durkheimiana exige passividade dos sujeitos. Não há socialização como uma ação sobre

o outro, nem tampouco, as crianças se auto socializam. Os seres humanos adquirem a capacidade de refletir sobre a realidade e de construí-la e reconstruí-la, a partir dos sentidos elaborados sobre a mesma, constituindo-se em uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). No entanto, o peso das instituições limita ou adia as ações dos sujeitos.

Observamos que as práticas de subordinação a que as crianças são submetidas têm sido eficientes para forjar determinados *habitus* (BORDIEU, 2007) nos corpos e na linguagem. Na sala de aula, quando estão sem nenhum objeto/brinquedo, a maioria delas fica sentada nas cadeiras, com a cabeça encostada nas mesas, demonstrando apatia, através da *hexis* corporal. Observamos, também, algo parecido com um *habitus* linguístico, quando respondem, em coro, as perguntas das professoras, cantam as músicas e fazem a oração de entrada das refeições. Por mais que as crianças sejam ativas, curiosas, as relações de poder que perpassam a instituição inibem, muitas vezes, as suas ações e reações. As estruturas atuam nas cabeças e nos corpos. No entanto, é preciso que relativizemos esta relação, porque há crianças que respondem ou agem de forma diversa.

[...] Enquanto seus colegas (Susie, Rui e Ramires) conversam, brincam com pires de plástico e um carrinho Ruan está de bruços sobre a mesa. Olhar vago, sem horizonte definido. A sua postura demonstra apatia. Roberto chega até a mesa. Ruan demonstra querer seu brinquedo – Roberto olha para ele e diz - dou não [...]. As professoras colocaram um musical evangélico para as crianças assistirem, enquanto fazem outras tarefas. Ruan está sozinho em uma mesa, de bruços (cabeça encostada nos braços sobre a mesa) olha para a TV sem expressar nenhum movimento/interesse. Outras crianças assistem ao musical, ao tempo em que conversam/brincam com seus pares (Vídeo 21/11/2011 –t: 00:20:12; 31/11/2011 t: 0018:00 – TA).

Esta criança, em particular, permaneceu na mesma posição durante os 18 minutos de filmagem do primeiro episódio e durante os 20 minutos do segundo. Vale salientar, que é uma criança normal, brinca muito no recreio, ou seja, quando tem oportunidade, mas ela e outras, desde cedo, já aprenderam qual é

o lugar delas naquele espaço. Benjamin (1987, p. 86) disserta sobre sua percepção da escola quando, antes de chegar até ela, já havia viajado através da chama do fogão e do aroma das maçãs no forno [...]; quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E, com ela, o desejo de poder dormir até dizer basta [...]. A apatia e o sono demonstrado pelas crianças na sala de aula têm razão de ser.

[...] A professora Amanda chama. (não foi preciso ela dizer que fizessem a fila) eles, imediatamente formaram-na. Na sala ela mandou baixarem a cabeça para relaxarem. Depois, mandou formarem duplas para irem lavar as mãos, tomar água e ir ao banheiro; na volta do intervalo as crianças chegaram antes da professora. Algumas pegaram revistas do Sesinho para ler. Amanda chega - não acredito! Já sabem que tem que descansar quando voltam do recreio, não é? Sem retrucar foram colocar as revistas no lugar e sentaram de cabeça baixa aguardando a ordem para irem ao banheiro e tomar água. (Diário de campo, 03/08/2011; 20/09/2011 - TB).

É preciso ter clareza sobre os fundamentos da ação pedagógica. Ao se controlar, continuamente as ações das crianças, está se perpetuando uma prática autoritária, tradicional que tem implicações sobre o desenvolvimento das mesmas. Alicerça-se, na verdade, um ambiente de repressão a expressão, sensibilidade e criatividade das crianças, enfim, à autonomia, princípio tão caro a uma sociedade democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) pregam, como princípios, a autonomia, a ludicidade e a liberdade de expressão, dentre outros.

[...] Após manusearem os livros algumas crianças foram jogar peão no chão. Amanda foi lá e tomou os peões, mandou guardar. Colocou Augusto para sentar sozinho em uma mesa. Andrey tenta levar um livro para ele ler, mas Amanda o impede. Em outra mesa, brincavam com uma galinha (fantoche) Arthur, Aquiles e Carmen. Após uns 10 minutos Amanda diz que quem terminou a atividade poderia ir para o pátio, mas antes, teriam que organizar a sala, sentar e, todos, olhando para ela. Alberto ousou pegar o baú onde ficam guardados os baldes/regadores. Ela pegou da mão dele – vocês são demais, colocou o baú de volta no lugar. Continuaram sentados. Às

10h10min. é que foram liberados para irem para o pátio brincar com os baldes. (Diário de Campo, 02/09/2011 – TB).

A clássica visão de que o papel da educação é socializar os sujeitos (DURKHEIM, 1977) ainda perdura. As crianças são vistas como indivíduos que devem ser modelados e que precisam entrar em uma forma: a do aluno. Por outro lado, elas nem sempre estão dispostas a entrar nesta lógica, pois há crianças que são mais ativas do que outras. O próprio contexto as habilita, a fim de criarem estratégias para transformarem a estrutura, a ordem instituída no ambiente da sala (SARMENTO, 2007).

[...] Quando terminou o café Amanda foi até a outra sala pegar material. As crianças saem para ver onde ela foi. Augusto – não posso ir porque se não tia coloca de repouso. Amanda demora uns 10 minutos. As crianças que haviam saído, quando a viram voltar correm apressadamente e sentam [...]. A professora reclamou várias vezes porque as crianças não estavam prestando atenção enquanto um colega consertava seu nome na lousa. Arthur, por desobedecer, seu nome já estava no quadro do repouso ficando sem recreio hoje. Amanda – Adriano você quer fazer companhia a Arthur no recreio? (Diário de Campo, 31/10/2011 - TB).

As professoras são profissionais qualificadas, experientes e demonstram compromisso com o que fazem. Mas, do ponto de vista da pedagogia, continuam com práticas alicerçadas na tendência tradicional/ bancária. Em relação às crianças, além de constrangê-las, violam o direito à brincadeira, ao serem proibidas de irem para o momento de recreio (Lei 8069/90, art. 16). É importante que busquemos compreender, historicamente, estas práticas pedagógicas que tornam as crianças, em pleno século XXI, vulneráveis à dominação arbitrária dos adultos.

A socialização, na perspectiva da sociologia da infância, ao contrário da tese Durkheimiana, não é uma ação sobre o outro, mas uma ação com o outro. Benjamin nos ajuda a compreender a infância, portanto, a compreender as crianças participantes da pesquisa, a partir da narração de sua própria experiência de aluno cerca de um século atrás (BENJAMIN, 1987, p. 116):

[...] O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e por sua arte a serviço de meus desejos? Como malograva suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!

Apesar de haver um intervalo de tempo entre as infâncias - a narrada por Benjamin, em *Infância em Berlim*, por volta de 1900 (1987) e a infância contemporânea, os processos de construção de sentidos sobre o mundo não variam. As crianças têm a incrível capacidade de transitar entre o real e o imaginário e, a partir disto, reproduzir a cultura e interpretá-la, produzindo, inclusive, estratégias, alternativas para continuarem sendo crianças em uma instituição e sociedade, nas quais não há lugar para elas. A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educá-la, adestrá-la e instruí-la, portanto, foi preciso construir dispositivos disciplinares de controle. A pedagogia do controle, da ordem, da norma surgiu com o advento dessa instituição. Sarmiento (2004) destaca que o lugar da criança é o espaço/tempo das culturas da infância, mas esse lugar é continuamente reestruturado, tendo em vista as condições materiais e de vida. O espaço do brincar, de construir culturas infantis tem sido redefinido mediante novos contextos históricos. Quanto mais a sociedade capitalista evolui, mais se cerceia o direito da criança brincar. Isto porque, elas contam para a economia, estão sendo preparadas para exercer determinadas funções na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, em ambas as salas, nas quais desenvolvemos a pesquisa não vislumbramos um ambiente que possibilite a livre expressão das crianças e o acesso deliberado a livros e brinquedos. O que percebemos foi um ambiente institucional organizado de forma tal, que mesmo os objetos estando acessíveis às crianças, as atitudes e as regras impostas pelos adultos educadores constituem-

se em barreiras, quase que intransponíveis. Imaginar e criar através dos jogos e brincadeiras em tais circunstâncias é muito difícil.

A cultura instituída, ao longo dos anos, em relação às crianças foi /é a do controle: do tempo, do espaço, dos corpos, das informações acabando por forjar outras culturas, a do silêncio, da passividade, mas também, a da transgressão, da resistência, porque o processo é dialético, pois as crianças constroem a autonomia para agirem, de forma deliberada, no meio físico e social. A estas reações, Corsaro (2011, p. 172) denomina de subvida “conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais.”

Em face dos dados analisados, concluímos que há um lugar para as crianças na pré-escola pesquisada: o lugar do silêncio, dos sem voz, da afonia, da disciplinarização dos corpos e mentes. Todavia, as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas de controle e conseguem, de forma fortuita, produzirem culturas infantis. Em síntese, as crianças vivem/ assumem sua condição de infância na pré-escola. Apesar de o currículo visar a disciplina, a ordem, elas não correspondem plenamente a este objetivo. Os nossos dados apontam que há uma clara disposição das crianças para resistirem a pedagogia do controle, isto porque, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo em que são coagidas, pela estrutura institucional, a assumirem a identidade de aluno passivo, obediente criam estratégias para resistirem à forma/moldura da pré-escola e, também da estrutura social.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como fenômeno social**. Revista *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.
- MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal, 2007. 320f.
- SAMORI, Debora; CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Percursos metodológicos para o mapeamento de grupos de pesquisa sobre sociologia da infância no Brasil**. Aracaju: Anais (eletrônicos) do III Seminário
- GRUPECI Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, *Perspectivas metodológicas*, 2012. p.13-23.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.
- \_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância**. Porto: Edições ASA, 2004.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.



## **PARTE 2**

# **CRIANÇAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL**



# TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lucirino Fernandes Santos  
Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

O direito à educação das Pessoas com Deficiência (PcD) decorre de uma construção histórica que informa lutas e movimentos sociais na busca de dar efetividade às declarações normativas e, na atualidade, os avanços tecnológicos tornaram-se mais uma ferramenta para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), isto à luz do mandamento constitucional que estabeleceu o dever de garantir um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Educação Especial tem na tecnologia novas possibilidades para atender uma coletividade heterogênea, tudo em observância aos tratados internacionais cujo Brasil é signatário, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada no sistema jurídico brasileiro com *status* de norma constitucional, estabelecendo comandos para promoção de igualdade de oportunidades.

A educação da pessoa autista no sistema público de ensino deve ser realizada em salas comuns e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), essa última devendo possuir recursos destinados à superação de limitações e impedimento, tudo a partir do lúdico com dispositivos de alta e baixa tecnologia, desde a Educação Infantil, bem como terapias que atuam no comportamento humano.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O direito à educação das pessoas com deficiência passou a ter políticas públicas efetivas a partir de Constituição de 1988 e, para o autista, tal situação foi ainda mais tardia. Por outro lado, tal inclusão educacional é desafiadora em função de uma tríade de *déficit* que passou a ser denominado de TEA, contudo, diante de métodos/terapias adequadas, constata-se que em nada há óbice ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo, principalmente com auxílio de tecnologias assistivas, contudo, importa tecer breve comentário acerca do TEA e como esse passou a ser legalmente conhecido como um tipo de deficiência, atraindo a tutela de diversos direitos, como o AEE.

O atual desenvolvimento científico não apresenta explicações conclusivas sobre o autismo, não obstante o diagnóstico ser bem definido e, diante dos déficits, o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com TEA requer ações personalíssimas, especialmente para dar efetividade ao direito humano à educação em face de políticas públicas específicas destinadas à promoção de um AEE.

Os avanços para compreensão do autismo como uma condição humana repercutiram em movimentos e lutas para garantia de direitos humanos que encontraram tutela em face da Lei Berenice Piana, a Lei nº12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PNPDPTEA). Assim, estabeleceu que o autismo é um tipo de deficiência, criando-se possibilidades para promoção de igualdade de oportunidades em diversas dimensões, em especial, a garantia do AEE, com a atração do sistema de tutela específica nacional e internacional das pessoas com deficiência.

Em termos de diplomas internacionais para promoção do direito à educação do autista é possível destacar a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, essa última incorporada ao sistema

jurídico brasileiro pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009, garantindo *status* constitucional àquelas normas, compelindo o poder público a promover efetividade de políticas públicas.

Sobre o direito social à educação, dispõe a Declaração de Salamanca que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.(...) Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Ainda, a Declaração de Salamanca (1994), ao tratar da promoção da integração social das pessoas com deficiência, reafirmando o combate à exclusão e ao desrespeito histórico de violação de direitos, estabeleceu que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Por sua vez, a CDPD intenciona promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade (BRASIL, 2009). Ela estabelece que o ambiente escolar é *locus* de inclusão e respeito às diferenças em função da condição humana de cada indivíduo, requerendo que o poder público estabeleça a Educação Especial para garantir aprendizagem adequada, em função dos objetivos

que o diploma consagrada, a saber: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima; o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, com o máximo desenvolvimento possível da personalidade da pessoa, suas habilidades físicas e intelectuais, assim como participação efetiva na sociedade (BRASIL, 2009).

Assim, a CDPD estabeleceu a garantia de que as PcD não devem ser excluídas do sistema educacional, contudo, matricular tais sujeitos não necessariamente implica em garantia de direitos. Neste sentido, o tratado internacional estabeleceu o dever estatal de empregar professores de educação inclusiva, devidamente capacitados para atuar em todos os níveis de ensino, inclusive, levando-se em conta, treinamento, conscientização da deficiência, utilização de comunicação aumentativa e alternativa, uso de técnicas e materiais pedagógicos específicos e tecnologias assistivas (BRASIL, 2009), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve ser com foco no desenvolvimento das potencialidades da pessoa.

A expressão tecnologias assistivas foi tratada em diversas normas brasileiras, especialmente após edição da Lei nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004, que estabeleceu o dever de criar um Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) com o escopo de promover políticas públicas relacionadas ao tema. No Decreto, a expressão “ajuda técnica” foi conceituada como os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa “portadora de deficiência”, promovendo sua autonomia, total ou assistida (Art. 8, V, Lei nº 10.098/2000).

Iniciava então, a construção de mecanismos para superar as limitações ou impedimentos de PcD em função de temas como acessibilidade<sup>1</sup>. A ideia convergia para promoção da inclusão

---

<sup>1</sup> O Decreto nº 5.296/2004 definiu acessibilidade como condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, em diversas dimensões, inclusive, em relação aos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (Art.

educacional, estabelecendo disponibilidade de tecnologias assistivas nas escolas.

Destaca-se que, em 2006, em face da Portaria nº 142 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, criou-se o CAT, instaurando o marco para uma agenda de trabalho com o escopo de criar propostas de políticas públicas. Na portaria, tecnologia assistiva foi definida como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Com efeito, as tecnologias assistivas são verdadeiras ferramentas mitigadoras de déficits das PcD, promovendo ampliação de uma habilidade funcional ou possibilitando a realização de uma função que se encontra limitada, logo, estas permitem à pessoa com deficiência “[...] maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (BERSCH, 2013, p.2).

O tema tecnologias assistivas se tornou tão relevante que no Art. 4º da CDPD, ao discorrer sobre obrigações gerais do Estado, positivou-se o dever de assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, comprometendo-se o poder público a realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento sobre tecnologias assistivas adequadas (BRASIL, 2009). Ademais, no Artigo 26 da CDPD, estabeleceu-se o dever dos Estados de promover a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas,

---

8º, I), informando o dever do poder público de viabilizar estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a formação de profissionais na área de tecnologias assistivas (Art. 65) (BRASIL, 2004).

projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.

Assim, a contribuição da CDPD informa um modelo social à luz de direitos humanos, propondo que o ambiente é o responsável pela situação de deficiência da pessoa, sendo que as barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais existentes é que impedem a sua plena inclusão social, razão pela qual devem ser removidas (LOPES, 2014).

Destaca-se que foi sob a influência da CDPD que o Estado brasileiro instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, estabelecendo que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

A LBI ainda estabeleceu a responsabilidade de diversos atores (Estado, família, comunidade escolar e sociedade) em promover o direito à educação, colocando a PcD sob proteção contra toda forma de violência, negligência e discriminação, informando que as instituições devem assegurar um sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades, inclusive, com adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das PcD (BRASIL, 2015).

Interessante notar que, em face do *binômio igualdade - não discriminação*, o Art. 4º da LBI estabeleceu que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”, conceituando discriminação em razão da deficiência como:

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Por fim, cabe destacar que é dever de todos criar os mecanismos para que a aprendizagem das PcD seja efetivada. De fato, tal obrigatoriedade deve ocorrer desde a Educação Infantil, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece no Art. 29 que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Ademais, nos termos do Art. 2º da LDBEN, a educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), logo, afirma-se como função da educação não somente o labor, mas outras dimensões como o desenvolvimento humano para tomada de consciência de direitos, exercício de liberdades públicas, reivindicação de direitos fundamentais, tal qual estabelecido no Art. 5º da Constituição de 1988.

O legislador, ao relacionar o direito à educação com o exercício da cidadania e preparação para o labor, informa que qualidade na educação não deve ser somente para preparação ao mercado de trabalho. Não se quer dizer que tal perspectiva não seja importante, contudo, afirma-se que há outras dimensões para a ideia de qualidade educacional.

As ideias supramencionadas norteiam como dever ser o Atendimento Educacional Especializado a ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III, da Constituição de 1988), sendo tal medida intencionada para fomentar o respeito à diversidade e romper com injustiças históricas à luz de modelos de segregação e assistencialismo, bem como atuar um processo de ensino-aprendizagem focado no desenvolvimento de potencialidades de cada pessoa.

A educação inclusiva, sob o prisma da diversidade, deverá dar suporte aos alunos com deficiências cognitivas, motoras, sensoriais e quaisquer outros transtornos da aprendizagem. As deficiências em si devem ser entendidas

como uma condição humana e um aspecto que reforça a singularidade do indivíduo em suas diferenças (LIMA; SILVEIRA, 2016, p. 52)

Tal percepção restou evidenciada, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Assim, a criança com TEA deve ser incluído na escola, bem como deve ter um acompanhamento especializado, inclusive, qualquer recusa de matrícula é passível de punição com multa de 3 a 20 salários-mínimos, podendo ocorrer perda do cargo do gestor escolar que crie entraves (BRASIL, 2012). Por outro lado, não basta matricular! Ação para concretização da Educação Especial é a criação das salas de recursos multifuncionais (SRM) no sistema de ensino público, sendo estes ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE, nos termos do Art. 5º, § 3º, do Decreto nº 7.611/2011, inclusive, em sintonia com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007.

Com efeito, buscou-se fomentar a formação de professores para a Educação Especial no Brasil, bem como dar efetividade ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISRM), estabelecido pela Portaria Normativa nº 13/2007, objetivando-se apoiar a organização e a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade com os demais discentes.

Como ações práticas, o PISRM aduz o dever de disponibilizar equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento especial, cabendo ao sistema de ensino, a contrapartida de disponibilizar o espaço físico e garantir a atuação de docente em educação inclusiva.

Por outro lado, para além da infraestrutura, a capacitação do professor foi tratada na LBI, chamando atenção definições como “atendente pessoal”, “profissional de apoio escolar” e “acompanhante”<sup>2</sup>, atividades que não se confundem com a dos profissionais que atuam nas classes comuns e/ou SRM, devendo todos ter capacitação contínua e empatia para promover aprendizagem significativa daqueles sujeitos.

Percebe-se que há um conjunto normativo para promover o AEE das pessoas com autismo, cabendo discorrer sobre como a tecnologia colabora com o processo.

De fato, os déficits da criança com TEA não implicam necessariamente em impossibilidade de desenvolver sua aprendizagem. Com efeito, métodos comportamentais como o *Treatment and Education of Austistic and related Communication Handicap Children*<sup>3</sup> (TEACCH), o método *Applied Behavior Analysis*<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Segundo a referida lei: atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; e acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015)

<sup>3</sup> Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação

<sup>4</sup> Análise Aplicada do Comportamento

(ABA) e o método *Picture Exchange Communication System*<sup>5</sup> (PECS), entre outros, podem ser utilizados para eliminar, ou pelo menos mitigar, as limitações e impedimentos.

O TEACCH foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte (EUA) e considera a individualidade da criança, com sua integração ao ambiente educacional, consistindo no uso de materiais didáticos segregados em 5 (cinco) grupos: material de exercícios para a vida cotidiana; material sensorial; material de linguagem; material de matemática; e, material de ciências (KOVATLI, 2003).

Já o método ABA tem o escopo de desenvolver habilidades específicas do autista em etapas delineadas, associadas a uma instrução ou sinalização. Silva, Soares e Benitez (2017) explicam que este método requer uma equipe interdisciplinar, contemplando diferentes áreas, mesmo objetivo educacional e mesma abordagem. Mello (1991 *apud* KOVATLI, 2003) complementa que na terapia ABA existe a busca por um aprendizado “agradável”, fundado em estímulos com fim de valorização de respostas positivas, não reforço às respostas negativas (birras) e registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados.

Por sua vez, o método PECS pode auxiliar a pessoa criança com TEA acometida de outros distúrbios de desenvolvimento, sendo aplicável em face de déficit na comunicação. Assim, o PECS é uma ferramenta auxiliar, um estimulador para comunicação, proporcionando melhorias comportamentais e relacionais.

O PECS é o método de comunicação mais utilizado com autistas, desde os primeiros anos de idade. Outro ponto favorável a este método são os materiais que utiliza, são mais simples e baratos, por isso ele tem sido aceito em vários lugares, é muito popular o seu uso em escolas (classes especiais), terapias e em casa. Quando bem aplicado, o PECS apresenta avanços na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e também na organização da linguagem verbal [...] (KOVATLI, 2003)

---

<sup>5</sup> Sistema de Comunicação por troca de Figuras

Além dos métodos supracitados, destaca-se ainda como recurso a terapia identificada por Son-Rise. Nela, busca-se a aceitação da pessoa com autismo, sendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança associados a uma atitude positiva em relação ao seu potencial de desenvolvimento.

O Programa Son-Rise é centrado na criança (ou no adulto) com autismo. Isto significa que o tratamento tem início na busca de uma profunda compreensão e genuína apreciação da criança, de como ela se comporta, interage e se comunica, assim como de seus interesses. O Programa Son-Rise descreve isto como o “ir até o mundo da criança”, buscando fazer a ponte entre o mundo convencional e o mundo desta criança em especial. Com esta atitude, o adulto facilitador vê a criança como um ser único a ser respeitado, não como alguém que precisa “ser consertado”, e pergunta-se, “como eu posso me relacionar e me comunicar melhor com essa criança?” Quando a criança sente-se segura e aceita por este adulto, maior é a sua receptividade ao convite para interação que o adulto venha a fazer (TOLEZANI, 2010, p. 8).

Os métodos supramencionados operam como instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser aplicados em diversos ambientes por mediadores. Funcionam como mediadores um membro da família, o professor, um amigo, bem como dispositivos de alta tecnologia que conformam ambientes digitais, ferramentas que combinam métodos educacionais e servem como tecnologias assistivas.

Um Ambiente Digital de Aprendizagem (ADA) é um “[...] ambiente centrado no aprendiz e nas suas necessidades, com recursos tecnológicos digitais (de hardware e de software) para apoio a comunicação/interação e construção de conhecimento” (PASSERINO, 2005, p.109). Neste contexto, tais ambientes são ferramentas para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, requerendo infraestrutura corpórea (*desktop, notebook, tablet, smartphone, óculos virtuais, etc.*) e incorpórea (programas de computador, aplicações de *internet*, inteligência artificial, etc.). No caso de criança com TEA, tais tecnologias assistivas podem viabilizar estratégias para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

É preciso destacar que se deve ter cautela acerca do uso da tecnologia com criança com TEAs, especialmente diante da possibilidade do chamado *gaming disorder*, transtornos ou distúrbios de game já devidamente estudado e definido na 11ª Classificação Internacional de Doenças (CID, 2018).

Por outro lado, métodos comportamentais (TEACCH, ABA e PECS) vêm sendo “transportados” para uso em ADA, com resultados positivos. Ademais, neste processo, pesquisadores vêm adotando nas implementações de ADA contribuições teóricas como a desenvolvida nos estudos de Lev Semyonovich Vygotsky<sup>6</sup> em face de sua Teoria Sócio-Histórica (TSH).

Vygotsky (1991), em sua TSH, aduz que aspectos tipicamente humanos do comportamento se formam ao longo da história, estabelecendo existência de Funções Psicológicas Superiores (FPS), com origem histórica e social essenciais para ao desenvolvimento humano, e Funções Psicológicas Elementares (FPE) inatas, relacionadas com aspectos biológicos. Assim, na TSH, o desenvolvimento humano é regido por FPE e FPS.

Ocorre que as funções psíquicas, que têm origem sociocultural, decorrem das interações sociais em um dado espaço/tempo/cultura, logo, o desenvolvimento do ser é função da interiorização das FPS, que refletem o que o indivíduo vivencia em face de processos de mediação dados pela comunicação/ linguagem.

[...] a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em

---

<sup>6</sup> Lev Semyonovich Vygotsky(1896-1934) foi um russo que atuou em diversas áreas das ciências humanas (lingüística, semiótica, filosofia, arte, cultura, pedagogia e psicologia), tendo formação acadêmica em direito, história e filosofia. Aos 24 anos contraiu a tuberculose chegando a óbito aos 37 anos. Deixou aproximadamente 180 textos de cunho científico, destacando-se dentro da psicologia evolutiva como responsável pela mudança de foco de pesquisa e da quebra de paradigma da época, pois, no lugar de falar em comportamento e personalidade falou em ação (atividade). (PASSERINO, 2005, p. 4).

estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos. [...] a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem “negociações”, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados (LUCCI, 2006, p. 4)

Em Vygotsky (1991), a mediação e o meio social são fundamentais para o ser humano, pois, das experiências trocadas haverá produção de desenvolvimento. Disto decorrem três conceitos propostos pelo pesquisador russo: a Zona de Conhecimento Real (ZCR), a Zona de Conhecimento Potencial (ZCP) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para o autor, a ZCR informa o conjunto de conhecimento e possibilidades de ação que o indivíduo já possui ou que pode obter sem mediação. Já a ZCP corresponde ao conjunto de conhecimento e possibilidades de ação que a pessoa pode obter desde que atue um elemento de mediação, sendo tal zona correspondente à capacidade de desenvolvimento cognitivo da pessoa. Por sua vez, a ZDP representa uma zona de transição, sendo conceituada como a distância entre ZCR e ZCP, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um mediador (VYGOTSKY, 1991). Com efeito:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 60)

Na Era Digital, o elemento mediador pode ser a tecnologia, atuando em casa ou na escola, em salas comuns e sala de recursos multifuncionais. Assim, cabe tecer comentário acerca da coleta, análise e interpretação de dados em face da investigação realizada em campo em confronto com a exposição apresentada.

## O DESENHO E A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: ALGUMAS IMPRESSÕES

O presente estudo visa analisar a política educacional para crianças com espectro autista no município de João Pessoa/PB considerando a inclusão tecnológica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória que utilizou como instrumento para coleta de dados o questionário e observação. O *locus* da investigação foram 4 (quatro) Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) e 2 (duas) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), contemplando como sujeitos 6 (seis) professores de educação inclusiva.

A abordagem qualitativa assume importante papel diante de ciências sociais, uma vez que esta observa a “pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009), especialmente diante da diversidade cultural e novas complexidades evidenciadas na Era Digital. Assim, a abordagem qualitativa enfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser, podendo-se elencar como aspectos essenciais: a escolha métodos e teorias adequadas, o olhar multirreferencial dos objetos de estudo e as reflexões do observador (pesquisador) diante dos recortes na investigação (HAGUETTE, 2001).

A abordagem qualitativa analisa aspectos subjetivos da ação humana, tendo explicações, por exemplo, na Teoria de Interação Simbólica (TIS). A teoria aduz a importância da convivência social e o poder da comunicação para a dimensão sociocultural, apresentando-se como técnica de investigação métodos que se distanciam do paradigma positivista clássico.

Como técnica qualitativa em atenção à TIS, destaca-se a *observação participante*, que compreende a ação humana de um observador no ambiente e sujeitos da pesquisa, incorporando aspectos como a coleta de dados, o papel do observador, tempo da observação, o papel ativo do observador enquanto modificador do

entorno e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências (HAGUETTE, 2001).

Assim, utilizou-se da observação participante em face de diálogos e interações com os sujeitos (professores) e diante do estudo de caso, espécie de delineamento de pesquisa que informa uma análise detalhada de um determinado evento, situação, organização, unidade social, entre outros, sendo comumente realizado em um espaço e prazo definido, com posterior análise qualitativa dos dados, desenvolvida em três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação (MILES; HUBERMAN, 1994), tudo com uso de diversas fontes de dados para se chegar à evidência e compreensão ampla acerca de um objeto de investigação.

Diante do estudo de caso, relevante é a relação entre teoria(s) e método(s), sendo utilizada como aporte epistemológico para compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança criança com TEA a Teoria Sócio-Histórica (VYGOTSKY, 1991).

A coleta de dados foi realizada no período de 30 de julho a 3 de agosto de 2018. Para isto, obteve-se a autorização da Prefeitura de João Pessoa/PB para visita às instituições e, em cada local, apresentou-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tempo estimado das observações foi de 1h30min por dia, observando-se a infraestrutura do ambiente escolar, as ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo e a reação dos docentes diante de assertivas apresentadas em um questionário.

A partir dos dados coletados verificou-se que: o corpo docente das escolas visitadas possui formação acadêmica adequada, pois, todos os professores possuem graduação em pedagogia, com especialização em psicopedagogia e/ou AEE, e conhecem métodos/terapias/ferramentas específicas para atuar no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas (ABA, TEACCH, PECS, etc.).

Ademais, as salas de recursos multifuncionais estão implantadas nas seis instituições pesquisadas, contudo, não foi evidenciado materiais que conformassem um conjunto específico associado a algum método comportamental para crianças com

autismo. Com efeito, em 5 delas havia dispositivos eletrônicos (*notebook* e/ou *desktop*) com aplicações de *internet* para PcD, contudo, nada específico para este público do AEE.

Ressalta-se que 2 (dois) respondentes de instituições que possuíam alta tecnologia consideraram que os dispositivos não possuíam ergonomia adequada para criança com TEA, informando dificuldades quanto à usabilidade. Por outro lado, todos os docentes, a partir da experiência que possuíam com educação de crianças com TEA, informaram que o dispositivo mais adequado para esse público seria o tipo *tablet*.

Em relação aos Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA), nas instituições analisadas, encontramos as seguintes ferramentas: o *software* “As Descobertas de Albert”; o *software* “Trillis for Kids - Programa Terapêutico”; o *software* “Coelho Sabido Maternal”; o *software* DOSVOX (sistema para desenvolvimento de comunicação).

Apesar de serem importantes para o trabalho com as crianças com deficiência, nenhuma dessas ferramentas é específica para a atuação pedagógica com as crianças com TEA. É preciso destacar que há diversas aplicações de *internet* que conformam ADA para criança com TEA, conforme exemplificado abaixo:

- a) o ABC Autismo utiliza fundamentos do TEACCH, possuindo 4 níveis de dificuldade e 40 fases interativas (GOOGLE PLAY, 2018a);
- b) o Autastico é jogo educativo com foco em autistas dos 2 aos 5 anos, possibilitando realização de desenhos, com reflexo na coordenação motora. (GOOGLE PLAY, 2018b);
- c) o Autapp atua no processo de leitura de autistas (GOOGLE PLAY, 2018c);
- d) o Autismo Projeto Integrar auxilia o autista na organização de suas atividades da vida diária através do apoio audiovisual dos desenhos roteirizados (GOOGLE PLAY, 2018d);
- e) o OTO é ferramenta auxiliar para crianças em diferentes graus do TEA, objetivando o aprendizado do alfabeto de uma forma interativa e simples, com associações de imagens e sons (GOOGLE PLAY, 2018e);
- f) o TEO – AUTISMO busca estimular a comunicação, a socialização e o comportamento da criança, sendo também um processo de tratamento complementar ao tratamento tradicional do autismo (GOOGLE PLAY, 2018f);
- g) o Meu Filho Autista busca em diversas terapias (Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Psicopedagogia, entre tantas outras) servir de

ferramentas para avaliar o que está sendo eficaz e o que não está no processo de aprendizagem (GOOGLE PLAY, 2018g)

h) o SCAI Autismo vem como outra uma opção para auxiliar desenvolver a comunicação do autista (GOOGLE PLAY, 2018h).

Ainda é possível encontrar aplicativos que utilizam o método (ABA). É o caso do “ABA DROMNIBUS”, utilizado para estabelecer um plano educacional individualizado de aprendizagem antecipada, *Early Learning Individualized Education Plan*, podendo ser adaptado para escola e para casa (GOOGLE PLAY, 2018i). Já o “ABA THERAPY APHASIA AUTISM”, que visa melhorar a comunicação, habilidades cognitivas por meio do uso de cartões de imagem de sinalização para a prática da língua oral, pode ser utilizado em terapias ou por educadores (ABA THERAPY APHASIA AUTISM, 2018j).

Ratificando a importância de integração de ferramentas tecnológicas para crianças com TEA e alertando sobre questões de usabilidade e ergonomia, Kovatli (2003) explica que para que o computador possa ser usado para promover transformações no processo de ensino-aprendizagem ele precisa ser capaz de atender as necessidades dos alunos e professores em suas interações do dia-a-dia.

No entanto, apesar de todos esses recursos educacionais disponibilizados pelos ADA possibilitarem novas formas de atuação no processo de educação com melhorias tanto para o trabalho do professor de AEE como para a criança com TEA diante da garantia do direito humano à educação, constatamos que estes ainda não são utilizados pelos professores das instituições pesquisadas.

Indagados sobre as razões pelas quais não faziam uso dessas ferramentas, todos os docentes informaram falta de infraestrutura informacional e de qualificação profissional para trabalhar com tecnologias digitais específicas para atender as necessidades educativas das crianças com TEA. Tais achados indicam a necessidade de maior investimento em políticas públicas inclusivas

com o foco nas ações de infraestrutura material de equipamentos bem como na formação continuada dos professores do AEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do direito à educação da PcD diz respeito a uma construção histórica que, no Brasil, ganhou maior efetividade em face da Constituição de 1988 ao estabelecer o dever de garantir Educação Especial por meio do AEE, incluindo-se nesta modalidade educacional, a pessoa com TEA. Todavia, para que esse direito seja efetivado a instituição escolar necessita estar preparada para acolher uma coletividade heterogênea, que agora contempla esse público, retirando da invisibilidade as PcD.

A pesquisa realizada expôs uma realidade que necessita ser modificada a fim de tornar efetiva a inclusão educacional da criança com TEA. Urge que as instituições escolares se apropriem dos métodos educacionais, das ferramentas informacionais e das tecnologias assistivas específicas para criança com TEA que foram sendo desenvolvidos em face do desenvolvimento tecnológico, e que os professores do AEE possam tê-los disponíveis por meio de ambientes digitais de aprendizagem. Isto porque o Transtorno do Espectro Autista informa uma tríade de déficits que requer ações muito específicas para desenvolvimento da cada criança com TEA.

Compreendemos que a inclusão educacional da criança com TEA, passa por três dimensões: a) garantia do acesso (matrícula) na instituição escolar; b) oferta de uma infraestrutura escolar material e informacional adequada ao desenvolvimento do seu processo educativo personalíssimo; e, c) investimento na formação contínua do corpo docente regular e especializado, bem como do apoio pedagógico (monitores e cuidadores) com empatia para acolher e auxiliar a criança com TEA.

A sala de recursos multifuncionais deve conter uma infraestrutura adequada à acessibilidade, ergonomia e usabilidade, devendo o poder público empreender esforços para que se contemple naquele ambiente o que há de mais avançado para o

processo, desde a etapa da Educação infantil, isto em função de diplomas normativos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Constituição (1988) e outras leis infraconstitucionais. É disto que se trata a Educação Especial e a ideia tão difundida de inclusão. Sem tal compreensão, a instituição escolar será mais um ambiente excludente e a ideia de inclusão se torna simbólica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Diário Oficial da União, 5 de out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FAPESP. Mais uma possível causa do autismo: Inflamação reduz conexões de neurônios obtidos em laboratório a partir de células do dente de crianças com o transtorno neurológico. **Revista Pesquisa**. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/01/16/mais-uma-possivel-cao-do-autismo/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GOOGLE PLAY. **ABC Autismo**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dokye.abcautismo&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dokye.abcautismo&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018a.

GOOGLE PLAY. **Autastico**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bigheadbrogames.autastico&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bigheadbrogames.autastico&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018b.

GOOGLE PLAY. **AutApp - Autismo**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=io.gabriel.hahn.autapp&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=io.gabriel.hahn.autapp&hl=pt_BR). Acesso em 14 jun. 2018c.

GOOGLE PLAY. **Autismo Projeto Integrar**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=poder.ufac.br.autismoprojetointegrar&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=poder.ufac.br.autismoprojetointegrar&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018d.

GOOGLE PLAY. **OTO (Olhar Tocar Ouvir)**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.myalphabeto&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.myalphabeto&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018e.

GOOGLE PLAY. **TEO – Autismo**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Sia.Teo&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Sia.Teo&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018f.

GOOGLE PLAY. **Meu filho autista**. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.forlifeapp.mfa&hl=en>. Acesso em 22 abr. 2018g.

GOOGLE PLAY. **SCAI Autismo**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.scai\\_autismo&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.scai_autismo&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018h.

GOOGLE PLAY. **ABA Dromnibus**. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dromnibus.dromnibus2&hl=pt>. Acesso em 22 abr. 2018i.

GOOGLE PLAY. **ABA Therapy Aphasia Autism**. Disponível em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=appinventor.ai\\_coolbhavana1.Kids\\_Picture\\_Dictionary\\_Aphasia\\_autism\\_speech\\_language&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=appinventor.ai_coolbhavana1.Kids_Picture_Dictionary_Aphasia_autism_speech_language&hl=pt_BR). Acesso em 22 abr. 2018j.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. - 8. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2001.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

INSTITUTO PENSI. **O que é o Autismo? marcos históricos**. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Children*, Baltimore, n.2, p. 217-250, 1943.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1516-4446. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KOVATLI, Marilei de Fátima. **Estratégias para estabelecer a interação da criança com autismo e o computador**. 2003. Dissertação (Mestrado

em Ciência da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30367345.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2 (2006). Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MACEDO, Elizeu Coutinho de; ORSATI, Fernanda. Comunicação alternativa. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

MILES B. M, HUBERMAN A. M. **Qualitative data analysis an expanded source book**. Califórnia: SAGE, 1994.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: Estudo dos processos de interação social e mediação**. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13081/000634298.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VALENTE, Nara Luiza. **A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista**. 2017. Disponível em: <<https://www.congressoservi cosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131625.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA REGULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Isabelle Sercundes Santos  
Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a articulação entre as políticas de educação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluídas nas salas regulares da Educação Infantil.

O estudo desdobrou-se sobre o contexto da rede de Educação Municipal de João Pessoa, campo de pesquisa escolhido inicialmente pelos indícios observados ao longo de quatro anos de docência na Educação Básica do município. Os indicativos de que havia estranhamentos, dificuldades para organizar estratégias educacionais, e baixas expectativas de aprendizagem por parte de professores e equipe pedagógica quanto ao grupo das crianças com Transtorno do Espectro Autista instigaram a busca pela compreensão científica afim de reunir contribuições para uma educação que acolha esse público e volte-se para a efetivação de seus direitos educacionais.

Embora o direito de crianças com deficiência de partilhar aprendizagens junto à outras crianças com ou sem deficiência seja garantido por Políticas Educacionais de inclusão que vem avançando quanto ao acesso e permanência nas escolas regulares, desde a década de 1990 e, com mais ênfase após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão daquelas que apresentam TEA esbarra em ações pedagógicas que visam mera socialização sem intencionalidade

educativa, assim como em investimentos financeiros baixos, generalismo quanto ao desenvolvimento humano, formações precárias, ausência ou pouco envolvimento da comunidade escolar nas sistematizações pedagógicas, adaptações curriculares que negam os direitos educativos específicos para a etapa, dentre outros aspectos (LIMA; DORZIAT, 2013), (MANTOAN, 2015).

Após levantamento teórico verificamos a relevância de um olhar mais crítico quanto a inclusão de crianças com TEA na etapa da Educação Infantil, tanto pela incipiência de estudos, quanto pela relevância que esta etapa apresenta para esse grupo. Por demarcar o início das vivências coletivas com diversos grupos gerando experiências variadas que, quando bem mediadas, podem ser potencializadoras para a aquisição de habilidades fundamentais à aprendizagem, tais como a comunicação e a socialização (CHIOTE, 2011).

As pesquisas do NUPEC – Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança, que reúne pesquisas, em sua maioria, realizadas em João Pessoa com ênfase nos processos educacionais de crianças de 0 a 5 anos atestam que a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil no município de João Pessoa merece mais olhares de reflexão acerca da aprendizagem que se tem priorizado (OLIVEIRA, R., 2017), também quanto ao aprimoramento das políticas educacionais inclusivas com ênfase em formações mais aprofundadas dos profissionais da educação e no uso de tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado (SANTOS, L., 2019), assim como a necessidade de colocar as crianças com Transtorno do Espectro Autista no centro do planejamento pedagógico, concebendo-as como agentes ativos do processo educativo (SANTOS, D., 2017), (OLIVEIRA, C., 2017), além de evidenciar que a atuação de profissionais da Psicopedagogia na escola regular têm grande potencial na articulação de estratégias educativas inclusivas (SANTOS, V., 2019);

Ao buscarmos teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), verificamos que a inclusão de crianças com TEA na área da Educação Infantil no Brasil são ainda

incipientes, contudo, estas trazem considerações semelhantes ao que foi verificado no município de João Pessoa. As pesquisas que selecionamos com maior aproximação do nosso interesse investigativo evidenciaram disparidade entre o que é determinado pelas políticas educacionais e o que é ofertado para as crianças com TEA na Educação Infantil (VIEIRA, 2016); ausência ou fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, o que interfere na mediação das atividades lúdicas para as crianças com TEA nas salas regulares (ANJOS, 2013); necessidade de estabelecer parcerias entre professores das salas regulares, professoras do AEE e familiares no processo de inclusão (RINALDO, S., 2016); dificuldades dos professores no planejamento de rotinas e de atividades que despertem o interesse das crianças com TEA e possibilitem participação e aprendizagem (COSTA, 2015; FIORINI, 2017).

Nosso estudo respaldou-se ainda nas contribuições da Teoria Histórico- Cultural sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência. As crianças com TEA geralmente apresentam dificuldades nas interações sociais e na comunicação, construções que são bases necessárias à construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1983), assim, um trabalho pedagógico bem organizado, que leve em consideração tais aspectos foi o nosso norte durante todo o exercício compreensivo.

Considerando as inquietudes das vivências enquanto docente e os resultados das pesquisas acadêmicas citadas, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: em que medida as políticas educacionais de inclusão norteiam as diretrizes e práticas pedagógicas no município de João Pessoa de modo a orientar o trabalho dos professores junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista nas salas regulares da Educação Infantil? No intuito de responder tal pergunta, estabelecemos como objetivo geral compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil. E como objetivos específicos: a) Investigar qual a natureza do processo educacional desenvolvido junto às crianças com TEA; b) Refletir

sobre os avanços e desafios que desdobram-se das normativas que orientam a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil;

O percurso metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa, foi guiado pelo método Hermenêutico – Dialético, pois, “essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida (MINAYO, 1996, p.231). Desta maneira, buscamos compreender nosso objeto de pesquisa em um exercício constante de interpretação do contexto pesquisado e as construções histórico-políticas que já foram realizadas acerca dele.

O *locus* da pesquisa constituiu – se em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), que à época abrangia a maior quantidade de crianças com TEA, nesta etapa, da rede municipal. Os sujeitos participantes foram: 6 crianças com Transtorno do Espectro Autista, 2 professoras, 5 cuidadoras, 5 mães, 1 diretora, 1 supervisora e 1 professora do Atendimento Educacional Especializado que trabalha na sala de recursos do CREI, totalizando 21 sujeitos.

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas em profundidade e a observação participante, técnica esta que nos permitiu acompanhar e participar de interações no CREI, nas salas do Maternal 2B (3 anos de idade) e do Pré 1 B (4 e 5 anos de idade). Para tanto, elaboramos um roteiro de observações que priorizou apreender se o processo educativo estimulava a participação e a aprendizagem das crianças com TEA e como esta era mediada e acompanhada pelas docentes e cuidadoras. Cada dia foi registrado em diário de campo.

Por fim, os dados foram organizados conforme as etapas propostas por Minayo (1999) e analisadas com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011), utilizando a categorização temática.

## **SOBRE O CONCEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez por um psiquiatra suíço chamado Eugen Bleuler, no início dos anos 1900, para designar sintomas de perda de contato com a realidade de pessoas com esquizofrenia. Já os primeiros estudos científicos a serem publicados sobre o autismo foram realizados na década de 1940, de autoria do psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Léo Kanner. Ele dedicou-se a estudar o comportamento de um grupo de 11 crianças que apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento, tais como autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia (ORRÚ, 2012).

Ao longo de trinta anos, Kanner redefiniu o conceito de autismo diversas vezes. Em 1955, afirmou que a conduta dos pais poderia desenvolver a síndrome nas crianças ainda dentro do útero, de modo que se a gestação fosse rejeitada, o feto, sem a relação de afetividade com a mãe, perderia a possibilidade de comunicar-se. Já em 1973, afirmou a pertinência do autismo como parte do quadro das psicoses infantis (ORRÚ, 2012). Durante esse período, vários nomes foram dados ao distúrbio na literatura médica: Autismo Infantil Precoce, Autismo infantil, Autismo, Criança Atípica, Psicose Infantil Precoce e até Síndrome de Kanner (BRASIL, 2015).

Pouco tempo depois da publicação do importante artigo de Kanner sobre o autismo, Hans Asperger, psiquiatra austríaco, publicou seus estudos, derivados também da observação de crianças, por meio de um artigo que se intitulava “A psicopatia autista na infância”, em 1944. As características observadas por ele indicavam dificuldades severas em interagir socialmente, o uso pedante da fala e o desajeitamento motor. Asperger já enfatizava a importância de uma abordagem educativa para autistas (TAMANAHHA et. al.; 2008).

Em 1953, o primeiro Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM) foi publicado pela Associação

Americana de Psiquiatria (APA). Nele o autismo foi descrito não como uma síndrome própria, mas, como um sintoma de um subgrupo da esquizofrenia infantil. Ao final dos anos 1960 as teses psicodinâmicas passam a contar com outra explicação psicológica, o cognitivismo, o qual questionava as explicações de ordem afetiva e centralizava o autismo no campo da cognição. A partir da década de 70 os estudos sobre o autismo passam a ser mais sistemáticos, a psiquiatra inglesa Lorna Wing propôs a noção de “espectro autista” para designar todos os indivíduos com déficits qualitativos na comunicação verbal e não-verbal, na interação social e na imaginação (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

Em 2013 foi publicada a quinta versão do DSM, com mudanças significativas acerca da caracterização do autismo em relação à sua versão anterior. O DSM-V agrupa as síndromes, antes pertencentes ao grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, no conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com exceção do Transtorno de Rett, que passa a ter um diagnóstico à parte.

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM-V, 2014, p.42).

Isso significa que tem o diagnóstico de TEA pode ter ou Síndrome de Asperger ou Transtornos Desintegrativos da Infância ou o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, mas, cada pessoa tem suas especificidades.

Atualmente, além do DSM-V, a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (OMS), a CID-11, também é utilizada na constituição do diagnóstico do TEA. Em ambos, os prejuízos no desenvolvimento correspondentes às áreas da interação social, da linguagem e comunicação social e padrões de

comportamento restritos, repetitivos e/ou estereotipados, que se manifestam antes da criança frequentar a escola, são indicados como relevantes na caracterização do TEA (CID-10,2003; DSM-V, 2013).

Conhecer as especificidades do TEA sob a ótica da área da saúde nos ajuda a identificar e a compreender as características gerais desse grupo, porém o paradigma da inclusão transcende os rótulos clínicos e nos orienta a olhar para os indivíduos com TEA ou qualquer outra deficiência como os sujeitos de direitos, concretos, históricos e culturais que são. Neste paradigma [...] os diversos tipos de autismo seriam compreendidos como uma expressão da diversidade humana e toda deficiência envolveria uma abordagem mais social e coletiva, visto que tal abordagem deveria ser mais flexível para dialogar com as diferenças (OLIVEIRA; NOBRE, 2020, p.35).

Vistas sob essa ótica, as pessoas com TEA são pensadas a partir das suas potencialidades, de seu funcionamento próprio. A inclusão, nesse sentido, é discutida junto à elas, ouvindo-as, conhecendo suas necessidades, seus limites e evoluções. Partilhamos desse entendimento.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA**

As pessoas com deficiência foram historicamente privadas de frequentarem o sistema educacional brasileiro regular. As primeiras iniciativas educacionais oficiais para as pessoas “excepcionais”, como eram denominados na época, iniciaram com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-mudos, em 1857, posteriormente chamados de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Contudo, essas iniciativas constituíram ações educativas isoladas e que atendiam majoritariamente o público de classes sociais com maior poder aquisitivo (KASSAR,2011).

Somente a partir da década de 1960 as políticas educacionais incluíram a educação de “excepcionais”, hoje conhecida como Educação Especial, no rol de suas atenções. Os princípios de universalização da educação dão os primeiros passos, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 4024 de 1961). Pela primeira vez, há certa preocupação do Estado brasileiro com o atendimento educacional de pessoas com deficiência, que, “[...] na medida do possível, deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação regular” (art.88).

Às crianças com deficiência excluídas das escolas regulares eram ofertados atendimentos em instituições privadas, que, para isso, contavam com recursos públicos. (PLESTCH, 2014). Salienta-se que estes atendimentos eram mais acessíveis aos grupos residentes nas capitais. Dessa maneira, a Educação Especial no Brasil foi constituída mediante associações com instituições privadas de caráter filantrópico – assistencial, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi. Estas voltavam seus trabalhos em específico para pessoas com deficiência mental.

O atendimento prestado às crianças com autismo nesses tipos de instituições centrava-se principalmente em corrigir ou tratar déficits, estratégias que se vinculam a concepções médicas, com foco nas características da deficiência e não nas potencialidades da pessoa (VASQUES; BAPTISTA, 2003).

A partir da década de 1980, os movimentos sociais, antes oprimidos pelo autoritarismo do regime militar, começam a ressurgir e a cobrar a participação social. A Constituição de 88 deu ênfase aos direitos sociais e estabeleceu os princípios de descentralização e municipalização para implementar as políticas sociais, entre elas as políticas da educação, que passa a ser caracterizada como um direito público subjetivo.

Em consonância com a agenda política internacional de universalização da educação básica, o Brasil passou a ampliar seu arcabouço jurídico institucional pró-inclusão. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de

Salamanca (1994), documentos que resultaram de conferências internacionais, passaram a influenciar a formulação de políticas educacionais inclusivas no país (BRASIL, 2010). Este último documento estabelece que todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras deveriam ser acolhidas em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No âmbito nacional, diversos dispositivos foram instituídos para a proteção do direito à educação. Um desses é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que em seu Capítulo IV, dispõe que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Art.55). Este é considerado um importante avanço, pois, não há a distinção entre crianças ou adolescentes com deficiência ou não, simplesmente é direito de todos, fazendo valer sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Em contradição ao ECA, a Política Nacional de Educação Especial, instituída em 1994, orientava a integração nas classes comuns só aqueles que possuísem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Um outro marco a favor da inclusão foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº9394/96, que em seu Capítulo V, a estrutura o funcionamento da Educação Especial para “portadores de necessidades especiais”, termo usado na redação da época, mediante “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Art.59).

Na contramão, o financiamento da educação, historicamente precarizado, acentuava a exclusão das crianças com deficiência das salas regulares. “A ausência de uma política de financiamento prejudicou sobremaneira a expansão da Educação Infantil, efetivando-se uma década de ausência de investimento federal na área entre os anos de 1995 a 2006” (FLORES, 2017, p. 9). Em João Pessoa somente em 2006, dez anos após a LDB, os CREIs foram

transferidos da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) para a SEDEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura (BESERRA, 2007). Contudo, as instituições continuaram vinculadas ao Governo do Estado e somente no ano de 2013 passaram de fato a serem de responsabilidade do município (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

No decorrer dos anos 2000, com o governo Lula (2003-2010), mudanças mais enfáticas passam a acontecer tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial, sobretudo com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A partir dela a Educação Especial passa a não ser mais substitutiva, mas transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, sendo integrada a proposta pedagógica da escola regular, tendo como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.11).

A Educação Especial disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que suplementa ou complementa a formação dos estudantes, podendo acontecer nas salas de recurso multifuncionais (SRM) dentro das escolas ou em centros especializados, no contra turno escolar. Além disso, o AEE tem a função de orientação ao ensino regular sobre o atendimento de seu público e de orientar a organização de redes de apoio, além da formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (PNEEPEI, 2008).

No campo das Políticas mais específicas às necessidades das crianças com TEA destacamos a Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012). Essa Lei reconhece a pessoa com TEA como uma pessoa com deficiência e garante o direito ao acompanhante especializado na sala regular em caso de comprovada necessidade. Contudo, não

se especifica qual especialização seria necessária para esse acompanhante.

Em 2015 foi instituída a LBI - Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ratificando a perspectiva inclusiva que, dentre vários direitos, aponta o asseguramento da oferta de “oferta de profissionais de apoio escolar”, semelhante ao que preconiza a Lei Berenice Piana.

Em João Pessoa verificamos as seguintes políticas: “Semana Municipal do Autismo” (Lei nº 12.321/2012), que tem por finalidade definir diretrizes para uma política de atenção integral para essa parcela da população. No que diz respeito à educação, determina em seu artigo 3º, Inciso II, “[...] inserir os portadores de autismo em políticas públicas permanentes que 56 lhes garantam tratamento diferenciado a partir da escola e no atendimento na rede pública municipal de saúde” (JOÃO PESSOA/PMJP, 2012).

A Lei Ordinária nº 12.345/2012 estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da política municipal de João Pessoa: I - **atendimento das pessoas com autismo nas instituições públicas municipais, de forma igualitária respeitada as peculiaridades inerentes às diferentes situações [...]**; III - promoção da estimulação das pessoas com autismo mediante emprego de **recursos de fisioterapia, fonoaudiologia e psicopedagogia**, além de outros que demonstrem eficácia nesse tratamento; e IV - divulgação de informações sobre o autismo e os cuidados que ela demanda, preferencialmente pela realização **de campanhas educativas e de conscientização** (BRASIL, 2012) (grifo nosso)

A Lei Ordinária nº 12.514/2013, que reconhece o sujeito com autismo como pessoa com deficiência. No âmbito escolar a lei afirma que é “[...] obrigação da Rede Municipal de Ensino possuir em seus quadros funcionais orientadores pedagógicos, com especialização em atendimento a autistas, em permanente processo de atualização” (JOÃO PESSOA/PMJP, 2013).

Ao olhar o percurso das Políticas Educacionais de Inclusão percebemos que há avanços importantes foram dados para se

garantir o acesso e a permanência das crianças com TEA. É notória uma preocupação em garantir igualdade de oportunidades a esse público.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA-HISTÓRICO CULTURAL PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como objetivo maior o desenvolvimento integral das crianças, conforme versa o Artigo 29 da LDBn<sup>o</sup>9394/96. Este processo tem dois eixos, as interações e brincadeiras, que devem ser norteadas por princípios éticos, políticos e estéticos (DCNEI, 2009), ou seja, a creche não é local de mera socialização, mas, de vivências significativas para as crianças.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista geralmente apresentam comprometimentos nas áreas de interação social e comunicação que fazem com que o processo de mediação e significação pelo outro seja muitas vezes marcado por estranheza e desconforto (VASQUES; BAPTISTA, 2006) gerando pouca oferta de atividades significativas, por isso, é necessário compreender de que maneira se dá a aprendizagem e o desenvolvimento delas. Para isso, recorreremos às contribuições da Teoria Histórico-Cultural afim de reunir subsídios para refletir a sistematização de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para Vygotsky (1997), a criança com algum tipo de deficiência não é considerada menos desenvolvida que as demais sem deficiência, mas apresenta um desenvolvimento distinto, que necessita de caminhos alternativos e recursos diferenciados. Assim, a perspectiva histórico-cultural nos permite um olhar que ultrapassa os limites biológicos das pessoas com TEA.

Pautada no materialismo histórico - dialético, a Teoria Histórico-cultural compreende que o homem é um ser social que se constitui e age sobre o meio em que vive numa constante relação dialética entre as dimensões biológica e cultural. Nessa perspectiva, o

desenvolvimento humano só pode ser compreendido nas dimensões cultural e individual, o que torna cada indivíduo singular.

A apropriação cultural no desenvolvimento infantil, conforme Vygotsky (1983), impulsiona transformações no organismo que são fundamentais para a transição de funções elementares (biológicas) para funções superiores (condutas conscientes). Nesse sentido, nossas ações não são dadas naturalmente, mas, construídas histórica e culturalmente. A significação transmitida e produzida pelas ações e palavras do outro é o mecanismo que possibilita transformar as relações sociais em funções psicológicas. Como explica Pino (2000):

O objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação (p.66).

Portanto, “[...] passamos a ser nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 1983, p.149). Este é um processo que a todo tempo é socialmente mediado. A mediação é um processo em que dois elementos precisam de um terceiro elemento intermediário para se relacionarem. Além do outro, os mediadores das nossas relações são também os instrumentos e os signos. Enquanto os instrumentos fazem a intermediação entre o homem e seu trabalho, os signos tornam-se auxiliares internos, que mediam atividades psicológicas. Ou seja, a mediação semiótica dos signos possibilita a entrada da criança no universo simbólico.

Dentre os signos, o sistema da linguagem é o mais complexo. Ele permite a comunicação e a interação com o meio e com os outros, bem como impulsiona o desenvolvimento das demais funções psíquicas. A palavra, na teoria vygotskyana, ocupa um lugar de centralidade no processo de significação, por possibilitar:

[...] nomear e categorizar os elementos da realidade, inserindo-os em determinado contexto de relações. Ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento do próprio psiquismo humano. Não são os objetos, os

seres ou as relações que penetram no psiquismo humano, mas sim, uma representação destes, por intermédio das palavras (OLIVEIRA, 2005, p.193).

O desenvolvimento da linguagem é, portanto, um processo essencial na inserção da criança na cultura. A partir da internalização das experiências sociais, a linguagem adquire função reguladora e auto-reguladora. Enquanto a primeira media as interações com os outros e com o meio, a segunda fundamenta os atos voluntários da criança, quando ela mesma ajusta os modos de comportamento que em outro momento as pessoas dedicavam a ela.

O desenvolvimento humano, portanto, vai se alicerçando nas interações sociais. A criança desenvolve-se na medida em que passa a agir de modo intencional. “Pode-se afirmar que se trata de condução autônoma e voluntária das funções psíquicas, ou seja, auto-desenvolvimento” (RAAD, 2016, p.101).

Para explicar como as experiências oportunizam o desenvolvimento, Vygotsky formula também o conceito de zona de desenvolvimento iminente – ZDI.

Sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais, e mesmo tendo essa pessoa em determinados períodos, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p.173).

A Zona de desenvolvimento iminente diz respeito às capacidades emergentes no sujeito; ao que ele manifesta com ajuda de recursos oferecidos pelos outros. Porém, nem toda aprendizagem favorece o desenvolvimento. Sendo a criança agente ativo no processo de regulação de seu conhecimento, cabe ao adulto atuar para gerar possibilidades de aprendizagens significativas.

Para ter uma repercussão significativa, a experiência de aprendizagem tem de ser de tal que permita conhecimentos de um grau maior de generalidade em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito (GÓES, 1991, p.20).

Tratando-se de crianças, a abordagem histórico-cultural concebe a brincadeira como uma atividade – guia; ação que movimenta toda uma complexidade de funções psíquicas nas crianças.

Na brincadeira a criança se comporta como se fosse mais velha do que a idade que tem; a brincadeira contém em si as tendências do desenvolvimento e a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. É a brincadeira como atividade guia que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar (PRESTES, 2010, p.164).

A mediação cultural junto às crianças com deficiência, deve recorrer, assim, às estratégias que possibilitem ao máximo a aquisição de funções psicológicas superiores. Góes (2002), explica que a Defectologia, parte da teoria Histórico-Cultural que estuda o desenvolvimento de crianças com deficiência, compreende que

[...] caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso os membros “normais das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência” (p.105-106).

Considerando que as áreas das interações sociais e comunicação são fundamentais ao desenvolvimento e, nas crianças com TEA revelam-se geralmente comprometidas, cabe ao profissionais do AEE, professores do ensino regular e cuidadoras formações adequadas para considerar esses aspectos no cotidiano da creche no sentido de estimular e não de privar as vivências coletivas.

Alguns recursos, geralmente utilizados em atendimentos clínicos, têm potencial para auxiliar na inclusão educacional dessas crianças, tais como:

- a) O TEACCH (Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação): Programa educacional e clínico usado para observar o comportamento em distintas situações por meio de

vários estímulos. Enfoca a comunicação por estímulos visuais e audiocinestésicos visuais;

b) PCS (Sistema de comunicação por troca de figuras): Usa desenhos simples, de fácil reconhecimento para a criação de atividades.

c) Tecnologias assistivas de baixa tecnologia: Ferramentas físicas tradicionais como jogos, fichas e fantoches;

d) Tecnologias assistivas de alta tecnologia: softwares que podem ser usados em tablets, computadores ou smartphones.

Estes configuram caminhos alternativos que, quando ajustados às necessidades de cada criança, durante todo o processo educacional, podem ajudar na constituição do sujeito simbólico (ORRÚ, 2012);

## **DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Nesta seção, apresentamos fragmentos das análises dados obtidos por meio das entrevistas, observações em articulação com as políticas educacionais inclusivas vigentes até a conclusão da pesquisa. Considerando os limites deste artigo, selecionamos os aspectos que mais prevaleceram:

### **1. Práticas pedagógicas que pouco valorizam interações e brincadeiras**

As observações nos ajudaram a compreender que as brincadeiras e interações dentro das salas eram pouco valorizadas e estimuladas, o silêncio e a disciplina eram regularmente reivindicados em tons altos de voz. Semelhante a esse contexto, destacamos os apontamentos de ANJOS (2013), a respeito do uso do brincar. Em sua dissertação de mestrado, expôs que, no contexto em que ele realizou a pesquisa, a mediação da professora nas atividades de cultura lúdica voltava-se a pacificar conflitos e a vigiar o comportamento. O autor também respalda-se na Teoria Histórico-Cultural para apontar que o professor precisa de

formações que ampliem o conhecimento sobre o sentido do jogo de faz de conta no desenvolvimento, a fim de que este perceba o seu papel junto à mediação na cultura lúdica.

## **2. Ausência ou pouca mediação das professoras para com as crianças com TEA**

A aproximação entre professoras e crianças com TEA era mínima, especialmente com a professora do Maternal 2B. A maioria das mediações eram conduzidas pelas cuidadoras, com quem as crianças demonstravam bastante afetividade. Por outro lado, ressaltamos o alto número de crianças (30 crianças), que dificultava essa aproximação. Assim, priorizavam o acompanhamento daquelas cujas respostas validavam mais rápido as atividades propostas, a saber: identificação de letras, respostas faladas, escrita no quadro, coreografias para datas comemorativas, entre outras.

Com base na Teoria Histórico-cultural, entendemos que a aproximação, a observação e a escuta são primordiais para se pensar condições que auxiliem as crianças com TEA a acessarem e se relacionarem com a cultura. Assim, o trabalho do professor deve estar bem estruturado e contextualizado, de modo a criar “possibilidades de desenvolvimento”; zonas de desenvolvimento iminente. Conforme tradução e pesquisa de Prestes (2010)

Sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais, e mesmo tendo essa pessoa em determinados períodos, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (p.173).

## **3. A prevalência do cuidado dissociado do educar**

As cuidadoras, profissionais com níveis de escolaridade distintos que, em sua maioria não relacionavam-se à área da educação, eram responsáveis por anotar as ações das crianças que julgassem como

avanços ou retrocessos e passar essas informações para a sala do AEE e para as famílias. Este papel deveria ser das professoras das salas regulares em articulação com esses segmentos.

Consideramos a troca de informações entre os diversos profissionais e familiares algo imprescindível ao paradigma inclusivo. “É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva” (TEZANI, 2004, p. 6), porém, defendemos as formações adequadas para atuar na creche, onde o cuidar e o educar não sejam dissociados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos estudos e imersão no contexto de um CREI de João Pessoa para a realização dessa pesquisa oportunizou a compreensão de que as políticas educacionais de inclusão avançaram significativamente no contexto nacional e local, ofertando recursos materiais e o apoio de profissionais para tornar espaços e informações mais acessíveis, o que tem ampliado progressivamente a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas instituições públicas. Por outro lado, percebemos que muitas transformações precisam acontecer para se garantir a permanência com participação e aprendizagens. Podemos apontar, nesse sentido, formações permanentes que abordem com profundidade sobre a inclusão; priorização de profissionais especializados para o acompanhamento das crianças nas salas regulares e investimentos em materiais, tempos e espaços que permitam ao máximo as crianças brincarem, aprenderem e se desenvolverem junto aos seus pares com e sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Anderson Rubim dos. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento.

Dissertação de mestrado em educação-. Universidade Federal do Espírito Santo. UFES. 2013

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70,2011.

BESERRA, Aurília Coutinho. **A inserção das creches no sistema de ensino: conquistas, perspectivas e desafios**. João Pessoa, PB, 2007. Dissertação de Mestrado. (Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 4024 de 1961) 20 de Dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília,1990.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 1994

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº9394/96) 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP,2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 2 de Janeiro de 2020

\_\_\_\_\_. **Linha de cuidado para a atenção à pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção Psicossocial do sistema único de saúde**. 2015.

COSTA, Fernanda A. de S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. Dissertação de mestrado. UNESP, 2015.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja M. F. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. 36ª reunião Nacional da Anped – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO.

DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. trad. Cláudia Dornelles; - 5.ed. rev. - Porto Alegre: Artmed,2014.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. Dissertação de mestrado em educação. UNESP, 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN**. Revista contemporânea de educação, vol.12, n. 24, mai/ago 2017.

GÓES, M. C. R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos CEDES. Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

JOÃO PESSOA/ PMJP. **Lei Ordinária nº 12.321/2012**. Institui a Semana Municipal do Autismo”, no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. Disponível em [leismunicipais.com.br/a1/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2012/1232/12321/lei-ordinaria-n-12321-2012-institui-a-semana-municipal-do-autismo-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias?r=p](http://leismunicipais.com.br/a1/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2012/1232/12321/lei-ordinaria-n-12321-2012-institui-a-semana-municipal-do-autismo-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias?r=p). Acesso em 2 de junho de 2019

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 12.345/2012**. Estabeleceu diretrizes a serem observadas na formulação da política municipal de João Pessoa. Disponível em: [leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2012/1235/12345/lei-ordinaria-n-12345-2012-estabelece-diretrizes-a-serem-observadas-na-formulacao-da-politica-municipal-de-atendimento-as-pessoas-com-transtorno-invasivo-do-desenvolvimento-autismo](http://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2012/1235/12345/lei-ordinaria-n-12345-2012-estabelece-diretrizes-a-serem-observadas-na-formulacao-da-politica-municipal-de-atendimento-as-pessoas-com-transtorno-invasivo-do-desenvolvimento-autismo). Acesso 02 de Março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 12.514/2013**. Reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência para fins de fruição dos direitos assegurados pela lei orgânica do município de João Pessoa. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2013/1251/12514/lei-ordinaria-n-12514-2013-reconhece-a-pessoa-com-autismo-como-portadora-de-deficiencia-para-fins-de-fruicao-dos-direitos>

assegurados-pela-lei-organica-do-municipio-de-joao-pessoa-2013-02-21-versao-compilada. Acesso em 2 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.035/2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em 2 de junho de 2019.

KASSAR, Mônica de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.41, p.61-79, jul/set.2011. Editora UFPR.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como Fazer?**São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil**. Revista Educação Especial. v. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: Acesso em: 20 de jun de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14 a ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

OLIVEIRA, Ramon. Olímpio. **Direitos humanos e autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa – PB**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, S. R. I.; NOBRE, J. C. A. **Transtorno do Espectro Autista: Desconstruindo uma perspectiva normalizadora na educação**. In: CORDEIRO, C.T.;OLIVEIRA I.R.S. Educação e Políticas Inclusivas: Ressignificando a diversidade. Londrina: Syntagma Editores, 2020.

OLIVEIRA, I.M. **Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino**. Revista Entre ideias: Educação, Cultura e Sociedade, Nº9, UFBA, 2005.

Organização Mundial da Saúde - OMS. **CID-10: Classificação estatística internacional de doenças**. 8. ed. São Paulo: Edusp; 2003

ORRÚ, Silvia Esther. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Wak, 2012.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, n. 71, p. 45-78, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional** [Tese de Doutorado]. Brasília: Faculdade Educação, Universidade de Brasília; 2010. 295p.

RAAD, F.L.I. **As Ideias de Vigotski e o contexto escolar**. Revista Psicopedagogia, Vol. 33, 2016.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos**. Dissertação de Mestrado (UNESP), 2016.

SANTOS, Lucirino Fernandes. **Inclusão Educacional da criança com autismo: Estudo de Tecnologias Assistivas para Ambientes Digitais**. João Pessoa, PB, 2019. Dissertação de Mestrado. (Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, 2019.

TAMANAH, Ana Carina. Et al. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Rev. soc. bras. fonoaudiol. vol.13. No.3. São Paulo. 2008.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades**. In. Seminário internacional educação intercultural, gênero e movimentos sociais. (Anais) Florianópolis: UFSC, 2003.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na educação**

**Infantil na cidade de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III:** história del desarrollo de lãs funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

\_\_\_\_\_, L.S. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.



# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Adams Ricardo Pereira de Abreu  
Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta uma análise acerca do Atendimento Educacional Especializado e sua concepção enquanto Política Pública, com o objetivo de problematizar a formação docente voltada à consolidação de uma Educação, de fato, inclusiva e a importância do reconhecimento, por parte dos Governos, na efetivação de ações que consolidem tal Política de modo a favorecer o desenvolvimento dos estudantes que dela necessitam.

Partindo do questionamento do papel do Estado e de sua atuação frente a Políticas destinadas às pessoas com deficiência, tal artigo, fruto de um dos capítulos de nossa dissertação de mestrado, traz em seu bojo, além da introdução e considerações finais, quatro tópicos a serem discutidos e que nos permitem uma visão acerca da problemática enfrentada para a concretização de direitos a uma educação inclusiva, tão discutida ao longo dos anos, mas que, infelizmente, a nosso ver, caminha a passos lentos rumo à efetivação do legalmente previsto e arduamente desejado.

Inicialmente, tratamos de conceituar Políticas Públicas, buscando perceber seu papel nos Estados e governos. Em seguida, discutimos tais políticas destinadas às pessoas com deficiência no século XXI. Ademais, nessa abordagem, ressaltamos a formação de professores como elemento indispensável à prática de atitudes e ações pedagógicas inclusivas; destacando, por fim, o Atendimento Educacional Especializado como Política Pública e a necessidade

de seu reconhecimento como tal, de suma importância àqueles que dele necessitam.

Por fim, concluímos que, apesar das inúmeras legislações existentes, muito ainda se precisa fazer para que nossas escolas possam oferecer a todos os estudantes, independente de quaisquer particularidades, condições para seu desenvolvimento. É necessário que os Governos reconheçam o AEE como Política Pública fundamental para a superação de barreiras existenciais nos espaços escolares, incentivando e promovendo a formação constante de todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

## **CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS**

Ao buscarmos definir o que viria a ser Políticas Públicas, utilizamo-nos das palavras de Souza (2006) ao dizer que se constituem em campo de conhecimento voltado a pôr em prática ações de governo, analisando-as e, quando necessário, propondo mudanças. Ademais, a autora afirma que, em Estados democráticos, as políticas públicas são formuladas de modo tradicional e vinculadas aos poderes executivo e legislativo sofrendo, cada vez mais, influência do poder judiciário, da sociedade civil organizada e, também, do mercado capitalista. Entretanto, segundo a autora, na América Latina, os governos, em virtude da falta de coalizões políticas, tornaram-se incapazes de gerir políticas públicas necessárias à promoção do desenvolvimento econômico e, paralelamente, possibilitar a inclusão social (SOUZA, 2006).

Desse modo, tais políticas surgem com vistas a solucionar problemas econômicos e sociais na busca da promoção do desenvolvimento do país. Assim, Souza (2007) afirma que a importância no campo do conhecimento de políticas públicas advém atrelada a questões econômicas, sobretudo referentes às políticas restritivas de gastos de forma que, apenas posteriormente, a área social passa a integrar as agendas dos governos. Tais estudos (das políticas públicas) surgiram nos Estados Unidos, recentemente,

como área acadêmica de conhecimento, dando ênfase a ações de governo, sem relacionar-se com as bases teóricas acerca do papel do Estado. Na Europa, por sua vez, as pesquisas e estudos focam-se mais na análise sobre o Estado e nas instituições que o compõem, do que na produção do governo. Assim, surge como desenvolvimento dos trabalhos embasados em teorias explicativas acerca do papel do estado e do governo (SOUZA, 2007).

É necessário, pois, esclarecermos, para que não haja confusão, a diferenciação entre Estado e governo. Segundo Rocha (2008), é comum e até indevido confundir Estado com governo, de modo que o primeiro diz respeito a toda sociedade política, incluindo o segundo (o governo). Já este último, identifica-se, principalmente, pelo grupo político que se encontra no comando de um Estado. Assim, o Estado tem as funções do executivo, legislativo e judiciário; enquanto que o Governo, encontrando-se na função executiva, é encarregado de conduzir e gerir os interesses sociais e econômicos da sociedade, de forma que, segundo sua orientação ideológica, determina níveis maiores ou menores de intervenção (ROCHA, 2008).

Buscando uma compreensão mais didática, agregamos as explicações de Höfling (2001) que define Estado como o conjunto de instituições que são permanentes e que permitem a ação do governo. Por sua vez, este último caracteriza-se como o conjunto de projetos e programas que alguns seguimentos da sociedade – políticos, sociedade civil organizada, técnicos, dentre outros – destinam, de forma geral, aos demais membros da sociedade, reproduzindo a orientação política do governo, assumindo e desempenhando as funções de Estado em um dado momento. Nesse contexto, a autora entende políticas públicas como a ação do Estado em implantar um projeto de governo, por meio de programas e ações destinadas a setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001).

Para Boneti (2007), o Estado torna-se agente de repasse à sociedade civil das decisões tomadas, no âmbito da correlação das forças travadas, por meio dos agentes do poder. Nesse sentido, na concepção do autor, as políticas públicas seriam o resultado da

dinâmica do jogo de forças estabelecido no âmbito das relações de poder, constituídas por grupos econômicos e políticos, além das classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinariam o conjunto de ações que seriam atribuídas ao Estado e direcionariam, ou redimensionariam, os rumos das ações de intervenção administrativa estatal, tanto na realidade social como de investimentos (BONETI, 2007).

As políticas públicas vêm, então, ao encontro das necessidades identificadas em determinado contexto, destinadas a promoverem melhores condições de vida aos indivíduos. Dantas (2017), ao citar estudos de Abad (2003), expõe que, para que haja política pública, é necessário existir situações coletivas que careçam de intervenção do Estado e que venham a impulsionar o projeto governamental. Ou seja, há ou surge um problema ou demanda social que atinge determinados indivíduos, exigindo ações que venham a sanar tais situações, buscando por fim a injustiças, diferenças e quaisquer outras formas de distinções, degradações, violência.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SÉCULO XXI**

No que tange às pessoas com deficiência, ao longo da primeira década do século XXI, o movimento de inclusão dessas pessoas ganhou notoriedade e importância em nosso país. Diversos grupos de pessoas com deficiência lideraram reivindicações políticas que marcaram a história do movimento. Sob o lema: “nada sobre nós sem nós”, os grupos que representam as pessoas com deficiência conseguiram definir políticas públicas destinadas ao grupo, que demonstrava um verdadeiro aumento na maturidade brasileira concernente a essa temática. Exemplos disso foram as Conferências Nacionais sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência nas suas duas edições realizadas nos anos 2006 e 2008 (BRASIL, 2012).

Retroagindo um pouco, no final do século XX, em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que dispunha sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social,

bem como sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora<sup>1</sup> de Deficiência – CORDE. Tal decreto estabelece o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, instituindo-o como órgão superior para deliberação coletiva e tendo como atribuição principal garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

O CONADE, além da função de acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais voltadas às pessoas com deficiência, tinha por finalidade zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo para defesa dos direitos dessas pessoas, bem como, sugerir a elaboração de estudos e pesquisas. Ademais, propor e incentivar a efetivação de campanhas voltadas à prevenção de deficiências, além da promoção dos direitos das pessoas com deficiência e de aprovar o plano anual de ação do CORDE. Na parte educacional, o decreto trazia, dentre outros pontos, a previsão da educação especial que deveria contar com equipe multiprofissional com adequada especialização e adotando orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999).

Já nos anos 2000, último ano do século XX, a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, buscaram avançar mais em relação à expansão da acessibilidade destinada às pessoas com deficiência e à mobilidade reduzida. A primeira traz o atendimento prioritário e a acessibilidade nos meios de transporte, estabelecendo penas em decorrência de descumprimento (BRASIL, 2000). A segunda, por sua vez, subdivide o tema em acessibilidade ao espaço físico, meios de transporte, comunicação e informação e, por fim, ajudas técnicas

---

<sup>1</sup> Desde 2009, após a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada na ONU, não se utiliza mais o termo “portador de deficiência”, mas pessoa com deficiência. Nas seções deste estudo em que encontramos tais termos (portador de deficiência, deficiente e/ou portador de necessidades especiais) é apenas em referência a Leis, Decretos e/ou outras normas que utilizavam tais nomenclaturas na época, reproduzindo a forma como se encontrava a descrição em tais documentos e não como escrita nossa para classificação do grupo.

(BRASIL, 2000). Anos mais tarde, já no século XXI, em 2004, o Decreto nº 5.296, que recebeu o nome de decreto da acessibilidade, passa a regulamentar as duas leis, ampliando o tema a espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, além de edificações, serviços de transporte e dispositivos, sistemas e meios de comunicação e de informação (BRASIL, 2004).

Seguindo nos primeiros anos do século XXI, em 2002, é publicada a Lei nº 10.436, em 24 de abril, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação e expressão legal. A partir de então, deveria ser garantido, pelo poder público em geral, bem como pelas empresas concessionárias de serviços públicos, o apoio e difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetiva das comunidades surdas do país; devendo, ainda, tais órgãos, garantirem o atendimento e tratamento adequado aos surdos (BRASIL, 2002).

A Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, trouxe o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em locais de uso coletivo acompanhado de cão-guia (BRASIL, 2005). Já em 2007, tem-se a publicação da Lei nº 11.520, de 18 de setembro, que concedia pensão especial àquelas pessoas atingidas pela hanseníase que foram submetidas ao isolamento e à internação compulsória (BRASIL, 2007).

Em 13 de dezembro de 2006, a ONU realiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reunindo-se em Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, sendo considerado um marco para os que militam em prol da justiça e equidade social voltadas a este público.

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (BRASIL, 2007).

O Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprova a referida Convenção (BRASIL, 2008), sendo promulgado pelo Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009, igualando-se à emenda constitucional, representando um marco de suma relevância na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Por meio da internalização da Convenção, notório se tornava a necessidade de revisão do marco jurídico brasileiro, adequando-o aos princípios consagrados nesse documento de grande importância na garantia de direitos. Nesse sentido, a terminologia acompanhou a mudança na compreensão acerca de deficiência, de modo que termos, até então utilizados, “deficientes”, “portador de deficiência”, “portadores de necessidades especiais”, foram substituídos pela expressão consagrada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a saber: pessoa com deficiência, buscando destacar a pessoa em primeiro lugar. Dessa forma, tal definição de pessoa com deficiência, constante na Convenção, marca essa nova concepção, uma vez que chancela a importância e o papel de tudo aquilo que limita e bloqueia a plena inclusão e, conseqüentemente, a necessidade de superá-las (BRASIL, 2012).

No ano 2010, tem-se a publicação da Lei nº 12.190, instituindo a concessão de indenização por dano moral àquelas pessoas com deficiência física causada pelo uso da talidomida<sup>2</sup> (BRASIL, 2010). Anos mais tarde, o Benefício da Prestação Continuada – BPC, definido anteriormente pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que concede o pagamento de benefício pela Previdência Social, é alterado pela Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011, passando a permitir a continuidade do pagamento do benefício, que tenha sido suspenso em decorrência de ingresso no mercado de trabalho, caso o vínculo trabalhista venha a ser extinto (BRASIL, 2011).

---

<sup>2</sup> A talidomida é um medicamento utilizado para fins anti-inflamatórios e que regula o sistema imunológico. Porém, utilizado durante a gestação causa má-formação do bebê. Fonte: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/setembro/09/Folder-Talidomida.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

Ressalta-se, também, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13,146/2015, sancionada com fins de inclusão e tendo por objetivo promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, através, principalmente, da inclusão social. Tal dispositivo legal tratou de conceituar quem, para a Lei, seria considerada pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Estatuto traz, no seu bojo, dentre outros, a reafirmação do direito à igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência em relação às demais, não devendo aquela sofrer nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, 2015).

Ademais, percebemos que a criação de políticas públicas destinadas à garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência era algo progressivo e incorporado à agenda política de nosso país, buscando possibilitar o acesso a bens e serviços a todos, almejando uma equiparação de oportunidades. Sob nossa ótica, da primeira até metade da segunda década do século XXI, as ações voltadas à implementação de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência foram bastante intensas em nosso país. Isso decorre talvez em razão de, em grande parte desse período, termos a frente do Governo Federal partidos populistas de esquerda.

Todavia, não querendo, nesse ponto do estudo, levantarmos bandeiras ou ideologias políticas, mas, o que percebemos, sobretudo nos dias atuais, é um abandono e falta de projetos, ou até mesmo, o simples incentivo e segurança para continuidade de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

Percebemos que, no trilhar do início do século XXI, consideráveis foram as leis, os decretos e os documentos legais que buscaram por em prática políticas públicas voltadas às pessoas com

deficiência. Entretanto, apesar de significativas vitórias, o caminho percorrido diariamente por essas pessoas (com deficiência) é por demasiado pedregoso, haja vista que muito ainda precisa ser feito, muito ainda precisa ser mudado, sobretudo no aspecto atitudinal. Faz-se necessária uma sensibilização, de modo que possamos perceber que não há pessoas com mais ou menos direitos, todos, nesse aspecto, somos iguais, merecedores de respeito e dignidade.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na área educacional, quando falamos em políticas públicas, os documentos legais e escritos nos remetem a um período recente de nossa história. O direito a educação em nosso país era bastante reduzido, destinado a determina ou determinadas classes sociais. Santos (2011) nos relembra que, apenas no final do século XIX e início do século XX, em meio a Primeira República, é que a educação passa a ser cobrada como necessária ao desenvolvimento do país. Nesse período, a autora cita que são várias as vozes que ecoam e reclamam por uma Política Educacional de âmbito Nacional.

No primeiro ano do século XXI, tem-se a aprovação pelo Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), em 09 de janeiro de 2001. Hermida (2006) afirma que tal plano, visto por ela como uma das políticas mais importantes da época, tinha por finalidade elaborar um modelo educativo que estivesse em conformidade com as políticas gerais, as quais muitos especialistas, além de associações estudantis e sindicais, classificavam como sendo neoliberais e neoconservadoras, haja vista que buscava responder as mudanças exigidas pelo capitalismo.

O referido PNE trazia como um dos seus objetivos a valorização dos profissionais da educação, destacando a necessidade de atenção para a formação inicial e continuada, de modo especial, dos professores. Na modalidade da Educação Especial, o plano trazia em suas diretrizes, como prioridade, a necessidade de formação e recursos humanos que fossem capazes de atender aos educandos,

precisando ter, nas classes especiais, professores especializados, além de material pedagógico adequado (BRASIL, 2001).

Antecessora do PNE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) chama atenção, especialmente do poder público, quanto à questão formativa do professor. Em vários artigos, a lei trata da formação continuada, refletindo um período de debates acerca da sua importância. O artigo 67, que traz o dever dos sistemas de ensino na promoção e valorização dos profissionais da educação, estipula, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional de forma continuada, como uma obrigação dos poderes públicos, prevendo, inclusive, licenciamento periódico de forma remunerada para esse fim. Ademais, o artigo 80 do referido dispositivo legal, determina ao poder público incentivar o desenvolvimento e veiculação, dentre outros, de programas de educação continuada (BRASIL, 1996).

O atual Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, estabeleceu metas para o decênio seguinte - 2014-2024 - e traz, em sua meta 16, a perspectiva de conseguir formar, até o último ano de vigência do plano, 50% (cinquenta por cento) dos docentes da educação básica, em nível de pós-graduação, além de garantir a todos os profissionais, atuantes nesse nível básico, formação continuada na área em que atua (BRASIL, 2014).

Por sua vez, o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O documento legal tinha como objetivo, dentre outros, avançar na qualidade da educação básica, ampliando as oportunidades de formação dos profissionais, visando atenderem as políticas deste nível da educação em todas as suas etapas e modalidades, garantindo a apropriação progressiva do conhecimento, mas também, da cultura e valores, com aprendizagem adequada as etapas ou modalidades cursadas pelos estudantes (BRASIL, 2016).

A Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores

da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada. Tal documento dispõe que a Formação Continuada, para ter impactos positivos de eficácia e melhoria da prática docente deve

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

**I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.**

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores.

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - **Duração prolongada da formação** - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o

plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (BRASIL, 2020, Grifo Nosso).

Aos docentes que atuam em modalidades específicas de ensino, a exemplo da Educação Especial, tal resolução afirma que o exercício desses profissionais exige saberes e práticas contextualizadas, devendo atender, além das normas previstas naquele documento, às determinações legais do PNE. Tem-se, portanto, a determinação do prazo de dois anos para implantação da formação continuada para professores da Educação Básica, conforme as orientações e determinações constantes na mesma (BRASIL, 2020).

Percebemos, embasados nos documentos legais apresentados, que as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores são bastante enfáticas na valorização e necessidade de oferta a todos os profissionais da educação. Entretanto, aproveitamos para questionar acerca da efetivação dessas políticas e da oferta e incentivo da participação docente. Vimos que a LDB/1996 prevê o afastamento remunerado do profissional para participação de formação e capacitação profissional. Porém, na prática, digo isso com propriedade de quem cursou e redige essas linhas no anseio de concluir uma etapa formativa de sua carreira profissional sem lhe ter sido concedido tal direito, esses afastamentos são vistos como férias, descanso, desculpas para não trabalhar, dentre outras classificações que menosprezam e desmotivam a busca de qualificação profissional.

É necessária a ampliação da oferta de formações voltadas para docentes. Portanto, é urgente o repensar do poder público para o

cumprimento de previsões legais que garantam o direito do profissional de estar, receber e participar de processos formativos que levem ao aperfeiçoamento, renovação e reflexão de suas práticas. É, por fim, indispensável o incentivo para que tais profissionais se sintam valorizados na sua profissão e, cotidianamente, motivados a transformarem, através de suas práticas, a realidade educacional dos diversos estudantes brasileiros.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO POLÍTICA PÚBLICA**

No decorrer da história da educação brasileira, a luta pela expansão do direito de acesso, sem distinções e/ou restrições, foi marcada por significativos avanços que, ainda hoje, refletem e continuam ecoando na busca pela efetivação de uma Educação, de fato, inclusiva. Após aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela ONU, no ano 2006, tivemos assegurado um sistema de Educação Inclusivo voltado a todos os níveis de ensino, representando um grande marco na área.

No ano de 2008, tal movimento se repete, desta vez com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino eram orientados a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, de modo a garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado;  
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;  
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;  
Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A partir dessa política, buscava-se romper com a visão distorcida que se tinha da educação especial, que era ofertada de modo paralelo ao ensino regular, segregando os alunos com deficiência ou que não estivessem dentro dos padrões exigidos nos sistemas de ensino. Ademais, temos como princípio básico da Educação Inclusiva o acolhimento nas escolas regulares a todos os alunos, seja qual for sua condição socioeconômica, racial, cultural ou de desenvolvimento, devendo tais instituições se adaptarem às necessidades de seu público, haja vista se constituírem como meios mais eficazes e capazes no combate a práticas discriminatórias (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é regulamentado como uma política atrelada à matrícula do aluno no ensino regular, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Ou seja, o aluno do AEE possui duas matrículas no sistema de ensino, sendo uma na sala regular e outra na educação especial. O decreto traz, também, como objetivos do atendimento educacional especializado: I - a promoção das condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo serviços de apoio especializado, conforme as necessidades de cada estudante; II – garantia da transversalidade de ações da educação especial no ensino regular; III – possibilitar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam a eliminação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar as condições necessárias para continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades do ensino (BRASIL, 2011).

As aulas do AEE, conforme resolução nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, devem ser realizadas, de modo prioritário, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola, no turno oposto ao da sala regular, haja vista que uma não substitui a outra, mas se complementam. O profissional destinado à atuação nessas salas são professores que tenham formação inicial

que o habilite no exercício docente, bem como formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação vigente (PNE/2014) traz, em sua meta 4, a perspectiva de universalização de acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A referida meta busca a garantia de direitos e promoção da aprendizagem, de forma inclusiva, reafirmando o direito de todos os estudantes com deficiência terem acesso a um modelo de educação inclusiva. O AEE é descrito na meta e configura esse ensino complementar, não substitutivo, do ensino comum ou regular, objetivando a identificação das especificidades de cada estudante, bem como a elaboração de recursos pedagógicos e acessíveis que possibilitem a superação de barreiras existentes.

Na Paraíba, a Secretaria de Educação do Estado, por meio das suas Diretrizes Operacionais, na parte destinada à Educação Especial, orienta as unidades escolares, dentre outras coisas a

Indicar professor/a, preferencialmente efetivo/a e com formação especializada, para assumir a SRM. Caso o/a profissional não disponha desta formação, deverá ser orientado/a para esta aquisição junto às instituições formadoras, tendo em vista ser esta a condição imprescindível para assumir esta função (PARAÍBA, 2021, p. 77).

Tal documento evidencia a ciência, por parte do governo, acerca da necessidade de formação especializada para atuação nas salas de Atendimento Educacional Especializado. Ressalte-se, ainda, a parte em que o documento utiliza o termo

“imprescindível”, revelando o caráter obrigatório no que tange à formação inicial.

O Atendimento Educacional Especializado é, pois, uma política de fundamental importância ao processo inclusivo dos estudantes que dele necessitam. Cabe aqui ressaltar que o processo inclusivo, no espaço escolar, não deve e não pode ocorrer apenas no AEE, mas em todos os aspectos e dimensões do cotidiano escolar. Entretanto, destacamos aqui a importância do referido espaço como possibilidade de trabalho das dificuldades e potencialidades de cada aluno, com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva marcou, de forma substancial, o processo educativo brasileiro. As práticas segregadoras de outrora, a partir de então, devem dar espaço a convivência diversificada das inúmeras formas de aprendizagem. A rotulação e encaixamento dos alunos conforme sua condição física, mental, econômica, cultural, dentre outras, não devem ter espaço no contexto atual de educação.

Percebemos, pois, que o Atendimento Educacional Especializado, fruto de uma Política Pública, destinada a minimização de quaisquer barreiras que possam se apresentar frente a participação plena do estudante na comunidade escolar a qual está inserido, deve ser vista, tratada e praticada como tal. Acreditamos que nosso país já deu grandes passos rumo à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, porém, faz-se necessário que tais prerrogativas ganhem corpo em nossa sociedade, saiam do papel e venham habitar nas escolas de nosso país, tornando-as, verdadeiramente, inclusivas e não permitindo que ninguém seja excluído ou deixado à margem do processo educativo.

No dia a dia escolar, e aqui abro espaço para observações das diversas experiências vivenciadas durante uma década de prática docente, se faz necessário o incentivo e promoção de formações continuadas para, agregado à prática, possibilitar a efetivação e

consolidação da essência e grandiosidade que é a perspectiva de uma escola inclusiva. Infelizmente tais atitudes, por parte dos governos são, demasiadamente, escassos.

É preciso, pois, o reconhecimento por parte do poder público da importância dos agentes envolvidos no processo inclusivo que, para acontecer, precisa ser reconhecido como Política Educacional e executado por todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão na condução dos rumos da educação de nosso país. No chão da escola, tal função ganha grande destaque na figura do professor que, ciente de suas funções e capacidades, conduz ao sucesso ou ao fracasso desse processo junto aos estudantes que dele necessitam.

## REFERÊNCIAS

BONETI, L. W. Políticas públicas por dentro. **Ijuí (RS): Unijuí, 2007.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 04 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.126**, de 27 de junho de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.520**, de 18 de setembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11520.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 de out. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 24 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.190**, de 13 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12190.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192). Acesso em 04 fev. 2021

BRASIL. **Lei nº 12.470**, de 31 de agosto de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **A educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: Uma análise a partir das Conferências Nacionais.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/avancos-das-politicas-publicas-para-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, **de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF: 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 30 out. 2021

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em 02 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) Acesso em 07 mar. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 2020.

Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 30 out. 2021.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim et al. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar em Revista**, p. 239-258, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gryd8k5VLDW95Bxsd3LQ6bs/?lang=pt&format=html> Acesso em: 26 out. 2021.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?lang=pt> . Acesso em: 24 out. 2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, ES: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

PARAÍBA, Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Operacionais – Das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. 2021.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 11, n. 2, p. 140-145, 2008. Disponível em: <https://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183>. Acesso em 24 out. 2021.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em 17 out. 2021.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 65-86, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 out. 2021.



## **PARTE 3**

### **INFÂNCIAS, GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA**



# RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Rosilene Silva Santos da Costa

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as representações sociais de professoras (es), gestoras e equipe pedagógica de educação infantil sobre o racismo e suas manifestações na escola e como se dá o seu enfrentamento. Configurou em uma abordagem qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico, observação *in loco*, questionário e entrevista semiestruturada. O campo empírico de realização da pesquisa foi uma escola quilombola no município de João Pessoa/PB, no período de 2016 e 2017.

A escolha pelo campo de pesquisa foi definida a partir dos seguintes elementos: a) que atendesse crianças de educação infantil; b) que atendesse crianças quilombolas; c) que contemplasse em sua proposta pedagógica, temáticas que envolvesse as questões étnico-raciais; d) que concordasse em participar da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram profissionais da educação: professoras e professores; gestoras, orientadora educacional e coordenador de projetos, que desenvolviam atividades laborais na unidade educacional investigada e atuante nas salas de Educação Infantil da instituição em questão. O critério utilizado para seleção dos sujeitos foi o de estarem diretamente envolvidos na formação das crianças quilombolas de educação infantil da escola. A lente teórica que norteou o trabalho foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), na qual privilegiamos a abordagem processual, pautada nos estudos de Jodelet (2001) e Moscovici (2015).

Na construção em busca de articular novos conhecimentos, a partir do referencial pesquisado, das observações no campo estudado e das representações sociais dos sujeitos participantes da pesquisa, argumentamos que a discriminação racial se manifesta na educação infantil, inclusive em uma escola quilombola, e, embora a escola de educação infantil negue sua existência, a discriminação é uma situação conhecida e vivenciada com frequência por muitas crianças negras. E mais, há um processo de invisibilidade das crianças negras pautado no não reconhecimento de elementos da cultura negra e no silenciamento dos corpos negros infantis, contribuindo para a manutenção do preconceito e da discriminação, desencadeadores das desigualdades raciais no espaço educacional que contribui para as manifestações preconceituosas e discriminatórias na educação infantil. E nesse sentido, a pouca incidência ou até mesmo a ausência de um programa educacional antirracista dificulta a adoção de práticas de enfrentamento do racismo, ao tempo em que contribui para as manifestações preconceituosas e discriminatórias na educação infantil.

## **A CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL**

A desigualdade racial que persiste até os dias atuais entre nós, foi gestada desde a vinda dos negros africanos para o Brasil. Retirados involuntariamente de sua terra natal, eles foram transportados de forma desumana em navios negreiros. Assim, os óbitos eram constantes, pois muitos não resistiam aos maus tratos a que eram submetidos na viagem para o Brasil. Nesse sentido, a chegada dos negros no território brasileiro, na condição de escravos, já vem marcada por desigualdades sociais, e aqui, se acrescenta também a desigualdade racial. A formação da sociedade brasileira, que tratou de forma diferenciada e discriminatória brancos, negros e índios, contribuiu de forma decisiva para as mazelas que acomete esse contingente da população até hoje.

Estudos realizados por Hasenbalg (2005) a respeito da evolução da desigualdade racial no Brasil e a ocorrência do desenvolvimento

econômico e industrial desigual entre as pessoas negras, evidenciaram que, “[...] embora a industrialização e o desenvolvimento econômico possam diminuir o grau das desigualdades raciais, a posição relativa dos grupos raciais na hierarquia social não é substancialmente alterada” (HASENBALG, 2005, p.173).

Esse tratamento desigual teve consequências danosas principalmente na área do trabalho, se intensificando também na esfera da educação, social e economia, tomando corpo de um processo inacabado quando se trata da inclusão da população negra em condições de igualdade com a população branca. Portanto, essas mazelas enfrentadas marcam de forma negativa a vida das pessoas negras no país, levando-os a terem menores oportunidades de ascensão social e econômica desde o nascimento.

Nesse contexto, a criança negra, desde cedo convive com as marcas imputadas pela discriminação racial, agravada ainda mais por políticas sociais de baixa qualidade para esse contingente populacional, fato este que remonta à fase da escravidão e, que mesmo após a sua abolição, no Brasil, a população negra continuou sem acesso à educação e excluídas das políticas sociais vigentes à época.

Segundo Barros (2014), o povo negro saiu de uma situação de diferença para desigualdade. De acordo com Gomes (2002), “[...] o negro, quando liberto, é apresentado como marginal, desdobrando-se na figura do ‘malandro’. Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural” (p. 42). Um sujeito que contribuiu e ainda contribui fortemente para formação cultural, social e econômica desta nação. E “cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (GOMES, 2002, p. 42).

Tais afirmações reforçam a premissa de que a população negra é a mais afetada pela ausência de políticas sociais de qualidade. A população negra é a mais afetada pela ausência de uma educação de qualidade, tendo desde a infância que frequentar escolas

precárias em termos materiais e humanos. Os negros têm baixa representatividade quando se trata de ocupação em posições qualificadas em grandes empresas, acrescentando ainda que estes são os que recebem os menores rendimentos<sup>1</sup>, mesmos quando têm a mesma qualificação que os brancos para o cargo que ocupam.

Assim, reivindicações por políticas sociais e educacionais de qualidade para essa população deve apresentar como foco primordial a garantia de um espaço educacional de qualidade desde a educação infantil e a adoção de políticas públicas de promoção de igualdade racial. Essas iniciativas são de extrema importância para que sejam minimizados os efeitos da desigualdade racial na escola. Pois, conforme nos alerta Rosemberg (2014, p.751), é flagrante a “produção de desigualdade de uma escola pública mal equipada, por exemplo, nos bairros e territórios pobres, onde parte dos residentes é negra, nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos”.

Compreendemos que a eliminação do racismo estrutural passa pela adoção de políticas públicas de combate a desigualdade racial, como estruturas e equipamentos que proporcionem melhor qualidade nas escolas mais distantes dos centros, onde grande parte das crianças que frequentam a educação infantil é negra. Além do cuidado com o espaço escolar, precisa-se também melhorar a infraestrutura do entorno onde está situada a instituição, pois, “[...] as estratégias de enfrentamento do racismo vão além da ação específica da educação escolar. O enfrentamento do racismo prioriza e usa estratégias políticas acionadas pelos diferentes atores políticos” (ROSEMBERG, 2014, p.751).

Coadunamos com esse posicionamento de que esse enfrentamento ao racismo vai além do ambiente escolar, pois,

---

<sup>1</sup> Ainda observando a desigualdade de renda que, apesar de arrefecimento nos últimos anos, mantém-se consequente, a população permanece segmentada por cor ou raça. Pretos ou pardos representavam, em 2015, 54,0% do total da população, mas 75,5% das pessoas com os 10% menores rendimentos (contra 23,4% de brancos), ao mesmo tempo em que eram apenas 17,8% das pessoas no 1% com os maiores rendimentos, contra 79,7% de brancos (IBGE, 2016, p.96).

deixar, “[...] exclusivamente no plano da escola, de seus profissionais, de seus alunos e suas famílias pode ser considerada uma missão suicida e, paradoxalmente, sustentadora do racismo, pois estaria fadada ao fracasso” (ROSEMBERG, 2014, p.752).

Reconhecemos a importância da escola como promotora de ações antirracistas e a contribuição desta na visibilidade da luta contra o racismo. Entretanto, essa luta deve envolver toda a sociedade, apesar de a escola ser uma grande aliada, esta sozinha, não pode assumir a responsabilidade no combate ao racismo, pois, este tem um alcance muito além da mesma. É pertinente afirmar também que, a educação antirracista deve estar presente desde a educação infantil no fazer pedagógico, pois, atitudes racistas estão presentes desde cedo na vida das pessoas negras, daí a importância de ser combatido na escola, a partir do momento em que a criança começa frequentar a instituição educacional.

É importante lembrar que desde quando começa a frequentar a instituição de educação infantil, a criança negra pode vir a passar por situações de cunho racista como no relato de Cavalleiro (1999), que ao questionar uma criança negra de seis anos se as crianças brincavam com ela, a resposta obtida foi a seguinte,

[...] só quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A Catarina branca um dia falou: ‘Eu não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando). ‘A gente estava brincando de mamãe. A Camila que é branca não tem nojo de mim’. (E as outras crianças têm nojo de você?) ‘Têm’ (CAVALLEIRO, 1999, p.42).

Tais práticas, a que se refere Cavalleiro (1999) ainda são frequentes nos espaços educacionais no Brasil, haja visto que, “o racismo cultivado durante décadas requer programas de incentivo junto às escolas, os quais visem a combater o preconceito e a corrigir as desigualdades causadas por práticas discriminatórias seculares.” (CAVALLEIRO, 1999, p.48).

Cavalleiro (2000) reforça, a partir de pesquisa realizada com objetivo de reunir informações sobre a população negra no sistema de ensino, que crianças negras na faixa etária de quatro a seis anos já revelavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico

ao qual pertencem. Esse tratamento discriminatório pode ser visível por parte de crianças brancas, as quais, desde cedo mostram um sentimento de superioridade, e também, demais profissionais da educação, que deixam transparecer diversas situações de comportamento e atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor da pele.

Com frequência, fatos desta natureza ocorrem na presença dos professores e demais profissionais da educação, sem que haja, em muitas vezes, nenhuma interferência deles, que preferem não “perceber” o conflito que se instala. Segundo Cavalleiro (2000, p.10), “[...] talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio”. Nesse sentido,

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado [...] (MUNANGA, 2005, p.16).

Com base nas afirmações de Cavalleiro (2000) e Munanga (2005) podemos inferir que essa postura dos professores, assim como demais profissionais da educação em relação à criança negra mostra um posicionamento omissivo diante dessa problemática, presente nos espaços educacionais, conseqüentemente, acabam de certa forma, incentivando a permanência dessa situação opressora e ao agravamento de manifestações discriminatórias.

Continuando nessa linha de pensamento, basta um olhar no cotidiano escolar para constatar que essas manifestações se fazem presente nestes espaços. E que, neles há com frequência a ausência de elementos culturais da população negra, dificultando a autoconstrução de identidade sociocultural pela criança negra, prevalecendo à cultura da população branca nestes espaços (CAVALLEIRO, 2000). Portanto, esta se concretiza a partir dos espaços e experiências que vivencia cotidianamente. Desta

maneira, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2009), em seu Art. 7º “Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” (BRASIL/CNE/CEB, 2009, p. 2).

Entretanto, a ausência e/ou quase inexistência da temática ‘relações raciais’ na formação dos profissionais que atuam nos espaços educacionais infantis resulta no despreparo em conduzir situações relacionadas às manifestações do racismo. Sant’Ana (2005), Gomes, Gonçalves e Silva (2011) afirmam que os professores não receberam, nos cursos de formação inicial, orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil, preparação necessária para enfrentar desafios ocasionados pela diversidade cultural da nossa formação enquanto sociedade, ficando uma lacuna que coloca em xeque a postura desse profissional no enfrentamento a essas questões no dia a dia do espaço escolar.

Nesse sentido, a criança negra enfrenta desde cedo à desigualdade racial, o que pode na ausência de oportunidades de ascensão social. Pois, a elas são atribuídas qualificações negativas por suas características fenotípicas, são com frequência desrespeitada em sua cultura, tendo que lutar diariamente para ter seus direitos reconhecidos.

Trabalhos realizados por Cavalleiro (2000); Bento (2012); Rosemberg (2014) apontam para a existência de uma invisibilidade da criança negra em instituições de educação infantil, “[...] existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares como um todo.” (BENTO, 2012, p. 144). Nesse sentido, dialogar a respeito dos problemas relacionados a representações das relações raciais na educação infantil pode contribuir para a transformação da sociedade (CAVALLEIRO, 2000).

Considerando a amplitude do tema em questão, esta pesquisa privilegiou o estudo da diversidade e das relações raciais nas

representações de professoras (es), gestoras e equipe pedagógica de educação infantil da escola.

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo-se como base os pressupostos da abordagem qualitativa, orientada pela abordagem da Pesquisa Social Interpretativa (Rosenthal, 2014) a realização da pesquisa de campo utilizou variados instrumentos, procedimentos e métodos de coleta de informações, como o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação não participante e foi desenvolvida em três momentos: 1º momento: a entrada no campo e a aplicação do questionário; 2º momento: a observação não-participante; 3º momento: foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que permitiram conhecer o perfil dos sujeitos e suas impressões e conhecimentos a respeito da educação voltada para o respeito à diversidade étnico-racial que permeiam o espaço escolar.

A escolha da escola municipal situada em uma Comunidade Remanescente Quilombola da cidade de João Pessoa – PB foi intencional e obedeceu aos seguintes critérios: a) que atendesse crianças de educação infantil; b) que atendesse crianças quilombolas; c) que contemplasse, em sua proposta pedagógica, temáticas que envolvesse as questões étnico-raciais; d) que os sujeitos concordassem em participar da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 08 profissionais da educação: 04 (quatro) professores, (sendo três professoras e um professor); 02 (duas) gestoras, 01 (uma) orientadora educacional e 01 (um) coordenador de projetos, que desenvolviam atividades laborais na educação infantil da unidade educacional investigada. O critério utilizado para seleção dos sujeitos foi o de estarem diretamente envolvidos na formação das crianças quilombolas de educação infantil da escola.

Uma vez apresentando os sujeitos passamos a apresentar a análise qualitativa interpretativa dos discursos. Compuseram o *corpus* dessa análise, os dados obtidos a partir das entrevistas

semiestruturadas e, também, os dados do diário de campo, fruto das observações realizadas no contexto da escola.

As análises foram fundamentadas na teoria moscovicianas das representações sociais. A partir dos dados obtidos, buscamos estabelecer uma reflexão a respeito da construção das representações sociais dos professores, gestoras e equipe pedagógica com relação à criança negra que frequenta uma escola quilombola.

### **EIS QUE O RACISMO MOSTRA SUA CARA: SILENCIAMENTOS, NEGAÇÃO OU OMISSÃO**

A fim de compreender como as relações raciais na escola quilombola se apresentam e são incorporadas, buscamos identificar, nos discursos e práticas dos profissionais investigados, assim como nas observações realizadas, a existência de elementos que pudessem caracterizar as ações pedagógicas desenvolvidas nos momentos em que eles estavam direta ou indiretamente envolvidos com a educação da criança negra.

Um dos professores afirma que a escola, por ser uma escola quilombola, precisaria ser diferenciada das demais. No entanto, ressalta ele “que a discriminação racial [mesmo nessa escola] é bastante visível. Ela é visível em contos, ela é visível em anedotas, ela é visível no olhar, ela é visível até quando se silencia”. (PROFESSOR H, DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2016)

Prosseguindo, esse professor dá mais detalhes sobre como era possível identificar essa invisibilidade

Era um silêncio ensurdecedor quando se falava na questão quilombola e na questão do negro. Os alunos, mesmo morando no quilombo, não se reconheciam quilombolas. [...] Além de não trabalhar essas questões, ela silenciava tudo, [...] esse silêncio reforça [...] a discriminação, esse silêncio reforça a condição do negro em uma inferioridade, esse silêncio reforça uma negação por parte do próprio Estado, uma vez que a escola é pública, quando isso parte do próprio Estado uma negação dos direitos que esse sujeito tem (PROFESSOR H, DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2016).

Quando o professor fala de práticas discriminatórias, silenciosas, de negação da cultura negra, ele fala de um processo de invisibilidade que acontece na escola. Para a criança negra, a lacuna deixada pela ausência de práticas educativas que lhe proporcione o reconhecimento de suas características raciais, corrobora para a permanência de sua invisibilidade no espaço escolar.

Ao silenciar, as (os) professoras (es) contribuem para a permanência de práticas discriminatórias, colaborando para que as crianças negras sejam segregadas, humilhadas e estigmatizadas no espaço escolar. Nesse sentido, seguem uma linha oposta ao que está proposto na Resolução nº 1/2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que no artigo 2º preconiza a educação de cidadãos para a pluralidade étnico-racial, orientando para construção de sujeitos que respeitem e valorizem as identidades presente no espaço escolar (BRASIL, 2004, p. 31).

Portanto, ao não acolher essas crianças, nega sua história e sua cultura, a escola se torna um espaço no qual a criança negra, muitas vezes não tem vontade de ficar, não gostaria de permanecer, ocasionando, muitas das vezes abandono e evasão escolar, ou seja, exclusão! Por outro lado, o silêncio colabora para que crianças brancas se desenvolvam com um sentimento de superioridade com relação à criança negra, não a reconhecendo com a mesma igualdade de direitos.

Esse não reconhecimento da criança negra por parte de uma escola quilombola é uma questão muito grave, pois, nesse espaço onde as crianças são oriundas de vários grupos sociais, que estão em plena construção de sua identidade - são sujeitos de sua própria história (GOMES; SILVA, 2011) - essa atitude reforça ainda mais a urgência de a escola adotar práticas educativas antirracistas de modo a tornar mais visível a questão quilombola e as relações raciais. "O primeiro passo era trabalhar os alunos para que eles se reconhecessem, primeiro, enquanto negros,

enquanto quilombolas, e isso não se tinha na escola (PROFESSOR H, DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2016).

A ausência de ações pedagógicas que envolvam as relações raciais, além de descumprir o currículo da educação infantil, deixa na invisibilidade as crianças negras que são constantemente submetidas a uma situação de discriminação por causa de suas características físicas.

Tais práticas podem ser compreendidas como racismo estrutural, que se fortaleceu por adoções de políticas públicas que excluíram a população negra da produção e do consumo dos bens materiais e imateriais ao longo da história desse país, conforme nos mostra Cavalleiro (2000); Bento (2012) e Rosemberg (2014).

Todavia, houve falas que reforçaram a ideia de valorização da cultura quilombola, como a fala da gestora, “então a gente tem que cultivar aquela parte do quilombo né? Eles não podem deixar de aprender a cultura que veio dos avós, a cultura dos antepassados, então eu acho que é isso aí (GESTORA A, DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2016).

Esse discurso evidencia a importância das ações educativas que priorizem os valores, a cultura, os hábitos cultivados, e que foram deixados de ser valorizados, ocasionando com frequência a perda das raízes étnico-raciais das crianças, comprometendo, assim, a construção de uma identidade positiva de si mesmas.

As orientações contidas no Parecer CNE/CEB nº. 16/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, contribuem para que professoras (es) pautem suas ações educativas em práticas pedagógicas com vistas ao fortalecimento da identidade racial da criança negra de forma contextualizada com a história vivenciada por ela, em suas múltiplas dimensões humanas. No que se refere à Educação Infantil, o documento preconiza que

visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, [...] deverão proporcionar a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas

as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil. Deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais (BRASIL, 2012, p. 28).

Processos de ressignificação construídos a partir da história ancestral da criança negra poderão contribuir para o fortalecimento e envolvimento na busca por igualdade racial, desde a mais tenra idade, e ao mesmo tempo a possibilidade de visualizar uma sociedade plenamente emancipada. Entretanto, ainda existe resistência na adoção de práticas pedagógicas que fomentem o reconhecimento e fortalecimento da identidade racial da criança negra. Segundo Moreira e Candau (2003), a dificuldade da escola em trabalhar com a pluralidade e a diferença, e, ao invés de enfrentar esse desafio, ela acaba silenciando a cultura negra. Entretanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis (BRASIL, 2012, p. 41).

Não podemos esquecer que a criança negra, quando adentra o espaço escolar, já traz experiências vivenciadas no ambiente familiar e, por isso, não pode ser vista como uma *tabula rasa*, sem nenhuma inserção na vida comunitária, desprovida de saber constituído na família, na comunidade, que também é ressignificado por ela própria a partir dessas experiências. Desta forma, e de acordo com as DCNEIs, as práticas pedagógicas significativas para uma educação antirracista devem contemplar os saberes da comunidade, da família da criança (BRASIL 2009). Cavallero (1999) corrobora esta compreensão quando afirma que:

As instituições de Educação Infantil organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas

experiências com a sociedade. Assim, não só a família se torna responsável pela aprendizagem da vida social, embora represente, inicialmente, o elo mais forte que liga a criança ao mundo (CAVALLEIRO, 1999, p. 40).

Conhecer a comunidade em que a escola está localizada, seus hábitos, cultura, valores, etc., representa um diferencial positivo, no qual o professor pode pautar suas práticas pedagógicas e estas devem estar ancoradas na diversidade e nas relações étnico-raciais presente na educação infantil da escola e, objetivadas nas práticas pedagógicas, a partir do lúdico, respeitando a faixa-etária da criança.

Com base nessas representações, e em autores como Cavalleiro (1999); Rosemberg, Bazilli e Silva (2003); Gomes (2005), no que se refere à criança negra que frequenta a educação infantil, podemos afirmar que esses espaços educacionais, cotidianamente, ainda são locais marcados pela discriminação racial, representando uma negação das origens étnico- raciais da população negra - manifestações presentes na sociedade brasileira, como é revelado no discurso da gestora “o racismo não só vem através da cor, não é só a nossa cor, é a nossa cultura, e a gente também sente assim, de forma geral, [...] até os próprios pais” (GESTORA A, DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2016).

O discurso da gestora corrobora com o pensamento que a sociedade brasileira ainda se encontra, em grande parte, impregnado pelo eurocentrismo, com forte tendência a valorizar culturas que não condizem com nossa sociedade (QUIJANO, 2005). Isso faz com que muitas pessoas assumam representações preconceituosas ao que consideram que está fora do padrão eurocêntrico. E, a educação acaba muitas vezes servindo a cultura dominante, e contribuindo desta forma para a exclusão de direitos de pessoas negras, deixando de cumprir seu papel na emancipação de todos, ao pregar um discurso de que todas as crianças são iguais (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010).

Outra análise aponta para o fato de que a professora acredita que as crianças negras e brancas têm as mesmas oportunidades de ascensão porque recebem o mesmo tratamento, justificando seu posicionamento pela sua experiência,

Porque tanto a criança negra, pela experiência que eu tenho, que a mãe dá uma boa educação é inteligente, depende da família. Mesmo as minhas duas filhas, elas são negras, e tiveram tanta oportunidade na vida e têm, elas estudaram no Bradesco e aí escolhe as três primeiras da sala, eles observam desde o pré-escolar: comportamento, educação, tudo, tudo, tudo. Aí eles escolhem três da sala que tem direito de fazer a seleção para estagiar no Bradesco. Depois dessas três seleções ainda tem outra seleção, uma segunda seleção, aí fica estagiando no Bradesco. Ela começou a estagiar no Bradesco e hoje em dia ela é gerente do Bradesco (PROFESSORA E, DIÁRIO DE CAMPO, 30/11/2016).

Na contra mão dessa compreensão, as observações realizadas, permitiu-nos perceber que há uma nítida diferença entre o tratamento dispensado à criança negra e à criança branca na escola. Em situações em que a criança negra estava retraída, com aparência triste, a professora relata que se devia a problemas na ‘desestruturação familiar’, e, ‘que em outros momentos deixavam a criança agressiva’, com ‘mal comportamento’. Entretanto, ao se referir à criança branca, com problemas familiares, os comentários se limitavam a dizer que a criança ‘estava muito tristonha porque os pais brigavam’ e ‘sempre quando ocorre isso, ela se isola’. Podemos constatar que a negatividade recai na maioria das vezes sobre a criança negra. A representação da professora, ancorada na ideia de que a criança negra convive em um ambiente familiar desestruturado, atribui o ‘mal comportamento’ da criança negra a esses fatores. Enquanto que a criança branca com o mesmo comportamento é tratada de outra forma, com palavras e gestos de conforto e carinho.

Tais apontamentos indicam que as representações que as professoras possuem sobre os negros colaboram para o desenvolvimento de práticas discriminatórias, mesmo que isso ocorra sem que se perceba. As instituições educacionais podem, a partir dessas concepções, oferecer à criança negra e à branca oportunidades de desenvolvimento social, cognitivo e educacional diferentes e desiguais, proporcionando às crianças negras uma autorreferência negativa (SILVA Jr. HÉDIO e DIAS, p. 22).

A construção histórica da população negra foi fortemente marcada por um percurso de negação de direitos à igualdade.

Segundo Fernandes (1972), a suposta aceitação das pessoas negras, na maioria das vezes não se traduz em transformações estruturais para esse contingente da população, e nesse sentido o mito da democracia racial esconde na verdade a grande desigualdade racial existente no país. Segundo Guimarães (2012b) o racismo ainda está bastante presente nas relações sociais.

Nem sempre a escola se constitui em um espaço de sociabilidade emancipatória para criança negra. O silenciamento, a não visibilidade, a discriminação racial que a criança negra sofre na escola e em outros espaços, impede ou dificulta o combate ao racismo, ainda persistente, de modo perverso na sociedade brasileira, e que tem seus ideais pautados na meritocracia, - segundo a qual, as pessoas que se esforçam poderiam ter sucesso em seus investimentos, e assim, por seu próprio mérito e de acordo com suas virtudes, todos seriam premiados, independente raça, etnia e classe social a que pertencem, desconsideram que o “mérito individual é socialmente construído” (SOUZA, 2015, p. 13). Entretanto, tal pensamento não se sustenta, a partir da constatação que, com frequência as crianças negras recebem tratamentos que podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão da escola, pois muitas delas partem de realidades excludentes, e ao longo da vida enfrentam o peso da discriminação étnico-racial, quando comparada às pessoas brancas (CAVALLEIRO, 2005).

E a escola é um dos principais espaços em que o mecanismo da meritocracia consegue se perpetuar e desta forma, legitima as desigualdades raciais e sociais. Nesses parâmetros, a escola serve as artimanhas do capitalismo. E, historicamente, vem contribuindo para a invisibilidade de grande parcela da população negra, representada por uma ‘violência simbólica’ – conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu - que começa desde antes do nascimento da criança negra e, continua por toda vida. E contribuem para que crianças negras permaneçam na invisibilidade

[...] práticas discriminatórias nas escolas ou de fatores fora da escola – tais como expectativas familiares ou níveis de aspirações culturalmente imposta

– **como resultado** - os não brancos abandonam a escola mais cedo que os brancos (HASENBALG, 2005, p. 217).

Outro problema que mereceu nossa atenção envolvem a família e a cultura das crianças negras da escola,

A questão das histórias da Família, tem muitos valores, tem muita coisa que está sendo deixada pra depois, é, as vezes até gente mesmo, que buscou um esclarecimento, ao longo das vidas da gente, em universidade, conversando com os colegas, [...]. Mas têm muitos de nós que pecam, em deixar seus filhos em creches, seus filhos com as pessoas cuidando, e chega o momento que o seu filho não reconhece nem o seu cheiro, nem o seu odor (PROFESSOR D, DIÁRIO DE CAMPO, 08/11/2016).

A representação do professor a respeito da criança e de sua família, nos leva a conjecturar que para ele, a criança pequena ao frequentar o espaço escolar, está ‘deixando’ de ter maior convívio com sua família, fazendo com que a criança perca suas referências familiares. É importante esclarecer que a escola não substitui a educação familiar. E que o posicionamento do professor representa também uma negação ao direito da criança em frequentar a educação infantil. Em tempo, vale ressaltar que: “a creche, a pré-escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 2009).

Por outro lado, a atribuição de que a dificuldade que a criança apresenta em seu desenvolvimento está ancorada ao cotidiano familiar, marcado pela exclusão social e eivado de qualificativos negativos sobre o modo de vida das famílias pobres e negras, pode ser refletido também no discurso a seguir,

Por que o ambiente deles - **da família da criança** - é o que, de muita bebida, de promiscuidade, de trabalho braçal, então assim, eles não valorizam aquilo que eles não vivenciaram, enquanto que, outros que tem a família estruturada realmente, a gente percebe nitidamente refletida na criança (PROFESSORA F, DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2016, grifo nosso).

Ao associar a bebida, a promiscuidade e o trabalho braçal exercido pela família da criança a referências negativas, a professora

inconscientemente remete a sua fala às funções ocupadas em sua grande maioria pela população negra, revelando uma visão de mundo que ainda se encontra fortemente marcada por uma visão preconceituosa (ainda muito presente na sociedade brasileira), onde a população negra sofre constantes processos de desvalorização. Mesmo quando se afirma não discriminar a pessoa negra, colhe-se os ‘frutos’ se beneficiando do racismo, e nesse contexto,

[...] historicamente construído a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores (CAVALLEIRO, 1999, p. 40).

Cabe destacar aqui que se trata de uma escola quilombola e, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sua proposta tem uma especificidade que requer a adoção de pedagogias que envolvam temáticas étnico-culturais do local em que as crianças negras vivem, reconhecendo e valorizando a diversidade racial presente nesses locais (BRASIL, 2012).

Assim, práticas pedagógicas que quebrem a resistência de ações negativas em relação às crianças negras podem representar um divisor de águas para elas. Como afirma Bourdieu (2007): o sucesso ou o insucesso na escola, está vinculado ao capital cultural que a família já investiu na criança. Convém observar que, embora a escola não seja a única responsável por ações que promovam o respeito à igualdade étnico-racial, ela tem grande responsabilidade sobre isso e,

[...] o respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação (BRASIL, 2006, p.20).

Outro dado importante de nossa observação foi a indicação de que alguns professores reconhecem que a discriminação racial também é exercida pelas crianças. Mas, é importante salientar que a criança não nasce racista, ela aprende a ser, na convivência com adultos e/ou com outras crianças. Portanto, a criança poderá já adentrar na instituição de educação infantil, com a ideia pré-concebida de preconceito racial, como constado no decorrer de uma atividade na sala em que a professora trabalhava com uma história sobre animais, na qual cada criança se identificava com um animal, e,

no final da história tinha um gorila no livro e um dos alunos apontou uma menina da sala e disse 'Ah, ela é o gorila', e aí disse 'Ah, porque ela é preta, porque o cabelo dela é pra cima, porque ela é brava igual um gorila', mas acentuou apenas características como se fossem negativas, essas características da aluna, e aí a gente teve que parar, começar a pensar, 'mas ela parece com um gorila por causa disso ou é só porque ela é brava? E será que mais ninguém nessa sala parece com um gorila? Quais são as cores que a gente reconhece como sendo do gorila, da arara? Será que, porque eu quero ser a arara, eu pareço com a arara? Qual é a minha cor?'. Então a gente percebeu que precisava parar e repensar qual é a relação que as pessoas estão fazendo entre animais e pessoas e que isso torna pejorativo, porque se o cachorrinho é legal e se o macaco é ruim, então a gente começou a trabalhar essa questão, que eu acho que já melhorou, mas a gente nunca sabe quando volta (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2016).

Cavalleiro (2000) e Rosemberg (2003) confirmam o quanto o ambiente da instituição de educação infantil ainda está longe de ser um espaço acolhedor, especialmente quando se trata de crianças negras, porque esse espaço ainda se constitui em um local de fracasso, no qual o pensamento hegemônico domina as relações que permeiam o ambiente.

Entretanto, considerando a importância que exerce a escola para a formação das crianças, é imperativo a condução de práticas pedagógicas que possam coibir a existência de discriminação étnico-racial tal como é revelado no discurso da professora,

[...] a gente ainda tem (**discriminação racial**), mas assim, a gente conseguiu combater muito aqui na escola. Muito mesmo. Hoje as meninas vem de

black, os meninos não dizem mais nada. As meninas botam turbantes, e eles não falam, 'acham até bonito'. Hoje eles não fazem mais isso, mas antes, era difícil, era difícil aqui (EQUIPE PEDAGÓGICA G, DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2016, grifo nosso).

Vale ressaltar que a discriminação étnico-racial resulta em uma exclusão de direitos que vem historicamente se constituindo, de modo que é possível identificar ao longo do processo de construção da sociedade brasileira que “a legislação, os poderes públicos e os círculos politicamente ativos da sociedade mantiveram-se indiferentes e inertes diante de um drama material e moral que sempre fora claramente reconhecido e previsto (FERNANDES, 1978, p. 18).

As observações realizadas nas salas de educação infantil evidenciaram um distanciamento das crianças negras no que se refere a sua origem étnico-racial. Nas dinâmicas propostas pelos professores, as crianças negras se representaram com frequência como pardas ou brancas e, em compensação, as crianças pardas se representaram como brancas. É importante destacar que

aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA F.; RODRIGUES, 2010, p. 85).

Essa dificuldade que a criança apresenta em se identificar com suas origens é uma consequência da difusão ancorada em estereótipos negativos, ainda muito presentes na sociedade brasileira, onde a pessoa negra é identificada constantemente com predicados que a discriminam e rebaixam sua origem étnico-racial. Em virtude disso,

eu acho que ressaltar a questão do pertencimento, da identidade, do reconhecimento das crianças a partir da Educação Infantil é o que vai fazer com que eles sejam jovens e que sejam adultos que se aceitem mais, que se empoderem, que se reconheçam dentro de uma sociedade que ainda não os

aceita completamente e a gente sabe disso (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2016).

A criança negra é diretamente afetada pela ideia que pertence a uma classe inferior, que tem capacidade intelectual menor que a criança branca, gerando, assim, um trauma, um desconforto que a criança pode sentir por toda vida (SILVA Jr. e DIAS, 2011). Faz-se necessário, então, a adoção de práticas pedagógicas que fortaleçam o sentimento de pertença e reconhecimento da criança negra, e que eles tenham recursos educacionais como descreve a Professora C, dando destaque à importância da escola como promotora de ações de empoderamento e afirmação de identidade das crianças negras. Segundo ela, as crianças

estão estudando para ter um lugar melhor, um lugar ao sol, se a gente puder contribuir com isso, mas que não seja só isso, que não seja só estudar para o trabalho, seja também uma formação que a gente possa contribuir com esses alunos para que eles se empoderem mesmo, tenham essa autonomia e sejam protagonistas das suas vidas (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, 08/11/2016).

Cabe também à escola, enquanto espaço de construção social, desnaturalizar as desigualdades étnico-raciais, contribuindo efetivamente para que a criança desde a educação infantil se veja como sujeito histórico, social e cultural, responsável pela construção de sua história, a partir de representações positivas sobre sua cor, suas características raciais, seu modo de ser. Precisamos avançar no sentido de compreender

[...] que a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira implica na afluência para creches e pré-escolas de uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional (SILVA Jr, 2012, p. 69).

Especificamente, na Educação Infantil (especialmente em uma escola quilombola), a questão da relações raciais necessita ser

trabalhada de forma sistemática de modo a incluir na sua proposta pedagógica a transversalização da educação antirracista. Vale ressaltar que o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, traz à luz essa questão, mostrando em seu Art. 17 Brasil (2012, p. 67) a importância da realização de um trabalho sistematizado da educação quilombola. No Art. 15 é especificado ainda que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (BRASIL, 2012, p 66).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pela observação dos aspectos analisados que se referem as relações étnico-raciais, concluímos que a escola ainda encontra muitas dificuldades em trabalhar com essa temática, sendo frequente a presença da invisibilidade da problemática da discriminação racial a que é submetida à população negra.

Constatamos, ainda, que a questão quilombola e as relações étnico-raciais não eram trabalhadas de forma sistemática na escola. Embora se reconheça os avanços que já foram obtidos quando se trata da visibilidade da população negra no Brasil, a discriminação racial ainda persiste, estando presente, inclusive, nos espaços destinados à educação infantil, e o não reconhecimento e silenciamento diante da diversidade racial, contribui para a manutenção do preconceito, discriminação e desigualdades raciais da criança negra no espaço educacional, e em outros que a criança frequenta.

Assim, podemos concluir a premência de maior conscientização de de que o Brasil é uma nação fortemente marcada pelo pluralismo cultural; que as ações educativas de reconhecimento e respeito à diversidade racial, ainda são incipientes, o que demandam esforço coletivo de implementação

de um programa educacional antirracista para que se estabeleça um ambiente de acolhimento para as crianças negras. De modo que não é mais possível assumir a ideia de uma convivência harmoniosa, plantada a partir de um ideário do pensamento hegemônico da época da colonização.

Entendemos que o fazer pedagógico precisa ser reinventado cotidianamente, o que torna imprescindível que temáticas sobre a diversidade e as relações étnico-raciais sejam trabalhadas desde cedo com crianças. Apesar de a escola quilombola reconhecer a importância de se problematizar as questões raciais com as crianças, as ações pedagógicas nessa direção ainda carecem de maior sistematização no planejamento e no aprofundamento nas atividades propostas a fim de tornar visível a questão racial e enfrentá-la em toda a sua complexidade. Compreendemos que essa é uma ação fundamental para a disseminação de uma cultura antirracista, especialmente quando consideramos que a exclusão da população negra se constituiu ao longo dos séculos a partir da negação de suas culturas, sendo os espaços educacionais institucionalizados, um dos lugares onde essa exclusão acontece a partir da ausência da valorização e do reconhecimento da cultura negra nas práticas escolares.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edição e revista atualizada. 3ª. Reimp. da 1ª. Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D' Assunção. **A Construção Social da Cor – Diferença e Desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf). Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL/DCNEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Contexto. São Paulo. 2000. 111p.

\_\_\_\_\_. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 9(2), 1999. Disponível em: [www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447](http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447). Acesso em: 20 jun. 2017.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em 27 abr. 2020.

GOMES, N. L.; OLIVEIRA, F. S. de. SOUZA, K. C. C de. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas publicas. In. ABRAMOWICZ, Anete;

GOMES Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.p. 57-73.

GONÇALVES e SILVA, P. B. O Desafio da Diversidade. In. GONÇALVES e SILVA, P. B. (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE, **Educação 2016**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016. 2017. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf). Acesso em: 05 nov. 2018

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. Cap. 01. In:

JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em 17/08/2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução Pedrinho Guareschi, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Representação social: um conceito perdido. In: **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social). p. 39 a 75.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. EDUCAÇÃO. **Escola de João Pessoa tem projeto pedagógico voltado para remanescentes de quilombo**. Maio, 2016. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/escola-de-joao-pessoa-tem-projeto-pedagogico-voltado-para-remanescentes-de-quilombo/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.153, p.742-759, jul./set. 2014.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2005. p. 39-68.

SILVA, R. D. da; DIAS, A. A.; PIMENTA, S. A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 549-568, mai./ago. 2014.



# O EIXO DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Carmem Dolores Alves

## INTRODUÇÃO

O desígnio deste estudo é a análise da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, priorizando o Eixo Diversidade Étnico-racial e o processo de sua implantação e repercussão nas unidades educacionais, durante o segundo mandato (2015-2018) do Prefeito Geraldo Júlio, do Partido Socialista Brasileiro - (PSB). A produção tem por objetivo analisar a implantação do modelo gerencial e sua dicotomia com a política de Ensino instituída principalmente para organizar as bases epistemológicas, o currículo e as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).

O interesse no estudo da Política de Ensino em especial as ações voltadas para a igualdade racial implica ressaltar que essa política passa por profundas transformações cujo campo de disputa está relacionado à manutenção ou esvaziamento de suas ações. Nesse quadro de instabilidades e conflitos está inserido nosso objeto de estudo: A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e o Eixo Diversidade Étnico-Racial.

A observância sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial justifica-se por seu importante caráter histórico como fenômeno estruturante da sociedade brasileira, mas, ainda, não devidamente reconhecido, o que reverbera em discriminação e hierarquização, incidindo diretamente no modo de ser das pessoas – em especial, de crianças e jovens negros e negras. Isso denota a necessidade de organização da sociedade em favor de políticas públicas de promoção da igualdade racial nos diversos espaços da sociedade brasileira.

A diversidade étnico-Racial revela-se historicamente, um fenômeno estruturante da sociedade brasileira. Contudo, apesar de seu eminente caráter dotado de materialidade e historicidade, ainda não é reconhecida e apreendida como uma característica positiva da sociedade brasileira. O que denota a necessidade da compreensão histórica desse processo de construção das desigualdades humanas e o seu encadeamento na perspectiva de aceitação das diferenças, enquanto componente da sociedade brasileira (SANTOS, 2005).

O destaque ao Eixo Diversidade Étnico-Racial na Política de Ensino do Recife (2015-2018) denota sua concepção do termo Diversidade como marca histórica da humanidade, de predominante multiplicidade de diferenças entre os indivíduos, com suas individualidades e peculiares culturas, que não devem prescindir do respeito ao gênero, à raça e etnia, à religião e à orientação sexual. Sob tal perspectiva, cabe sublinhar que esse Eixo consiste em educar para garantir a presença afirmativa do Negro na história, no currículo, na cultura e na educação das relações étnico-raciais, em contraponto às formas assimétricas e desiguais a ser desconstruídas, para prevalência de relações mais justas, solidárias e, efetivamente, democráticas no espaço escolar e na sociedade.

Sob tal cenário foi construída a Política da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) - Eixo Diversidade Étnico-racial - cujo objetivo é mostrar que a inserção das relações étnico-raciais na educação pode garantir a presença afirmativa do negro na sociedade.

Para análise dos dados, adotamos a perspectiva teórico-metodológica de Bardin (2009). Optamos por uma metodologia que priorizou a abordagem qualitativa, por sua funcionalidade na análise de processos, através do estudo das ações sociais individuais, grupais, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. A constituição do campo empírico de pesquisa não aconteceu de forma aleatória. A escolha de duas

unidades de ensino cujo pseudônimos são, Escola Municipal Alawô Ewe pertencente à RPA 2 e Escola Municipal de tempo Integral Pupa, integrante da RPA 4, ambas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).

## **A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Na Antiguidade a hierarquização entre os seres humanos baseava-se em conceitos fundamentados na diferença, remetendo aos pressupostos de definição do barbarismo, a exemplo da Grécia, onde esse termo era usado para diferenciar os gregos, de outros povos. O que originou uma distinção entre bárbaros e civilizados. Seyferth (2002) registra:

No início do século XVI, o termo bárbaro adquiriu dois significados relacionados: era amplamente aplicado aos povos não cristãos e, mais frouxamente, usado para descrever qualquer grupo humano que se comportasse de modo incivil, selvagem. Essas criaturas incivis ou selvagens foram consideradas seres humanos imperfeitos; portanto, o termo “bárbaro”, acrescido de mais um sinônimo, era aplicado no sentido étnico, aos não cristãos e a todos os que não viviam de acordo com as normas sociais e culturais europeias (SEYFERTH, 2002, p. 19).

O termo bárbaro não tinha conotação racial, mas trazia implícita a dúvida da coesão da espécie humana, tornando-se um sinônimo para designar “o outro”, o “diferente”, que prevaleceu no século XVI para qualificar grupos humanos de comportamento não civilizado ou dito selvagem; e recebeu *status* de conceito étnico, extensivo aos não cristãos e a outros povos não adequados aos preceitos culturais etnocêntricos.

A partir do século XIX, foram consolidadas as doutrinas racistas que deram sustentação aos colonizadores, surgindo a classificação das raças humanas: branca, amarela e negra. As desigualdades raciais, uma vez formalizadas, adentram no século XX. A ideia de igualdade, presente na concepção Iluminista, foi

substituída por uma ideia de raça. Segundo Seyferth (2002), quando Cuvier<sup>1</sup> instituiu o método de análise anatômica comparativa dos crânios, vinculando características físicas, o ponto da análise passou a ser a raça, estabelecendo a aparência física como condição determinante na cultura das civilizações. Cuvier (2002) abriu caminho para as teorias deterministas que buscaram nas "leis da natureza" a explicação para as diferenças físicas nos seres humanos.

Tal discurso, embora não admissível, tornou o fenótipo um indicador de diferença entre os grupos humanos, validando a classificação dos povos em inferiores e superiores. Os critérios europeus apontavam o desenvolvimento e o progresso e, a partir desses, classificava-se a população da América e da África como racialmente e culturalmente inferiores.

Guimarães (2005) assinala que essas teorias perderam gradativa legitimidade, e após a Segunda Guerra a UNESCO reuniu nos anos de 1947, 1951 e 1964, biólogos, geneticistas e cientistas sociais para avaliar o campo de estudos sobre raça e relações raciais. Desses encontros resultou a publicação de um documento resumido por Hiernaux (1965), que apresentam algumas problematizações e argumentos.

Os argumentos para justificar as desigualdades raciais eram baseados na ideia de raças superiores e raças inferiores; e foram substituídos pela ideia de cultura superior e cultura inferior. Com isso, tornando-se inabalável a ideia de hierarquia entre a civilização

---

<sup>1</sup>Cuvier "inventou" o conceito de tipo biológico como base para classificações — considerando gêneros, espécies, raças, como unidades estáveis. Sua tipologia de raças humanas invoca uma hierarquia com os negros na base e os brancos no topo, e pressupõe que as diferenças mentais e culturais são produzidas pelas diferenças físicas. As doutrinas raciais posteriores, com o aparato da ciência antropológica, transformaram esses dois pressupostos em dogma, no qual o termo "diferença" passou a significar "desigualdade". 4. A confusão entre raça e fenótipo afetou um bom número de classificações raciais, apesar de ser mais comum nos meios populares; por outro lado, a combinação de traços, amostragens e medições levou a uma multiplicidade tipológica quase absurda — classificações que podiam incluir desde três até mais de trezentas raças. (SEYFERTH, 2002, p. 32).

branca europeia sobre as civilizações da África negra. Uma perspectiva redimensionada do conceito de raça, que rechaça sua concepção do ponto de vista biológico, não estabelecendo mudanças, pois permanece a ideia da desqualificação ainda presente no imaginário social. Desse modo, as noções de raça e etnia são manipuladas para classificar, ordenar, e hierarquizar pessoas e grupos. (GUIMARÃES, 2002).

Maggie (2002) destaca que as categorias são utilizadas de acordo com o contexto; e, portanto, negro, branco, preto, moreno, entre outras, tornam-se atributos variáveis conforme o lugar, seu território e cultura. Classificar os seres humanos por raça e critérios de aparência representa uma exclusão que limita a realidade reproduzindo as desigualdades na sociedade.

## **A AGENDA DA DIVERSIDADE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Com o processo de democratização, o Brasil promoveu, a partir da promulgação da Constituição, em 1988, uma respeitável reforma no sistema de proteção social do país. Entre os 250 Artigos da Carta Magna, encontram-se expressos fundamentos e disposições relativos à superação da miséria, das desigualdades, a fim de garantir direitos e de concretizar o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

O combate à pobreza e à promoção da democracia era pontuado no discurso político opositor dos anos de 1980, e, posteriormente, no discurso aprovado pelo texto constitucional. O princípio da igualdade referia-se ao respeito aos valores e significados por ele assumidos em face das distintas estruturas estatais ao longo dos séculos e não deve ser aplicado de forma limitada, pois somente haverá igualdade ou isonomia quando houver tratamento igual entre iguais. Por outro lado, haverá flagrante desigualdade se proporcionarmos tratamento igual a desiguais (SILVA, 2002).

Quanto à dignidade da pessoa humana, é um princípio basilar que confere significado ao conjunto das normas relativas aos direitos fundamentais, imperativos a todos os seres humanos. É indissociável a dependência entre a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais, pois ela já constitui, de certa maneira, um postulado no qual se assenta o direito constitucional contemporâneo. Dentre os aspectos inovadores na Constituição de 1988 está a formulação que evidencia sinais de existência do racismo no Brasil e sua configuração como crime inafiançável (SARLET, 2001).

A partir da década de 1990, incorporou-se a Agenda da Diversidade na política educacional brasileira, resultado, também, de uma aliança do Movimento Social Negro (MSN) com setores da esquerda. E novas conquistas se sucederam a partir da implementação das Políticas de Ações Afirmativas instituídas através do Decreto de nº 4.228, de 13 de maio de 2002, cabendo à Secretaria de Estado de Direitos Humanos e do Ministério da Justiça a responsabilidade pela referida política. Implantada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) o programa tinha como meta adotar medidas específicas de âmbito federal, que priorizassem a participação dos afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência.

No Governo Lula (2003-2006) destacou-se a Agenda da Diversidade. Segundo Gomes (2011), depois de 2003 a diversidade assume forma mais sistemática e decisiva dos programas e da política educacional no Brasil. Evidencia-se inicialmente a promulgação da Lei nº 10.639/2003 resultante de uma demanda histórica do Movimento Social Negro (MSN), em articulação com outros movimentos sociais, com as universidades, bem como o favorecimento da conjuntura internacional e o compromisso de setores progressistas no novo Governo, que estabeleceu o diálogo com os movimentos sociais.

Apesar do debate que suscita dúvidas sobre a real eficácia das políticas públicas de enfrentamento ao racismo, são evidentes os avanços institucionais. O que se reflete através dos resultados das

políticas dos Governos Lula e Dilma, consolidados nas seguintes Leis de Ações Afirmativas: Lei nº 10.639/2003: estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História da África e Cultura africana e Afro-Brasileira; Lei nº 11.645/2008: institui a obrigatoriedade da temática História africana e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Lei nº 12.288/2010: institui o Estatuto da Igualdade Racial; Lei nº 12.711/2012: cria o sistema de cotas para ingresso dos negros e negras nas universidades públicas.

## **A POLÍTICA DE ENSINO DO RECIFE E O EIXO DIVERSIDADE**

A estruturação da Política de Ensino teve início a partir da organização da proposta em Ciclo de Aprendizagem, na gestão do então Prefeito João Paulo (2001-2004), do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa primeira versão apresentou o seguinte texto:

Pautada em princípios éticos, expressos por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social, a secretaria de educação da prefeitura municipal do Recife se empenha em promover a qualidade de vida coletiva. Estes princípios se traduzem, no âmbito educacional, através da democratização das relações sociais vividas nas escolas, levando a sociedade a compreender que a educação com qualidade social é direito de todos que vivem e convivem na cidade (MAÇAIRA, 2014, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

Na gestão do Prefeito João da Costa (2009-2012) foi retomada a referida proposição, sob o suporte de uma Comissão, constituída de Técnicos da Secretaria de Educação e Cultura e assessores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), responsável pela organização de seminários e debates para discutir os Fundamentos Teóricos-Methodológicos. Um material teórico estruturado para composição do primeiro Caderno, que teve sua conclusão na gestão posterior.

Publicizado em 2014, no primeiro mandato do Prefeito Geraldo Júlio (2013-2016), o referido Caderno, composto de 230

(duzentos e trinta) páginas, apresenta a organização dos Princípios Norteadores da Política de Ensino Municipal vigente, assinalando os seguintes Eixos: Escola Democrática, Diversidade Étnico-Racial, Meio Ambiente e Tecnologia, configurados como alicerces conceituais e caminhos norteadores da aprendizagem, que perpassam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2014).

Os princípios norteadores do primeiro Caderno, “Fundamentos Teórico-Metodológicos” o qual estão norteados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica para a Educação Básica, e já nos indica a Proposta Pedagógica (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014). Destacamos os seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência, e sucesso na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e aos direitos; V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. Valorização do profissional da educação escolar; VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX. Garantia de padrão de qualidade; X. valorização da experiência extraescolar; XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2014, p.44).

As referidas Diretrizes corroboram a importância do Eixo Diversidade Étnico-Racial, pontuado em nosso Estudo, mas que, ainda, não reverberaram satisfatoriamente no nível de prioridade defendida na Política de Ensino do Recife. A própria lógica funcional estabelecida pela Secretaria de Educação SE o desenvolvimento de compreensões curriculares que ultrapassem a rigidez e possibilitem novos sentidos e significados que positivamente a construção de uma educação das relações Étnico-raciais e da democracia.

O texto referencial segue assinalando a importância da construção de espaços de discussão, organização de coletivos que possam favorecer à (re)construção de projetos político-pedagógicos

em cada unidade de ensino, a exemplo dos Conselhos Escolares, bem como outras maneiras de organização coletiva, como a Conferência Municipal de Educação- COMUDE. Lógica essa que abra possibilidades inovadoras para a reivindicação de direitos, representação de ideias e sujeitos, bem como vivências que positivem a formação para a democracia (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

Nesse caminhar, foi estruturada inicialmente a organização de seis cadernos, são eles: 1- Fundamentos Teórico-Metodológicos; 2- Educação Infantil; 3-Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; 4- Educação de Jovens e Adultos; 5- Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e 6- Tecnologias na Educação.

O objetivo dos seis cadernos foi implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade.

Analizamos a gestão municipal observando o percurso o percurso de implementação do Eixo-Diversidade para atender não somente as demandas por reparação, voltadas aos descendentes de negros e negras, mas, também, atentar à proposição de superar seus danos psicológicos, socioeconômicos, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, na pós-abolição e contemporaneidade em especial na RMER.

Sob este prisma de inclusão e respeito à Diversidade, deve-se contribuir – e aperfeiçoar políticas públicas de enfrentamento ao racismo e a toda forma de discriminação, proporcionando garantias a essa população. Sobretudo, garantir ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, e na aquisição de conhecimentos tidos como indispensáveis para a sociedade, fomentando a equidade na sociedade. Além do cumprimento das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e das Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A institucionalização do Grupo de Trabalho em Educação das Relações-Étnico-Raciais (GTERÊ), suas formulações – voltadas para

promoção da igualdade racial – e seus desdobramentos, foi considerada na época um avanço na construção de uma política, em especial no cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Assim, as ações do grupo que hoje encontram-se apenas com dois componentes, não vêm cumprindo seu propósito de implementar as ações afirmativas, restringindo-se ao trabalho de formação. Estas, ações enquanto políticas públicas educacionais não vêm cumprindo suas estratégias de enfrentamento ao racismo escolar em suas diversas interfaces.

Alguns fatores foram determinantes para formatação inicial de políticas de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. Inicialmente, destacamos a Lei nº 14.510, de 1983, que constituía a antiga lei orgânica da cidade do Recife na Seção III, art. 16, e item c, em que afirma

Não será autorizada a publicação do pronunciamento que envolver ofensas às Instituições Nacionais, propaganda de guerra, de subversão da ordem política ou social, de preconceito de raça, de religião ou de classe, configurem crimes contra a honra ou contiverem incitamento à prática de crimes de qualquer natureza (Lei Nº 14510, 1983).

Posteriormente, com os indicativos do Governo Federal, a Prefeitura do Recife estruturou o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI). Isso ocorreu em parceria com o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde, a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O Programa apoiava-se em políticas e ações que abordavam a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo. Assim, a partir da articulação das plenárias de negros e negras, surge o indicativo de criação do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-racial (GTERÊ).

Proveniente de proposições da Plenária de Negros e Negras do Orçamento Participativo 2004, e da I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial realizada em abril de 2005. Onde foi proposta a criação do GTERÊ (GTERÊ, 2009...).

Em 2005, foi estruturada uma reforma administrativa na Prefeitura do Recife (PR), sendo instituída a Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã e, dentro de sua estrutura, a Diretoria de Igualdade Racial (DIR). Dando continuidade a esse processo, foi constituído o GTERÊ, através da Portaria nº 489, no dia 21 de maio de 2006. O GTERÊ tem como propósitos: a) Monitorar e programar ações de cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Rede Municipal de Ensino do Recife; b) Colaborar, planejar e efetuar formação de professores (as), coordenadores (as) e gestores(as) e demais profissionais da educação; c) Preparar material didático sobre educação das relações étnico-raciais, para subsidiar professores(as) na sua prática pedagógica. Ademais, organizar parecer técnico sobre produções científicas, livros didáticos e literatura infanto-juvenil, incentivando o Programa Manuel Bandeira, acerca do tema das Relações Étnico-Raciais; e, acompanhar projetos didáticos relacionados à temática racial, além de promover palestras, seminários e oficinas que fomentem o combate ao racismo.

Dentre os entraves para a efetiva repercussão do Eixo Diversidade Étnico-Racial, acentuamos a gradativa desarticulação do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ) e o não cumprimento de suas prerrogativas. A carência de ações da gestão municipal para o fortalecimento do GTERÊ comprometeu sua eficaz atuação ante uma inibida estrutura material e administrativa que dispunha, em 2018, com apenas um técnico para realização das atividades. Messias (2009), em seu estudo, já constatava a precariedade dessa estrutura de funcionamento.

Segundo Gomes (2008), faz-se necessário ampliar as responsabilidades do poder local no sentido de garantir a totalidade dos direitos da população negra e o cumprimento da Lei

nº 10.639/2003, enquanto uma política pública educacional. A obrigatoriedade de inserir o tema das relações Étnico-Raciais na educação básica é uma medida política, que traz consigo diferentes repercussões, desde a prática pedagógica até a formação de professores (as).

A não oficialização do Plano Municipal de Implementação da Lei nº 10.639/2003 na RMER, previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, a ausência de um planejamento para garantir o acesso e a permanência de estudantes negros e negras, nos bancos escolares, a falta de incentivo a projetos e a inclusão da temática nos projetos políticos pedagógicos, nos leva a refletir que tal procedimento prioridade para institucionalização de uma política de enfrentamento ao racismo. Configurando-se, assim em negligência institucional, à medida que projetos privados são priorizados, resultando assim em carência de políticas concretas dificultando as ações das escolas no processo de implementação da política do Eixo Diversidade das escolas no processo de implementação da referida política. Por sua vez, a reestruturação do GTERÊ perpassa, ainda, por: participação efetiva da estrutura estatal, espaço adequado para suas vivências, transporte, pessoal, material informativo, formação continuada para os(as) professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), dotação orçamentária. Isso representaria, de fato, a possibilidade de maior acolhimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

## **OS RESULTADOS PELO OLHAR DE QUEM EFETIVA A POLÍTICA**

Problematizamos o processo de efetivação da Política Educacional do Recife referente ao Eixo Diversidade, a partir de documentos históricos, de fundação do GTERÊ, dos Cadernos da Política de Ensino e do resultado de entrevistas realizadas em duas unidades escolares da rede municipal, com docentes e gestores.

Como lidar com a Diversidade na escola, na sala de aula? Com esse questionamento o Eixo Diversidade inicia sua escrita no Caderno da Política de Ensino, ou seja, o desafio da construção desse Eixo é discutir e propor diretrizes para o enfrentamento dessa problemática na escola e na sala de aula. Um novo caminho para construção de relações que questionem a discriminação, as relações de opressão e a violência delas decorrentes. É importante destacar que esse processo deve pensar nos profissionais da educação, nos estudantes e nas famílias.

Argumentamos que o Eixo Diversidade Étnico-Racial é uma perspectiva de avanço do debate sobre o caráter multirracial e multiétnico, profundamente marcado pelas desigualdades e contradições ainda não desconstruídas no cotidiano escolar, que perpassam pelo incentivo de práticas coletivas e comunitárias, onde a interação dos docentes é primordial e ações afirmativas pela atual gestão municipal, a exemplo de dotação orçamentária para sua implementação, das Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e do GTERÊ.

A discriminação racial e o racismo operam de diferentes maneiras nos diversos níveis da estrutura de classe na formação social capitalista. Diante do avanço do conservadorismo e da reedição de antigas desigualdades que guardam raízes desde o escravismo, crescem os casos de preconceito racial contra os grupos étnicos, como: a população negra, os povos e as comunidades indígenas, quilombolas, ciganos e povos adeptos das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. O racismo aparece como uma ideologia que faz parte dessas matrizes da opressão, estruturantes do autoritarismo que permeia as relações sociais (OLIVEIRA, 2016).

Os avanços institucionais, como a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) torna obrigatório o ensino da história e da cultura de Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas nos currículos escolares, incluindo o currículo oficial da RMER. A criação, em 2003, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), e o

Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR). Em 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

Essas conquistas institucionais, embora relevantes, não são mais unanimidade quanto ao seu significado no enfrentamento das desigualdades raciais. Nessa esteira, acresce como singularidade a importância do Eixo Diversidade, à medida que é mais um instrumento com possibilidades, ainda que apresente diversas lacunas institucionais, difíceis de serem transportadas.

Este Estudo traz em seu intertexto análises, problematizações e construções resultantes da pesquisa, cujo escopo pretende contribuir para formulação de novos conhecimentos acerca das políticas públicas e a repercussão do Eixo Diversidade Étnico-Racial na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).

De acordo com os entrevistados a discussão sobre a temática racial ainda é incipiente, conforme ilustram algumas de suas falas: “A temática racial não é trabalhada de forma sistemática, mas, existem textos abordando o assunto”. O tema da diversidade está sendo abordado muito pouco nas Formações. (Professor escola RPA 2).

A partir da fala dos entrevistados evidenciou-se que a temática Étnico-racial, embora esteja como prioridade no caderno de fundamentos da Política de Ensino no de exercício é trabalhada de forma esporádica, não havendo a preocupação de integrar as atividades cotidianas com a temática racial.

Para Gomes (2008), a invisibilidade do tema compromete a ideia de pertencimento, a escola constitui-se em um espaço de formação de identidades, de reprodução e enfrentamento de preconceitos, além de outras formas correlatas de intolerância. Esse processo está no centro do debate das políticas de ações afirmativas, visto que a dificuldade de abordar a temática tem dificultado a efetivação de ações de cunho específico. Essa dificuldade tem sido usada pelas forças políticas contrárias às políticas raciais argumentando a necessidade de políticas de melhoria da educação como forma de enfrentar as desigualdades raciais.

A ausência de referências positivas na vida das crianças negras perpassa por acúmulo em sua memória de ideais positivos. Assim deflagra-se um sentimento de pertencimento com reforço de sua identidade racial. Ao contrário, pode acontecer se alimentada para a criança, uma memória pouco construtiva da identidade negra (GONÇALVES, 2003).

O conhecimento da existência da Lei nº 10.639/2003, bem como o Eixo Diversidade e sua importância não foram suficientes para qualquer menção dos entrevistados. Um sinal preocupante ante a ausência de Formação sobre a temática racial, o que contribuiu para prevalência de sua invisibilidade.

A escola assume um lugar estratégico para implementação da Lei nº 10.639/2003. Contudo, segundo o conteúdo das falas ficou evidente a falta de prioridade do Projeto e da SE em articular os projetos privados com a temática Étnico-racial. Bem como, o Eixo Diversidade, estruturante da Política de Ensino, ainda é desconhecido da maioria dos profissionais da RMER, sendo necessário um trabalho de formação.

Esse aspecto recai sobre o esforço para entender a complexidade das relações raciais no espaço escolar. Segundo Gomes (2008) tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas as práticas e invisibilidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e como em torno dessa prática são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes silenciadas e naturalizadas. Assim, pressupõe-se a necessidade de refletirmos acerca dessas práticas, resultado de um processo hegemônico do avanço de programas e projetos frutos das PPP, que dificultam a vivência dessas atividades no cotidiano escolar.

Confirmamos o comprometimento do Eixo Diversidade Étnico-Racial a partir da análise das entrevistas e ações resultantes da administração gerencial desenvolvida pelo poder local, reconfigurada através da prioridade de outras ações em detrimento de atividades voltadas para a temática das relações étnico-racial.

Essa lógica de priorizar o modelo gerencial em detrimento do Eixo diversidade incidente diretamente nas escolas da RMER.

Esse comprometimento e esvaziamento do Eixo Diversidade Étnico-Racial ocorre em função de múltiplos fenômenos como a conformação do modelo gerencial referendado em destacadas falas dos profissionais da educação, viabilizando seu caráter hegemônico ancorado nos ideais neoliberais, através da transformação gradativa das escolas da RMER em unidades administrativas, sublinhando em sua proposta pedagógica os resultados quantitativos sobrepostos aos qualitativos, desconsiderando a diversidade como prioridade na ação pedagógica e na ação administrativa. O que nos faz reiterar a preocupante dissonância dos objetivos da Política de Ensino que tem o Eixo diversidade como uma das prioridades.

A incidência negativa contra o Eixo Diversidade caracteriza-se, ainda, por contradições, à medida que a expansão do modelo gerencial passa a ser amparada pelo poder público. Tal desempenho gera uma situação de inconsistência da ação estatal, que não delimita as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facilitando o avanço do privado sobre o público e, conseqüentemente, o enfraquecimento da esfera pública em detrimento da privada.

São prevalentes os conceitos e as concepções hegemônicas impostas por políticas aliadas com o modelo empresarial defensores dos valores de produtividade, descentralização, eficácia dos resultados educacionais contrapostos aos da Política de Ensino, que sublinham a solidariedade, justiça social e respeito à diversidade, o que reitera as questões de ordem conceitual, orçamentária e institucional como contundentes entraves no processo de concreta efetivação do Eixo Diversidade Étnico-Racial.

Os impasses financeiros ressaltam os altos investimentos financeiros na compra de pacotes privados dos Programas e Projetos em detrimento de investimentos nas diversas áreas do Eixo Diversidade, a exemplo de Formação dos profissionais da

educação, cursos, estrutura de funcionamento do GTERÊ, implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Os de ordem institucional consistem na prática dos limites institucionais exercidos pela escola e pelo poder municipal, à medida que as ações de enfrentamento ao racismo ainda são invisibilizadas na estrutura estatal. O que não implica na total invisibilidade de movimentos de resistência, apesar da falta de um consenso na construção de uma contra-hegemonia.

Consideramos indiscutível a relevância de inserir as políticas educacionais voltadas, em especial, para uma educação antirracista, sob o aporte de mecanismos que viabilizem sua avaliação e acompanhamento, buscando identificar práticas racistas que são diluídas e invisibilizadas na materialidade social. Esse desafio traz inerente a necessidade de uma dotação orçamentária, que considere a luta contra o racismo como uma tarefa institucional, em que a decisão de enfrentamento ao racismo seja prioridade da gestão municipal. E que reverbere a perspectiva de novos tempos com mais oportunidades visando a uma sociedade mais justa e igualitária, caracterizada por uma Educação de qualidade que ainda se constitui como melhor caminho para alcance desse objetivo.

Há uma real necessidade de construção de uma contra-hegemonia na perspectiva de novos tempos com mais oportunidades que possam vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária. E uma Educação de qualidade ainda se constitui como melhor caminho para alcance desse objetivo.

Esse processo fortalece a necessidade de investimento na Formação inicial e continuada dos profissionais de educação, no sentido de receber uma sólida formação e compreender a importância das questões relacionadas à diversidade Étnico-racial. Assim, possibilitar lidar, positivamente, com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam contribuir com uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2014. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 21 de abril de 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: PAULA, Marlene; SALES JÚNIOR, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S., 2008.
- GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Valter Roberto Silvério; **Educação e Ações Afirmativas Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça econômica**. Brasília- DF, INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- LEI Nº 14.510 **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DO RECIFE**. Prefeitura da Cidade do Recife, 28 de novembro de 1989.
- MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). – 2 ed. – Recife: Secretaria de Educação, 2014.
- MESSIAS, Elisama Pereira. **Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1998**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2001.

SILVA, Hédio Júnior. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.



# CONSTRUINDO SABERES ANTIRRACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Roberta Santos de Almeida  
Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

Construir um saber antirracista significa discutir sobre os saberes racistas na escola, elementos que permitem subsidiar um olhar crítico e aprofundado sobre as vivências dos professores em relação ao racismo, no ambiente escolar.

Os saberes racistas, dentro do espaço escolar, se manifestam como uma forma de violência simbólica, na medida que transmitem narrativas arbitrárias, de forma quase sempre implícita, em que se percebe uma valorização do branco e a estigmatização dos alunos negros, na relação entre docente e discentes. Autores como Cavalleiro (2017), Moore (2010), Aguiar et al (2015) chamam a atenção para essa relação estabelecida entre professores e alunos, na qual são colocadas em prática diferentes formas de racismos. Os saberes racistas que determinam essa prática dos professores contribuem para o processo de inferiorização do povo negro, pois atuam diretamente na subjetividade das vítimas, como será descrito nos subtópicos seguintes.

Considerando a proposta teórica de Bourdieu e Passeron (2014), é possível afirmar que existem saberes racistas que transformam o racismo numa violência simbólica dentro do espaço escolar, ao mesmo tempo em que expõem o racismo praticado pelos docentes. Sendo importante construir uma prática antirracista que rompa com o racismo na escola.

## RACISMO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Desde o início da formação político-social do Brasil, a estrutura racista forçou a propagação de um saber que anulasse o negro, colocando-o como subserviente, impondo a ele uma assimilação de todas as referências brancas, como mais bonitas e valorosas. Essa estrutura desconsiderava a cultura e a história negra e legitimava práticas silenciosas perpetradas por professores e professoras dentro do espaço escolar, para com as alunas e alunos negros. Formas multifacetadas de racismos que são verdadeiras violências simbólicas.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), toda ação pedagógica, seja ela exercida por uma instituição como a escola ou mesmo por professores, torna-se uma violência simbólica quando, através de um poder arbitrário, impõe um arbitrário cultural. Neste contexto, o arbitrário cultural seria um fenômeno social que impõe a cultura particular de uma classe dominante ou grupo, por ser tida como universal; é o caso dos brancos racistas, com sua premissa de supremacia universal.

No espaço escolar, à medida em que a ação pedagógica é exercida pelos professores, ela se impõe arbitrariamente como legítima. Um exemplo é a legitimação do saber, que ensina que o Brasil foi descoberto e não invadido. Dizer que o Brasil foi descoberto é colocar a Europa e todo seu pensamento intelectual e cultural como centro do saber, pois anula a extensa faixa territorial do Brasil e toda a América do sul como já existentes, simplesmente porque não era do conhecimento dos europeus. É ignorar a existência de milhões de indígenas que aqui viviam antes da chegada dos portugueses

Essa ação pedagógica também se manifesta na diferenciação que alguns professores estabelecem entre seus alunos brancos e negros nas ações formativas que perpassam as aulas. O negro nessa relação é o outro a ser negado, a fim de manter-se viva a premissa da democracia racial. A negação ocorre legitimados como aceitáveis, encobrindo o mal e a dor que causam, podendo afastar

o aluno da escola e atingir o reconhecimento identitário do negro perante a sociedade (HONNETH, 2009).

Em verdade, a ausência de reconhecimento do aluno negro ocorre na mesma medida da rejeição social de suas qualidades, o que atinge diretamente a construção da identidade desse discente e sua inserção na sociedade. Processo que se inicia na infância, no seu contexto familiar, onde a criança negra pode adquirir, pelo amor, a autoconfiança, mas dificilmente irá sustentar sua construção identitária como negro, na medida em que posteriormente o direito de ter suas diferenças respeitadas não for concretizado. É o que pode ocorrer, por exemplo, na escola.

Em ato contínuo, na sua última fase da construção identitária negra, essa se desfaz totalmente quando as qualidades individuais dos negros não se tornam reciprocamente aceitas pelos vários segmentos e instituições sociais. Logo, a ausência de respeito e reconhecimento recíproco pelos membros da sociedade prejudica a construção identitária como negro e sua inserção social (HONNETH, 2009).

É importante esclarecer ainda que o não reconhecimento das qualidades dos negros ocorre justamente devido aos valores racistas presentes na sociedade, que enxergam no negro apenas uma reunião de qualidades negativas, a começar pelas visões hegemônicas sobre a “raça” branca, que nestes termos assume uma construção semelhante a uma qualidade. Deveriam ser os valores antirracistas a favorecer o reconhecimento do negro nessa sociedade, nos termos propostos por Honneth (2009), mas, no entanto, o indivíduo se fragiliza, por ter sua autoestima prejudicada, como resultado da falta de reconhecimento recíproco.

Na escola, os valores racistas são disseminados pela violência simbólica, pois tais valores são arbitrários culturais. Os arbitrários culturais na escola surgem do poder advindo da naturalização do racismo nas relações sociais, econômicas, políticas, judiciais e mesmo familiares, o que configura uma estrutura racista (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, a naturalização provoca na escola a reprodução da ideia de raça, que impõe a “raça negra” como inferior. O branco

reproduz essa realidade naturalizada, impondo a sua cultura como superior na forma de um arbitrário cultural, que será reproduzido na escola pela ação pedagógica, tanto da instituição escolar como dos professores, e entre os próprios alunos.

Através da ação pedagógica, o formador transmite um arbitrário cultural na forma de violência simbólica contra o aluno, estruturando-se como uma espécie de *habitus* racista, na medida que o racismo se torna uma conduta a ser repetida de forma habitual. No entanto, diferentemente de Bourdieu e Passeron (2014), que acreditam na escola como espaço de reprodução institucional do poder dominante, em um ciclo impossível de ser rompido; seguimos o pensamento de Almeida (2018), para quem a reprodução do racismo, como força estrutural dominante na instituição escolar, pode ser revertida. É possível então, a partir de Almeida (2018), deduzir que o *habitus* pode sim vir a ser modificado. A estrutura que garante vida ao racismo enseja inúmeros conflitos, que podem produzir ações em antagonismo ao racismo, conduzindo à quebra do *habitus* racista, de forma estrutural.

Para além do pensamento de Almeida (2018), é importante também considerar o processo revolucionário que é o ensino focado no ser humano, não como um simples espectador, mas como alguém capaz de modificar sua realidade (FREIRE, 2020b). Tal modificação demanda, entretanto, a construção de um discernimento da realidade, na formação de uma capacidade de reflexão consciente do mundo ao redor. Neste processo, o professor pode atuar juntamente com o aluno, construindo dialogicamente uma consciência crítica a partir de temas geradores presentes na sua realidade (FREIRE, 2020a).

Assim, torna-se possível combater a violência simbólica dentro da esfera do ensino, especificamente entre professores e alunos, que se manifesta tanto através da imposição de um currículo arbitrário, como por meio de práticas diversas cotidianas do professor em sala de aula, que atingem frontalmente os alunos negros. É preciso identificá-las, para combatê-las.

## SABERES RACISTAS DOCENTES

O arbitrário cultural racista, perpetrado no espaço escolar por meio do currículo, é exercido em sala de aula. O professor, em sua atividade de ensino, por diferentes meios, torna-se reprodutor dessa realidade ao transpor o currículo preconceituoso sem a devida crítica.

Autores como Cavalleiro (2017); Moore (2010); Aguiar, Piotto, Correa (2015), nos ajudam a compreender as formas assumidas pelo racismo na educação básica. Observando a literatura escrita por estes autores, é possível admitir a existência na educação básica de ao menos quatro formas de racismo perpetradas pelos professores no exercício de sua prática docente. No caso, são formas de preconceito e discriminação que aqui serão unificadas pelo termo racismo. São eles: racismo afetivo, racismo curricular, racismo por negação e o racismo focado em estereótipos, que atuam diretamente na autoestima do aluno. É importante considerar que esses racismos são identificados em diferentes etapas do ensino básico e obtiveram essa classificação de acordo com o aspecto a ser atingido no aluno.

Na conceituação dessas categorias, o racismo afetivo se caracteriza pela ausência de contato tátil ou mesmo emocional com o aluno, ou pela atitude negativa e exagerada do professor em relação a ele, através de gestos ou palavras, simplesmente pela sua cor. No primeiro caso, ocorre ausência de contato tátil ou emocional quando o professor nega o afeto e atenção à criança negra, o que, em contrapartida, são oferecidos à criança branca (CAVALLEIRO, 2017). O segundo caso ocorre quando a atitude negativa do professor contra o aluno negro se torna exagerada, em comparação com o comportamento adotado pelo professor para com a criança branca, a partir de um mesmo motivo ou circunstância.

O racismo curricular se refere à ausência de conteúdos relacionados à Lei 10.639/03, por uma atitude deliberada do professor, ou mesmo quando o docente deturpa temas durante a aula, negando fatos, criando ou alimentando narrativas falaciosas.

Isto se dá, por exemplo, quando a escola se nega a realizar o ensino religioso de uma forma que reconheça as religiões de matriz africana, ou outros temas relacionados à cultura e história africana e afrobrasileira. Ou quando ensina deturpando o tema da cultura afro, de forma a criar narrativas falsas, inclusive chegando a defender a responsabilidade ou culpa dos negros pela sua própria escravização e opressão sofridas. Tal forma de racismo está muito relacionada, então, à forma como os conteúdos são ministrados, ou seja, se a premissa da Lei 10.639/03, de fortalecer a autoestima do negro, está enviesada nas estratégias utilizadas pelo professor.

O racismo por negação ocorre quando o professor não enxerga as situações de racismo, mesmo quando é colocado frontalmente diante delas, como nos casos em que nega a possibilidade de haver racismo dentro da escola, mesmo quando os fatos que ele presencia cotidianamente demonstrem o contrário.

O racismo fundamentado em estereótipos aplicados aos alunos negros, afetando negativamente sua autoestima, relaciona-se à visão que o professor expressa durante sua atividade profissional, mesmo que de forma implícita, quando comenta ou opina sobre o cabelo, corpo e subjetividade negra dos seus alunos. Por exemplo, qualificando o aluno negro com expressões chulas e depreciativas, como sujo, bagunceiro ou sem intelecto suficiente para aprender, em virtude de ser negro.

Já o racismo curricular, pode ser percebido nos conteúdos vistos em sala de aula, os quais não refletem a realidade vivida pelo povo negro e muito menos a sua história, não sendo ensinados com a devida crítica docente. São casos do racismo curricular: a narrativa sobre o embranquecimento de povos negros, como os egípcios e cartaginenses; a contestação do papel histórico e revolucionário de Zumbi dos Palmares; a associação da imagem do negro ao escravo, como um indivíduo dominado e subserviente, desmerecendo sua liberdade antes do processo de escravização (MOORE, 2010).

Ainda sobre o racismo curricular, é importante observar que a luta dos movimentos negros por trazer o vinte de novembro como

dia da consciência negra, o que foi incorporado à Lei 10.639/03, é uma contraposição ao treze de maio, dia em que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, estabelecendo oficialmente o fim da escravidão. O treze de maio representaria para o negro uma subserviência ao branco, pela narrativa de que a liberdade foi uma concessão dos brancos, uma suposta bondade de uma mulher branca, não fruto da luta dos negros pelo fim da escravidão. Enquanto, o vinte de novembro expressa justamente a luta do negro pela sua liberdade, na representação do guerreiro Zumbi, que liderou um dos maiores quilombos da história, numa clara imagem da luta do povo negro contra a escravidão (FERNANDES, 2017).

Paralelamente ao embranquecimento histórico de autores como Machado de Assis, os livros didáticos brasileiros sempre foram repletos de caracterizações negativas do negro, sem nenhuma contestação de docentes. São livros que exibem associações das imagens do negro a situações de marginalidade e pobreza, reforçando o silenciamento da história e da cultura do negro, comumente abordada apenas dentro do contexto da escravidão (SPENGLER, DEBUS; 2019). Situação que foi amenizada quando o governo federal instituiu o processo de revisão desses livros em relação à abordagem do negro e sua cultura, através do lançamento de editais de livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sendo que o PNLD 2008 foi o primeiro a mencionar a Lei 10.639/03 como critério de avaliação dos livros a serem selecionados.

Mas, Moore (2010) alerta que dois anos depois deste PNLD ainda existia, no ensino de história e cultura da África, obras em circulação que expressavam todo um preconceito sobre o povo e o continente africano, o que volta a ser observado nos dias de hoje, com as mudanças extremamente conservadoras na política nacional. Em alguns casos, este preconceito assume uma postura de retroalimentação, na medida em que as obras reproduzem antigas teorias há muito negadas pela ciência, por meio de teses preconceituosas, recheadas de antigos estereótipos e informações infundadas, mas que são renovadas sob um novo formato.

Paralelamente, existem ainda novas teorias que legitimam e sustentam os preconceitos de antigamente, no que hoje é conhecido por revisionismo, ou negacionismo. Estes chegam até mesmo a relativizar a existência da escravidão no Brasil.

Para além das práticas dos docentes relacionadas ao currículo, são inúmeras as práticas diretas e indiretas do professor, na sua relação com os alunos, que contribuem para o racismo dentro do espaço escolar. Cavalleiro (2017), ao falar da negação e silenciamento da escola quanto ao racismo, pontua inúmeras dessas atitudes perpetradas por professores, com crianças entre quatro e seis anos, e que poderão ser reencontradas em diferentes turmas do ensino básico (AGUIAR, PIOTTO, CORREA, 2015).

Inicialmente, Cavalleiro (2017), em sua pesquisa de campo, observa que no espaço de sala de aula em que crianças circulavam inexistia a presença de livros e cartazes infantis que trouxessem a imagem de crianças negras. Todo o espaço era formado por personagens brancos, numa clara negação ao reconhecimento da criança negra. As professoras ampliavam esse silêncio minimizando atos racistas de outras crianças, ou mesmo não se posicionando em tais situações. As professoras chegavam inclusive a tratar o racismo entre as crianças como um desentendimento qualquer, ensinando crianças a revidarem na mesma medida as agressões raciais. Em alguns casos, professoras se recusavam expressamente a reconhecer o racismo entre as crianças, sendo desmentidos pelos próprios discentes colaboradores da pesquisa de Cavalleiro (2017), que sentiam o impacto da violência racial. Consequentemente, essas mesmas professoras não dialogavam em sala de aula sobre a convivência multirracial com as crianças. Algumas chegavam claramente a reconhecerem a ausência de conhecimento para enfrentar o problema, preferindo, assim, o silêncio.

Manzzone (2014), por outro lado, chegou a registrar professores que tinham formação sobre o racismo, mas não tratavam do tema em sala de aula. E outros que tratavam sobre o racismo, mas o faziam apenas quando influenciados por professores que criavam projetos mobilizando toda a escola. Sobre tratar o racismo através de projetos,

é relevante lembrar de Gomes (2003), quando diz que o racismo precisa ser algo trabalhado diariamente no espaço escolar, sobre o risco desse ensino tornar-se algo exótico, como muitas vezes vem acontecendo, ao ser tratado como algo distante da realidade do brasileiro. O racismo precisa ser reconhecido como um problema próximo, do qual todos fazemos parte. A própria Lei 10.639/03 impõe como novidade, no tratamento da questão racial, tratar a história e cultura africana e afro-brasileira dentro do currículo, e não como um tema transversal. Com isso não se está demonizando os projetos, mas esclarecendo a limitação que é abordar o racismo apenas por meio de projetos dentro do espaço escolar.

Todas essas formas equivocadas de tratamento do conteúdo proposto pela Lei 10.639/03 são muitas vezes reproduzidas de formas sutis. Tanto as teorias renovadas, como as novas teorias preconceituosas mencionadas por Moore (2010), são colocadas em prática na sala de aula e podem ser detectadas por um professor que possua formação e interesse na luta antirracista.

Em paralelo ao silêncio presenciado sobre o racismo na escola, Cavalleiro (2017) menciona também a falta de afetividade das professoras com as crianças negras. Enquanto as crianças brancas são elogiadas e afagadas, as crianças negras são tratadas com frieza e acabam desistindo de esperar esse carinho, após tantas negativas das formadoras diante da sua insistência por afeto. Um tratamento semelhante foi observado por Aguiar, Piotto e Correa (2015), que identificaram em sua pesquisa professoras que chegam a arrastar uma criança negra, segurando-a pela camiseta, da sala de aula à secretaria, numa situação em que fica evidente a violência praticada para com os alunos negros. Há ainda formadoras que riem dos alunos negros, quando estes pedem para ter seus cabelos penteados como os de outras crianças. Nesse último caso, a professora parece não perceber que a criança quer apenas receber o carinho e a atenção, que envolveriam o contato da mestre com seus cabelos.

Hooks (2010), por sua vez, fala sobre a solidão da mulher negra, que muitas vezes cresce com a ideia de que não pode ser amada, a partir da experiência de frieza recebida dos pais, vítimas

da lógica da escravidão. É possível perceber no trabalho de Cavalleiro (2017) que as crianças sofrem essa mesma experiência a partir da relação com as professoras, podendo crescerem também com a ideia de que sua cor as impede de receber carinho e atenção, visto que as crianças brancas são muito mais cuidadas e valorizadas pelas formadoras. Toda essa imagem traz de semelhança com Hooks (2010) a ideia da influência do racismo na construção das relações afetivas, como isso afeta as crianças negras.

Existe ainda, entre as professoras, outras atitudes que vão diretamente de encontro à autoestima da criança negra, aquelas que focam em estereótipos negativos relacionados aos negros. Um exemplo é a dificuldade demonstrada de agir diante do cabelo crespo das meninas negras, com observações para que eles permaneçam sempre amarrados (CAVALLEIRO, 2017). Aguiar, Piotto e Correa (2015) relatam uma situação em que as professoras se referiam ao cabelo das alunas por termos como “ruins” e “armados”, chegando a utilizar como apelido jocoso o termo “bandido”, pois, segundo elas, quando o cabelo não estava preso, estava armado. Essas professoras, inclusive, lavavam menos o cabelo das crianças negras, por considerá-lo difícil de arrumar.

Existe ainda a expectativa subjetiva do professor, de que a criança negra seja pouco inteligente, fato relatado por Aguiar, Piotto e Correa (2015), observando em sua pesquisa que algumas professoras se espantavam quando o aluno que demonstrava ser inteligente era negro. A ideia de que a criança negra não possui inteligência, assim como sua associação à sujeira, como observou Cavalleiro, formam estereótipos negativos sobre esses alunos. Paralelamente os estereótipos negativos acabam sendo repetidos por outros alunos, atingindo duramente a autoestima dos estudantes, que são levados a construir uma visão esteticamente negativa de si mesmos e a colocarem as características brancas como objeto de desejo.

É a partir dessas práticas contestáveis de racismo entre professores, que é possível observar como o espaço escolar incentiva uma padronização de todos os alunos, tomando o branco

como referencial, em um processo profundamente desigual. Essa padronização é chamada de igualdade pela escola, enquanto é apenas padronização, justamente por não ser construída aliada à diversidade, ou seja, à diferença. Nesse processo, as formas que compõem o ideal branco são hierarquicamente valorizadas, conduzindo as crianças a negarem a sua cor negra, por construírem uma visão negativa de si (CAVALLEIRO, 2017). Nesse aspecto, as diferenças são negadas, ao mesmo tempo que a igualdade de tratamento é desconstruída no espaço escolar, em um processo verdadeiramente desigual, ficando a essência da igualdade de direitos desconsiderada.

O sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade, mas para silenciá-la. Daí que persistentemente o sistema venha ignorando a questão racial. Se todos para o sistema são iguais em abstrato não existem desiguais nem diferentes. O silenciamento da questão racial é uma consequência. [...] A ignorância da diversidade tem operado como um indicador do perfil racista do sistema escolar que precisa ser superado. (ARROYO, 2010, p.116).

A escola nega a diversidade enquanto ela é latente no seu espaço, como se a diferença fosse algo negativo, que pode desvirtuar o ideal de uma suposta igualdade. Dessa forma a escola, ao defender a necessidade dessa falsa igualdade, formatada no mito da democracia racial, constrói um abstrato conflito entre igualdade e diferença, como se não pudessem coexistir. Criando na escola um processo de hierarquização social que anula as crianças negras, as quais se veem tendo que buscar o ideal branco, que nada tem de consonância com elas. Desse modo, a escola acaba por confundir o verdadeiro sentido da igualdade e da diferença, que deveria pregar em seu espaço, o que faz da suposta igualdade escolar tão somente padronização.

Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim a desigualdade, e diferença não se opõe a igualdade

e sima padronização, a produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à 'mesmice' (CANDAUI, 2012, p.27).

Torna-se importante reconstruir essa escola, de forma que ela possa, em seu espaço, reconhecer as verdadeiras igualdades e diferenças entre os indivíduos. A igualdade convive com a diferença e depende de uma comunicação com ela para ser uma verdadeira igualdade. É a partir do reconhecimento da diferença que podemos atingir um perfeito contexto de igualdade. Combatendo assim as formas de racismo perpetradas pelos professores na escola. É relevante pensar que o combate ao racismo perpassa inicialmente pela construção da igualdade atrelada ao conceito de diferença. Não é possível reconhecer umas em outra, pois ambas podem ser compreendidas como formas complementares, as quais precisam dialogar, para que seja possível construir na escola um espaço antirracista.

É necessário ainda pensar o combate ao racismo com o movimento de enfrentamento a questões que afetam toda uma coletividade. Retirando o peso do racismo como algo individual, que coloca o negro como culpa do pelo seu mal desempenho e por todas as ações negativas de que é vítima (ARROYO, 2010). O racismo é estrutural. Sendo, portanto, necessário mudar a realidade da escola e do professor, para combatê-lo.

Como afirma Tardif (2011), não se pode esquecer que o professor também foi aluno e esteve sujeito a toda essa realidade de apagamento da questão racial pelo ideal de suposta igualdade da escola, que contraditoriamente pregava o branco como universal e então hierarquicamente superior, sendo que o negro era visto associado a uma desigualdade a ser recoberta pelo ideal de branqueamento. Todas essas vivências, de alguma forma, tornaram-se saberes docentes. Por tudo isso, como afirma Hooks (2013), é preciso que o professor mude e assume outra postura no espaço escolar.

## LUTA ANTIRRACISTA NA ESCOLA: EMPODERAMENTO E CRITICIDADE

Para combater o racismo na escola, está em vigor hoje a Lei 11.645/08, que se trata de uma renovação da Lei 10.639/03, ao acrescentar, junto ao estudo da história e cultura afro-brasileira, o estudo da história e da cultura dos povos indígenas. A lei assume grande importância na modificação do currículo escolar, por contribuir no rompimento com o arbitrário cultural branco, embora apresente limitações, em face principalmente da falta de uma formação adequada dos docentes, até mesmo para implementá-la (ALMEIDA; SANCHES, 2017; MARQUES, 2017).

Existem também outras propostas, concepções e considerações sobre a prática do ensino na luta antirracista que muitas vezes se confundem com a implementação da Lei 10.639/03 em sua forma curricular, mas que na verdade possuem uma lógica própria no combate ao racismo. Tais elementos devem ser considerados por também atuarem nas relações entre professor e aluno no ambiente de sala de aula. Entre eles, é importante ressaltar a forma como os conteúdos são ensinados para todos os estudantes, considerando aí os métodos de inclusão das crianças negras no ensino curricular padrão.

Ao se ministrar os conteúdos propostos para combater o racismo curricular, cumprindo-se assim a Lei 11.645/08, está se combatendo o racismo. Na medida em que se traz para a sala de aula toda uma história e cultura que ao negro foi negado conhecer, em virtude do grande apelo no espaço escolar do conteúdo relacionado aos heróis, conquistas e cultura europeias (MOORE, 2010), permite-se então ao negro um encontro com sua ancestralidade, o conhecimento de um passado em que o mesmo não foi apenas escravo, mas também viveu conquistas e produziu grandes heróis.

Em relação à forma como o conteúdo é ministrado, aqui se toma como referência o comprometimento do professor com a proposta atual de combate ao racismo, conduzindo o conteúdo de

modo a construir uma identidade negra, quebrando o privilégio branco no espaço escolar. Trata-se de trabalhar os conteúdos garantindo a expressão do real valor que o povo negro merece, inclusive valorizando seus feitos e conquistas, quando estes assim requererem essa valorização.

Ao se falar do método de ensino dos professores no espaço escolar, aqui está se pondo em discussão também as relações estabelecidas entre aluno e professor, aos cuidados necessários para se evitar a reprodução de práticas racistas entre professores e alunos, assim como de alunos para com outros alunos. Ao professor, é possível construir em sua sala de aula um espaço que seja acolhedor e justo para com todos os alunos.

O cuidado na forma como esses conteúdos são ministrados deve evitar impulsionar práticas racistas, na medida em que, ao valorizar a negritude, o negro poderá se ver de forma positiva, aceitando e valorizando quem ele é, inclusive adquirindo mais coragem para enfrentar o racismo, contra o que apenas ele teria a maior prerrogativa de lutar para se defender (FERNANDES, 2017). Por outro lado, o branco perde certos privilégios que o colocavam acima do negro, pois ao próprio branco é proposto enxergar o negro para além dele mesmo, com positividade. Sendo importante esclarecer que se o docente não cuida da forma como deve ser realizada essa estratégia de ensino, ele pode alimentar o mito da democracia racial e o privilégio branco.

A Lei 1.645/08 atua fortemente na construção da autoestima do negro, ou seja, na construção de uma identidade negra que o permita valorizar sua negritude (MUNANGA, 2019). Por esse motivo, a forma como o conteúdo da lei é implementada no processo de ensino deve inevitavelmente ter com o princípio básico a construção de uma identidade negra, para combater atitudes racistas e criar atitudes antirracistas. Não se trata, portanto, exatamente, do uso de estratégias como projetos, mas a forma como o racismo é colocado em pauta nessas estratégias.

Interessa, então, ir além do currículo e se debruçar na forma como esse conteúdo é transmitido, considerando também as

relações que eram estabelecidas entre professor e aluno, as quais estão relacionadas também a valores, posturas e atitudes, que atravessam o processo de ensino escolar e se concebem como saberes docentes (TARDIF, 2011). Então, são saberes docentes não apenas o conteúdo curricular determinado pela Lei 11.645/08, mas a forma como este conteúdo é ensinado para o aluno e a relação que se estabelece entre aluno e professor durante o processo de ensino. Nesse sentido, o ensino é aqui compreendido como uma formação do sujeito integral e não apenas a partir de uma formação técnica do sujeito, que define apenas teoricamente o que o aluno utilizaria em sua vida cotidiana.

A aprovação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 reflete a busca pela recuperação de uma identidade negra, o que conduz também à discussão sobre o processo de empoderamento, que pode ser direcionada ao combate do racismo na escola. Pois na esfera escolar, o currículo que explora a cultura e a história africana e afro-brasileira, acaba se tornando uma forma de empoderar o estudante negro (MOORE, 2010).

A noção de empoderamento, segundo Berth (2018), foi criado pelo professor Paulo Freire (2013), no texto “Medo e Ousadia”, em que o autor destaca que não existe empoderamento individual sem um alcance coletivo. Nesse processo, o indivíduo, ao reconhecer a verdade, conduz o seu povo à união, a fim de transformar essa realidade. Logo, o estudante empoderado poderia contribuir para o empoderamento de todo o seu povo negro. O empoderamento desse aluno, portanto, só seria possível, se fosse destinado a conduzir todo um grupo. Em contrapartida, se o grupo se empodera, empodera também o estudante, numa relação de retroalimentação. No universo escolar, a criança que aprende sobre sua ancestralidade e a construção de uma identidade negra positiva, será empoderada quando transmitir esses valores para a sua coletividade negra, numa ação que pode então transformar a realidade racista, pois à medida que o povo negro se empodera, a criança também recebe esse poder.

É possível, então, afirmar que a construção da identidade do negro e outros constructos importantes na luta antirracista podem ser obtidos também para além do currículo, a partir das relações raciais estabelecidas entre aluno e professor no processo de ensino. Um processo que perpassa a afetividade do professor, suas introduções sobre o aluno, e mesmo a forma como o conteúdo é trabalhado. Estes são elementos que podem ser desenvolvidos na formação de um professor crítico, que reconheça suas relações com o aluno e reflita sobre a forma como sua aula está sendo ministrada.

Para além da preocupação com o modo como os conteúdos são ministrados, existe a necessidade de se formar um professor crítico sobre a realidade escolar, também quanto ao racismo, um aspecto que, inevitavelmente, influenciará a forma como os conteúdos são ministrados. A criticidade do professor o ajuda a compreender a realidade de como o negro é contextualizado na sociedade brasileira, reconhecendo assim a existência do racismo enquanto problema, o que pode favorecer sua conscientização sobre a necessidade de combater o racismo na sala de aula.

Hooks (2013) defende a necessidade de dar voz ao professor, para que ele possa relatar suas experiências, como uma forma de aproximá-lo do tema, em um processo formativo. Considerando que essas experiências dialogadas são justamente manifestações de saberes docentes, é possível trazer a discussão para a importância dos saberes docentes na formação do professor. Além disso, quando o formador relata suas experiências, ele conta como se sentiu sobre os fatos descritos e sobre as soluções por ele dadas, podendo ainda ser confrontado em relação ao peso das suas escolhas e compreender as escolhas dos outros professores, que também podem vir a ser as suas. Com isso não se está deslegitimando a importância dos docentes saberem os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas se questionando a forma como o racismo foi vivenciado pelo professor, se ele realmente contribui no seu entendimento sobre a importância do tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um ensino antirracista demanda que o professor também tenha seu protagonismo reconhecido, na medida em que seus saberes, juntamente com os do aluno, podem configurar, por meio do processo de ensino de base dialógica, saberes antirracistas, pautados pela consciência sobre o arbitrário cultural reproduzido na escola. Para a construção desses saberes, o professor precisa adquirir uma consciência crítica sobre a sua realidade e sobre a realidade do aluno.

Para tanto, o docente deve ter acesso a uma formação que lhe revele a realidade, tirando-o da caverna do desconhecimento. Não se pode combater o racismo do aluno, sem perceber a formação social racista do professor, e também combatê-la através de uma nova formação que o coloque diante de sua realidade, reconhecendo em si o arbitrário cultural. No entanto, esta formação precisa dialogar com os outros saberes do professor, que devem ser então conhecidos.

Combater o racismo na escola é essencial para termos de fato uma sociedade democrática. No entanto, o *habitus* racista é um processo complexo que se reproduz no espaço escolar afetando diretamente o reconhecimento do negro como parte da sociedade. Para enfrentar essa realidade é necessário falar sobre o processo, mas também sobre seus atores e práticas. Neste contexto de diversidade inegável no espaço escolar, o professor assume a tônica de uma importante discussão sobre mudança.

Reconhecer falhas neste contexto do professor é uma forma de enxergar possibilidade futuras de melhorias. Se concentrar nos saberes do professor e nas mudanças desses saberes pode repercutir positivamente no combate ao racismo. Não existe mudança sem a identificação dos erros e a completa compreensão de como isso pode ser adequadamente transformado.

O empoderamento do aluno e o professor crítico são estratégias que podem ser utilizadas para se repensar a formação do professor. Colocando-o como elemento de transformação do

espaço escolar, considerando o seu protagonismo no universo do ensino capaz de romper com qualquer arbitrário cultural racista.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.9, n.2, p.373-388, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luís. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettinede; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, v. 28, n.1, p. 55-80,2017.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In GOMES. Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7.ed. Petrópolis: Editora vozes, 2014.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org.). **Didática crítica Intercultural:** aproximações. Petrópolis: vozes, 2012.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, n.12, p.148-168, set./out. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Expressão popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOOKS, Bell. **Vivendo de amor**. Portal Geledés, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implantação da Lei 10.639/2003 no estado de Mato Grosso do Sul e a Formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n. 23,p. 51-68,2017.

MAZZONE, Andréia Vitória da Silva. **Entre a lei o saber e a cultura**: Dificuldades de Implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes. 2014. Dissertação (Mestrado em educação: História, política e sociedade) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.



# GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia de Sousa

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi analisar e interpretar as representações sociais dos docentes sobre o gênero e a sexualidade na Educação Infantil. Realizada entre 2018 e 2019 em quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) de João Pessoa-PB, a referida pesquisa teve como sujeitos professoras da Educação Infantil. Para atingir o objetivo principal buscamos especificamente: uma compreensão das transformações de cunho histórico, social e político no que tange aos conceitos de criança, infância, gênero, sexualidade e suas repercussões na Educação Infantil; verificar se há contribuições das políticas educacionais direcionadas para essa etapa da educação básica, para auxiliar os docentes no enfrentamento de desafios relacionados às questões de gênero e sexualidade, bem como identificar as representações sociais desses profissionais e compreender como estas representações são construídas no contexto da educação de crianças.

A premissa assumida nesta investigação foi a de que a escola constitui um espaço educativo que ainda legitima o silenciamento/ou a negação das questões sobre o Gênero e a Sexualidade na Educação Infantil. Compreendemos que embora os espaços de discussão sobre Gênero e Sexualidade tenham sido ampliados na sociedade atual, é imprescindível se reconhecer que, discutir sobre o assunto, principalmente no âmbito da Educação Infantil, ainda é tarefa difícil, haja vista que o ambiente escolar se constitui enquanto espaço marcado por lacunas e/ou pela superficialidade que caracteriza os debates propostos nesses ambientes.

## O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por ser compreendida como a etapa mais relevante para o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, a Educação Infantil tem sua importância reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constituindo a primeira etapa da Educação Básica, atuando como uma complementação da educação familiar, promovendo o desenvolvimento pleno de crianças entre zero e seis anos (BRASIL, 1996).

A primeira infância traduz um período no qual o indivíduo desenvolve, entre outros aspectos, a capacidade de conviver em sociedade ampliando as relações com seus pares e os adultos em seu cotidiano familiar e escolar. A qualidade dessas relações pode favorecer também a sua autonomia enquanto sujeitos. Desse modo, o debate sobre o Gênero e a Sexualidade no âmbito da Educação Infantil requer uma compreensão acerca do ser criança e da infância, considerando-se os aspectos conceituais que se modificam através da história e as influências sofridas por questões políticas e sociais. No século XVI, por exemplo, a criança era vista como um adulto em miniatura, o que interferia nas maneiras de cuidar e nos espaços nos quais convivia (ARIÈS, 1981). No século seguinte ocorreu a separação gradativa entre os pequenos e os adultos, o que interferiu diretamente na vida cotidiana infantil e também de seus familiares (BARBOSA, 2014).

Essas concepções de cunho histórico construídas sobre as crianças vêm incidindo no processo de ocultação da infância, caracterizado pela invisibilidade desse período da vida humana decorrente do conhecimento científico produzido com a Modernidade (SARMENTO, 2007). Esse ponto de vista também é compartilhado por outros estudiosos que percebem os desafios a serem enfrentados para a valorização da criança e da infância na sociedade - principalmente no âmbito familiar e educacional - como sujeito social que se constrói historicamente (ARROYO; SILVA, 2012; KHULMANN JR., 2015; NUNES, 2012; OLIVEIRA,

2005). Os equívocos resultantes dessas concepções dificultam a abordagem de temas relevantes para o desenvolvimento pleno da criança como, por exemplo, o Gênero e a Sexualidade.

O Gênero pode ser conceituado basicamente como “[...] a forma que a diferença sexual assume, nas diversas sociedades e culturas e que determina papéis e o *status* atribuídos a homens e mulheres e a identidade sexual das pessoas.” (AULETE, 2007, p. 513). Todavia para Louro (2014) as distinções que caracterizam esse conceito se dão também no interior das sociedades, considerando-se que este é constituído a partir da diversidade de grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe. Essa autora aponta para um conceito de gênero situando-o no contexto histórico do movimento feminista na contemporaneidade, marcado por lutas provocadas pelo inconformismo da opressão e da discriminação que atingia as mulheres.

Outros autores ressaltam que os desdobramentos em torno do conceito de gênero ocasionaram rompimentos de concepções que desconsideravam a igualdade e a alteridade - elementos imprescindíveis na expressão das identidades na contemporaneidade (LANDOLPHO; FONSECA, 2014; MEYER, 2013).

No que se refere à Sexualidade esta é compreendida como um tema ainda afetado e influenciado por mitos e pré-conceitos<sup>1</sup>. Apesar de sua relevância para a constituição humana, a sua abordagem ainda é marcada pelo tabu, por ser vista como um assunto inconveniente e impróprio. Em torno do termo “sexualidade” há uma diversidade de concepções, o que indica grande quantitativo de estudos sobre o assunto. No entanto, o conhecimento acerca dos impulsos sexuais ainda é de domínio de estudiosos da área (ALVARENGA, 2008; BERALDO, 2003;

---

<sup>1</sup> A escrita do termo com hífen - pré-conceito - se justifica pela intenção de se referir, nesse trecho, a um prejulgamento, uma ideia ou opinião antecipada, sem conhecimento do assunto e não como sinônimo de intolerância, de não flexibilidade, referindo-se a uma atitude de intolerância e discriminação, muito embora o substantivo “preconceito” possa trazer as duas significações.

CARAVELAS, 1994; FREUD, 1996; PRADO; MACHADO, 2008; VALAS, 1990).

No início da pesquisa com o objetivo de saber o que dizem as pesquisas brasileiras sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil e que aspectos são priorizados, realizamos um mapeamento de trabalhos, dissertações e teses desenvolvidos e publicados no Brasil, utilizando um recorte temporal entre 2010 e 2017. Com esse intento, utilizamos como indexadores: Gênero, Sexualidade, Educação Infantil e Representações Sociais e pesquisamos em alguns dos principais espaços discursivos de divulgação científica: Anais de Reuniões de Sociedades Científicas, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) e a Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (CBRS).

Nos Anais desses eventos, encontramos 1.244 trabalhos publicados, porém desse total, apenas 14 trabalhos tratavam de gênero e sexualidade na Educação Infantil.

Quanto às Dissertações e Teses, buscamos, a princípio, no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), depois na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e por fim, no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em todos esses bancos de dados encontramos apenas seis dissertações (uma das dissertações abrangia apenas uma das categorias que pesquisamos – o Gênero) e uma tese.

A lacuna existente em torno dessas temáticas no contexto da educação de crianças se caracteriza por um preconceito que adentra na prática escolar e que é resultante do modo como essas noções são construídas socialmente (LANDOLPHO; FONSECA, 2014; QUEIROZ, 2014). Isso pode indicar a presença de uma resistência em se discutir essas categorias, mantendo uma abordagem de forma mais velada. Daí a importância de se investigar as

Representações Sociais de professores(as) sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil.

A finalidade da Teoria das Representações Sociais (TRS), reside em tornar familiar algo ainda desconhecido, através do processo de nomeação, classificação e identificação de um fenômeno (MORAES *et. al.*, 2013).

Para Jodelet<sup>2</sup> (1989, p. 31) as representações sociais são definidas como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Trata-se de uma teoria propagada há mais de 50 anos e nesse período foi duramente criticada, o que provocou a revisão e reformulação de seus fundamentos. A sistematização da TRS foi realizada por Serge Moscovici, porém outros estudiosos contribuíram para a sua conceituação: Durkheim e Lévi-Bruhl (GUARESCHI; JOVCHELOVITH, 1995).

De acordo com Abric (1994) a estrutura das Representações Sociais é constituída por um sistema central e outro periférico. Isto significa que toda a representação se organiza em torno de um núcleo central. Esse núcleo é o elemento essencial da representação, haja vista que este define o sentido da representação e tem uma dupla função: uma geradora e outra de organização (ABRIC, 1994). Portanto, a utilização da TRS nessa investigação se deu pela eficácia que o método garante, através da viabilidade de cruzamento de dados por meio da frequência e ordem de evocação (PEREIRA, 1997).

---

<sup>2</sup>Denise Jodelet é Professora Emérita da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Ehess, França); Consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação coordenado por Lúcia Villas Bôas (FCC) e Adelina Novaes (FCC); Membro do Conselho Científico da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici sob coordenação de Lúcia Villas Bôas (FCC, Brasil) e Nikos *Kalampalikis* (*Université Lyon 2*, França) (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2019).

## A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada é do tipo qualitativa e se desenvolveu em três etapas: primeiramente a Revisão da Literatura, com o intuito de fundamentar e delimitar o objeto da pesquisa; em seguida foi desenvolvida a Análise dos documentos normativos da política educacional relativos sobre gênero e sexualidade para a Educação Infantil e, por último, foi realizada a Pesquisa de campo junto às instituições de Educação Infantil selecionadas.

### O lócus da pesquisa

A investigação se deu em quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI), localizados em quatro diferentes bairros de João Pessoa-PB. Diante do grande quantitativo de CREI no município de João Pessoa, foram estabelecidos dois critérios para se eleger as instituições para participarem da pesquisa: primeiramente selecionamos as instituições que contemplam todos os grupos etários da Educação Infantil e, depois escolhemos um CREI de cada zona geográfica de João Pessoa. Desse modo, dos 86 CREI totais, elegemos quatro instituições para participarem da pesquisa.

Quadro 1– CREI selecionados para a pesquisa<sup>3</sup>

Zonas geográficas	CREI /Endereço	Capacidade de atendimento
NORTE	CREI 1	120
SUL	CREI 2	160
LESTE	CREI 3	120
OESTE	CREI 4	150

Fonte: PARAÍBA/SEDEC/PMJP (2017).

---

<sup>3</sup> Com o objetivo de manter o anonimato das instituições onde a pesquisa foi desenvolvida, optamos por nomear cada CREI por um número. Desse modo as quatro instituições foram respectivamente identificadas como CREI 1, CREI 2, CREI 3 E CREI 4.

## Os sujeitos

Dos quatro CREI foram selecionadas 26 professoras, no entanto em uma das instituições (CREI 4), uma professora que estava afastada de atestado médico, o que a impediu de comparecer no dia da aplicação dos instrumentos, o mesmo ocorreu numa segunda instituição (CREI 2), na qual duas professoras faltaram – uma por motivo de doença e outra por morte na família. Portanto, 23 professoras participaram da pesquisa.<sup>4</sup>

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

CREI	Sujeitos selecionados	Sujeitos participantes
1	04 professoras	04 professoras
2	09 professoras	07 professoras
3	07 professoras	07 professoras
4	06 professoras	05 professoras
<b>Total</b>	<b>26 professoras</b>	<b>23 professoras</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

## Os Instrumentos de Coleta de Dados e os Procedimentos

Para a obtenção dos dados foram aplicados Questionário de Perfil, Questionário de Evocação de Palavras e Questionário sobre a atuação Docente. O primeiro instrumento – o Questionário de Perfil – foi elaborado com o intuito de obtermos um perfil através da coleta de informações pessoais acerca dos sujeitos: Nome, Gênero, Idade, Ocupação no CREI, Tempo de Serviço no CREI, Tempo de Atuação na Educação Infantil, Formação Acadêmica e Profissional.

No segundo instrumento – o Questionário de Evocação de Palavras – intencionamos obter, através da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) <sup>5</sup>, as representações sociais das

---

<sup>4</sup> Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar dessa investigação de livre e espontânea vontade.

<sup>5</sup> A TALP se define como uma técnica projetiva que “[...] através de induções, consegue captar e receber informações, aparentemente ocultas ou não, e que, através de uma resposta [...] é possível revelar opiniões, pensamentos, [...]”

professoras acerca do Gênero e da Sexualidade no âmbito da Educação Infantil. A aplicação desta técnica se dá pelo fato de que, nessa pesquisa, utilizamos a Teoria das Representações Sociais como base teórico-metodológica.

Apresentamos aos sujeitos quatro palavras indutoras: Gênero, Infância, Sexualidade e Educação Infantil. Os termos foram escritos em fichas individuais, confeccionadas em cartolina, revestidas com papel ofício para serem apresentados aos sujeitos uma por vez. A escolha das referidas palavras justifica-se por estas se caracterizarem enquanto elementos de relevância nesse objeto de estudo. Após a visualização da palavra indutora escrita na ficha, foi solicitado aos sujeitos que escrevessem quais palavras evocadas se associavam a cada palavra indutora. Assim, foram apresentadas as quatro palavras, uma a uma, sempre após a conclusão das associações feitas à palavra anterior. Ao final foi solicitado que as professoras voltassem à primeira palavra e nos parênteses que estavam ao lado de cada palavra por eles associada, escrevem de 1 a 4, de acordo com a ordem de importância dada a cada palavra.

---

(TAVARES *et.al.*, 2014, p. 74). Essa técnica consiste na apresentação de palavras indutoras ou palavras-estímulo aos sujeitos, solicitando que estes apresentem palavras associando-as as palavras indutoras.

Quadro 3 – Questionário de Evocação de Palavras

a) Escreva as **quatro palavras que vêm à sua mente** cada vez que eu apresentar uma nova palavra:

<b>Palavra 1:</b> _____	<b>Palavra 2:</b> _____
( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____
<b>Palavra 3:</b> _____	<b>Palavra 4:</b> _____
( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____

b) Volte agora para as respostas dadas ao item “a” e coloque nos parênteses o número **1** para a **palavra mais importante**, **2** para a **palavra de segunda importância**, **3** para a **palavra de terceira importância** e **4** para a **palavra de quarta importância**.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O terceiro instrumento - o Questionário de Atuação Docente – continha 15 questões fechadas, com 2 a 5 alternativas de respostas. Esse instrumento nos propiciou a aquisição de aspectos que contribuíram para a identificação das representações sociais docentes em relação ao Gênero e a Sexualidade, considerando-se o contexto da educação de crianças. Os assuntos destacados nas questões elaboradas foram os seguintes:

- Temas que as professoras consideram mais difíceis de falar com as crianças e discutir sobre estes na Escola de Educação Infantil;
- Assuntos que as professoras não gostariam de responder perguntas das crianças e discutir sobre estes na Escola de Educação Infantil;
- Temas sobre os quais as professoras não se incomodam em responder perguntas das crianças e discutir na Educação Infantil;
- Sobre a possibilidade de se discutir sobre temas como a sexualidade e as relações de gênero nas Escolas de Educação Infantil;
- Acerca da “Ideologia de Gênero”.

## As Técnicas utilizadas para a Análise dos Dados

Os dados obtidos da pesquisa foram categorizados e analisados com base na Análise de Conteúdo, através da Análise Interpretativa e da Análise Categorical Semântica.

A Análise de Conteúdo (AC) é compreendida como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados.” (BARDIN, 2011, p. 15). Para o autor esses instrumentos compõem uma técnica que se caracteriza pela inferência, “[...] uma hermenêutica controlada, baseada na indução [...]”. (Idem, p. 44).

O processo analítico dos dados ocorreu em quatro etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação. As respostas dadas pelos sujeitos nos permitiram constituir o *corpus* que seria submetido à análise. Nessa perspectiva utilizamos a Análise Interpretativa para analisar as respostas encontradas nos dois Questionários. Esse tipo de análise busca a reconstituição do significado geral do texto analisado. Esse texto pode ser resultante de trechos de entrevistas, artigos de jornal, registros audiovisuais de situações do cotidiano ou de protocolos de observação (ROSENTHAL, 2014).

No que se refere aos dados resultantes da aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras, submetemos estes a Análise Categorical, para identificar categorias subjacentes. Bardin (2011) ressalta que esse tipo de análise favorece a busca de categorias temáticas. Assim, iniciamos agrupando os termos com o mesmo significado, buscando seguir as etapas de agrupamento indicadas pelo autor: agrupamento de palavras sinônimas ou que se aproximassem de forma semântica, agrupamento por classificação e um agrupamento final para a identificação categorial.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As respostas dadas às questões no primeiro questionário favoreceram a construção do perfil docente. Percebemos que a faixa etária das professoras apresentou um intervalo entre 24 e 54 anos. Todas atuam como professoras nas quatro instituições com um tempo de serviço que varia entre 4 meses e 13 anos de atuação. Outro dado relevante foi o tempo de atuação na Educação Infantil. Este se situa entre 2 e 27 anos. No que tange ao tempo de atuação docente, a maioria dos sujeitos (18) tem mais de 3 anos de atuação.

Concernente à Formação Acadêmica, percebemos que 3 delas possuem apenas o magistério, e 19 concluiu o Ensino Superior em Pedagogia. Dente as 19, duas professoras tem curso de Mestrado e 11 têm Especialização na área da educação (em Supervisão Escolar, Supervisão e Orientação Escolar e em Psicopedagogia).

Com relação ao questionário de evocação de palavras, verificamos que, para as quatro palavras indutoras apresentadas, foram evocadas um total de 366 palavras, sendo 211 palavras diferentes. No que se refere aos termos evocados de modo geral, os totais variaram entre 90 e 93 palavras.

Quadro 6 - Total de termos evocados e associados às palavras indutoras

<b>Palavra indutora</b>	<b>Termos evocados</b>	<b>Termos distintos evocados</b>
Gênero	92	49
Infância	90	52
Sexualidade	91	62
Educação Infantil	93	48
<b>Total Geral</b>	<b>366</b>	<b>211</b>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018, 2019).

Percebemos que os termos que se destacaram com um maior número de palavras distintas evocadas foram: Sexualidade (62) e Infância (52).

A partir da categorização de todos os termos associados a cada palavra indutora, iniciamos a Análise Semântica a partir das

categorias identificadas previamente. Tomando por base os resultados encontrados a partir do processo de categorização, destacamos os termos associados pelos sujeitos às palavras indutoras com maior Frequência de Aparição (FA). Nesse processo encontramos as palavras: Feminino, Masculino, Amor, Brincar, Respeito e Cuidar. Essas palavras estão relacionadas a diferentes categorias e compõem o núcleo central das representações relacionadas a cada palavra indutora.

Quadro 7 – Termos mais evocados pelos sujeitos

Palavras indutoras	Termos mais evocados	Frequência de Aparição (FA)	Categorias
Gênero	Feminino	13	- O <i>Gênero</i> como algo biologicamente determinado
	Masculino	11	
Infância	Amor	8	- A <i>Infância</i> como inspiradora de sentimentos positivos
	Brincar	8	- A <i>Infância</i> vinculada a elementos que remetem às necessidades da criança
Sexualidade	Respeito	8	- Sexualidade vinculada a valores positivos
Educação Infantil	Amor	14	- A <i>Educação Infantil</i> vinculada a uma visão romântica

Fonte: Dados da Pesquisa (2018, 2019).

A partir dos dados encontrados compreendemos que as representações sociais docentes podem ser construídas a partir de concepções adquiridas e fundadas em diferentes perspectivas. Sejam relacionadas a lógicas invariáveis, a argumentos biológicos ou a valores cuja construção ocorre nos contextos sociais, essas concepções podem ser naturalizadas e passam a ser defendidas como verdades absolutas pelos indivíduos. Essas mesmas concepções podem influenciar, por exemplo, as representações docentes acerca do *Gênero*, na medida em que o entendimento do

indivíduo pode ser fundado em uma ideia de que o Gênero é algo de cunho puramente biológico, definido desde o nascimento, portanto, imutável.

No que tange à Sexualidade, a aparição da palavra Respeito pode indicar um movimento de aceitação das diferenças e da diversidade sexual presente nos contextos educacionais. No entanto, esse termo pode também estar atrelado a ideia de que é preciso se respeitar o ambiente escolar, de modo que as crianças devam se “comportar” de maneira aceitável pela sociedade. Essa concepção está também relacionada às questões do Gênero e inclui, por exemplo, que o comportamento menino/menina deve ser de acordo com o sexo biológico.

As palavras Infância e a Educação Infantil foram associadas a algo que inspira sentimentos positivos, como o Amor, também vinculadas às relações e vínculos que se estabelecem entre professores e as crianças, bem como ao ato de Cuidar. Na visão das professoras a rotina no CREI prima pela relevância no atendimento às necessidades da criança, geralmente ligadas às brincadeiras. Assim o brincar é compreendido como parte da natureza infantil e como uma necessidade básica nesse período da vida humana.

Por último, obtivemos os dados relativos ao questionário de atuação docente. As respostas dos sujeitos demonstram que a maioria (18 professoras) concorda que Escola é quem mais exige destes profissionais. E é também a Escola que as professoras destacam em primeiro lugar, na ordem de importância nesse contexto.

Nas respostas das professoras para a questão de temas mais difíceis de falar com crianças pequenas, a Sexualidade (14) foi a palavra mais citada por todas as professoras, seguida de Drogas (13), Morte (13) e Gênero (12). Quanto aos temas mais difíceis de responder as perguntas das crianças, as professoras elegeram novamente a Sexualidade (11), seguida de Morte (08) e Gênero (07). Com isso, percebemos que o assunto Sexualidade ainda constitui um desafio para professoras da Educação Infantil. Talvez essa dificuldade explique a tentativa de se deixar a discussão ou a abordagem sobre a sexualidade do lado de fora da escola.

Apesar disso, as professoras destacam que a Sexualidade (10) é o tema que menos incomoda em responder perguntas das crianças e discutir no ambiente da escola. Em seguida, elegeram a Violência (09) e o Gênero (08). As respostas das professoras traduzem a contradição presente nos discursos quando se trata das questões envolvendo a sexualidade e as relações de gênero.

A contradição se apresenta também no fato de a maioria das professoras concordar em discutir sobre a Sexualidade (16) e Gênero (16) no contexto da escola. Das 23 participantes 7 não consideram que deveria se discutir sobre esse assunto nesses ambientes. No entanto, se analisarmos a partir das respostas anteriores nota-se que se instala uma contradição na medida em que um tema é citado como de difícil abordagem e em outra resposta este reaparece como de fácil abordagem com a valorização e concordância de que possam surgir debates sobre esse tema em espaços discursivos. Nas justificativas de respostas, embora um maior número de professoras concorde que a sexualidade faz parte da vida humana, outras afirmam que a criança pequena ainda é desprovida de sexualidade, revelando um temor em se falar sobre assunto e a partir daí “despertar” ou “antecipar” algo que ainda não diz respeito às crianças e sim, apenas aos adultos.

Sobre as Relações de Gênero, a maioria das professoras participantes (16) é de acordo que essas questões deveriam ser discutidas no ambiente educacional infantil e 7 professoras não concordam em trazê-las para esse contexto. Nas suas justificativas de respostas, embora destaquem que consideram relevante que houvesse, na escola, momentos discursivos de aprendizado sobre essas questões, as docentes demonstram a mesma preocupação identificada a respeito das questões da sexualidade: gostariam de obter mais conhecimento sobre os temas para adquirir meios de controle do comportamento das crianças. Esse contexto traduz o que Louro (2013) observa acerca da prática da “pedagogia da sexualidade”, para o “disciplinamento de corpos” dando forma ao processo de escolarização do corpo. Essa tentativa de controle se instala de forma “sutil, discreta e contínua” e revela que se constrói

fundando-se em concepções equivocadas sobre aspectos que fazem parte do desenvolvimento infantil.

Por último, 14 das participantes afirmaram que “Ser menino/menina é definido a partir do sexo biológico”. Nota-se que na perspectiva docente há uma negação da construção social e cultural do gênero e isso pode impactar e influenciar fortemente na produção e reprodução de estereótipos de gênero. Por outro lado, essa resposta demonstra a falta de conhecimento docente sobre o assunto e a força influente das redes sociais, caracterizadas pelo bombardeio permanente de informações, muitas vezes desprovidas de qualquer respaldo teórico-científico. Com isso, parte da sociedade passou a compartilhar informações falsas como se fossem verdadeiras. E quando se trata dos aspectos aqui destacados, parece uma afronta à sociedade, um desrespeito à moral e contra a família.

## CONCLUSÃO

As Representações Sociais identificadas e analisadas nas respostas dadas pelas professoras participantes da pesquisa revelam que o Gênero e a Sexualidade ainda são temáticas que exigem uma compreensão que perpassa a formação docente.

Em se tratando de instituições de Educação Infantil o CREI pode se constituir enquanto um espaço rico em possibilidades de experiências e descobertas para crianças de 0 a 5 anos, podendo favorecer a construção de saberes, desde que se garantam os seus direitos essenciais e se priorize o seu desenvolvimento pleno.

No entanto, embora se perceba alguns avanços, os espaços destinados à educação de crianças pequenas ainda é influenciado por mecanismos de dominação e controle, revelando os impasses existentes quando se tratam das questões sobre o Gênero e a Sexualidade na primeira infância.

As representações de professoras atuantes nos CREI pesquisados revela um panorama do que pode ser encontrado em outras instituições brasileiras. Os resultados sugerem que a

formação docente necessita avançar na promoção de espaços de debates e esclarecimentos, objetivando estimular reflexões sobre o gênero e suas dimensões e também, sobre a sexualidade e suas manifestações.

Identificamos representações que indicam que o gênero ainda é compreendido como elemento determinado biologicamente, o que pode repercutir no modos de abordagem e de enfrentamento das situações do cotidiano escolar em contextos da Educação Infantil. Essa compreensão das docentes sobre o gênero como algo fixo e definido desde o nascimento pode também levar a um entendimento dos gêneros – feminino/masculino – como elementos opostos, mantendo-se uma polaridade rígida em relação aos mesmos.

Entendemos que a instituição escolar enquanto espaço de aprendizagens e desenvolvimento integral humano ainda atua na contramão desses processos, quando inibe oportunidades de interação, de experiências das crianças com seus pares, no que diz respeito às relações de gênero e às manifestações da sexualidade. Isto porque talvez as suas práticas vêm sendo baseadas em concepções equivocadas, mantidas ao longo dos anos e sendo repassadas através das gerações.

Sem o apoio essencial para o cotidiano profissional junto às crianças, os docentes constroem suas práticas embasadas em estereótipos que resultam na criação de estratégias de vigilância e tentativas de controle das crianças em todos os espaços institucionais no cotidiano educacional.

Considerando o panorama atual da Educação no Brasil o contexto revelado nos resultados desta pesquisa vem corroborar estudos anteriormente desenvolvidos sobre as questões do gênero e da sexualidade na Educação Infantil. A sociedade atual é marcada por movimentos/processos evolutivos bem contraditórios: se por um lado visualizamos a evolução científica e tecnológica, por outro, caminhamos (a passos largos!) na contramão da evolução humana, alimentando a violência através da discriminação e do preconceito às diferenças e às minorias.

Trazer o debate sobre gênero e sexualidade para o âmbito da Educação Infantil, pode significar a abertura de novos espaços de reflexão e de diálogos entre os profissionais que atuam nos CREI, entre a Escola e a Família. Esse poderá ser um caminho para se buscar dirimir dúvidas, ampliar conhecimentos e com isso tentar suplantando práticas fundadas em concepções equivocadas e arcaicas.

A necessidade de uma mudança positiva nas relações sociais, através do respeito e da compreensão da importância desses aspectos para a vida humana em sociedade pode modificar as estatísticas de violência que vêm atingindo várias regiões do país. Atualmente 1/5 dos estados brasileiros contabilizam crimes contra a criança como o abuso e a exploração sexual infantil; contra a mulher - o feminicídio e, os crimes homofóbicos, entre outros.

Elucidar dúvidas de professoras e professores sobre os aspectos que englobam o gênero e a Sexualidade pode contribuir para a compreensão de falsas premissas como a “Ideologia de Gênero”, criadas sem quaisquer embasamentos teórico-científico, alegando o enfrentamento de uma tentativa de desconstrução dos papéis tradicionais do gênero, disseminadas apenas com o intuito de criar “pânico moral” na sociedade. A intenção reside em impedir que o debate esclarecedor sobre temas de grande relevância para a Educação, como Identidade Gênero, Relações de Gênero e Sexualidade, que podem trazer reflexões imprescindíveis para todos os profissionais da Educação - principalmente para professores e professoras - e também para a família, como um caminho para a promoção da igualdade através do respeito entre os gêneros.

A Educação Infantil necessita avançar nos debates acerca do gênero e da sexualidade nos espaços educativos de atendimento à primeira infância, através da construção de valores humanos e sociais, do esforço visando o cumprimento da legislação que defende o direito da criança à proteção e à educação, garantindo o seu desenvolvimento pleno. Esse pode se constituir um caminho para o rompimento de barreiras e enfrentamento de desafios e

impasses, dirimindo as diversas formas de dominação e de exploração que caracterizam as violências às crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Prácticas sociales y representaciones.** *Filosofia y cultura contemporânea. Ambassade de France – CCC IFAL. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V. México, 1994.*
- ALVARENGA, Maria Zelia. Arquétipos da libido. In: PINTO, Graziela Costa. *Sexos a trama da vida: Invenção da Sexualidade Moderna. Revista Mente & Cérebro*, São Paulo, n. 01. p.18 – 25, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). Apresentação. **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AULETE, Caldas. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Edição de Bolso. – Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERALDO, Flavia Nunes de Moraes. Sexualidade e Escola: um espaço de intervenção. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 7, n. 1, p 103-104, Jan. /Jun, 2003. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/7-1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2007.
- BRASIL/LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/1996.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- CARAVELAS, Luciana. **O que os homens fazem e pensam sobre sexo.** Recife: UFPE, 1994.
- FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** [Prefácio Serge Moscovici]. – 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. (Dir.). **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.47. Disponível em: [https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/09/d-jodelet-representationssocia\\_1.pdf](https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/09/d-jodelet-representationssocia_1.pdf). Acesso em: 05 jul. 2017.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. - 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

LANDOLPHO, Flávio de Jesus; FONSECA, Valéria Leme. Corpo e Gênero: por que separar meninos de meninas? In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Mônica de Ávila. (Orgs.). **Corpo e Educação**: desafios e Possibilidades. pp. 183-200. Paco Editorial: 2014. 208 p.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3.<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 176 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 184 p.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Patrícia Regina de. [et. al.]. A Teoria das Representações Sociais. **Revista Direito em Foco**. 2013. Disponível em: [http://www.unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/direito\\_foco/artigos/ano2013/teoria\\_representacoes.pdf](http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2013/teoria_representacoes.pdf). Acesso em: 27 jan. 2018

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea). 128 p.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas Representações Sociais. **Análise Psicológica**. (1997), 1 (XV): 49-62. Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5670/1/1997\\_1\\_49.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5670/1/1997_1_49.pdf). Acesso em: 19 jan. 2019.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra Homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, José J. Prefácio. In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO, Mônica de Ávila. (Orgs.). **Corpo e Educação: desafios e Possibilidades**. Paco Editorial: 2014. 208 p.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. - 5. ed.; - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 311p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da Infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (In) Visível**. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

TAVARES, Derek Warnick da S. *et. al.* Protocolo Verbal e Teste de Associação Livre de Palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.8, n.3, p. 64-79, dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917>. Acesso em: 22 ago. 2017.

VALAS, Patrick. **Freud e a perversão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA MENINA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tarcia Regina da Silva

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este item parafraseando o título do livro de Chimamanda Adichie (2015): “sejam todos feministas” e lutemos por uma educação antissexista e antirracista desde a Educação Infantil (EI). E ainda, em consonância com Djamila Ribeiro (2019) que ressalta que o feminismo negro não se trata de uma luta apenas identitária, até porque masculinidades e branquitude também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar, lutar, organizar, viver e promover projetos democráticos. Então, façamos isso desde a mais tenra idade, desde que as crianças ingressam na escola, na EI. Para nós, “ser menino negro é diferente de ser menina e negra” (SILVA, 2015, p. 160). Tal premissa está ancorada no argumento de que há especificidades de gênero que precisam ser consideradas no contexto das relações étnico-raciais desde a EI.

Tais constatações nos provocam a atentarmos para as condições das mulheres e das meninas negras desde a infância, bem como para a importância de uma análise interseccional entre as questões de gênero e raça. Considerando que quando a categoria raça entra em cena, os dados da desigualdade contra as mulheres negras se amplia. A interseccionalidade nos desperta para a premissa de que o mundo que nos cerca é bem mais complicado e contraditório do que pensávamos inicialmente. Conforme Crenshaw (2002), as interseccionalidades são construídas para que possamos refletir sobre as consequências da influência mútua de duas ou mais formas de dependência. Collins e Bilge (2021, p. 16) destacam que “a interseccionalidade investiga como as relações

interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana”. Para Akotirene (2019, p. 63), a interseccionalidade evidencia “como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis a colisão das estruturas e fluxos modernos”.

Reconhecendo que as crianças são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos, propusemos, para compreender as percepções das crianças sobre a questão racial, a construção de rainhas e princesas com massa de modelar. A experiência de construção desses personagens tinha o intuito de suscitar o diálogo com as crianças sobre o que elas pensam das características dos personagens que povoam os contos de fada, pois reconhecemos que há uma hegemonia cultural no universo infantil que faz circular amplamente sua ideologia através dos livros, filmes, propagandas, revistas, entre outros. Tal fato evidencia uma luta desigual entre a escola e os meios midiáticos. Nesse contexto, destaca-se a *Disney Company* que, de acordo com Giroux (2011), é um dos ícones culturais nos Estados Unidos com maior influência nos campos sociais e políticos, sendo sinônimo da ideia de inocência, ela “reescreve a identidade histórica e coletiva do passado americano” (GIROUX, 2011, p. 133). Mas,

Quando a política se veste com o manto da inocência, existe algo mais em jogo que a simples mentira. [...] A inocência da Disney torna-se o veículo através do qual a história é reescrita e expurgada de seu lado menos edificante. [...] A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder. A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva. Ela é também um dispositivo para ensinar as pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares (GIROUX, 2011, p. 133-134).

Reconhecemos que os elementos que compõem os textos literários para crianças favorecem a partir da sua narrativa, a

construção das referências para as mesmas. A representação, neste contexto, “é concebida unicamente na sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material” (SILVA, 2000, p. 90). De acordo com Giroux (2011), essas representações são organizadas através de formas afetivas e ideológicas de interpelação fazendo apelos particulares sobre o presente, contribuindo para definir o jeito de conhecermos as coisas, de conhecermos como somos constituídos e também quem somos.

## **O SONHO DE SER PRINCESA ESBARRA NA COR**

Segundo o Atlas da Violência, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA (CERQUEIRA *et al.*, 2021), em 2019, de cada 100 pessoas que sofreram homicídio no Brasil, 77 eram negras. Nesse cenário, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que representou uma diminuição dos números apresentados em 2018, que eram de 4.519 homicídios, seguindo a tendência do indicador geral de homicídios (que inclui homens e mulheres). Contudo, não há motivos para comemorar, pois houve um grande incremento nos registros de Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI). No que se relaciona especificamente para o caso de homicídios femininos, enquanto o SIM/Datasus indica que 3.737 mulheres foram assassinadas no país em 2019, outras 3.756 foram mortas de forma violenta no mesmo ano, mas sem indicação da causa – se homicídio, acidente ou suicídio.

O Atlas da Violência (IPEA, 2021) registra ainda que em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso representa que o risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio no Brasil é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra. Entretanto, embora haja redução da violência letal, tal redução não se expressa no contexto da desigualdade racial. Enquanto em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era

48,5% superior à de mulheres não negras, em 2020 essa mesma taxa entre as mulheres negras é 65,8% superior à de não negras.

Já o relatório Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil produzido pelo Instituto Brasileiro de Pesquisas-IBGE (2019) elucida a vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais no tocante a questão dos rendimentos. Todavia, a maior distância de rendimentos ocorre quando os homens brancos são comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade deles. No campo educacional, o referido relatório destaca a disparidade entre os índices apresentados entre homens brancos e mulheres negras, esclarecendo que embora os homens de mesma cor ou raça apresentem indicadores educacionais menores do que as mulheres, quando os homens brancos foram comparados às mulheres negras, no que se refere à conclusão do Ensino Médio, os homens brancos (72,0%) apresentam taxa superior a das mulheres pretas ou pardas (67,6%). Esses dados nos revelam que:

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo de séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (WERNECK, 2010, p. 10).

À vista disso, de forma a contribuir para a modificação desse cenário no espaço escolar da EI, e fortalecer o exercício da docência com compromisso a partir do empoderamento das meninas negras que povoam a maior parte dos bancos escolares das escolas públicas, porém não ocupam esse mesmo espaço privilegiado nos artefatos que enfeitam os murais das salas, também não se veem representadas nos bonecos/as que são fornecidos para as brincadeiras, bem como não se constituem na maioria das imagens dos livros didáticos e de literatura que são utilizados na sala de aula da EI que nos propomos a discutir a questão racial no contexto brasileiro, salientando a importância dessa discussão para a

infância e, particularmente, para a Educação Infantil, uma vez que acreditamos que a escola tem um papel importante para cumprir nesse debate, pois a diversidade étnico-racial invade as creches e pré-escolas através de “modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 69).

Sabemos que a nossa colonização resultou em um conjunto de elementos que gerou profundas desigualdades sociais, étnicas e raciais que permanecem pulsantes até os dias atuais. Quijano (2005) enfatiza que a América se consolidou como o primeiro espaço/tempo da modernidade tendo como elementos pulsantes dessa constituição: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em raça e a articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e também produtos em volta do capital e do mercado mundial. Nesse contexto, ao conceber as diferenças a partir da ideia de raça, assentavam-se uns num plano superior aos outros.

Essa construção sobre a questão racial no Brasil tem fortes repercussões no campo educacional. De acordo com Souza (1983), a construção de uma identidade negra exigem a contestação das primeiras figuras que ensinam ao sujeito a ser uma caricatura do branco. Tal contestação se inicia, pois, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, explicitamos que assim como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), consideramos legítimo discutir a criança negra não como uma categoria essencializada, que legitima uma visão que não apenas “pensa a criança”, precisamos organizar nossos esforços numa abordagem que “vê uma criança”, considerando-a não mais a partir de uma perspectiva universal, mas numa perspectiva singular. “Uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias minoritárias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 51).

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e

gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária. Nessa direção, fundamentado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), superando a visão reducionista de pensar o racismo apenas no âmbito escolar, Hédio Silva Júnior (2012) discorre sobre as formas de otimização das práticas educativas de maneira que os valores e atitudes tenham como orientação a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diferença humana. Para a realização desse feito, desde a Educação Infantil, ele aponta dois ângulos:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a Educação Infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71).

Nesse cenário, temos que organizar nas escolas desde a Educação Infantil práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância encarnem a viabilidade de oportunizar que as garantias legais possam se efetivar como direitos, garantindo o acesso a práticas de cidadania, de respeito à cultura e ao conhecimento, pois tal acesso articula-se intimamente com a circulação do poder. Mas precisamos trabalhar no caminho da justiça social que almejamos.

As práticas vivenciadas na Educação Infantil podem possibilitar a criança e negra, a menina e negra a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Entretanto, segundo Cavalleiro (2010), o processo de socialização vivenciado nas escolas brasileiras colabora para que as práticas do racismo e seus derivados sejam utilizados como armas para estabelecer diferenças nas relações. Assim, as escolas se constituem em mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Dessa forma, as crianças têm sua energia, que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização, pulverizada em repetidos e inúteis esforços para se sentirem aceitos no cotidiano escolar.

Logo, os espaços educativos como um todo e, particularmente, a Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a educação em/para os direitos humanos, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Neste sentido, precisam assegurar uma prática intencional e planejada para a socialização das crianças. Para caminharmos no sentido de reconhecermos o outro como outro, trazendo-o para a centralidade da prática pedagógica, torna-se imprescindível reconhecer o papel da Lei nº 10.639/03, atual Lei Nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, pois, além de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, essa lei possibilita que a criança e negra seja visibilizada, respeitada e tenha a sua diferença incluída na Educação Básica.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

De acordo com Arboleya (2008), as obras de literatura infantil não podem ser interpretadas apenas como um produto cultural de um determinado período histórico, mas precisam ser entendidas

como uma forma de evidenciar os pensamentos, as atitudes e os padrões de uma determinada classe social. De acordo com ele, esses valores ficam notórios quando tentamos evidenciar a questão da diferença nas histórias. O autor afirma também que a literatura infantil é pouco analisada do ponto de vista da questão da beleza, pois, por meio das representações iconográficas, as construções dos padrões de beleza também são estabelecidas. Nessa conjuntura, iniciamos as análises a partir das construções dos personagens feitos pelas crianças.

Foto 01 – Personagem 1



P.: - Como é a sua princesa?  
Aziza:- Ela é bonita e fica o tempo todo com fome.  
P.: - Onde ela mora?  
Aziza - Mora num castelo.  
P.: - Como é esse castelo?  
Aziza:- Ele é colorido e lá em cima tem uma estrela de Natal.  
P.: - Ela mora com quem?  
Aziza:- Com o rei.  
P.: - E como ela é?  
Aziza:- Ela é magrinha.  
P.: - E o cabelo dela?  
Aziza:- É colorido. Liso.  
P.: - Grande ou pequeno?  
Aziza:- Muito grande.  
P.: - E você já viu uma princesa muito diferente dessa?  
Aziza:- Não.  
P.: - Será que tem princesa diferente dessa?  
Aziza:- Não.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

O que o discurso de Aziza nos mostra é a naturalização de um modelo único composto por um ideal de beleza associado a padrões eurocêtricos. A menina destaca que a sua princesa é magra, com cabelos lisos e grandes. É esse o modelo da maioria das princesas. Nessa categoria, encontramos as mais conhecidas: Cinderela, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel, entre

tantas outras. São essas personagens que ajudam a menina, desde muito pequena, a criar referências sobre o ideal eurocêntrico de beleza. De acordo com Bischoff (2013), se as crianças se habituem a ver na televisão e também nos livros personagens bonitinhas, delicadinhas e também brancas, não podemos esperar que elas elaborem conceitos positivos acerca de ser menina e negra na nossa sociedade. São os frutos da cultura midiática que também moldam os nossos valores e conceitos causando profundos danos à compreensão das crianças sobre si e os outros. O que a escola pode fazer é oferecer novas referências. De acordo com Silva (2000, p. 95), a fala da criança:

[...] não é a simples expressão singular e única de uma soberana e livre opinião. Em um certo sentido, estou efetuando uma operação e recorte e colagem. Recorte: retiro a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-na no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como resultado de minha exclusiva operação mental. Na verdade, estou apenas citando. [...] Minha frase é apenas mais uma ocorrência de uma citação que tem origem em um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural.

Contudo, entendemos que precisamos problematizar ainda mais a branquidade como referência para pensarmos a humanidade. Nesse sentido, destacamos a intensificação da composição da diferença na escola, porque a questão da beleza e da estética está socialmente organizada de maneira reprodutora e alienante, onde a predominância desses ideais reproduzidos massificadamente, através de variados artefatos, contribui para a exclusão da maioria das meninas que não constituem esse universo.

Foto 02 – Personagem 2



P. - Como é essa sua princesa?

Lulu: - Ela mora num castelo.

P. - Onde fica esse castelo?

Lulu: - Num lugar bem longe.

P. - Qual a cor dessa princesa?

Lulu: - Branca. Ela é bonita.

P. - Tem princesas de outras cores?

Lulu: - Não. É tudo branca.

P. - Como é o nome dela?

Lulu: - Cinderela.

P.: - E como é o cabelo dela?

Lulu: - É grande o cabelo dela.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Diante do exposto, reconhecemos como os valores da cultura eurocêntrica vêm agindo de forma eficaz para estabelecer referenciais estéticos e éticos no universo infantil. “Está naturalizada a ideia de que os brancos são protagonistas, propositivos que é impensável que esse lugar seja ocupado por um não branco. Protagonismo só se aplica a branco” (MACHADO, 2014, p. 88). Essa realidade é bem representada no documentário “O perigo de uma história única”, onde a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) explicita que como criança africana foi exposta a histórias de personagens que nada tinham a ver com a sua realidade de criança. Assim, ao começar a produzir suas histórias, também as fazia a partir dessas referências. Seus personagens eram brancos e de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e do quanto era bom o dia estar ensolarado. Ela reproduzia o que lia e ouvia, sem refletir sobre o que vivia.

Face ao descrito, podemos inferir que se até hoje as histórias infantis têm sido utilizadas para estabelecer verdades únicas, a oportunidade de diluir essas ações desde a Educação Infantil poderá contribuir para reverter esse quadro. Se elas podem

estigmatizar uma população, podem também revelá-la na sua grandiosidade. Desse modo, como Chimamanda Adichie (2009), o CMEI mostra-se comprometido em desvelar os dois lados da história, buscando um equilíbrio entre essas muitas histórias ainda pouco visível no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, muitas histórias importam. Com maestria, Chimamanda Adichie (2009) incorpora o discurso da diferença, a partir do seu lugar de referência, a Nigéria, reconhecendo a pluralidade do continente africano e do mundo.

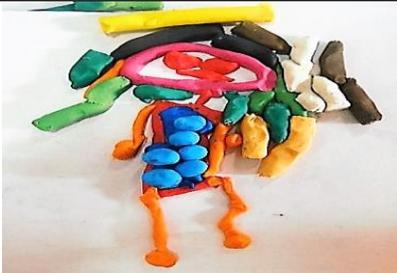
Como integrante da diáspora, a autora problematiza a visão ocidental das coisas, fazendo-nos repensar o que de forma consensual constrói o senso comum, como uma única possibilidade de ser e existir das pessoas, das coisas, dos lugares, das histórias, de vida. Ela nos aponta um caminho para trilharmos a diferença na escola, pois se até agora as histórias que narramos têm servido para silenciar a diferença, podemos contar outras que sejam capazes de humanizar as relações. No Centro Municipal Educação Infantil onde esta pesquisa foi realizada, as novas histórias já foram assumidas, mas é a sua constância que poderá humanizar a percepção das diferenças. De acordo com Arroyo (2012), para que as crianças negras possam construir uma identidade corporal positiva, elas terão que enfrentar um penoso processo de desconstrução das representações da cultura social, midiática e literária que inferioriza e trata com preconceito seus corpos.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (TEODORO, 2014, p. 277).

É preciso colocar-se no lugar do outro, permitir-se essa outridade, estar no lugar do excluído para entender o sofrimento

das crianças que não se aproximam desse modelo e para entender a urgência de se estabelecer novos parâmetros para a educação das crianças, para a reeducação das relações étnico-raciais e para a escola como espaço da diferença. Mas, esse papel também pode ser desempenhado pela família como veremos no depoimento de Isa.

Foto 03 – Personagem 3

	<p>P.: - Como é o nome dessa princesa? Ife:- Gabriele. P.: - E qual a cor dela? Ife:- Preta. P.: - E você gosta dessa princesa? Onde foi que você viu uma princesa parecida com essa? Ife:- Na minha casa. Ela é minha amiga. P.: - Você já viu princesas parecidas com essa? Ife:- Sim. Vi na minha casa.</p>
---	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Cavalleiro (1998) reconhece que a escola e a família desempenham funções de profunda importância no desenvolvimento da criança, afirmando que juntas elas representam a possibilidade de transformação no contexto racial. A sua pesquisa evidencia como a questão racial é vivenciada na escola e no contexto familiar. De acordo com ela, no lar, as características étnico-raciais das crianças são respeitadas, não havendo constantes humilhações baseadas no seu pertencimento. O depoimento acima apresenta o compromisso da família com a formação de uma sociedade de possibilidades múltiplas. Ao trazer para o seu cerne livros, bonecas e outros artefatos cujas características representam a população negra, a família reconhece a importância de gerar conflito na diferença e de se fazer representar nesse contexto pouco plural.

Nesse cenário, destacamos o diálogo abaixo com Ayana. A partir dele atentamos para a importância do convívio das crianças

com novas referências imagéticas, referências não-eurocêntricas. Sabemos que como educadores/as, não podemos nos furtar de influenciarmos na construção das subjetividades e do conhecimento de mundo das crianças. Assim, podemos analisar de forma crítica o arcabouço de livros de literatura disponíveis na e para a Educação Infantil a fim de desenvolvermos estratégias, questionamentos, bem como para compreendermos com mais propriedade a ideologia subjacente a tais artefatos antes de utilizá-los.

Foto 4 – Personagem 4

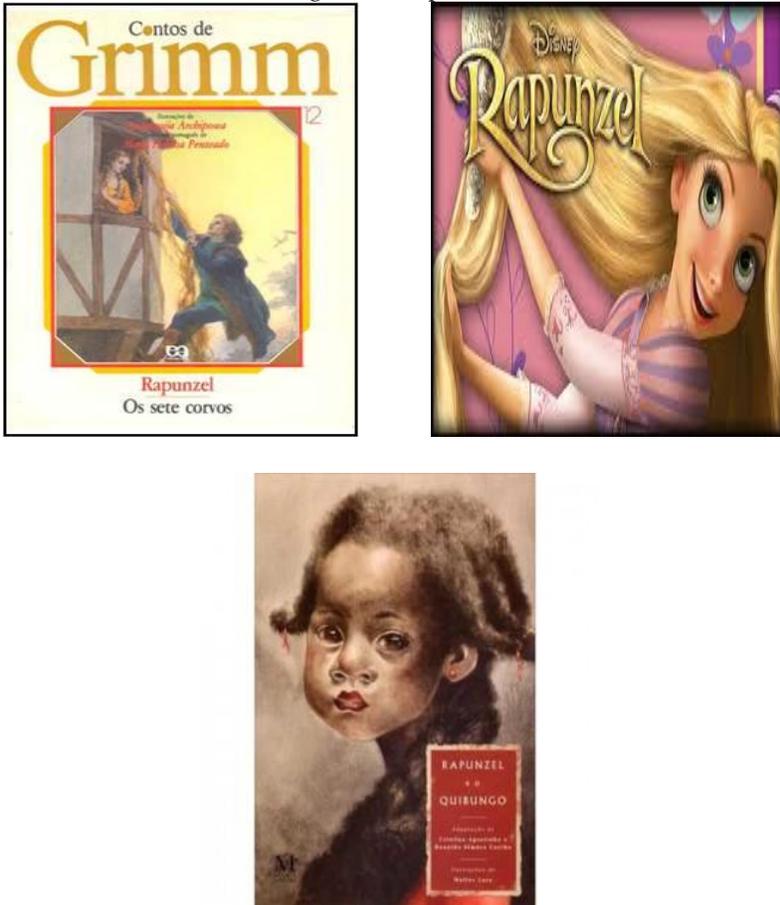


Era uma vez uma princesa chamada Rapunzel do cabelo de duas tranças, linda e ela gostava muito do príncipe. E aí, a bruxa disse:- Rapunzel, jogue suas tranças. Aí, esqueceu um pedaço de chapéu no chão. Aí, a bruxa disse: - Quem é esse? Quem é esse pente? Eu vou fugir daqui. E aí, o príncipe saiu com ela e correu. E aí, a bruxa foi presa. Aí, Rapunzel ficou com a sua família.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Mas, ao contrário do que possamos pensar, a referência para que Ayana contasse a história da sua Rapunzel não foi a que habitualmente conhecemos. Ela se inspirou na história “Rapunzel e o Quibungo”, a qual me mostrou numa conversa posterior, uma adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho (2012), para o clássico dos irmãos Grimm (1812), muito diferente dos modelos propostos por eles e também pelos estúdios de *Walt Disney*.

Figura 1 – Rapunzel



Fonte: Irmãos Grimm, Disney Company e Rapunzel e o Quibungo.

De acordo com Silva (2000), a repetição das identidades hegemônicas também pode ser interrompida, pois elas estão sujeitas a questionamentos e contestações. Logo, a apresentação desses livros que trazem os personagens negras, bem como essas interrupções, se apresenta como chances de consolidar identidades que não representem apenas a reprodução das relações de poder existentes. A interrupção desse movimento de recorte e colagem característicos dos atos performativos, que agem no sentido de reforçar as desigualdades, é que torna possível pensar em

identidades novas e renovadas, em reconhecimento e valorização de ser negro/a.

De acordo com D'Adeski (2009), vivemos numa sociedade muito sensível às aparências. Desse modo, a imagem de um livro infantil com uma Rapunzel negra representa muito para uma população que está acostumada a se ver representada de forma estereotipada ou subalternizada. Nesse contexto, reconhecemos que a mídia pode atuar na condição de estabelecer novas dinâmicas no contexto das relações raciais, influenciando na produção das identidades das meninas, posto que também podem veicular imagens que fogem do padrão hegemônico, ajudando na construção de novas representações de si e do outro.

Figura 2 – Imagens do livro de Rapunzel e o Quibungo



Fonte: Rapunzel e o Quibungo (2012).

Mas a conversa com Ayana ainda se prolonga um pouco. E dessa vez, a questiono sobre um dos contos apresentados pela professora durante a aula. Trata-se de um dos seis mitos mostrados no livro *Omo-Oba* de Kiusam de Oliveira (2009) que também foi citado pela professora na resolução de uma das histórias em quadrinhos. O livro relata as histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, AjêSalugá e Oduduá. A professora escolheu para contar o mito de Iemanjá porque tinha relação com o projeto vivenciado na escola sobre a questão da água.

Figura 3 – Princesa Iemanjá do livro Omo-Oba: histórias de princesas



P.: - Você conhece alguma historinha que Tia Sandra contou na sua sala que a menina se parece com você?

Ayana:- Balança a cabeça afirmando que sim.

P.: - Como é o nome dessa última que ela contou?

Ayana:- Era sei lá (ela ri).

P.: - O que você achou dessa princesa da história que tia Sandra contou?

Ayana: - Linda.

P.: - Você queria ver um montão de princesas parecidas contigo nos livros e nos filmes?

Ayana:- Sim. Um montão (gesticula com as mãos fazendo a expressão de muito).

P.: - Você vê muito ou pouco?

Ayana:- No livro tinha um bocado parecido comigo. Tia Sandra contou.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

A continuação da conversa revela o desejo da menina e negra de se ver representada e, conseqüentemente, o desejo de uma escola menos desigual. O CMEI encontrou possibilidades na construção de uma educação antirracista, na busca pela implementação da Lei nº 10.639/03, atual nº 11.645/08, mas as crianças evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer. Essa é uma discussão que precisa perpassar toda a trajetória escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos o texto, destacamos a necessidade da produção de materiais pedagógicos que possibilitem que as crianças se vejam representadas e, por conseguinte, se representem com mais realidade. Nossas práticas precisam favorecer o questionamento das diferenças, possibilitando que o encontro da criança com o diferente perturbe a hegemonia existente, auxiliando-a na amplitude da sua percepção de mundo. Realçamos, mais uma vez, que não consideramos que a escola conseguirá resolver o problema das desigualdades raciais, mas reconhecemos o seu papel como potencializadora do olhar das crianças sobre/com as diferenças como tem ocorrido no CMEI. Assim, consideramos que:

[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2000, p. 101).

A exposição dos dados reaviva a necessidade da construção de práticas pedagógicas que concorram para a construção de uma sociedade menos desigual. Esse precisa ser um compromisso de todos aqueles/as educadores/as que reconhecem que “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que na situação concreta se encontram convertidos em coisas”, ou seja, em não humanos (FREIRE, 1985, p. 19). Mostrar a humanidade da população negra para ela e para os outros na escola e em outros espaços sociais se constitui na libertação de sua inferioridade que marca a sua trajetória de vida.

As estratégias apresentadas pela escola revigoram as nossas esperanças de que outra forma de educar é possível. Este compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais na busca de novas formas de pensar os Outros e o Nós foi assumido no CMEI e começa a apresentar bons frutos, tendo em vista os

depoimentos apresentados pelas crianças. Mas, esses depoimentos similarmente salientam que ainda há um percurso imenso a ser percorrido pela equipe que está na intensa busca de construção de outras pedagogias que substanciem novas compreensões das diferenças, estimulando no grupo a inventividade e rebeldia contra as pedagogias de racialização, numa clara ruptura com a perspectiva colonizante através das quais fomos formados professores/as, do mesmo modo que demonstram uma filiação com a Educação em/para os Direitos Humanos influenciada pela perspectiva intercultural crítica.

Nesse contexto, desenvolvem a proposta do CMEI mediada pelo encontro, diálogo, descoberta e pelo reconhecimento de que a docência pode corroborar para novas possibilidades de ser, estar, viver e conviver na sociedade. É a partir de tais constatações que, após duas décadas da Lei nº 10.639/03, atual nº 11.645/08 que podemos afirmar que existem práticas comprometidas com uma educação antirracista, com o reconhecimento da contingência do rompimento com as lógicas da colonialidade, e elas têm contribuído para a construção da identidade das meninas e negras e também dos meninos e negros, desde a Educação Infantil, exacerbando e legitimando o sonho de que um mundo melhor é possível. Mas que a sua construção está apenas começando!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. **TEDGlobal**, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o quibungo**. Pompéia, BH: Mazza Edições, 2012.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ARBOLEYA, Valdinei José. O Negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades**, ano 1, n. 3, nov. 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 26jun. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Por um estado que proteja as crianças negras doapedreçamento moral no cotidiano escolar**. Carta encaminhada ao presidente aoExcelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula daSilva,2010.Disponívelem: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/por-um-estado-que->

proteja-as-criancas-negras-do-apedrejamento-moral-no-cotidiano-escolar.html>. Acesso em: 31 out. 2015.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. **A construção da autoestima da criança negra no cotidiano escolar**. 2006. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc\\_negro\\_007&y=base&z=08-83k](http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=conc_negro_007&y=base&z=08-83k)>. Acesso em: 06 mar. 2006.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Inteseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

Crenshaw, Kimberlé W. (2002). “Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero”. *Estudos Feministas*, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188.

D’ADESKY, Jacques. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 129-154.

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

OLIVEIRA, Kiusam De. **Omo-oba: historias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEODORO, Miguel Aparecido. **Guaçuí, ensaio e história**: colonização, desenvolvimento e cultura. Guaçuí: agBook, 2014.



## **PARTE 4**

### **CONTEXTOS EDUCATIVOS EM CRECHES: POLÍTICAS E PRÁTICAS**



# CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRECHES (CREIS) EM JOÃO PESSOA-PB (1990-2016)

Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

Ao falarmos em Educação Infantil se faz necessário levarmos em consideração o movimento do contexto histórico em torno desta. Com a aprovação da Constituição Federal em 1988 dá-se início ao reconhecimento do direito das crianças à educação, tendo em vista que, a Constituição é considerada como um novo marco legal e pedagógico que começa a regulamentar a educação nacional e a Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente foram marcos de consolidação do direito da criança à educação, em consonância com essas duas legislações surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A referida Lei traz um salto qualitativo frente ao reconhecimento da Educação Infantil como sendo parte integrante e primeira etapa da educação básica, ao afirmar que,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a)- pré-escola; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, LDBEN, 1996, art. 4º Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013).

Neste artigo apresentamos uma investigação sobre o processo de institucionalização das creches, atualmente Centros de

Referência em Educação Infantil (CREIs), em João Pessoa (PB), tomando como ponto de partida as políticas públicas brasileiras, no tocante à efetividade do direito das crianças à educação. Tratamos dos processos de mudanças pelas quais a Educação Infantil passou, desde a mudança de secretaria, da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), à mudança das creches do domínio do Governo do Estado da Paraíba para o município de João Pessoa.

O presente estudo, será apresentado em três sessões, além dessa parte introdutória. Num primeiro momento fizemos um breve resgate histórico sobre Educação Infantil, à luz de Dias (2008), Kuhlmann Jr (2000, 2015) e Ruiz (2007). Após essa contextualização histórica procedemos uma discussão em torno das políticas públicas nacionais para a Educação Infantil. Em um terceiro momento, apresentamos uma discussão acerca do processo de institucionalização das creches (CREIs) em João Pessoa, desde a sua vinculação à uma ação assistencialista até a educação municipalizada.

## **CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Ao falar de creche, em seu contexto histórico, é unânime afirmar que ela foi criada como espaço de cuidados à criança pequena, as quais tinham as suas mães inseridas no mercado de trabalho. A origem das creches no mundo está intimamente relacionada à Revolução Industrial que se deu no século XVIII na Europa.

O atendimento à criança pequena surge diante do contexto do desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, tendo em vista a necessidade da liberação das mulheres para o mercado de trabalho. A creche, dessa forma, está vinculada historicamente ao trabalho extradomiciliar da mulher. Nesse sentido, “o surgimento das instituições de educação infantil, portanto, encontra-se fortemente vinculado às modificações que a família sofreu dentro das sociedades, mais especificamente às mudanças do papel da

mulher dentro do contexto das sociedades burguesas” (DIAS, 2008, p. 175). Esse trabalho nas fábricas, por sua vez, acarretou alguns problemas circunstanciais, dos quais se destacaram a falta de higiene adequada e os altos índices de mortalidade infantil. Sobre isso Ruiz (2007, p. 105) acrescenta relatando que:

O objetivo principal das primeiras creches instaladas no Brasil era o de reduzir os enormes índices de mortalidade infantil, através do fornecimento de abrigo, alimentação e alguns cuidados médico-higiênicos para as crianças, elas passam, com o tempo, a também liberar a força de trabalho feminina.

A creche, no final do século XIX, foi pensada como instituição para as mulheres pobres que precisavam trabalhar e que não tinham condições de se dedicar aos cuidados dos filhos, no entanto, esse ideal de mulher-mãe, responsável pelo lar e pela família, era característico das classes mais favorecidas, pois as mulheres pobres destinavam-se a muito tempo ao trabalho, enquanto a das famílias abastadas, a maternidade.

Desta forma, a creche surgiu com uma proposta de cunho assistencialista, detendo a sua visão e seus objetivos para questões de guarda, cuidado, alimentação e higiene das crianças pobres. Sendo assim, o atendimento em creche surge, inicialmente, com o objetivo de conter os alarmantes índices de mortalidade das crianças que ainda não eram aproveitadas como força de trabalho pelo mundo fabril.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas surgem frente às modificações sofridas pela família dentro das sociedades e, conseqüentemente, à necessidade de espaços que oferecessem cuidado e assistência à infância. Sobre essa perspectiva, codunamos com Dias quando afirma que,

o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, a exemplo do que ocorrera na Europa, coincide com a necessidade de propiciar espaços de cuidado e de assistência à infância. Isto porque, o abandono de crianças ao longo de toda a história foi tão frequente e numeroso que no Século XV surgiram os hospícios para abrigar crianças pobres que eram abandonadas

por seus pais. Entre as crianças abastadas, o abandono se caracterizava pela entrega, por parte dos pais, das crianças às chamadas 'amas-de-leite', encarregadas de cuidar dos filhos das mães ricas (DIAS, 2008, p.175).

Com o passar dos anos, esses modelos de atendimento à criança pequena foram sendo transformados, e a partir do Século XVIII começam a surgir um tipo de institucionalização conhecida como a "Roda dos Expostos", considerada a forma mais remota de assistência à infância no Brasil. Ela surge por iniciativa da ordem religiosa, a qual tinha o intuito de apaziguar os altos índices de abandono e de mortalidade infantil tão presentes na época e tinha por finalidade receber e acolher crianças abandonadas, conforme (DONZELOT apud. DIAS, 2008. p. 175):

A roda é um cilindro que gira aberto; o lado fechado dá à rua e nas suas proximidades há uma campainha, Uma mulher quer abandonar um recém-nascido? Avisa a pessoa de guarda tocando a campainha. E imediatamente o cilindro, girando sobre ele mesmo, apresenta ao exterior seu lado aberto, recolhe o recém-nascido e, prosseguindo seu movimento, o introduz no interior do hospício. Desta forma quem fez a doação não foi visto por nenhum dos serventes da casa. E esse é o objetivo: romper, sem pegadas e sem escândalo, o laço de origem destes produtos de alianças não-desejáveis, depurara as relações sociais dos progenitores que não se ajustam à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação.

Segundo Kuhlmann Jr (2015), as Rodas dos Expostos "chegaram ao Brasil em 1726, e foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia das principais cidades brasileiras: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), São Paulo (1825), São Luiz (1829) e Porto Alegre (1837).

A partir do século XIX, as mudanças ocorridas nos aspectos econômicos e culturais despertaram a iniciativa de proteção à infância, com isso houve a necessidade da estruturação de instituições de atendimento social à criança. Esse período histórico é marcado pelas propostas de instauração dos jardins de infância, inspiradas nas ideias do médico alemão Friedrich Froebel, fundador do jardim de infância na Alemanha, em 1840. Nesse

sentido, tivemos esse modelo de instituição, de caráter público, instaurado, pela primeira vez, em 1896 na Escola Caetano de Campos em São Paulo, que além de ser pública, também atendia aos filhos da burguesia paulista.

Nesse período, mais precisamente no ano de 1899, temos dois fatos marcantes para as propostas de instituições pré-escolares no Brasil. Ocorre que neste ano “fundou-se o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro [...] e foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tinham registro” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 79).

Logo, as creches surgem como propostas de atendimento educacional à infância, e sobre tal modelo institucional Kuhlmann Jr. (2015, p. 78) considera que a creche

foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Além disso, não se pode considerar a creche como iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais.

No período da República, criam-se as primeiras instituições e que se difundem por todo o país, chegando a contabilizar ao menos 15 creches no ano de 1921, e 47 em 1924, sendo estas principalmente nas capitais brasileiras e em algumas de suas cidades (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Desta forma, temos que as instituições de atendimento à criança pequena, e consequentemente a Educação Infantil, surgem com um caráter e uma política predominantemente assistencialista, as quais detinham os seus objetivos ao cuidado da criança, priorizando assim as questões de higiene, alimentação e guarda.

Essa concepção assistencialista e compensatória perdurou hegemonicamente durante décadas.

Somente após o regime militar inicia-se uma nova fase da Educação Infantil, esta agora respaldada e consolidada por meios constitucionais e garantidores do direito da educação de qualidade à criança pequena. Nessa perspectiva, crescem os estudos fundamentados na noção de criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, reafirmando a concepção de criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil enquanto direito da criança (DIAS, 2008, p. 173).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: A EFETIVIDADE DO DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO**

As políticas públicas brasileiras no contexto da Educação Infantil nos remetem à superação do caráter assistencialista que se fez tão predominante nas instituições de atendimento à criança pequena, e foi na defesa do caráter educacional, que a legislação brasileira começou a apresentar mudanças significativas, quanto à educação, em seus textos. Kuhmann Jr. (2000) afirma:

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil (KUHLMANN JR., 2000, p.12).

Um dos marcos mais significativos da legislação brasileira, no que se refere à Educação Infantil, foi a aprovação, em 1988, da Constituição Federal (CF/88), pois esta assegura a doutrina da Declaração dos Direitos da Crianças de 1959 e reconhece a educação, em creche e pré-escolas como direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...].

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CF, 1988).

No leque da legislação brasileira de promoção à Educação Infantil às crianças, encontra-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e que vem reafirmar os direitos fundamentais da criança e dos adolescentes presentes no texto da Constituição Federal, dentre os quais está o de acesso à educação.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...] (BRASIL, ECA, 1990).

A CF/88 e o ECA foram marcos de consolidação do direito da criança à educação, em consonância com essas duas legislações surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), instituída pela Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei trouxe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica em nosso país.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, LDBEN, 1996, art. 29 e 30, Redação dada pela Lei nº **Lei nº 12.796, de 4/4/2013**).

A referida Lei, em consonância à CF/88 e ao ECA, traz um salto qualitativo frente ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos à educação, pois apresenta como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos e psicológicos, intelectual e social, considerando a criança como um ser completo e indivisível. E ainda, a Educação Infantil se apresenta como complemento à ação da família e da comunidade, e não mais como substituta desses contextos sociais, sendo dessa forma, caracterizada como um avanço para a Educação Infantil no reconhecimento legal do atendimento educacional às crianças pequenas.

À luz da LDBEN/96, o MEC, em 1998, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento, ao longo de todo o seu texto, se mostra como sendo uma política de qualidade do atendimento prestado na Educação Infantil, tendo em vista que “[...] o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade na educação infantil brasileira [...]” (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998, p. 14).

O RCNEI nos traz uma concepção integrada de Educação Infantil, destacando que a creche deve ser uma instituição que apresente e tenha como finalidade o cuidado e a educação de crianças pequenas. Essa integração é defendida pelo Referencial por meio da concepção de indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação das crianças, e nos direciona acerca dos conceitos dessas práticas.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para

o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998, p.23).

Um marco importante, no campo das políticas públicas para educação, que conseqüentemente reflete na Educação Infantil, foi a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2001). A aprovação e elaboração de um plano voltado para a educação que pretendeu responder as exigências já previstas na CF/88 e na LDBEN/96. No que diz respeito à sua organização, o PNE de 2001 teve capítulo específico dedicado à Educação Infantil e o conjunto de seus objetivos e metas para essa etapa da Educação Básica trata de quatro grandes assuntos: inclusão educacional das crianças nos seus diferentes níveis (creche e pré-escola); infraestrutura, formação inicial e continuada (formação em serviço); e, por último, financiamento. Dentre os principais objetivos temos a seguinte determinação: “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5ano) e, até o final da década alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, PNE, 2001).

Outro documento que norteia os princípios garantidores do direito da criança à educação é a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), com o intuito de “[...] orientar as políticas públicas na área e na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, DCNEI, 2009). No discorrer de seu texto, as Diretrizes (2009) reafirmam a LDBEN/96 e o conceito de criança como sujeito de direitos e parte principal do processo educativo e do planejamento curricular, dizendo:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia,

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

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, DCNEI, 2009).

Dessa forma, as Diretrizes apresentam a visão da criança como sujeito social e histórico de direitos, capaz de produzir cultura através de suas mais diversas interações sociais, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos. Bem como, destaca um país, Brasil, em busca da efetividade do direito da criança à educação de qualidade.

No campo das políticas públicas atuais na Educação Infantil temos a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Apesar de sua tardia aprovação, o Plano traça metas e estratégias que propiciem a expansão do acesso e a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, PNE,2014).

Podemos aduzir que a partir da Constituição Federal de 1988 dá-se início uma gama de conquistas em face do avanço histórico da concepção da efetividade do direito da criança à educação que se materializam em políticas públicas e trazem saltos qualitativos quanto ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Mas, é preciso considerar que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, pois não basta afirmar que a criança é sujeito de direitos e que a Educação Infantil é direito dessa criança, é preciso, também, criar as condições necessárias para que toda e qualquer

família que queira, possa matricular seu filho em uma instituição de Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade, que respeite o direito da criança de ser educada (DIAS, 2008, p.184).

É pois, neste contexto histórico brevemente apresentado até aqui, no qual as políticas públicas para a Educação Infantil representam conquistas importantes, embora limitadas, quanto à efetividade do direito da criança à educação de qualidade, que encontra-se o foco do nosso estudo acerca da Educação Infantil no município de João Pessoa (PB) e dos processos de institucionalização de suas creches.

## **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA**

Na cidade de João Pessoa, as instituições de atendimento à criança pequena passaram por dois processos de institucionalização. O primeiro equivale à inserção das creches municipais no sistema educacional através da transferência dessas instituições da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), antiga Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS), para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). O segundo processo diz respeito à recente municipalização das creches que ainda se encontravam vinculadas ao Governo do Estado da Paraíba.

Em consonância ao contexto histórico brasileiro, as instituições de atendimento à criança pequena no município de João Pessoa têm suas origens marcadas pelo caráter assistencialista. Na década de 1990, as creches se organizavam em torno de um Regimento Interno das Creches do Município de João Pessoa, o qual foi publicado como anexo ao Decreto nº 2.309, de 19 de junho de 1992, esse por sua vez foi publicado no Semanário Oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Art.1º As creches instituídas com amparo nos dispostos da Lei Municipal nº 2.923 de 11 de junho de 1980 são vinculadas ao Departamento de Promoção Social da Secretaria de Trabalho e Promoção Social.

Art.4º O presente Regimento tem por objetivo regulamentar todas as ações inerentes ao serviço de assistência ao menor de 03 meses a 06 anos no âmbito das Creches Municipais, seguindo as novas diretrizes estabelecidas pela SETRAPs (SOJP, Regimento Interno, 1992).

Posterior a esse Regimento, o município aprovou a Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999, a qual dispunha sobre a criação do sistema municipal de ensino de João Pessoa. No que tange à Educação Infantil, essa lei objetivava a inserção das creches municipais no sistema educacional, ou seja, era o início de uma ruptura com o caráter assistencialista, tão predominante nessas instituições. Desta forma, essa nova legislação determinou:

Art.1 - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa composto por:

I- Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal;

II- Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; [...]

Art.13 – O poder público municipal criará Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) e 6 (seis) meses de idade, completados até 30 de julho de cada ano, nos termos da legislação vigente e das diretrizes curriculares emanadas dos Conselhos de educação.

§ 1º - As Creches e Pré-escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa passam, a partir da publicação desta lei, a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil (SEDEC/JP, LEI N° 8.996 DE 27/12/99).

Essa iniciativa, por parte da prefeitura do município, não foi o bastante, no âmbito da Educação Infantil, para a superação do atendimento assistencialista nas creches, tendo em vista que as práticas de atendimento para crianças pequenas continuavam sendo geridas pela SETRAPs. Pois é importante destacarmos e termos a compreensão que “Creches e pré-escolas não são depósitos onde se dá apenas proteção, alimentação e assistência – são espaços de socialização e educação infantil” (KRAMER, 2003, p.129).

Apenas em 20 de janeiro de 2006, através do Decreto nº 5.581/06, as creches municipais foram transferidas da SEDES<sup>1</sup> para a SEDEC. Trata-se da efetivação concreta da inserção, que não ocorreu com a promulgação da Lei Municipal nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, das creches municipais no sistema educacional. Desta forma, fica decretado que: “Art.1º Ficam transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES, para a Secretaria de Educação do Município – SEDEC, os Centros de Referência de Educação Infantil – CREIs. Art.2º Este Decreto entra em vigor na data da publicação” (SEDEC/JP, DECRETO Nº 5.581/06).

A partir desse Decreto, no ano letivo de 2006, as creches do município de João Pessoa foram inseridas na SEDEC e passaram a ser denominadas de CREIs. E para a análise desse primeiro processo de institucionalização, pelo qual a Educação Infantil do citado município passou, realizamos uma entrevista com a equipe que coordena essa etapa da educação básica na SEDEC, que será identificada pelo código GC. Assim, ao questionarmos as mudanças que realmente se efetivaram com essa transferência de SEDES para a SEDEC, GC nos esclarece dizendo:

[...] houve realmente uma mudança, aí o que acontece segundo relatos de gestores foi uma mudança do dia para noite. Muda da assistência para educação, muda o jeito de trabalhar, tem que ter o PPP e esse caráter pedagógico e também a gente já vinha trabalhando, a SEDES já via a necessidade de trabalhar o cuidar e o educar e eu via esse relato (ENTREVISTA, junho de 2014).

Em sua fala, podemos observar o reflexo da mobilização em prol do caráter educacional nas instituições de atendimento à criança pequena e, conseqüentemente a iniciativa de romper com o modelo de um atendimento assistencialista. Outro aspecto significativo destacado na fala acima é a ênfase que a entrevistada dá à criança como sujeito de direitos e à creche como direito subjetivo dessa criança.

---

<sup>1</sup> SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social – Antiga SETRAPs – Secretaria de Trabalho e Promoção Social.

Em observância ao que reza a LDB/96, o sistema educacional do Município de João Pessoa, com ênfase para a Educação Infantil, passou por um segundo processo de institucionalização, o qual se deu por meio de um Termo de Convênio de Mútua Cooperação Financeira e Administrativa Nº 342/2013 entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e o Município de João Pessoa. Este Termo, firmado em 15 de julho de 2013, caracterizou o processo de municipalização de vinte e nove creches que anteriormente pertenciam à Secretaria de Estado da Educação, no município de João Pessoa. O citado Termo declara que:

1.1 O presente Convênio tem por objetivo estabelecer o regime de mútua cooperação financeira e administrativa, cumprindo o TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2013, com a finalidade de municipalizar 29 (vinte e nove) creches estaduais, conforme plano de trabalho.

[...] 4.1 São obrigações da CONVENIENTE: [...] II. Receber as matrículas repassadas pela Secretaria de Estado da Educação quando do preenchimento do EDUCACENSO/2013, assegurado, desta forma, os recursos federais para manutenção das creches que serão repassadas no final de 2013;

[...] 4.2 Compete ao CONCEDENTE:

I. Elaborar, desenvolver e acompanhar o andamento do projeto;

II. Transferir as 29 (vinte e nove) creches estaduais, conforme Plano de Trabalho e TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2013;

III. Disponibilizará os prédios onde funcionam as creches, bem como todos os equipamentos e mobiliários que as integram;

IV. Efetuar a transferência do recurso conforme cronograma de desembolso;

V. Ceder à Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa os servidores efetivos que já desempenham suas funções nas respectivas creches; [...] (TCMCFA Nº342/2013).

Acerca do que dispõe as cláusulas do Termo e a pesquisa realizada, podemos analisar que, em sua maioria, o que foi disposto acima se efetivou. Ressaltando que, das vinte e nove creches citadas, apenas uma delas não foi municipalizada, que foi a Creche Damásio Franca – CAIC. Esta última, conforme dados fornecidos pela SEDEC/JP, passou por um processo de reforma que não foi concluída e que até o presente momento a creche continua sem funcionamento. A SEDEC/JP nos informou que ainda está

aguardando a transferência dessa creche para a rede municipal de ensino. Dessa forma, o número de creches estaduais municipalizadas passou a ser de vinte e oito.

O Governo do Estado da Paraíba e sua Secretaria de Educação ainda faziam jus às práticas assistencialistas de atendimento à criança pequena e frente a esse contexto, bastante tardiamente, as instituições de Educação Infantil, até então sob a administração do Governo do Estado, foram transferidas para o Sistema Municipal de Ensino. Visando a difusão do caráter educacional, a municipalização das creches estaduais veio afirmar o direito da criança pequena à educação de qualidade.

Em entrevista com a integrante da equipe pedagógica da Educação Infantil da SEDEC, a mesma faz considerações importantes acerca das iniciativas do município em prol da efetividade do modelo educacional nas creches que passaram pelo processo de municipalização. Assim, GC nos afirma dizendo:

[...] as creches vieram, recebemos estruturas totalmente precárias, espaços com atendimento reduzido, passando por um processo de reestruturação, estamos passando por um processo de licitação para melhorar esses espaços, principalmente a criança pequena precisa de uma estrutura. Desde 2013 a educação infantil foi dada como prioridade da gestão, a gente percebe que infelizmente se tem corrido o tempo todo atrás do prejuízo (ENTREVISTA, junho de 2014).

De acordo com os dados construídos na pesquisa, percebemos nos relatos da equipe coordenadora da Educação Infantil na SEDEC que o atendimento às crianças passou a ser direcionado à luz de ações de cunho pedagógico e que a estruturação das creches foi marcada por mudanças importantes no âmbito dessas instituições, tendo em vista o destaque para melhorias em diversos segmentos como: atendimento, alimentação, materiais de higiene e limpeza, fardamento e materiais pedagógicos.

Desta forma, entendemos que os dois processos de institucionalização pelo qual a Educação Infantil, no âmbito do município de João Pessoa, passou nos trouxeram a compreensão da

creche enquanto espaço público, promotor de socialização e de desenvolvimento integral da criança, demonstrando a superação da predominância do modelo assistencialista de atendimento à criança pequena, a concepção da criança como ser histórico-social e como sujeito de direitos. Enxergando, portanto, a criança como ser ativo no processo de construção do conhecimento e a creche como espaço facilitador desse processo e promotor do desenvolvimento integral da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi de investigar o contexto histórico dos processos de institucionalização das creches no município de João Pessoa, analisando as conquistas e desafios frente à efetividade do direito da criança à educação.

Partindo da compreensão da criança como sujeito de direitos e da educação de qualidade como um direito subjetivo desse sujeito, os processos de institucionalização pelo qual as instituições de atendimento à criança pequena passaram vêm reafirmar essa compreensão ao favorecer a implementação de ações educativas no âmbito dessas instituições, pois a inserção dos CREIS no sistema educacional, bem como o processo de municipalização caracterizam “um avanço rumo ao cumprimento da LDB/96, que traz pela primeira vez a Educação Infantil enquanto parte inicial da educação básica, indicando a superação das práticas de guarda e custódia vivenciadas historicamente nas creches públicas” (BESERRA, 2007, p.127).

Ainda que consideremos tais conquistas para a Educação Infantil, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para a plena efetivação do direito de bebês e crianças pequenas a uma educação infantil de qualidade. Entre eles destacam-se aqueles relativos à implementação de políticas públicas de financiamento com vistas à ampliação do acesso e da cobertura do atendimento a esse público.

Mesmo sem desconsiderar que os CREIs de João Pessoa a partir do momento que são inseridos no Sistema Municipal de

Ensino avançam rumo à prática educativa e à garantia dos direitos da criança, tais esforços precisam estar acompanhados de investimento na formação inicial e continuada de professores e de adoção de políticas e práticas curriculares que compreendam a criança como o centro do processo educativo que se desenvolve nessas instituições, propiciando seu desenvolvimento integral e garantindo o direito da criança.

## REFERÊNCIAS

BESERRA, Aurília Coutinho. **A inserção das creches no sistema de ensino: conquistas, perspectivas e desafios.** João Pessoa, PB, 2007. Dissertação de Mestrado. (Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2001-2011: Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, v 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Diário Oficial da União, 23 dez 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988.

DIAS, Adelaide Alves. Infância e direito à educação. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe. (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, v. 1. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/DEMOCRACIA.DH\\_EPOCA\\_INSEGURAN%C3%87A.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/DEMOCRACIA.DH_EPOCA_INSEGURAN%C3%87A.pdf)> Acesso em 02 nov 2019.

JOÃO PESSOA. **Termo de Convênio de Mútua Cooperação Financeira e Administrativa Nº 342/2013**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa: SEDEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 5.581 de 20 de janeiro de 2006**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa: SEDEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999**. Disponível em: <[http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/1903\\_texto\\_integral](http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1903_texto_integral)> Acesso em 02 nov 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Administração. **Decreto nº 2.309 de 19 de junho de 1992: regimento interno das creches do município de João Pessoa**. Secretaria de Administração: Semanário Oficial. João Pessoa: SEAD, 1992.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.5-18, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em 26 out 2019.

RUIZ, Jucilene de Souza. **Creche: um discurso acerca de seu surgimento**. Disponível em: <[http://cpan.ufms.br/old/encontro\\_pedagogia/2\\_Comunicacao\\_Oral/Comu08.pdf](http://cpan.ufms.br/old/encontro_pedagogia/2_Comunicacao_Oral/Comu08.pdf)> Acesso em 5 nov 2019.

# FORMAÇÃO DOCENTE NA CRECHE: INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS

Thaís Oliveira de Souza  
Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história, os processos de interação do homem com o meio tem sido bastante estudados por várias disciplinas como a psicologia, sociologia, biologia e também a educação. Ao estudar sobre a formação de professores é importante refletirmos sobre como o professor está se relacionando com os alunos. Para investigarmos esse questionamento, partimos do pressuposto de que os comportamentos e atitudes do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem estão relacionados ao modo como esse professor vê o aluno e sua prática docente. Além desse ponto, também partimos da ideia de que a qualidade da relação do professor com o aluno é de suma importância para o desenvolvimento não só escolar, mas também pessoal do educando.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) destaca a importância das interações para o desenvolvimento infantil, salientando, por exemplo, que é na interação social que as crianças aprendem o código linguístico. A linguagem traz em si significações e uma forma de ler o mundo particular a cada grupo social. A criança se desenvolve aprendendo com os outros a partir das relações que estabelece.

A Educação Infantil considerada hoje como primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de zero a cinco anos<sup>1</sup>, se

---

<sup>1</sup> Com a Lei 9394/96 se estabelece o atendimento em creches (crianças de zero a três anos) e pré-escolas (quatro e cinco anos).

configura como uma atividade que merece um olhar mais atento tanto da academia, quanto no cenário das Políticas Públicas.

Neste estudo o nosso objetivo geral foi de avaliar a qualidade das relações que o educador de Educação Infantil promove com as crianças de zero a três anos na creche, considerando as representações sociais do professor sobre o educar, cuidar, brincar e a criança. Para isso, visamos, especificamente, identificar as representações sociais do docente em relação a sua prática, investigar a formação do docente de creche e avaliar o empenhamento do docente nas ações educativas, as relações que este estabelece com as crianças.

Este trabalho está relacionado ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/PROCAD<sup>2</sup> com pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília / UCB. Está também inserido em uma rede Internacional de pesquisa que vem sendo coordenada pelo Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade- Educação CIERS- ED, apoiado pela Fondation Maison des Sciences de l'Homme (França). O CIERS-ed tem como um dos seus objetivos, produzir pesquisas, na área educacional, utilizando a Teoria das Representações Sociais.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Realizamos uma pesquisa qualitativa em cinco Centros de Referência em Educação Infantil da cidade de João Pessoa - Paraíba, escolhidos através de critérios geográficos e populacionais (uma instituição na região central da cidade, uma na região norte, uma na região oeste e duas na região sul). A pesquisa foi dividida em três etapas, a primeira caracterizou-se pela realização de

---

<sup>2</sup> Edital Procad-NF N° 21/ 2009.

entrevistas sobre a formação docente dos educadores e a aplicação de fichas com informações sobre as instituições participantes. Participaram dessa etapa 51 participantes, sendo 14 professores e 37 auxiliares de creche.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas observações da prática docente com o preenchimento da Escala de Empenhamento do Adulto, instrumento disponibilizado pelo Manual do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP (BERTRAM; PASCAL, 2009). Participaram dessa etapa 34 professores e auxiliares. Na terceira etapa da pesquisa foram realizados processos de entrevistas com 19 professores, 28 auxiliares e 2 diretores, totalizando 49 sujeitos. A coleta de dados foi realizada nos meses de junho a dezembro de 2012. As entrevistas contemplaram a dimensão das Representações Sociais dos educadores sobre a criança, o brincar, o educar e o cuidar. O contato com o grupo estudado foi registrado em diários de campo.

As instituições públicas selecionadas atendem crianças de zero a cinco anos, com exceção da que se situa na região oeste, que por questões estruturais do estabelecimento, só atende crianças de zero a quatro anos. As crianças são de baixa renda e moram nas proximidades de cada creche. Segundo as diretoras, todas as creches estão com sua lotação máxima e a procura pelo atendimento é muito grande.

A estrutura física de cada creche é bem distinta uma da outra. A menor creche é a da região oeste, e a maior é da região sul. Aparentemente apenas uma creche tem o prédio construído para fins educacionais (creche da região norte), as outras se configuram como uma adaptação do prédio. No contato com as diretoras, uma relatou que o prédio da sua creche (região oeste) foi erguido na planta, porém, notamos ao observar o estabelecimento que se trata de uma casa bem pequena adaptada. Os recursos das creches seguem o mesmo padrão. Os órgãos públicos disponibilizam os mesmos brinquedos, aparatos tecnológicos, utensílios de higiene, de cama e móveis. Há apenas pequenas diferenças de qualidade e quantidade.

Como o objeto da nossa pesquisa é a Formação Docente, ela foi aplicada com os diretores, professores e auxiliares<sup>3</sup> de Educação Infantil da creche. Desenvolvemos nos meses de abril e maio de 2012 a coleta de dados para a obtenção de informações acerca da formação dos educadores<sup>4</sup> em exercício e das instituições de Educação Infantil. Utilizamos para isso os seguintes instrumentos: ficha da instituição de educação infantil; ficha de informações da formação docente do professor de educação infantil; e ficha de informações da formação docente do auxiliar de educação infantil. Esses instrumentos foram extraídos e adaptados do Manual DQP (2009). O Manual do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias é uma adaptação do projeto inglês EEL (Effective Early Learning). Publicado pelo Ministério da Educação do Governo Português, ele se caracteriza como uma proposta de avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

Foram realizadas nos meses de junho, julho, agosto e setembro de 2012, observações da prática docente com objetivo da aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto, fornecidas através do Manual DQP (BERTRAM; PASCAL, 2009). Foram realizados ainda, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2012 os processos de entrevistas utilizando os roteiros disponíveis no Manual DQP: Roteiro de entrevista com o diretor; Roteiro de entrevista com os professores de educação infantil; Roteiro de entrevistas com os auxiliares de educação infantil. Os instrumentos sofreram uma pequena adaptação para a nossa realidade.

Para contemplar a dimensão das Representações Sociais, proposta por nós, incluímos no roteiro de entrevista dos participantes um teste de associação livre com quatro palavras-estímulos: criança, brincar, educar e cuidar. Além disso, colocamos algumas perguntas abertas.

---

<sup>3</sup> Iremos chamar de auxiliares as pessoas que auxiliam os professores nas salas. Na rede municipal e na legislação municipal esses profissionais são chamados de monitores.

<sup>4</sup> Chamamos aqui de educadores tanto os professores como também os auxiliares.

Sobre a análise do material coletado, as entrevistas e os dados qualitativos serão analisados por meio de procedimento de codificação, categorização e descrição analítica, configurando a aplicação do método de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2002), acreditando em uma maior apreensão e profundidade no tratamento dos dados. A análise dos dados da Escala de Empenhamento do Adulto seguiu o tratamento proposto pelo Manual DQP.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NA CRECHE**

Em 2009 a Resolução Nº 5, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEI para a Educação Infantil, estando essas articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O DCNEI serve para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, CNE/ CEB/ DCNEI, 2009).

Kishimoto (1999), afirma que a formação do profissional de educação infantil ganhou mais destaque na década de 1990 com, por exemplo, as especificações da lei 9394/96, que traz a necessidade de formação específica e em nível superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, temos como especificações.

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 (Lei 395/96, artigo 62).

Em 1999, com o Decreto nº 3.276, vemos a definição da formação docente exclusivamente em cursos normais superiores. Gerando grande mobilização, este foi editado no Decreto nº 3.554/2000, que substituiu “exclusivamente” por “preferencialmente” (CERISARA, 2002).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n. 1/2006 fala que a formação docente para a Educação Infantil, em nível superior, deve ser nos cursos de pedagogia. O profissional da Educação Infantil deve “[...] ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério de nível médio, e a sua formação, em nível superior, deve acontecer nos cursos de pedagogia” (VIEIRA, 2011, p. 266).

Na LDB, em seu artigo 13 observamos que os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento; elaborar e cumprir um plano de trabalho baseado nesta proposta, zelando pela aprendizagem dos alunos, colaborando na articulação e interação entre escola – família – comunidade (OLIVEIRA, 2010). Sobre as propostas pedagógicas, vemos pela legislação que estas devem respeitar os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade); políticos; e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade). (BRASIL, LDB, 2009).

A partir dos anos de 1990, o Ministério da Educação – MEC vem produzindo e estimulando publicações sobre a formação de professores da educação infantil. Em 2007, com a Lei Federal 11.494/07, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação, incluiu a educação infantil em seu repasse de recursos (GOMES, 2009).

Considerando os dados coletados em nossa pesquisa verificamos no Quadro 1, que dos 14 professores participantes, dois deles possuem apenas o magistério, seis ainda estão cursando o ensino superior em pedagogia, e seis tem o ensino superior em

pedagogia concluído. Porém, em três berçários pesquisados não há professores, apenas auxiliares. As justificativas para esse fato circulam em torno do mesmo ponto, a falta de contratação de profissionais pelo órgão público.

Quadro 1 – Formação dos professores participantes

Salas	Magistério	Cursando superior	Superior concluído	Total
Berçário	1	0	1	2
2 anos	0	3	3	7
3 anos	1	3	2	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>14</b>

No Quadro 2, podemos observar a formação profissional dos auxiliares, reconhecidos na rede como monitores. Notemos que dos 37 auxiliares, 11 só possuem o ensino fundamental, 22 tem o ensino médio e apenas quatro estão cursando o ensino superior.

Quadro 2 – Formação dos auxiliares participantes

Salas	Fundamental (1ª parte)	Fundamental (2ª parte)	Ensino Médio	Cursando superior	Total
Berçário	4	6	12	1	23
2 anos	0	1	7	0	8
3 anos	0	0	3	3	6
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>37</b>

Historicamente a educação das crianças em idade pré-escolar era tida como uma função familiar, mais precisamente maternal. A creche inicialmente vista como refúgio assistencialista, uma ação voltada para a população de baixa renda, aparece como uma substituta para a família, limitando-se aos cuidados físicos das crianças, e preparando-a na pré-escola para a vida escolar. Vemos hoje que a educação infantil não pode ser vista apenas como o cuidado das necessidades físicas dos pequenos, deixando-os confortáveis e alimentados, mas também privilegiando o educar, a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento físico, moral e psicológico da criança. “Incluem a criação de um ambiente que

garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos” (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Percebemos na pesquisa de campo, que algumas auxiliares ao relatarem o porquê escolheram a profissão de educadora, falam que foi por necessidade e por acaso, fato preocupante e que reflete na qualidade da educação. Nas respostas, percebemos que o maior motivo levantado foi o de gostar muito de crianças, com 51,3%, seguido da necessidade e do acaso com 42,1%, e em menor número questões ligadas a escolhas de infância (2,6%) e o ensinar (2,6%). Entre os professores, também verificamos, os elementos ligados às crianças em primeiro lugar, com 35,7%, seguido de escolhas feitas na infância, 28,5%, influência externa de amigos e parentes (21,4%), e a questão da necessidade e oportunidades, (7,14%).

Podemos perceber pelos dados que tanto auxiliares e professores, colocam a questão de gostar de criança não apenas como um fator necessário para se trabalhar com elas, mas sim, como o fator impulsionador para a escolha da profissão. Observamos que questões como a profissionalização, o ensinar e educar não são muito mencionadas.

Em relação às participantes, como já relatamos anteriormente, 37 delas são auxiliares/monitoras e 14 professoras, ou seja, temos mais que o dobro de auxiliares em comparação a professoras. Todas as participantes são mulheres. A média de idade das auxiliares são 38,4 anos; 75,7% delas têm filhos, sendo a média são de dois filhos. A média de idade para as professoras são 39,7 anos; 66,6% têm filhos, sendo média de 1,8 filhos.

Sobre a formação docente inicial, a média de tempo que as participantes terminaram os estudos é a seguinte: as auxiliares com 9,7 anos de término, ou abandono dos estudos e professoras com 3,75 anos. O desvio padrão é de 9,36 anos, ou seja, há muita variabilidade em relação ao tempo de término dos estudos entre as participantes da pesquisa.

Oliveira (2010) nos traz a atenção para o fato de que a ampliação da escolaridade dos professores, não tem necessariamente modificado a qualidade docente. Muitos profissionais estão desanimados com as condições de trabalho e ao buscarem, por exemplo, um curso superior, percebem que o aprendizado é superficial e os currículos estão desatualizados.

Com relação aos dados da formação dos educadores, percebemos que os profissionais participam anualmente da Formação Continuada da Prefeitura. Aos serem questionadas sobre como é a formação continuada que elas participam, nenhuma educadora conseguiu afirmar com precisão quando foi realizada a última formação. Também vimos que nenhuma das participantes soube informar quando será a próxima formação. Perguntadas sobre os temas que são tratados nesse momento de formação, apenas uma pequena parcela soube dizer vagamente o que é estudado, a maioria se limitou a dizer que não se recorda de nada, nem da temática.

Segundo Candau (1996), na perspectiva clássica da formação de professores, temos a ênfase na 'reciclagem', ou seja, na atualização da formação inicial desses profissionais. São considerados assim, como formação de professores os cursos promovidos pelo próprio governo, pelas secretarias de educação e/ou a participação em eventos, congressos, encontros orientados de alguma forma ao desenvolvimento profissional. "Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento" (CANDAU, 1996, p. 141).

Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), outra forma de formação que costuma acontecer é um treinamento descontínuo, pontual e segmentado. Esse tipo de formação, além de não conseguir o progresso da carreira dessas pessoas leigas, não as leva a uma maior escolarização.

Candau (1996), fala de caminhos para se construir uma nova perspectiva de formação continuada, se focalizando em três teses, que são: o local de formação ser por privilégio a própria escola; todo processo de formação se referenciar no saber dos professores, reconhecendo-os e valorizando a profissão; e considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Vemos na pesquisa que as lacunas encontradas na formação inicial das educadoras tentam ser preenchidas com a formação continuada, porém percebemos que além da formação continuada não ter como lugar privilegiado a própria instituição, elas não parecem considerar o nível de formação inicial destas profissionais. Percebemos por exemplo, que grande parte das educadoras vê as suas atividades ainda ligadas ao maternal, isso é mais observado na categoria de auxiliares de educação infantil.

Considerando que as concepções de infância, de educar, cuidar e brincar dos professores e auxiliares guiam suas práticas profissionais, propomos o estudos das representações sociais dessas ações.

Segundo Jodelet (2001), a estudiosa considerada mais fiel a teoria original de Moscovici, as representações sociais são,

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] a sua importância a vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Segundo a mesma autora, as RS estão presentes em nosso discurso e podem ser observadas naturalmente em várias ocasiões, elas foram elaboradas e aceitas socialmente, porém, assim como todos os fenômenos humanos, elas são complexas e sempre ativas no meio social. Elas contribuem para construção da realidade, sendo uma forma de conhecimento, com fins práticos.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. (...) Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação

igual a toda a imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Para Moscovici (2003), dois processos são responsáveis para gerar as representações sociais, a ancoragem e a objetivação. O primeiro processo transforma o que nos é estranho, em algo que melhor se aproxima a ele, no nosso sistema de categorias. Ancorar assim, poderia ser entendido como a nomeação, a classificação desse “algo”. No segundo processo, o não familiar é relacionado a realidade, reproduzindo o conceito em uma imagem. O homem está sempre modificando ou acrescentando imagens no seu ambiente.

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. (...) O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que esta na mente em algo que exista no mundo físico. (...) Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Segundo Sá (1998) para termos uma pesquisa realmente completa no campo das representações sociais, nós precisamos estudar pelo menos duas das três dimensões intimamente relacionadas: tem que haver a descrição do conteúdo cognitivo da representação (2ª dimensão), relacionando com as condições sócio-culturais que a estimulam a emergir (1ª dimensão) e/ou discutir a sua natureza epistemológica versus o saber erudito (3ª dimensão).

Para a nossa pesquisa, utilizamos além do roteiro de entrevistas com os professores, auxiliares e diretores do Manual DQP, quatro associações livres e questões abertas. As palavras estímulo foram: educar, brincar, cuidar e criança. Incluímos o brincar, por entendê-lo como ação primordial na educação infantil.

Durante a nossa pesquisa o quadro de professores, auxiliares e diretores nas creches se modificou demasiadamente, demonstrando assim uma grande rotatividade de pessoal. Participaram dessa parte da pesquisa 19 professores, 28 auxiliares e 2 diretores, ao todo foram 49 sujeitos. Desses sujeitos, alguns não tinham participado das outras etapas, como por exemplo, os 5

novos professores, que iniciaram a trabalhar nas creches na última parte da pesquisa (quatro deles para salas do berçário), por sua vez, o número de auxiliares diminuiu devido a desistência da pesquisa, aposentadoria e remanejamento de pessoal. Quatro diretores não se mostraram disponíveis para participar da pesquisa por motivo de saúde, afastamento do trabalho e disponibilidade de tempo.

Para análise desse material utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), segundo Sá (1998) essa é a prática de análise mais articulada com as representações sociais. Consideramos que cada resposta tem um sentido que não pode ser tomado como um ato isolado. Toda mensagem, contém informações sobre o seu autor e está relacionada ao contexto de quem a produz. Esse autor seleciona o que crê importante, interpretando de acordo com as suas referências. Procuramos como pesquisadores, produzir inferências sobre as características do texto; os antecedentes das mensagens; e os efeitos da comunicação, tendo o pressuposto que o autor da mensagem expõe nela uma “teoria” que orienta sua concepção de realidade.

Em relação à coleta do material e as palavras estímulos Criança, Brincar, Cuidar e Educar adotou-se o seguinte procedimento: o entrevistador, de frente ao participante, exemplificou como seria a associação livre, logo em seguida, pronunciou a palavra estímulo dando um minuto ao entrevistado para que esse dissesse o que vem em sua mente, após o registro das quatro primeiras coisas que vem a mente do participante, o entrevistador pediu para que ele as enumerasse de um a três por ordem de importância.

Em relação à palavra estímulo Criança, tivemos 141 evocações. A maior quantidade de evocações diz respeito a sentimentos positivos (36,3%), seguido de elementos ligados a características das crianças (14,9%), elementos ligados ao cuidar (13,4%), elementos relacionados a características das pessoas que interagem com as crianças (12%), elementos ligados ao educar (11,3%), e elementos ligados ao brincar (7,8%). Notemos o aparecimento das categorias educar e cuidar, estas ligadas ao ato profissional das

entrevistadas. Maior importância foi dada aos sentimentos positivos (1,8) e aos elementos ligados ao brincar (1,9). Considerando a entrevista, podemos relacionar a importância e maior frequência de elementos ligados a sentimentos positivos com as respostas das professoras que frisam que para trabalhar com as crianças é necessário ter amor ao que faz e amor pelas crianças.

Na nossa pesquisa, as palavras evocadas a partir da associação livre - palavra estímulo Brincar foram agrupados em: sentimentos positivos do brincar (27,5%), seguido de tipos de brincadeiras (22,5%), ações e atividades de brincar (20%), elementos ligados ao educar (12,5%), elementos relacionados à liberdade (8,3%), e ao cuidar (5%). Os elementos escolhidos como os mais importantes foram os ligados a liberdade (1,4), ações e atividades de brincar (1,8), cuidar (1,83) e educar (1,86). Notemos a presença das categorias: educar, que nos remete ao brincar como aprendizagem; o cuidar, que traz o brincar mediado; e a liberdade, que remete ao brincar como uma escolha e vontade da criança.

Ao analisar as evocações da associação livre com a palavra estímulo Cuidar, verificamos as seguintes categorias e suas respectivas frequências: em primeiro lugar vemos os elementos ligados a características necessárias ao cuidar (63,3%), elementos ligados ao cuidar (19,8%), elementos ligados ao educar (12,2%), e ao brincar (1,5%). Os elementos considerados mais importantes foram os relacionados ao educar (1,8), as características necessárias ao cuidar (1,83) e o próprio cuidar (1,92).

Já as evocações da palavra estímulo Educar forma: elementos ligados ao educar como aprendizagem e ensino (48,8%), em seguida, elementos ligados a características necessárias para educar (31,5%), elementos ligados ao cuidar (7,51%), elementos do brincar (6%) e características do ato de educar (3%). Seguindo em grau de importância temos os elementos ligados ao cuidar (1,6), características do ato de educar (1,75) e o educar (1,79).

Notamos que o cuidar teve maior grau de importância (1,6) dentre os outros elementos da associação livre Educar, ao mesmo tempo em que vimos que o educar foi apresentado como de maior

importância (1,8) dentre os outros elementos da associação livre Cuidar. Ao observarmos os dados notemos que há uma imbricação entre os dois atos.

Apesar de encontrarmos no estudo das Representações Sociais sobre o Educar, Brincar, Cuidar e a Criança, essas categorias bem imbricadas, nas entrevistas e nas observações da prática docente nós presenciamos atitudes e verificamos dados onde o educar é visto no seu lado maternal.

## **INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA**

Para se ter uma educação infantil de qualidade pressupõe-se que se tenha profissionais que vejam a criança como ser ativo, participante e de direitos; profissionais que vejam o professor como um ser que busca melhorar sua prática no cotidiano, que queira se desenvolver pessoal e profissionalmente; que considere o ensino-aprendizagem um processo de compartilhamento entre crianças e educadores. Também é importante que as relações entre adulto e criança sejam sensíveis, autonomizantes e estimulantes; que o contexto educativo seja organizado e oportunizado; que se tenha um processo de formação no contexto da prática profissional; uma avaliação com base na reflexão cotidiana; a consideração da comunidade; instituições que prezem a formação considerando o conhecimento prático; e políticas públicas que estimulem e apoiem os processos de construção de qualidade local (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

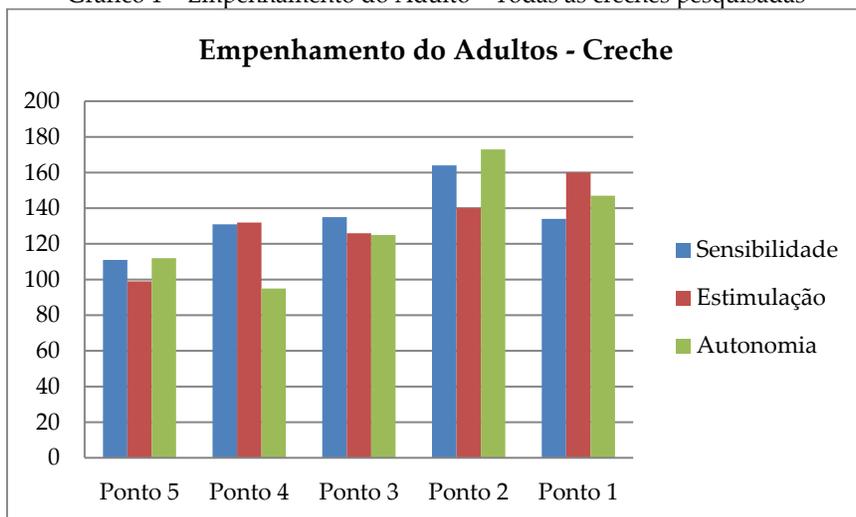
O DQP busca avaliar e melhorar a qualidade na educação infantil, implementando um processo sistemático e colaborativo de auto-avaliação, pensando a qualidade como um conceito dinâmico e subjetivo. Nessa etapa de pesquisa, houve muita dificuldade em fazer as observações por causa da rotatividade dos professores e auxiliares nas creches. Alguns professores foram trocados de salas, de instituição, auxiliares foram trocados de função, a exemplo, uma auxiliar do berçário que foi transferida na mesma creche para ser

auxiliar de limpeza. Diante deste quadro, além das desistências o número de participantes ficou reduzido a 34.

Analisamos assim, as três categorias da escala, observamos cada adulto quatro vezes em períodos diferentes, cada período tem 10 minutos. A cada dois minutos nos concentramos em anotar na ficha do adulto, o que ele está fazendo, e indicar um grau na escala de 1 a 5 de empenhamento, no qual 5 significa o maior grau de empenhamento e 1 o grau mínimo de empenhamento. Ao todo cada adulto terão preenchidas quatro fichas de observações. Anotamos na ficha também, a quantidade de crianças e o turno do dia. Após o preenchimento da escala seguimos a análise de acordo com o material do Manual DQP, que prevê a elaboração de gráficos com todas as observações.

Os dados obtidos a partir do preenchimento da Escala de Empenhamento do Adulto nos indicam uma necessidade de uma maior atenção nas relações adulto x criança na creche, visto que, os níveis de empenhamento do adulto foram maiores nos pontos mais baixos da escala, como nos mostra o gráfico 1 abaixo,

Gráfico 1 – Empenhamento do Adulto – Todas as creches pesquisadas



Notamos um crescimento para os pontos de menor empenhamento. Como já discutimos anteriormente, as relações estabelecidas entre o adulto e a crianças são cruciais para o desenvolvimento infantil, visto que é nas interações que a criança experimenta, conhece e compreende o mundo.

Observamos em cada creche um número considerável de observações nos pontos de menor empenhamento do adulto. Esse fato se torna preocupante quando pensamos na importância das qualidades das interações e a criação de um ambiente propício a aprendizagem. Não basta ter apenas conhecimentos específicos, se não conseguir fomentar uma relação propícia a aprendizagens significativas, por outro lado, é preciso que o professor tenha um arcabouço teórico e científico para desempenhar o seu trabalho.

Uma relação focada na sensibilidade, estimulação e na autonomia fornece os meios necessários para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa. O professor deve permitir à criança a experimentação de seus próprios sentimentos, a descobrir o novo a partir de um clima de consideração positiva e segurança. Tentar compreender o mundo da criança, buscando sentir seus sentimentos, confusões, seus medos, angústias, mas sem se deixar afetar-se por essa confusão (ROGERS, 1973).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo geral deste trabalho foi de avaliar a qualidade das relações que o educador de Educação Infantil promove com as crianças de zero a três anos na creche, considerando as representações sociais do professor sobre o educar, cuidar, brincar e a criança. Para isso, buscamos identificar as representações sociais do docente em relação a sua prática (educar, cuidar, brincar e a criança), investigar a formação do docente de creche e avaliar o empenhamento do docente nas ações educativas, as relações que este estabelece com as crianças. Buscamos analisar como estes profissionais estão desenvolvendo a sua atuação.

Percebemos pelos dados que de um modo geral o nível de formação inicial das educadoras é consideravelmente baixo. Se apenas nos focarmos na formação inicial das auxiliares de educação infantil vemos que essa é bastante inferior ao que é exigido. Trata-se de pessoas que por lei não deveriam estar ocupando os cargos que ocupam.

Em relação à formação dos profissionais atuantes na educação infantil, vemos que é necessário o cuidado na qualidade da formação inicial destes profissionais, isso passa, a nosso ver, pela criação de processos avaliativos e de uma melhor organização do currículo no ensino superior. É necessária a contratação de pessoas qualificadas e que tenham condições dignas de trabalho. É preciso que se planeje a formação continuada considerando a etapa de desenvolvimento de cada grupo e os conhecimentos específicos que possuem.

Apesar de todo um movimento de valorização e dos crescentes estudos que mostram a importância da formação inicial desses profissionais, ainda vemos ações e decisões baseadas na visão maternalista de educação infantil. Observamos que as Formações continuadas parecem não considerar o nível de formação inicial dessas profissionais.

Apesar de encontrarmos no estudo das Representações Sociais sobre o Educar, Brincar, Cuidar e a Criança, essas categorias bem imbricadas, com o cuidar e o educar bem associados, nas entrevistas da primeira etapa verificamos dados onde o educar é visto no seu lado maternal, o brincar é rotineiramente desvinculado das ações educativas e o cuidar é apresentado como sendo atividades apenas dos auxiliares.

Verificamos nas creches um número considerável de observações da prática docente com pouco empenhamento do adulto. Vemos a importância do fomento de relações adulto-criança que propiciem aprendizagens significativas. Percebemos que jamais podemos reduzir a função do educador de crianças pequenas apenas ao cuidar. A educação infantil é uma etapa que exige do profissional conhecimento e uma formação holística.

Durante a nossa pesquisa encontramos várias realidades de um mesmo objeto. Vimos pontos negativos, descasos, ignorância, desconhecimento, mas também vimos pessoas que apesar dos problemas e incertezas que enfrentam, continuam lutando e buscando alcançar novos espaços. Vemos ações criativas, demonstrações de carinho, cuidado, amor que nos mostram que educar não é apenas um trabalho, é uma escolha de vida e essa deve ser valorizada por todos nós.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Lisboa: DGIDC, 2009.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Resolução CNE/CBE n. 5**, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In\_\_\_: **Formação de Professores: tendências atuais**. REALI, Aline, Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139 - 152.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, Julia. A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In\_\_\_: BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Lisboa: DGIDC, 2009.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Julia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2002.

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

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro**: redefinições e tensões. In:\_\_\_ DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). Políticas públicas de educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.



# CONFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO BRINCAR PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA ECOLÓGICA

Djavan Antério

## INTRODUÇÃO

Adotando perspectiva alternativa ao modelo de ensino prevalecente nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, dedicamos este manuscrito a compartilhar a pesquisa de doutorado que aconteceu em formato de extensão universitária e contou com a parceria de instituições na cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil. Atendendo cerca de 120 crianças em processo de formação institucional básica, o projeto intitulado Brincando Capoeira partiu da premissa de que a Capoeira Angola guarda em si mesmo uma potência cultural educativa ecológica, por assentar-se seus fundamentos no autoconhecimento e conhecimento de mundo pelas esferas culturais, artísticas, históricas e holísticas.

Ao desvelarmos sobre o conceito de lúdico e sua manifestação enquanto brincar, intencionamos na pesquisa um horizonte na compreensão deste fenômeno a partir de sua potência cultural ancestral. Tal ponto está relacionado a ludicidade como ambiência de aprendizagem favorável ao viver criativo, repleto em histórias e imaginários (HUIZINGA, 2012; WINNICOTT 1975; GANDHY, 2017). Apesar do tema já bastante difundido, são ainda poucos os estudos que discutem o brincar enquanto fenômeno da corporeidade. Isso se amplia se emergimos o entendimento de uma corporeidade “ecocentrada”. Aqueles que trazem, inspira-nos como referências importantes (KRENAK, 2020; GOMES-DASILVA, 2014; MEIRELLES, ECKSCHMIDT, SAURA, 2016).

A partir de métodos de pesquisa fundamentados na pesquisa-ação e na etnografia, remontamos narrativas correspondentes às situações que foram experienciadas na *práxis*, sendo imprescindíveis durante todo processo, os relatórios de experiência, as anotações em diários de campo, bem como transcrições das falas dos mestres, educadoras e educadores com quem estivemos em aprendizagem. Chegamos a um conceito ecológico do “jogo da capoeira”, apresentada como tese e proposição pedagógico-didática. O lúdico, pela interface do brincar, e o manuseio criativo das linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem, se integram num movimento de aglutinação conceitual, gerando a questão norteadora que nos instigou durante todo percurso da pesquisa: Considerando o brincar como expressão de vitalidade, quais estratégias pedagógicas podemos adotar para que a prática educativa seja projetada ao nível ecológico de compreensão de mundo?

## O LÚDICO E SUAS INTERFACES

Os estudos sobre o lúdico vêm com algum tempo produzindo pesquisas significativas na literatura. Friedrich Schiller, poeta e filósofo, já nos anos de 1700, revigorava o conceito de estética aliando natureza e razão através de um estágio transicional (ou intermediário), entre o sensual bruto e o sublimemente racional, denominado por ele de “impulso lúdico” (EAGLETON, 1993, p. 79). O lúdico, compreendido também como jogo, vem a ser uma “energia exuberante”. Com certo ar de poesia, o autor alemão acreditava que tais afirmações poderiam ser percebidas nas ações de pássaros, animais e insetos, e também nos jogos de imitação do homem. Surge a hipótese de que os animais teriam mais energia do que precisassem para a feitura de suas ações naturais, havendo uma sobra excedente canalizada a alguma ação específica e própria de sua espécie.

De forma análoga, a criança pequena, por não ter preocupação aparente com as demandas cotidianas da vida – trabalho ou mesmo

a preservação própria, de autocuidado –, também funcionaria na lógica da energia excedente voltado ao jogar. Não obstante, Herbert Spencer, pesquisador adepto da teoria da energia excedente, se refere ao fato que “as espécies, que não estão lutando mais pela sobrevivência, têm um excesso de tempo e de energia”. Outro ponto seria a questão de haver uma base instintiva, pois o desejo pela atividade lúdica repousa sobre e sob o instinto. Um terceiro elemento era encontrar no jogo uma possibilidade para a imitação (COURTNEY, 2006, p. 23).

Da filosofia antiga aos textos sagrados, o lúdico/jogo – ou ao menos aquilo que se pretende às teorias que o abarca – toma silhueta em proposituras teóricas de outros autores já consagrados. Antônio Cabral, filósofo português, é um deles, expondo em sua obra, *Teoria do Jogo*, uma linha de compreensão que amplia os horizontes conceituais que envolve o tema. O conceito de jogo tem uma extensão bem maior do que à primeira vista parece. Por via de regra, fala-se de jogo a propósito do desporto e dos jogos populares, infantis, de jovens ou de adultos. E, quando se fala, por exemplo, do jogo artístico e do político, quase se percebe que a palavra tem aí um sentido metafórico (CABRAL, 1990, p. 7).

Johan Huizinga, também filósofo, sugere uma teoria que enfoca a ideia do lúdico como fenômeno cultural, antecedente a própria cultura, sob a prerrogativa de que até mesmo os animais ditos não racionais, como os cachorros, brincam. A teoria de Huizinga (2012) nos ajuda pensar o lúdico para além de uma atividade meramente recreativa, mas enquanto vertente de estudo e compreensão de mundo. Ultrapassa-se assim noções que projetam a ludicidade tão somente em suas particularidades de diversão ou entretenimento, discutindo no aspecto lúdico, a ausência de um fenômeno meramente fisiológico. Pelo contrário, o jogo traz consigo elementos que transcendem as necessidades imediatas e que transferem significado para a ação. Desse modo, a expressão de prazer, angústia, dor, desespero, alegria, acabam por se revelarem conjuntamente na expressividade de quem joga. Jogar capoeira de mãos fechadas, por exemplo, pode já indicar uma

tendência violenta do jogador. As razões podem ser complexas, mas é fato que o corpo comunica dizendo em linguagem própria sobre suas emoções.

Na perspectiva conceitual trazida por Huizinga (2012), encontramos características que desenham uma configuração de jogo interessante. O fator primário a ser elucidado diz respeito ao fato da pessoa precisar querer jogar, isto é, se voluntariar à ação. Outro aspecto corresponde ao tempo, uma vez ser necessário que o jogo esteja compreendido como uma atividade temporária. Este, em particular, supõe o jogo como parte ilusória da vida, expressão de evasão e fuga temporária da realidade. Dar-se aí uma ruptura – ou uma suspensão – momentânea da rotina e da seriedade do cotidiano. Entretanto, apesar de nos apoiarmos em Huizinga debatendo o lúdico como uma manifestação, um fenômeno da natureza humana, é com Roger Caillois que temos ampliada a observação dos “elementos constituintes do jogo”. Caillois (2008) avança nas concepções sobre o jogo embasando-se na antropologia, psicologia e sociologia. Suas interpretações contestam a classificação de correntes biologicistas estabelecidas, que derivavam para o substantivo jogo, cuja gênese evolutiva o assenta como uma atividade fútil, de certa forma rebaixada em relação as demais atividades, o que pode propiciar um parco desenvolvimento para o ser humano considerado holisticamente (PICCOLO, 2008).

Através do que explicita Caillois (1990), podemos compreender que o jogo se caracteriza como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Ainda que o autor advirta que tal categorização pouco explique as atitudes psicológicas que estruturam os jogos, o impulso lúdico para ele perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar processos de contaminação. Dentre as principais características de qualquer jogo humano, ao que fundamenta Caillois, destaca-se a constante presença da concepção de limites e liberdades em seu desenvolvimento, uma vez todo o jogo ser “um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (CAILLOIS, 1990, p. 11;

PICCOLO, 2008). Contudo, nossas interpretações se atem a questão do jogo não como resíduo de uma ocupação de adulto que foi abandonada, como sugere Huizinga, mas atividade paralela e independente que se opõe a atos e decisões da vida ordinária mediante características peculiares que lhes são próprias. Neste viés, Lara e Pimentel (2006) partem em defesa de que jogo e vida constituem-se como campos antagônicos, interdependentes que se dão de modo complementar, gerando relações complexas e peculiares em cada momento de cultura.

Para nossa interpretação, lúdico é como faísca propulsora para a criatividade, e sua expressão mais genuína é a ação de brincar e incorporar-se como um próprio brinquedo. Há quem defenda jogo e brincadeira como sinônimos. De certo modo os são. Contudo, em se tratando não do substantivo, mas do verbo de ação jogar/brincar, propomos uma discussão dialética sobre estes, a partir da hipótese de que o brincar caracteriza-se como o estado lúdico mais genuíno do jogador/brincante se apresentar à brincadeira. O que nos traz ao entendimento do brincar como oportunidade de fruirmos a liberdade de criação, de expressão, de inteireza ao que ali se degusta viver (ANTÉRIO, 2018).

## **O BRINCAR COMO EXPRESSÃO VÍVIDA**

Em tempos de efemeridades pandêmicas, conflitos e indiferenças, buscar um estado equânime pelo brincar talvez se revele habilidade de grande sabedoria. Brincar para espantar o medo, mostrar a malícia sem machucar, apresentar-se positivo às circunstâncias mais incertas. Brincar e exercitar o autocontrole, personificando a si mesmo. É o *self* que não se faz ou se monta, mas se vai constituindo continuamente nas experiências assimiladas, comuns e muitas vezes conflituosas. Neste sentido, achar que o brincar se manifesta só em beleza, desfruto e prazer, é em si uma ilusão (WINNICOTT 1975).

Pesquisador brasileiro dedicado a cultura da infância, Gandhi Piorski reflete o brincar como valor fundante na fase primeira da

vida. Trata da perspectiva de encontrar nas representatividades do brincar, a oportunidade de compreender o processo criativo imaginativo da criança, bem como a liberdade desta em ser de fato criança e assim expandir-se. Gandhi (2017) é defensor da imaginação como construtora da psique da criança, de sua personificação constitutiva no agora, proporcionando a criança a transposição do mundo real desconstruído imaginativamente de suas lógicas de moduladas formatações. A imaginação traz a verdade da criança, “um mundo em descoberto”. O adorno imaginativo, neste sentido, possibilita a síncope subjacente à realidade, deslocado do universo social para o eco intuitivo na ação imaginativa.

Outra autora referência na pesquisa do brincar é Renata Meirelles, idealizadora do premiado projeto Território do Brincar, apresentado em formato de documentário de longa duração no ano 2015. Caracterizando-se como um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registros e difusão da cultura infantil, no que diz respeito ao conceito do brincar, o filme coloca em diálogos diversos especialistas para debater temas que tocam a infância, a educação e o brincar, erguendo argumentações que o difundem como essência natural da vida. Por isso tão importante na educabilidade, sobretudo de crianças. Em estudo publicado, Renata admite o brincar como expressão máxima da criança: “O brincar na educação infantil figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais de forma imperativa, adentra os discursos escolares - com maior ênfase no espaço de liberdade possível da primeira infância - mas se estende na discussão escolar de outras faixas etárias (MEIRELLES; ECKSCHMIDT; SAURA, 2016, p. 21).

Donald Winnicott, ao relacionar o *self* ao movimento criativo, argumenta que a personificação de si mesmo se dá no início da relação intimista mãe-bebê. A criatividade, assim, não tem a ver com algo inédito, original, e sim com os canais de comunicação relacionados ao sentimento de realidade. Nesse sentido, o mundo é constantemente recriado por cada um de nós, sendo o sentimento de realidade experienciado a partir desse movimento. No começo

da vida, “a adaptação quase perfeita da mãe às necessidades do bebê é a condição para que, no momento em que estiver preparado para encontrar algo (primeira mamada teórica), se produza no bebê a ilusão de ter criado os objetos externos” (WINNICOTT apud SEKKEL, 2016, p. 87). O ser humano, assim, é compreendido a partir de três vidas experimentadas. Uma, correspondendo à relações interpessoais: “Vida no mundo”. As outras são a vida da realidade psíquica pessoal e a área da experiência cultural, que, segundo o que propõe o autor psicanalista, tem início “no espaço potencial entre uma criança e a mãe, quando a experiência produz na criança um alto grau de confiança na mãe”, no fato que ela não vai faltar quando aquela tiver necessidade (WINNICOTT, 1975).

Desdobrando alguns estudos sobre a temática do brincar, Walter Benjamin aborda o movimento das crianças em trazer fragmentos da realidade cultural para a brincadeira, reinventando, a partir deles, um mundo próprio. Só que, enquanto para Winnicott a criança traz para dentro da atmosfera brincante objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, para Benjamin (2002, p. 103), “as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível”. Naquilo que descreve como “produtos residuais”, Benjamin constrói a hipótese de que as crianças reconhecem o rosto que o “mundo das coisas” volta exatamente para elas, e somente para elas, expressando assim uma amostra do potencial onírico. O brincar, no entendimento de Benjamin (2002), vem a ser uma atividade entre mundos e não simplesmente entre pessoas e objetos isolados. Mundos repletos de significados, que se contextualiza nos sentimentos, anseios, valores e fantasias: “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformando a experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Ao pensarmos Educação Infantil, é possível indagarmos então o modo com que o processo de ensino-aprendizagem na escola, por muitas vezes, via imposição sistemática, é gerado. Todos aqueles conteúdos, a necessidade de se ensinar algo traçado num

planejamento prévio e fechado. A pressa em o quanto antes fazer a criança ler e escrever sem antes ajudá-la a compreender sobre as emoções que vem descobrindo sentir. Não é preciso disputar sempre o primeiro lugar na fila ou a posse do brinquedo. O excesso de ofertas e atividades, tarefas, deveres escolares, muitos brinquedos, entretenimento, estímulos e mais estímulos, limita a criança em sua expressão expansiva natural, entedia, tira-lhe a autonomia, desvitaliza sua força imaginadora, empreguiça seu auscultar minucioso das coisas mais ínfimas e instrutivas do viver (GANDHY, 2017).

## **A NOÇÃO ECOLÓGICA DO EDUCAR(-SE) COM O MUNDO**

Ao falarmos “ecologia” é comum vir em foco o conceito de educação ambiental, muito abordado na área das ciências biológicas e naturais. As discussões acerca da ecologia englobam uma multidisciplinaridade peculiar. Seria prolongado aprofundarmos aqui sua origem etimológica epistêmica, sobretudo pelas variantes históricas. Contudo vale ressaltar que o termo tem origem mais recente, escrita pelo biólogo alemão Ernst Haeckel no seu livro *Generelle Morphologie der Organismen* (1866): “ Por ecologia entendemos o corpo de conhecimentos sobre a economia da natureza, da investigação das relações totais dos animais com o ambiente inorgânico e orgânico; incluindo, sobretudo, suas relações amigáveis e hostis com as quais entram diretamente ou indiretamente em contato (HAECKEL apud FONSECA e CALDEIRA, 2008, p. 74, grifo nosso).

Ao que esclarece Moraes (2021), Haecke já se referia a ecologia como ciência que estuda a interdependência e as interações entre os organismos vivos e seu meio-ambiente, cuidando das relações entre seres, o que faz o sentido usual da palavra transcender a natureza, indo além do ambiente natural para englobar também a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo, enfatizando os enlaces entre todos os fenômenos naturais, sociais e culturais (MORAES, 2021, p. 71). Logo, mesmo a Agrologia e a Engenharia Ambiental se

destacando enquanto áreas de pesquisa, vale frisar que o entendimento de uma preservação ambiental vem a muito tempo sendo praticada pelos povos originários desse território pindorâmico, também chamados de povos das florestas, ou mais comumente, povos indígenas: “Na floresta não há essa substituição da vida, ela flui, e você, no fluxo, sente a sua pressão. Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que expiramos” (KRENAK, 2020, p. 99).

Em consonância de entendimento, a filosófica africana, amalgamada em nossa cultura brasileira, também pesa sobre nossa relação mais íntima e regenerativa com a Natureza, influenciando a relação que temos no que hoje se configuram como sociedades “modernas e desenvolvidas”. Hampaté Bá, em texto publicado no livro História geral da África, em 2010, conduz a compreensão da tradição oral em territórios do continente africano. Sob tal conhecimento, que muito se aproxima com o apresentado pelos povos indígenas, referenciamos a consideração da natureza como viva e animada pelas forças elementares, abstratas, etéreas. Assim, é preciso sabedoria na convivência e na relação de troca, podendo o conhecimento ser incorporado não somente aos gestos e ações, mas também à totalidade da vida, uma vez a necessidade em se respeitar um conjunto de proibições e obrigações ligadas à atividade em si, que constitui um verdadeiro código de comportamento em relação à natureza e aos semelhantes: “Todo ato que a perturba (a natureza) deve ser acompanhado de “um comportamento ritual” destinado a preservar e salvaguardar o equilíbrio sagrado, pois tudo se liga, tudo repercute em tudo, toda ação faz vibrar as forças da vida e desperta uma cadeia de consequências cujos efeitos são sentido pelo homem (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 188).

Para nossa pesquisa, incorporamos o sentido ecológico que abrange a compreensão de um futuro sustentável ao planeta via a herança cultural. E isso depende muito da forma como o Ser Humano – cada vez mais desumanizado – se comporta e interage entre seus semelhantes e o ambiente que conscientemente se

compromete cuidar. Ecologia, portanto, nos chega sob uma incumbência ecoeducativa, conscientizando a população no engajamento de causas preocupadas com um futuro sustentável. Gabriela Diaz, pesquisadora idealizadora do projeto “Sustentabiliarte: Arte Educação Sustentável”, explana num escrito ao Boletim UniFreire, que por Ecoeducação podemos entender o aprofundamento do conceito do “eu”, em que deixa de ser “ego” para ser “eco”, inserindo-se num contexto ecológico amplo, menos pessoal e social para mais planetário. Assim, uma educação ecocentrada consiste em possibilitar aos educandos a liberdade de incorporar o repertório ancestral e as experiências coletivas de toda a humanidade.

A partir do que difunde Boff (2012), é urgente mudanças na estrutura educacional, incluindo nos currículos aspectos mais relevantes ao conhecimento planetário. Isso implica saber também que nos encontramos em momento delicado de nossa própria sobrevivência, sendo fundamental uma educação consciente, engajada, participativa e permanentemente ecológica, usufruindo a vida de forma mais sensível, menos gananciosa e em máxima consonância ao bem da Terra: “Os estudantes já não podem aprender apenas dentro das salas de aula ou fechados em suas bibliotecas, em seus laboratórios ou diante dos programas de busca da internet. Devem ser levados a experimentar na pele a natureza” (BOFF, 2012, p. 153).

Boaventura Sousa Santos nos ajuda também a expandir os horizontes críticos, defendendo a universidade pública como espaço-tempo de uma Ecologia de Saberes, espécie de extensão às avessas, na qual o conhecimento é levado não de dentro para fora da universidade, e sim num movimento de identificação e valorização, agregando conhecimentos que circundam fora dos limites acadêmicos, dos muros. O professor formula um pensamento denominado “epistemologias do sul”, a partir do qual se constata que o domínio desses modelos de desenvolvimento passam também pela ciência, que serve para reforçar todo o processo de invisibilidade e opressão que separa negros, indígenas,

mulheres e demais grupos historicamente marginalizados dos ambientes de produção de conhecimento. Como proposta para romper com essa monocultura de um só saber, faz-se necessário a valorização saberes produzidos pela luta dos oprimidos a esse modelo (SOUSA SANTOS, 2004).

## **BRINCANDO CAPOEIRA: UM PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXPANSÃO**

Buscando um modo genuíno de expressar-se ao mundo em espírito de alegria – portanto de finalidade positiva, diria Mestre Pastinha, o projeto Brincando Capoeira iniciou como desdobramento da pesquisa doutoral intitulado Brincando na Roda dos Saberes, apresentado em 2018 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Paraíba (PPGE/UFPB), sob orientação da professora Dra. Adelaide Dias. A partir da interface lúdica que a Capoeira Angola apresenta, de jogo/brinquedo/brincadeira, o projeto foi formalizado enquanto pesquisa a partir do Grupo de Experimentação Criativa UCA, idealizado em 2014. A despeito, seria impossível escrever o conteúdo deste manuscrito, se, antes das elaborações, não houvesse a vivência. Por isso nossa imersão e engajamento junto à Escola de Capoeira Angola Comunidade, que com mais de trinta anos de resistência, desenvolve trabalhos culturais tradicionais no Bairro dos Novais, João Pessoa/PB.

Desde seu início, no ano de 2015, o projeto Brincando Capoeira foi pensado como pesquisa de campo junto de comunidades em situação desprivilegiada e com contínuas demandas comunitárias. Em 2017, o projeto foi contemplado pelo Programa de Extensão (PROBEX/UFPB), abrigado formalmente em diferentes escolas, dentre elas, a Escola de Educação Básica da UFPB (EEBas) e a Ong/Oscip Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), localizada na zona rural/quilombola da capital paraibana. Após 4 anos de ação/pesquisa, desenvolvemos uma metodologia de ensino onde o ato de brincar capoeira é centro no processo de aprendizagem,

culminando a tese de que sua prática aflora de maneira crítica e consciente, uma corporeidade ecoeducativa de presenciar o mundo. Acreditamos que fazer pesquisa é fazer com que o conhecimento se expanda e gere reais melhorias à sociedade, sobretudo ao que tange a esfera da educação e da infância como terreno propício ao viver a vida de modo inteiro, integral.

## **INFÂNCIA, CORPOREIDADE E O BRINCAR**

A infância, pensada como terreno fértil de possibilidades e descobertas, é lugar aonde investimos nossas mais sensíveis investigações, considerando sobretudo, as nuances de corporeidades que se configuram no viver do corpo em movimento. Elegemos esse período da vida, por conseguinte a Educação Infantil, como nosso principal campo de atuação, enfatizando a prática pedagógica *griot* (tradição corpo-oral), o processo de ensino-aprendizagem e a formação docente permanente. O brincar, elemento-chave em nossa perspectiva pedagógica, fundamentou-se no projeto tendo como referência a fruição lúdica, ampliando e diversificando o acesso a produções culturais fomentadoras de conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais das crianças.

Enquanto veículo e canal de interlocução com a pesquisa que se desenvolvia no doutorado, o projeto abarcou como um dos objetivos mais centrais, a produção de fruições práticas voltadas ao brincar da criança, enaltecendo saberes ligados a Capoeira Angola. Mais tarde, também com a Permacultura, trabalhamos valores éticos da esfera humana e ambiental (fauna, flora, territórios). A respeito da corporeidade, intuíamos momentos no próprio processo de aprendizagem que pudessem se configurar como suspensões refletivas, relacionadas a questões da vida, como por exemplo saber esperar, saber partilhar, saber se expressar, saber respeitar o outro(a). Cuidar da saúde, cuidar das plantas, árvores e outros animais. Valorizar e reconhecer os saberes das culturas

africanas e indígenas, despertando-se a responsabilidade de proteção dos recursos da natureza em sua totalidade menos alterada/danificada pela ação humana.

A criatividade, compreendida como fenômeno humano de expressividade, foi investigada a partir de seu peculiar processo de desenvolvimento, considerando, ao que nos aponta Neves-Pereira e Branco (2015), como as dinâmicas de inserção na cultura por meio de reguladores semióticos. Dessa forma, analisar o fenômeno criativo em uma perspectiva de desenvolvimento humano permite o resgate do sujeito que cria em sua trajetória ontogenética, além de considerar a dimensão sociocultural, histórica e temporal como aspectos constitutivos, bem como suas potencialidades, lugar onde se inscreve a capacidade de criar (NEVES-PEREIRA e BRANCO, 2015, p. 162).

Na EEBas atendemos crianças na faixa-etária entre 2 e 6 anos, compartilhando vivências periodicamente às quintas-feiras, no turno da manhã. Os combinados foram previamente estabelecidos com a coordenação pedagógica da escola, bem como as respectivas professoras, incluindo os melhores horários. Geralmente as situações lúdico-integrativas aconteciam nos primeiros e/ou últimos horários do turno. No caso da EVOT, os encontros se deram às sextas-feiras, durante todo o período da manhã e da tarde. Com uma excelente área externa, pensamos na EEBas, meios de potencializar essas áreas com ações nos intervalos (recreios) ou em aulas externas à própria escola. Na EVOT atendemos crianças em situação de vulnerabilidade social, estudantes da rede pública, com idade entre 6 e 16 anos, no contra-turno escolar formal. Em termos de espaço físico onde experimentamos as vivências, ocupamos locais preferencialmente abertos, bem arejados, onde o corpo em movimento se liberasse ao máximo ali possível, fluindo na prática e pela própria expressão de si mesmo (BETTI, 2017).

## **MATRIZES PEDAGÓGICAS DO PROJETO**

Dentre os objetivos do projeto esteve o de experienciar aprendizagens e saberes presentes no processo de assimilação

corporal e intelectual da capoeira, privilegiando sua interface lúdica/holística. Acessamos padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural, recorrendo para isso, a três elementos da formação humana: Corporeidade; Ludicidade; e Ecologia. Esta é também a tríade conceitual que delinea nossa prática de ensino voltada a perspectiva “ecoeducativa”, que foca acessar o ser humano em sua inteireza, a partir de uma formação que considera a história de si e a busca pelo que se acredita. São aspectos importantes neste processo, a interação sensível somada a uma comunicação não-violenta; as emoções presentes na relação de confiança e estranhamentos; e a natureza própria (cós mica) como dispositivo ecológico.

Partindo do pressuposto que a experiência no processo de ensino e aprendizagem se dá sempre de forma dinâmica e interativa, consideramos cada aula um espaço/tempo de experimentação. A aprendizagem, naquilo que lhe é circundante, dar-se em processos fundamentais da vida, haja vista que todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Assim sendo, “todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem” (CAMPOS, 1987, p. 15).

Para que pudéssemos estabelecer uma articulação entre fundamentos antigos e a prática propriamente dita, definimos “6 Saberes Basilares” para uma concepção alargada do potencial ecoeducativo da Capoeira Angola. Vale frisar que não se trata de uma receita, manual ou qualquer tipo de estrutura formatadora. Vem apenas organizar fundações conceituais coerentes a ética da Capoeira Angola, sobretudo aquela difundida por Mestre Pastinha, patrono desta arte. Contudo, antes dos saberes propriamente ditos, há “3 Princípios” são destacados: (A) Ancestralidade, como potencializador do imaginário afrodescendente a partir da história e cultura de matriz africana; (B) Corporeidade, enquanto uma unidade tensional de engendramento do Ser; e (C)

Autoaperfeiçoamento pelo viés de uma Sensibilização Ecológica, considerando o ímpeto da busca do autoconhecimento compreendendo-se como parte da Natureza, por isso inerentemente responsável pela preservação dela. Esses princípios ajudaram a edificar uma proposição ecoeducativa de se trabalhar a Capoeira Angola e seus saberes aqui destacados: (1) Respeito/reverência, não esquecendo das pessoas que foram pontes nas travessias do conhecimento e encruzilhadas de saberes, sobretudo os mestres e mestras; (2) Escuta não-violenta com espontaneidade ao processo; (3) Paciência, sem afobação no aprender; (4) Chão é amigo, não se deixando estagnar pelo medo de cair/fracassar/perder; (5) Humildade, reconhecendo e acalmando a vaidade no processo natural de evolução; (6) Generosidade, primando pela prática altruísta e comunitária.

A prática da capoeira em âmbito escolar é pensada no projeto como veículo de implementação das Leis 10.639 e 11.645, devendo estar integrado ao Projeto Político Pedagógico/Curricular da instituição parceira. Fomentando uma consciência crítica, identitária e de visão de mundo (cosmovisão) ancestral, incentivamos uma pedagogia alinhada a perspectiva de educação que enseja aceitação e respeito para que o bem-estar da natureza. Ao que indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências promovedoras de aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Assim, consideramos assertivos trabalharmos no projeto Brincando Capoeira, competências gerais referentes a Educação Infantil, dentre elas os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento a partir dos denominados campos de experiência: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Em relação ao corpo e seus sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, norteamos-nos pela compreensão de que as crianças, desde cedo,

exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno. Estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes de suas corporeidades (BRASIL, 2017). Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão, promovendo experiências nas quais as crianças possam de fato acessar respostas que anseiam suas curiosidades, indagações e questionamentos. Assim, acreditamos criar oportunidades para que elas ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural.

## **METODOLOGIA E PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

No projeto, sistematizamos propostas de aulas considerando a criança em sua inteireza. São aspectos importantes neste processo, a disponibilidade de interação, a percepção sensível às virtudes, a escuta não-violenta, as emoções presentes na relação de confiança, e a afetividade pelo “brincar junto”. As temáticas escolhidas para as vivências assentam-se em saberes da Capoeira Angola e seus princípios de movimento, bem como sua cosmovisão africana e indígena. Conta com o reforço das linguagens artísticas (dança, contação de história, pintura, confecção em madeira) e de brincadeiras populares para potencializar e favorecer ainda mais as situações lúdico-integrativas. Ademais, incorporamos ao processo, práticas de Permacultura, metodologia de trato e vivência de modo sustentável e regenerativo com a Terra.

Os encontros foram estruturados a partir de uma sequência pedagógico-didática que se organiza em três aspectos basilares: (I) Sensibilização Harmonizante, que corresponde ao processo primeiro dentro do movimento interativo, aflorando-se uma percepção do todo, buscando saber se há algo que as crianças queiram expressar, sugerir, questionar. É a fase de encantamento, de ativação da curiosidade, do despertar lúdico; (II)

Desenvolvimento Criativo, que se refere ao processo de experimentação coordenada, sendo este o momento em que se eleva o grau de interatividade, tomando como referência o que foi pretendido para ser compartilhado (conteúdo/saber); (III) Produção reflexiva e compartilhada do vivido, correspondendo a reflexão acerca das experiências. Pode-se dar por diferentes potencialidades de significação: expressão verbal, escrita, desenho, pintura, quando ainda em grupo, cada participante se expressa a partir da própria percepção, ou seja, daquilo que sentiu e ainda estaria a sentir.

Os conteúdos variavam de acordo com os saberes tradicionais da Capoeira Angola (movimentação, musicalidade e fundamentos) e práticas de Permacultura (revitalização de solo, manejo, compostagem, plantação e colheita). Os materiais de apoio foram instrumentos musicais e ferramentas de jardinagem, incluindo aquelas que confeccionamos de forma reciclada. As práticas aconteciam geralmente em espaços abertos, com árvores frutíferas e brinquedos rústicos. As turmas foram divididas por faixa-etária. Iniciamos os momentos de aula em roda, perguntando como as crianças estavam, se sonharam, sobre o que comeram no café, e como estavam se sentindo naquele momento. Depois alongávamos ao tempo que agradecíamos ao Sol, ao céu, aos pássaros e a toda Mãe Natureza. Seguimos com atividades específicas do dia até o momento final reservado para as crianças brincarem mais livremente.

Tratando-se da ambiência interativa onde o brincar é núcleo central, brinquedo pivô, a situação lúdico-integrativa emana o aguçar da percepção na ação. Pensada a partir do autoconhecimento na relação aprendiz-ambiente-mestre, desenhamos uma lógica pedagógica não catalizadora de resultado, mas sob uma função análoga a agulha, conduz a linha do saber no costurar do conhecimento. O ato de brincar, compreendido como manifestação genuinamente lúdica, figura nessa leitura como epicentro energético de múltiplas e transversais aprendizagens. É pelo brincar que conectamo-nos de maneira mais alegre a energia da vida, do criativo viver.

A escola é espaço de interação, de convívio, portanto, de afetos correspondidos. Somos no mundo uns com os outros e todos em natureza. Cada dia que experimentamos na escola ações integrativas como é o caso da capoeira, independente do conteúdo previsto, é revelado com as crianças processos criativos de desvendamento de si e de mundo. São elas com elas mesmas as criadoras dessa aprendizagem múltipla e mutável, naturalmente repleta em sentidos, sentimentos e significados. O brincar vem a expandir tudo isso, associando saberes tradicionais de modo a estabelecer uma “pedagogia ecológica”, que mira o bem viver de forma crítica e ativa ao entendimento de si próprio e o meio em que se vive.

Em se tratando do desenvolvimento das crianças, tivemos avanços correspondentes a capacidade de escuta e atenção, o envolvimento comprometido com o que combinávamos a fazer, e a efetiva aprendizagem relacionada aos saberes compartilhados, dentre eles o de respeitar o outro – não machucando, ferindo ou fazendo sofrer – e partilhar de modo tranquilo os materiais, principalmente os da escola (brinquedos, ferramentas, etc). A desenvoltura corporal também apresentou bons avanços, principalmente em relação ao equilíbrio, lateralidade, coordenação motora fina e grossa, e a percepção de espaço/tempo. Também, o cuidado com as plantas, reconhecendo-as pelo cheiro, o formato e textura das folhas; o zelo com os materiais; e a postura mais cuidadosa/gentil no convívio uns com os outros.

O processo avaliativo no projeto se deu ao longo das aprendizagens, levando em consideração o fluxo e o desenrolar na participação das crianças, levando em conta suas desenvolturas, convivências, relações de amizade, tomadas de decisões e interações relacionadas aos fazeres cotidianos. Além disso, construímos relatórios trimestrais em forma de devolutiva às famílias, dialogando com elas, individual e coletivamente (roda de conversa), sobre o desenvolvimento sensitivo, sensorial, cognitivo e comportamental das crianças. Pelo fato do projeto se embasar no potencial educativo ecológico da Capoeira Angola, nossas ações se expandem em interdisciplinaridades que enaltecem nas crianças,

saberes inerentes a sensibilização, amorosidade e respeito, enfatizando a manutenção cultural e a preservação de recursos naturais, incluindo a vida de outros seres vivos.

O projeto Brincando Capoeira representa uma ação ativa, propondo o brincar em consonância às linguagens artísticas e como pivô de aprendizagens múltiplas. Contribuímos no processo de formação e educabilidade de crianças a partir de estratégias pedagógicas favoráveis a aprendizagem e ensino da Capoeira Angola, associando saberes complementares e favoráveis a uma consciência ecológica, emergida da própria corporeidade. Ajudamos a promover ainda, vivências em caráter de formação continuada, envolvendo educadores da escola, a fim de estabelecer maiores aprofundamentos às subjacências da prática educativa comum, bem como a atualização de seus projetos/programas político pedagógicos. Ao que indica a BNCC em relação aos campos de experiências para a Educação Infantil, trabalhamos o aprimoramento de gestos e movimentos da cultura ancestral, desenvolvendo, dentre outros aspectos, a autoexpressão e a capacidade criativa de movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Brincar é criar, é fazer arte, é experimentar os devaneios em interação com o mundo. Não deve ser estranho pensarmos a escola, sobretudo aquela comprometida com a primeira infância, projetar-se enquanto um território genuinamente lúdico, favorável a situações de aprendizagens integrativas, divertidas, tragam prazer de viver. A interação na escola pelo brincar representa um contraponto ao que se prega e investe a sociedade globalizada, de alto consumo e excedente competição. Fomentar situações providas em ludicidade em âmbitos preocupados com a educabilidade positiva, potencializa vínculos importantíssimos, incluindo a afetividade e a autoconfiança. A sensibilização ecológica vem como fundação, base consciente de uma corporeidade regida por um “senso-de-natureza-comum”. As

discussões acerca da ecologia englobam uma multidisciplinaridade peculiar. Incorporamos o sentido ecológico que abrange a compreensão de um futuro sustentável ao planeta via herança cultural. E isso depende muito da forma como o Ser Humano se comporta e interage entre seus semelhantes e o ambiente que conscientemente se compromete cuidar.

Desenvolvemos uma proposição pedagógico-didática assentada em princípios ecológicos que se alia às leis de fomento cultural afro-brasileira e indígena nas escolas. Imprimimos na pesquisa a concepção de uma educação ecológica, com atenção especial a educação infantil, considerando a capoeira/lúdico/jogo chave nos processos de aprendizagem. O brincar é em sua gênese um vasto sistema ecológico, não havendo qualquer concepção ou conceito que não admita a importância do corpo que se expressa pelo movimento e pela diversidade das relações múltiplas deste e seu entorno. Daí a atenção aos contornos pormenores, aonde o brincar perpassa esferas de entrega e permissão, dedicação e aventura. Enaltecemos a ruptura ao mais do mesmo, remando no horizonte de uma pedagogia dos detalhes, das miudezas e aparentes insignificâncias. Cabe fomentarmos a confluência do que de fato se sobressaia ao caos, a rigidez intolerante de imposição e disputa frenética, dando lugar ao que amplamente se propõe plural, democrático e próspero.

Na trama que é o viver, alinhavamos experiências que se acumulam no corpo-casa que temos, dando condições de vivenciarmos a vida. Nestes entrelaços de linhas-saberes, a atenção e dedicação são princípios pedagógicos importantes, requerendo da consciência uma postura condizente ao que se intenciona. Atenção naquilo que se aprende e dedicação ao processo de aprendizagem. Não se trata, portanto, de investirmos amarras que retenham o conhecimento, e que assim acabe por paralisar a expansão deste. Ao invés, nutrir experiências que reverberem manejos de memórias potencializadoras de vitalidade, que nos lancem ao alto, esboçando (re)percursos auspiciosos a modificação do que é hegemônico e nocivo ao bem natural.

## REFERÊNCIAS

- ANTÉRIO, Djavan. **Brincando na Roda dos Saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico**. Tese (Doutorado), Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades, 2002.
- BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2013.
- BOFF, Leonardo. **Ética e Espiritualidade: como cuidar da Casa Comum**. Editora Vozes, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. - Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.
- CAMPOS, Dinah. **Psicologia da aprendizagem**. Vozes. Petrópolis, 1986.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FONSECA, Gustavo; CALDEIRA, Ana Maria. Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Brasileira de Educação Científica e Tecnológica**, vol 1, n 3, set/dez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GOMES-DA-SILVA, Pierre. Pedagogia da Corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação. **Revista Tempos e espaços em educação**, v. 13, p. 15-39, 2014.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª ed. Ver. – Brasília: UNESCO, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARA, Larissa; PIMENTEL, Giuliano. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 27, p. 179-185, 2006.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In Marin, E.C.; Gomes-da-Silva, P.N. (orgs) **Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar**. Editora CRV: Curitiba – Brasil, vol. 16, 63-78' b, 2016.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos Saberes. In: ARNT, R.; SCHERRE, Paula (orgs.). **Dicionário: Rumo à civilização da religação e ao bem viver**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

PACHECO, Líllian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, n.3, 2015.

NEVES-PEREIRA, Mônica; BRANCO, Angela. Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. **Estudos de Psicologia** (Natal Online), v. 20, p. 161-172, 2015.

PICCOLO, Gustavo. O universo lúdico proposto por Caillois. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, 13, 127, 2008.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicologia USP** (Online), v. 27, p. 86-95, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## **PARTE 5**

### **CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**



# EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Nayara Toscano de Brito Pereira  
Adelaide Alves Dias

## INTRODUÇÃO

A exploração do trabalho infantil é uma fonte de violação de direitos humanos das crianças, a qual acarreta profundas mudanças na organização de suas vidas, principalmente quanto ao direito à educação, cultura e lazer.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) surgiu em consonância à Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a fim de desconstruir a cultura da exploração como algo arraigado ao imaginário nacional, promovendo a cultura da proteção integral a estas pessoas em desenvolvimento, bem como conferindo-lhes o status de sujeitos sociais e de direitos.

Não devemos falar apenas de combate à exploração, como se já houvesse um mecanismo eficaz de eliminação total e rápida da exploração do trabalho infantil, mas propriamente de enfrentamento contínuo de um problema social concreto, que carece de políticas públicas eficazes e que requer ações estratégicas intersetoriais, pautadas numa educação em direitos humanos que propicie o empoderamento das famílias afetadas e das próprias crianças.

Com esta pesquisa, tivemos, portanto, a intenção de fazer considerações sobre a contradição existente entre a exploração do trabalho infantil ainda arraigada à sociedade brasileira e o patamar de sujeitos sociais e de direitos conferido às crianças, sendo este seu tema central.

Para descortinar os principais aspectos da exploração do trabalho infantil, entendendo inclusive como o ordenamento

jurídico pátrio e as políticas desenvolvidas pelo poder público têm visado a enfrentá-lo, foi necessário que fizéssemos considerações sobre sua evidente inserção num contexto muito mais amplo, que está atrelado à segregação das crianças, à assistência ineficaz diante de suas necessidades, à marginalização e à subjugação em relação aos adultos. Foi necessário pontuar, portanto, que tal exploração é, há muito, uma realidade brasileira.

## **CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA CRIANÇA E A EMERGÊNCIA DO SUJEITO DE DIREITOS**

Nesta seção, temos por foco tratar sobre as identidades da criança partindo do século XVI, antes da configuração internacionalmente posta como sujeitos sociais e de direitos. Buscamos compreender a construção cultural da exploração do trabalho infantil, enraizada no imaginário brasileiro.

Ressaltamos de início que compartilhamos da noção de Sarmiento (2007) de que o interesse histórico pela infância é relativamente tardio e a referência histórica a ela se mostra tão recente que Philippe Ariès afirma que inexistiu o sentimento de infância até a modernidade.

Assim também, há um processo de ocultação da infância e, nesse contexto: “numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos” (SARMENTO, 2007, p. 26).

A obra “História das crianças no Brasil”, organizada por Mary Del Priore (2015), bem como o livro “A arte de governar crianças”, cuja organização foi empreendida por Rizzini e Pilotti (2011), e também a obra “História social da infância e da família”, de autoria de Philippe Ariès (1978), serviram como referências de base para descortinar as características da infância e do tratamento a ela dispensado ao longo da história brasileira, percebendo o elo com a conjuntura dos dias atuais.

Rizzini e Pilotti (2011) trataram da história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no contexto brasileiro desde o século XVI, compilando textos de vários autores, que contribuíram intensamente para revelar as múltiplas representações sociais em torno da criança em diferentes épocas. Realizou-se, então, uma leitura histórica da infância, sem disfarce.

De modo geral, houve como cerne o estudo da infância pobre e os responsáveis por assisti-la, observadas as especificidades de vários períodos bem demarcados da história brasileira. Os autores supracitados discorreram principalmente sobre o papel dos jesuítas e as peculiaridades da época escravista em que havia intensa exploração da mão-de-obra infantil, época esta em que a infância de crianças negras era reduzida e durava apenas até por volta dos sete ou oito anos (DOURADO; FERNANDES, 1999). Assim também, Rizzini e Pilotti (2011) discorreram sobre o tempo das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia e os asilos, ressaltando a imagem do menor institucionalizado.

A exploração da mão de obra de crianças e adolescentes faz-se presente no Brasil desde os primórdios do processo de invasão, que culminou na colonização e formação do Estado brasileiro. A presença de crianças e adolescentes trabalhadores nos navios ganhou grandes proporções. O número de recrutas infanto-juvenis nas naus chegou a ser igual ou superior ao número de adultos no século XVII e no começo do século XVIII. Eram recrutadas crianças e adolescentes que estavam entre nove e dezesseis anos para trabalhar nos navios (RAMOS, 2004, apud ALBERTO et al, 2014, p. 163).

Podemos vislumbrar que tais fatos do passado não ficaram no passado, conforme concluimos a partir da análise feita por Faleiros (2011) na obra, o qual ressaltou que à criança pobre, ainda hoje, não resta alternativa que não seja vender desde muito nova sua força de trabalho.

O peso desta história até hoje nos pesa. Ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao *menor*, não resta senão vender muito cedo sua força de trabalho, não resta senão uma “infância-curta”, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e

desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia (FALEIROS, 2011, p. 222).

Priore (2015) discorreu, principalmente, sobre a história do menor carente e abandonado no Brasil, mas abordou diferentes imagens das crianças, a depender do lugar histórico em que estivessem situadas e da forma como viviam.

Uma importante análise feita pela autora diz respeito ao fato de que o ensino público só foi instalado no Brasil em meados do século XVIII e, ainda assim, de maneira muito precária. Sendo assim, no século XIX, a única alternativa para os filhos das pessoas pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, ao passo em que os filhos abastados da elite local eram ensinados por professores particulares. Concluiu que: “assim, o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar” (PRIORE, 2015, p. 10).

Logo, compreendemos que as crianças historicamente estiveram sobrepujadas pelos adultos e, por conseguinte, pelas instituições. No entanto, ao menos formalmente, passaram de anônimas a protagonistas, sendo cidadãs de direitos e também de deveres, embora na prática social isso muitas vezes não se efetive até hoje.

Neste sentido, Ariès (1978) compreende que a criança era vista tal qual um instrumento de manipulação ideológica dos adultos na Idade Média. Dessa forma, quando passavam a ter independência física, eram logo lançadas no contexto adulto. Assim, não passavam pelos estágios da infância vislumbrados na sociedade atual, principalmente no que diz respeito à educação, reconhecimento de direitos e necessidade de proteção integral, e lazer.

## **INFÂNCIA X TRABALHO INFANTIL**

A infância nem sempre teve o sentido de uma fase “especial” ou situação peculiar de desenvolvimento, já que a criança era tida como um “adulto funcional”, a partir do momento que conseguisse

conquistar pequenas independências. Isso existia como uma forma de emancipação pelo desenvolvimento/envelhecimento, onde, tão logo a criança obtivesse, por exemplo, a capacidade e o saber necessários para trabalhar, já poderia ser iniciada nos conhecimentos e técnicas essenciais ao desenvolvimento de determinada atividade.

A ideia de infância não existiu da mesma maneira. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 2007).

Antes de adentrar no debate sobre criança e trabalho, convém diferenciarmos trabalho infantil de exploração do trabalho infantil, posto que, de acordo com Perez (2002), várias atividades desenvolvidas pelas crianças podem ser consideradas como trabalho infantil, inclusive algumas atividades domésticas, afazeres do lar, manutenção do campo agrícola, auxílio em lojas e estabelecimentos. No entanto, nem todas elas irão ser consideradas como exploração. Assim, o conceito de exploração, para Perez (2002), só existe quando a atividade é realizada de forma regular, obrigatória e, em geral, com o intuito de sustento próprio e/ou da família.

Para Lins (2004), a exploração do trabalho infantil se configura como um fenômeno remoto, arraigado em valores culturais rígidos, ainda não superado pela humanidade. Reflete, ainda, a situação de extrema penúria em que vivem inúmeras famílias brasileiras, alijadas do mercado de trabalho, vítimas de um fenômeno cíclico de reprodução da pobreza e exclusão social.

Isto se alinha com a proibição trazida pelo ECA (BRASIL, 1990), sendo vedada a prática desse tipo de atividade remunerada para menores de 14 anos. Assim, vemos que a exploração do trabalho infantil está ligada à noção de dever, de obrigatoriedade

de submissão à prática de atividades de cunho laboral em momento que deveria estar sendo usado para estudar, brincar ou praticar quaisquer outras atividades típicas da idade infantil. Ainda que não necessariamente receba dinheiro em troca desse contexto exploratório, a criança pode estar sendo explorada e isso acarreta uma série de consequências.

Voltando-nos ao trabalho infantil e exploração do trabalho infantil, o conceito se torna relativo, principalmente pelo fato de vários países possuírem definições próprias acerca do que é a infância, bem como abordam o trabalho desses sujeitos de maneira específica (KASSOUF, 2004). Segundo a autora, uma atividade que tenha o cunho educativo ou auxilie no desenvolvimento da criança não pode ser considerada como trabalho, a exemplo de serviços domésticos tais como arrumar a cama, limpar o próprio quarto, lavar a própria louça, posto que essas atividades buscam acostumar as crianças com responsabilidades que farão parte de seu cotidiano. O mesmo não ocorre com a exploração do trabalho infantil, uma vez que, neste ponto, há o trabalho regular e remunerado da criança, o que pode trazer diversas consequências ao seu desenvolvimento.

Pigou (1932) era a favor da erradicação do trabalho infantil, entretanto, frisava que, em certos núcleos familiares, o não trabalho infantil poderia gerar déficit econômico que deixaria as famílias com renda insuficiente para a própria subsistência, sendo necessário que o governo se mobilizasse para fazer políticas públicas assistencialistas para essas famílias, aliviando o fardo das crianças.

O pensamento de Pigou (1932), dessa forma, não abominava o trabalho infantil, mas ao menos buscava evitar que as crianças fossem obrigadas a trabalhar para auxiliar de forma significativa na subsistência da família. Se trouxermos isso para um contexto mais atual, as famílias com baixa capacidade financeira se tornam inseguras, no sentido de não ter certeza do próprio sustento, o que tem por consequência a aceitação de trabalhar no mercado informal, recebendo salários mais baixos.

Esses baixos proventos, aliados à falta de segurança presente pela ausência do vínculo empregatício, faz com que surja a

necessidade de que mais membros do núcleo familiar trabalhem. Nesse sentido, para os adultos que convivem com essas crianças e as usam para aumentar o sustento da família, não há uma conotação moralmente negativa no trabalho da criança, e é algo culturalmente arraigado no imaginário. Porém, isso não deixa de ser uma violação de direitos das crianças e é por essa razão que se torna ainda mais complicado o enfrentamento à exploração do trabalho infantil.

Em outras situações, por mais que o poder aquisitivo familiar seja suficiente para que nem seja cogitada a exploração de crianças, em determinados contextos já é algo tão comum que aparenta não prejudicá-las. Esse é um dos grandes dilemas do contexto exploratório: a falaciosa noção de costume, em detrimento da violação de direitos.

Promover o enfrentamento à exploração do trabalho infantil se torna tarefa complexa quando se leva em consideração que o auxílio nas tarefas de casa, ou mesmo no trabalho dos pais é algo cultural e até geracional, como ocorre na agricultura, por exemplo. Por isso, devemos levar em consideração o caso concreto para compreender até que ponto está havendo violação de direitos das crianças, quer mediante remuneração ou não.

## **CONSEQUÊNCIAS DA EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL**

Não analisamos a exploração do trabalho infantil como fato isolado, sendo necessário, também, debatermos acerca das consequências geradas pela sua prática. Kassouf (2007) aponta como algumas das principais áreas afetadas: a educação, a saúde e o salário.

Diferentemente do que defendemos, alguns autores são a favor do trabalho infantil em algumas situações. Myers (1989), por exemplo, é a favor do trabalho infantil cujo objetivo seja o custeio da educação da criança ou adolescente para ele mesmo, funcionando como forma de emancipação e garantia de direitos, o que seria impraticável para uma família de baixa renda. French

(2002), por sua vez, acredita no trabalho infantil como sendo ferramenta que aumenta o valor de capital humano da criança, inclusive no que diz respeito a futuras contratações, no sentido de experiência pregressa.

Esta defesa do trabalho infantil, independente de em qual situação se dê, vai de encontro ao que prega Kassouf (2004) e Emerson e Souza (2003). Tais pesquisadores usaram como base dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios para afirmarem que, ao contrário do que diz French, o trabalho infantil acaba por impedir ou restringir o direito à educação e inclusive a valorização como capital humano. Isso se justifica pelo fato de que, quanto mais jovem a criança inicia o labor, menos ganha e, ao atingir a idade adulta, a falta de um nível de escolaridade mais avançado (que não pode ser atingido em virtude do trabalho) impede que a criança, agora adulta, tenha acesso a empregos com salários melhores (KASSOUF, 2004).

É comum em vários países crianças e adolescentes que trabalham e estudam, até o ponto em que o trabalho influencia no meio ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à frequência escolar e ao desempenho. Heady (2003) aponta que a exploração do trabalho infantil acaba por atrapalhar o desenvolvimento de aprendizagem de disciplinas como leitura e matemática.

É bastante complexo especificar como a exploração afeta as crianças de maneira precisa, uma vez que não é só no campo escolar que podem ocorrer problemas. Em todo caso, a baixa escolaridade e a queda no desempenho escolar podem ser consequências da exploração do trabalho infantil, gerando um ciclo vicioso de pobreza já vivenciado pelos pais.

Outro campo que pode ser afetado pela exploração do trabalho infantil diz respeito à saúde, que pode ser prejudicada em virtude das mais diversas variáveis como métodos de trabalho feitos para adultos, locais insalubres de prestação de serviço, equipamentos e ferramentas feitas para adultos.

Forastieri (1997) aponta as citadas variáveis e afirma que elas podem causar problemas ergonômicos, em função do design, bem como aumentam a predisposição a acidentes em virtude do manuseio errado e, inclusive, a falta de maturidade para lidar com situações de risco, além de causarem mais fadiga nas crianças. Forastieri afirma, ainda, que até os critérios biológicos influenciam negativamente, uma vez que a própria tolerância à dor a ambientes adversos (frio, calor, seco, poluição sonora), o que, aliado a sua situação de desenvolvimento e crescimento, pode causar danos irreversíveis.

Lins (2004) compreende que a exploração do trabalho causa, entre outras, as seguintes consequências:

Compromete o seu processo de escolarização, traz danos ao seu desenvolvimento físico, mental, afetivo e moral, contribui para o aumento da prostituição infantil e participação na rede de narcotráfico, gera mão-de-obra desqualificada, retira os postos de trabalho dos adultos, contribuindo de forma incisiva para que a criança trabalhadora de hoje seja o desempregado de amanhã.

Para Alberto (2002), quando da ocorrência da inserção precoce de crianças e adolescentes no contexto do trabalho, há implicações psicossociais que se materializarão em alguns aspectos. Elencou-os da seguinte maneira: uma imagem negativa de si e baixa autoestima; adultização de maneira precoce; defasagem escolar e baixa escolaridade; analfabetismo juvenil; falta de perspectivas de futuro, bem como de capital cultural.

Logo, percebemos quão prejudicial para as crianças é e, por isso, defendemos a necessidade de contínua defesa, promoção e proteção dos direitos das crianças para atenuar os índices e, conseqüentemente, tais efeitos negativos.

## **PROTEÇÃO SÓCIO-JURÍDICA DAS CRIANÇAS**

Para além da contextualização histórica em torno da construção das identidades da criança, é importante discorrermos sobre a

contribuição da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) enquanto marcos para a consecução da imagem da criança não apenas como extensão dos adultos, sem proteção efetiva, mas sim como sujeito social e de direitos específicos que precisam ser tutelados e a quem deve ser destinada proteção integral.

Para tanto, abordaremos legislações e princípios jurídicos que buscam a proteção da criança, mormente no que diz respeito à exploração do trabalho infantil, destacando os documentos acima referidos.

Em relação à esparsa legislação nacional, podemos observar que o primeiro documento de grande relevância no cenário de proteção infantil e trabalho precoce foi o Decreto nº 1.313/1891 (BRASIL, 1891), que vedava o trabalho para menores de 12 anos, a realização de trabalho noturno por parte de crianças e adolescentes, bem como limitava a jornada de trabalho para 7 a 9 horas, de acordo com o sexo, havendo restrições a determinadas atividades que lidassem com alguns tipos de máquinas.

Ressaltamos também o Decreto nº 17.934-A/27 (BRASIL, 1927), responsável, à época em que foi editado, por consolidar as leis de assistência e proteção aos menores. Em seu Capítulo IX, art. 101, havia a vedação expressa ao trabalho dos menores de 12 (doze) anos, sendo possível o trabalho de maiores de 12 (anos) e menores de 14 (catorze), quando devidamente autorizados e desde que o trabalho fosse indispensável ao sustento da família, havendo previsão de multa em caso de desobediência aos dispositivos legais (BRASIL, 1927).

Posteriormente, em 1979, houve a promulgação da Lei nº 6.697/79 (BRASIL, 1979), que instituiu o Código de Menores, não apresentando grandes avanços em relação à consolidação de leis dos menores previstas no Decreto nº 17.934-A/27. O Código de Menores trazia consigo a previsão da chamada “situação irregular”, constante no art. 2º, em que, para fins legais, era considerado em situação irregular todo menor que se encontrasse sofrendo abusos, abandono,

maus-tratos, que estivesse em situação de delinquência ou exposição a situações consideradas impróprias para menores.

O Código de Menores trazia consigo grandes lacunas, uma vez que a não comprovação de situação irregular era suficiente para escusar outros tipos de exploração, como a do trabalho infantil. Assim, não há como afirmarmos que houve grandes avanços com a promulgação da citada legislação. Podemos definir a situação irregular do Código de Menores como sendo atrelada à chamada teoria do “direito tutelar do menor” que, segundo Liberati (2006), só considerava os menores como sujeitos passíveis de aplicação de medidas judiciais quando constatada a situação irregular, apontando o autor, ainda, que o Código de Menores trazia muito mais sanções e restrições de direitos do que medidas protetivas em si. Liberati criticava, também, a ausência de eixos de apoio familiar, havendo tão somente a previsão legal de necessidade de assistência religiosa aos menores.

A Constituição de 1988, por sua vez, diferentemente do Código de Menores, trazia conceitos inovadores para o Brasil pós-ditadura militar, sendo uma voltada para a defesa e garantia dos direitos humanos. Como exemplo de avanço trazido pela Constituição de 1988, temos o art. 1º, inciso III, que traz a dignidade da pessoa humana como princípio basilar para garantia de manutenção de um Estado Democrático de Direito, sendo o princípio que norteia os demais princípios constitucionais (BRASIL, 1988).

Ao passo que a Assembleia Constituinte elaborava e promulgava a Constituição de 1988 a nível nacional, a Organização das Nações Unidas, observando a importância da criança como sujeito de direitos, elaborou, em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Dentre a pauta discutida durante a convenção, cabe aqui destacarmos as discussões de maior importância em relação à situação das crianças, tendo sido debatida a necessidade de comprometimento dos países assinantes da convenção em garantir que fossem efetivados os princípios do

respeito, proteção contra quaisquer formas de violação ao desenvolvimento integral e igualdade.

A supracitada Convenção leva em consideração, primeiramente, os direitos fundamentais e a necessidade de respeito à dignidade da pessoa humana, sendo inalienáveis e iguais para todo e qualquer membro da família humana. Nesse contexto, aponta as especificidades da infância, que requer direito a cuidados e assistência especiais, de acordo com o que já apregoava a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948).

Além disso, a Convenção representa a ratificação e aprimoramento do conteúdo açambarcado por documentos outros que exprimiam resultados ligados à proteção especial e fruto da luta social perene em prol dos direitos das crianças, a exemplo da Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959.

Assim também, tal caráter protetivo foi reconhecido como crucial na DUDH (ONU, 1948). No mesmo sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) reconhece que, em todos os países do mundo, há crianças em situação extremamente difícil, carecendo de consideração especial, de maneira que se mostra indispensável a cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças, principalmente as que vivem em países em desenvolvimento.

Notamos que o Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, estava em consonância com a citada convenção internacional que viria a seguir, posto que prevê em seu art. 227 a necessidade de proteção integral à criança e ao adolescente, que deve ser garantida pela legislação pátria, com apoio da família, a quem a Constituição incumbe o dever de assegurar, entre outros, o direito à vida, saúde, lazer e educação. Podemos observar o rol de direitos das crianças e adolescentes que constitui dever do Estado e da família:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde,

à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Dessa forma, tem-se que o legislador deve sempre atentar para os princípios contidos no art. 227 no momento de elaborar leis voltadas para garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Segundo Lins (2004), tal norma representa a “Doutrina da Proteção Integral” - DPI, formulada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), e inserida na Constituição Federal como fruto da ação de movimentos e entidades defensores dos direitos da criança e do adolescente.

A Doutrina da Proteção Integral, defendida pela ONU e base de sustentação da legislação brasileira, alicerça-se na convicção de que a criança e o adolescente necessitam de proteção especial em razão de sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento; no reconhecimento de sua vulnerabilidade, exigindo proteção integral e prioridade absoluta de ações por parte da família, da sociedade e do Estado; na afirmação do valor intrínseco da criança como ser humano; na afirmação do valor prospectivo da infância e da juventude, como portadoras da continuidade do seu povo, da sua família e da espécie humana (LINS, 2004, p. 27).

Nesse sentido, em 1990, dois anos após a promulgação da CF/88 e um ano após a Convenção sobre os Direitos da Criança, foi criado o ECA (BRASIL, 1990). O ECA, constituído pela Lei nº 8.069/90, dispõe sobre a necessidade de proteção integral à criança e ao adolescente no art. 1º, definindo crianças e adolescentes no art. 2º e versando sobre esses indivíduos como sujeitos de direito no art. 3º, onde prevê a igualdade de direitos entre todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 1990).

Destacamos que, para fins desta pesquisa, as crianças foram consideradas, quando da análise do contexto contemporâneo, a partir da concepção encontrada no ECA (BRASIL, 1990). Assim, quanto à característica etária, consoante o disposto no art. 3º, é criança a pessoa que tenha até doze anos de idade incompletos. Ademais, o art. 6º deixa clara a condição peculiar da criança

enquanto pessoa em desenvolvimento. Segundo o art. 3º, a criança goza da totalidade de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, devendo ainda haver observância à proteção integral, inclusive com destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude, sendo asseguradas a eles, tanto pela lei como de outras maneiras, todas as oportunidades e facilidades, com o objetivo de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ressaltamos que a proteção integral prevista na CF/88 e no ECA é integral em dois aspectos: buscar a criação de rol de direitos que garanta a dignidade da pessoa humana e todos os direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes e requer que tais direitos sejam garantidos a todos esses indivíduos (AMIN, 2015). É sob a ótica da DPI que a erradicação do trabalho infantil deve ser enxergada:

Essa nova postura legislativa propiciou que a população infanto-juvenil brasileira transitasse das necessidades para os direitos, da condição de menor (diminuído social) para a condição de cidadão, detentor do direito de ter direitos (LINS, 2004, p. 28).

Este foi um grande avanço, pois enseja ao menos teoricamente a universalidade na garantia de direitos das crianças e adolescentes, diferentemente do que acontecia no Código de Menores de 1979, que previa que apenas os menores em situação irregular seriam alvos de medidas judiciais e alcançados pela justiça. Aliado à Constituição, o ECA prega pela prioridade na garantia da proteção integral, que deve ser completa em todos os sentidos, tanto no rol de direitos garantidos como no alcance de sujeitos, sendo dever da família e do Estado, o que caracteriza o abandono do princípio da infância irregular anteriormente previsto no Código dos Menores (PAULA, 2002).

Segundo Amin (2015), a doutrina da proteção integral, além das esferas já abordadas (universalidade de direitos e universalidade de sujeitos), apresenta, ainda, mais duas esferas de garantia de proteção:

a prioridade, que se manifesta não só na necessidade de preferência em casos de atendimento, como na elaboração de execução de políticas públicas; e a necessidade de observação à condição peculiar de desenvolvimento, que garante aos sujeitos do ECA não só as mesmas garantias e direitos garantidos aos adultos, como, também, direitos e garantias especiais.

Assim, a proteção integral deve ser aplicada de forma a garantir todas as esferas previamente citadas, havendo a necessidade de priorização da criança e do adolescente no atendimento de qualquer natureza, na elaboração de políticas públicas e no reconhecimento de sua situação peculiar de desenvolvimento. Há necessidade de garantia de execução da proteção integral em decorrência de a infância ser a mais importante fase na vida de um indivíduo, na qual são descobertas e devem ser estimuladas todas as suas potencialidades, que se desenvolvem de forma progressiva durante os vários estágios de amadurecimento do ser humano, que perdura até o momento de identificação biopsicossocial como adulto (PIAGET, 1987; VIGOTSKY, 1989).

Sobre a necessidade de observância à proteção integral aliada à dignidade, Liberati (2006) afirma que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de preocupação dos governantes e primeiramente devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes, pois são o maior patrimônio de um povo.

No que diz respeito à necessidade de participação da família na proteção integral, tal previsão se encontra abarcada não só no art. 227 da Constituição, mas positivada, também, no art. 4º do ECA, que aduz:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

Notamos um extenso rol de direitos e garantias previstos para as crianças e adolescentes, bem como constatamos sua prioridade em decorrência de sua condição peculiar. Todavia, de nada adiantaria a previsão legal dos direitos se não houvesse uma fiscalização por parte do Estado. Como expusemos, é dever da família e do Estado garantir os direitos das crianças e adolescentes, cabendo ao Ministério Público (MP), entre outros órgãos, fiscalizar o exercício e a garantia desses direitos, conforme expõe o art. 59, II da Constituição (BRASIL, 1988). Além do MP, tem-se a criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescentes a nível estadual, distrital e municipal, devendo os Municípios, Estados e União facilitar a angariação de recursos para garantir a eficácia dos direitos e sua fiscalização, conforme expõem os arts. 260, 261 e 59 do ECA (BRASIL, 1990).

Para Lins (2004), o Estado brasileiro possui um dos ordenamentos jurídicos mais complexos e avançados do mundo no que diz respeito à proteção da criança e do adolescente. Porém, é preciso compreender que o aparato normativo existente, proclamador de direitos sociais, não garante por si só a efetivação desses direitos. Antes, há que se conjugar aos direitos uma política social eficaz, que de fato concretize os direitos já positivados.

Quanto às políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes, o art. 87 do ECA prevê as linhas de ação destinadas a esse público-alvo, que propõe a elaboração de políticas referentes à proteção social básica, serviços de saúde, assistência social e psicossocial, proteção jurídica, campanhas de fortalecimento de vínculos e acolhimento (BRASIL, 1990).

Com a necessidade de observância ao princípio da proteção integral previsto na Constituição de 1988 e no ECA, destacamos

algumas Convenções da Organização Internacional do Trabalho que visam à proteção da criança e seu afastamento em relação às atividades laborativas como forma de proteção, assim como problematizamos a eficácia de tais normas a nível nacional.

## **A DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DO ECA**

O ECA é considerado marco jurídico histórico no que diz respeito à evolução do sistema pátrio brasileiro para com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, posto que a citada legislação aborda questões sociais que circundam tais sujeitos de direitos.

A publicação do ECA serviu para ratificar aquilo que já havia sido exposto no art. 227 da CF/88, buscando validar a eficácia dos direitos e garantias fundamentais que são a base da Carta Magna, inerentes à pessoa pelo simples fato de ser humana. Através da expressão direitos e garantias fundamentais, podemos logo associar com este intuito os direitos humanos, fundados na dignidade da pessoa humana (VIEIRA, 2006).

Com as constantes modificações em relação aos conceitos, foram sendo especificados cada vez mais os sujeitos e os direitos. Assim, os direitos humanos devem ser garantidos, mas várias são as peculiaridades dos seres humanos, o que levou os legisladores a começarem o processo de especificação, criando categorias como criança, adolescente, idoso, negro, socialmente vulnerável, minorias e etc.

Um exemplo de documento que serviu de base para a criação de diversos documentos foi a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança e do Adolescente de 1924, posteriormente compilada pela ONU em 1959 e formando a Declaração de Direitos da Criança, já prevendo a questão da proteção integral (ONU, 1959).

Apesar das legislações esparsas sobre os direitos da criança, foi necessária a edição da Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU em 20 de novembro de 1989, que foi o documento que serviu de base para a elaboração do ECA, trazendo não só a

proteção integral em seu art. 32, mas, também, a idade mínima e as condições para trabalho de menores, assim:

Art.32

1 – Os Estados Partes reconhecem o direito da criança de estar protegida contra a exploração econômica e contra o desempenho de qualquer trabalho que possa ser perigoso ou interferir em sua educação, ou que seja nocivo para sua saúde ou para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

2 – Os Estados Partes adotarão medidas legislativas, sociais e educacionais com vistas a assegurar a aplicação do presente Artigo. Com tal propósito, e levando em consideração as disposições pertinentes de outros instrumentos internacionais, os Estados Partes deverão, em particular:

- a) estabelecer uma idade mínima ou idades mínimas para a admissão em emprego;
- b) estabelecer regulamentação apropriada relativa a horários e condições de emprego;
- c) estabelecer penalidades ou outras sanções apropriadas a fim de assegurar o cumprimento efetivo do presente Artigo (ONU, 1989).

No Brasil, a legislação infraconstitucional garante às crianças e adolescentes o gozo de todos os direitos e garantias inerentes ao ser humano, reconhecendo, para tanto, inclusive, a legislação internacional sobre a matéria, com a proteção integral se manifestando através do ECA e da Constituição de 1988 (PIOVESAN, 2003).

Um ponto interessante que merece atenção especial é o fato de a Constituição de 1988 ter sido planejada e promulgada antes da Convenção de Direitos da Criança e demonstrar o afinco do constituinte em se adiantar com a previsão legal da proteção integral, o que foi ratificado pela Convenção e, em seguida, transformado em legislação federal através da publicação do ECA (OLIVA, 2006). A união destes três documentos demonstra a importância e a prioridade que deve ser dada à criança e ao adolescente, buscando o reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram.

Reconhecidas as peculiaridades e a necessária proteção integral e assistência específica a essas pessoas em

desenvolvimento, o Brasil adota a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.

A exploração do trabalho é uma violação de direitos de crianças e adolescentes que se perpetua no Brasil por séculos, especialmente sustentada por uma concepção cultural que valoriza o trabalho como uma forma de educar e construir valores desde a infância. Prevalece a noção de que crianças que trabalham desde pequenas se tornam adultos mais responsáveis e apreciam mais o labor do que a “vagabundagem” (BRASIL, 2010, p. 19).

Um dos principais objetivos desta Política é justamente o combate à exploração do trabalho infantil, entendidas as graves consequências que podem ser geradas no desenvolvimento saudável das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, ressaltamos que abordar a temática dos direitos das crianças, sobretudo de suas violações que persistem atualmente, se mostra crucial no enfrentamento contínuo à exploração do trabalho infantil.

Esta pesquisa se voltou a analisar o atual enfrentamento à ETI, entendendo a necessidade de políticas públicas de direitos humanos combativas e preventivas. Com isso, buscamos romper o ideal de naturalização, ainda comum no Brasil, especialmente pela falta de informação. Ressaltamos, para isso, o papel da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e do ECA (BRASIL, 1990) como marcos para a proteção integral às crianças, devendo ser garantida pela tríade: família, sociedade e Estado.

Nas notas introdutórias, apresentamos o tema exploração do trabalho infantil e destacamos a importância de debatê-lo sob uma ótica que vá além do tecnicismo jurídico e que esteja atrelada à prática.

Ao longo das seções, trouxemos a base teórica e o ordenamento jurídico que discorrem sobre a condição peculiar de desenvolvimento das crianças e a necessidade de proteção integral

por parte da família, Estado e sociedade. Reconhecemos que é preciso fomentar cada vez mais o posicionamento de que elas não são extensão dos adultos e precisam se desenvolver num ambiente que não seja violador em potencial dos seus direitos.

Primeiramente, contextualizamos historicamente os processos de construção das identidades em torno das crianças. Na sequência, discorremos especificamente sobre a contradição existente entre a exploração do trabalho infantil e a proteção da infância, ressaltando as consequências negativas geradas na vida e formação destes sujeitos. Por fim, abordamos a proteção sócio-jurídica conferida às crianças, especialmente no que tange ao ECA.

Ao fim deste trabalho constatamos, com muito pesar, que não há algo propriamente a concluir, a não ser a denúncia sobre a violação secular dos direitos da crianças. Todavia, para além da denúncia, fazemos um anúncio com base no reconhecimento de que se faz necessária a busca contínua por políticas públicas efetivas de proteção integral de crianças e às suas famílias, a fim de inibir a continuidade da exploração do trabalho infantil.

## REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)**. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; AMORIM, Tâmara Ramalho de Sousa; LIMA, Joana Azevedo. O discurso dos jornais sobre o trabalho infantil. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al. (Org.). **Além das tintas dos papéis** – o que não se lê nos jornais paraibanos. João Pessoa: Ideia, 2014.

AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Ferreira Lobo Andrade. (Coord.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: Saraiva 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. **Decreto nº 1.313**, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Coleção de Leis do Brasil - 1891, p. 326, v. 4.

BRASIL. **Decreto nº 17.934-A**, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Coleção de Leis do Brasil - 31/12/1927, p. 476.

BRASIL. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Diário Oficial da União, Poder Executivo, 11 out. 1979. Seção 1, p. 14945.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Poder Executivo, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, 16 jul.1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 – 2020**. Brasília, 2010.

DOURADO, Ana; FERNANDEZ, Cida. **Uma história da criança brasileira**. Belo Horizonte: Palco, 1999.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à Infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 203-222.

FRENCH, J. L. Adolescent workers in the third world export industries: attitudes of young brazilian shoe workers. **Industrial and Labor Relations Review**, v. 55, n. 2, 2002.

FORASTIERI, V. **Children at work**. Health and safety risks. International Labour Office, Geneva, 1997.

HEADY, C. The effect of child labor on learning achievement. **World Development**, v. 31, n. 2, p. 385-398, 2003. Elsevier Science.

KASSOUF, Ana Lúcia. (Coord.). **O Brasil e o trabalho infantil no início do século 21**. Brasília: OIT, 2004.

KASSOUF, Ana Lúcia. **O que conhecemos do trabalho infantil?** Belo Horizonte: Nova Economia, 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Malheiros, 2006.

LINS, Maria Edlene Costa. A doutrina da proteção integral e o trabalho infantil. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. (Org.). **Trabalho infante-juvenil e direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 27-34.

MYERS, W. Urban working children: a comparison of four surveys from South America. **International Labour Review**, v. 128, n. 3, p. 321-335, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados**, de 23 de maio de 1969.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Direito da criança e do adolescente e tutela jurisdicional diferenciada**. São Paulo: RT, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

PIGOU, Arthur. **The Economics of Welfare**. 4th edition, London: Macmillan, 1932.

PEREZ, A.; BENEDICTO, Nair. **A caminho da escola – 10 anos de luta pela erradicação do trabalho infantil no Brasil**. Instituto Souza Cruz, 2002.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**. São Paulo: Malheiros, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# ADOLESCÊNCIAS: ENTRE O “NORMAL” E O DESVIO

Maria Roberta de Alencar Oliveira

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a construção socio-histórico-cultural do fenômeno adolescência e como se dão as construções político-conceituais das diversas e diferentes adolescências, privilegiando nesta discussão as adolescências em conflito com a lei. O texto está estruturado em duas sessões que tem como foco, respectivamente: i) explicitar algumas ideias que ajudaram a construir o conceito de adolescência como um fenômeno universal e biológico e ii) tratar do paradigma de adolescência fundado na perspectiva psicossocial que caracteriza-se pela máxima de que os adolescentes são pessoas situadas em um determinado contexto sócio-histórico e que, por isso mesmo, influenciam e são influenciados pelo mesmo. Nesse sentido, as nossas reflexões orientam-se pelo paradigma societal (DOISE, 2002) em que não há um conceito único que englobe este fenômeno multifacetado e nem mesmo ele existe em todos os contextos sociais (LIDZ, 1983). Por fim, trataremos das adolescências em contexto de cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade.

## OS TEXTOS: A “CONSTRUÇÃO” DAS ADOLESCÊNCIAS

O conceito de adolescência, longe de ser unívoco, tem na polissemia a sua característica mais marcante e conflituosa, notadamente a partir da virada do século XX, quando Hall (1925) a defende, em seus estudos de psicologia da adolescência, como uma saída abrupta da infância “paradisíaca” e descomprometida para uma fase de conflitos, crises e incertezas. Sem intentar questionar

ou minimizar a grande contribuição de Hall (1925) para os estudos da Psicologia da Adolescência, entendemos que essa visão tendeu a patologizá-la a partir da argumentação que busca sustentar-se na alegação da incapacidade de seus sujeitos lidarem com conflitos, de serem uma tormenta para os adultos que os cercam e com tendência “natural” para se opor a regras e normas sociais (ABERASTURY, KNOBEL, 1989). Nessa perspectiva, que é universalizante e fundada no pensamento moderno-colonial lastreado, nesse caso, pelos estudos realizados com grupos de adolescentes europeus e da América do Norte, com forte tendência a uma abordagem biologicista e excludente sobre a adolescência.

O pensamento moderno-colonial, nesse caso, pode ser visto como assentado em dois pilares: em primeiro lugar, tendeu a invisibilizar os grupos de adolescentes que não faziam parte de famílias nucleares e que não eram brancos, não estavam em situação de vulnerabilidade, encontravam-se em conflito com a Lei, entre outros. Em segundo lugar, ao estar sintonizado com as perspectivas do Sistema-Mundo Moderno (WALLERSTEIN, 1999), ajudou a consolidar um conceito social de adolescência que foi construído a partir da diversificação dos sistemas de ensino, do prolongamento da vida escolar e das exigências do mercado de trabalho que, por sua vez, requisitava a entrada dos grupos mais pobres no mundo do trabalho cada vez mais cedo, enquanto que os grupos mais abastados demorariam mais tempo nos processos de escolarização, tendendo a separar-se das suas famílias cada vez mais tarde, prolongando assim o tempo de convivência na casa dos pais.

Porém, estes processos não chegaram a afetar, por exemplo, os rituais iniciáticos dos povos indígenas, então, fica cada vez mais claro que não podemos tratar adolescência como um período no qual todas as pessoas passam da infância para uma fase de incertezas e crises para depois ingressar em uma fase em que irá assumir responsabilidades, compromissos e uma vida adulta e independente. Para Ariès (1973) o século XX é o Século da Adolescência, assim como o século XVII foi o da juventude e o século XIX o da infância. Note-se que o autor, assim como trata de

uma infância e juventude que teriam características universais, a partir do paradigma europeu de sociedade, também entende da mesma forma a adolescência, no singular, branca e de classe média.

Notamos, no entanto, que os fatores biológicos não são deixados de lado nas abordagens sobre a adolescência, pois este também é um período de mudanças hormonais profundas, da descoberta do sexo e dos “perigos” do início de uma vida sexual ativa. É necessário institucionalizar o controle de corpos, moralizar práticas sexuais e, nesse sentido, a escola do século XX vem aliar-se na tentativa de solucionar o grande problema posto para esta fase da vida: “a descoberta” do corpo erótico na adolescência. Para exercer esse controle mais efetivamente, um grande aliado das escolas são as aulas de Educação Física que, de acordo com Coutinho (2002) pretendem ser racionais, atrativas, moralizadoras e utilitárias, além disso há, integrado à escola, mas não parte dela, um estímulo significativo à participação dos adolescentes em grupos sociais de voluntariado, a exemplo dos/das escoteiros/as e dos movimentos religiosos para jovens cristãos (COUTINHO, 2002), sempre sob as vistas de adultos responsáveis e vigilantes por garantir o controle sobre os grupos adolescentes.

Relendo e aprofundando as leituras na literatura da área, do início do século XX, é fácil constatar que a adolescência é objeto muito mais de estudo da psicologia e da psicanálise do que da sociologia e da educação e, porque não dizer, de outras áreas de conhecimento. O que, de certa forma demonstra uma preocupação com o estado de instabilidade emocional atribuído, até então, às pessoas dessa categoria geracional. A exemplo disso, temos os estudos de Ana Freud (1973), Erikson (1976) e Winnicott (2005).

Para Anna Freud (1973), a adolescência inicia-se aos 13 (anos) e termina aos 18 (dezoito), representando uma fase de profundo desequilíbrio psíquico que gera, por sua vez um desequilíbrio comportamental advindo das transformações sexuais e dos conflitos decorrentes das mesmas. É também nessa fase que o ego se diferencia e se constrói e os adolescentes tornam-se pessoas “excessivamente egoístas, considerando-se o centro do universo e

o único objeto de interesse. [...] eles são capazes de travar as relações amorosas mais apaixonadas, e de terminá-las tão abruptamente quanto as começaram” (ANNA FREUD, 1973, p. 62).

A definição de adolescente traz ainda a ideia de que o adolescente apresenta comportamento ora extremamente feliz por poder introduzir-se na vida adulta, ora extremamente melancólico e solitário, oscilando “entre uma submissão cega a um líder eleito e uma rebelião desafiadora contra qualquer tipo de autoridade. São egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de ideais elevados” (ANNA FREUD, 1973, p.64). Ou seja, o adolescente como alguém que vive um luto por deixar a infância, lidar com seu processo de individuação e ter que se encontrar em grupos relacionais que os aceitem, aliado às transformações corporais, faz dele uma pessoa problemática e inconstante, desinteressada pelo mundo que o cerca e preocupado apenas consigo mesmo e com suas satisfações pessoais.

Grosso modo, a patologização, da adolescência é bastante perceptível a partir da visão de Anna Freud (1978), o que a distancia dos estudos de Winnicott (2005), na medida em que uma das premissas básicas do seu trabalho com a adolescência é a diferenciação de adolescentes saudáveis, que conseguem viver essa fase completado o seu processo de construção do “eu” de possibilidades, daqueles que não conseguem viver a adolescência por terem enfrentado infâncias problemáticas e atropelado estágios de desenvolvimento, o que os impedirá de viver esse período etário que é precedido por uma fase de latência entrelaçada com os últimos anos da infância e inicia-se com os primeiros sinais da puberdade.

Para Winnicott (2005), nessa fase, o adolescente saudável, já terá construído um ego autônomo e o seu desenvolvimento estará imbricado com as relações que conseguirá estabelecer a partir de então. Assim, para o autor “na época do crescimento adolescente, meninos e meninas, canhestra e desordenadamente emergem da infância e se afastam da dependência tateando em busca do *status* adulto” (WINNICOTT, 2005, p.194). Nesse sentido, a adolescência

é uma possibilidade de se diferenciar da criança e investir no tornar-se adulto como alguém que constrói caminhos e caminhadas próprias nas suas experiências vividas, estabelecendo uma identidade pessoal que se permite a inconformidade com normas e regras pré-estabelecidas socialmente. Ou seja, o adolescente põe o mundo em perspectiva, na sua perspectiva, que, para Winnicott (2005) é extremamente salutar, na medida em que questionam valores externos a si mesmos, questionam normas familiares e buscam mostrar aos pais e familiares novas formas autênticas de ser e estar no mundo, o que demonstra ainda uma imaturidade em busca do seu oposto e que, para o autor, configura-se como “uma parte preciosa da adolescência. Nela estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, ideias de um novo viver” (Winnicott, 2005, p.198).

Divergindo de Anna Freud (1978) e Winnicott (2005) sobre a construção da adolescência, Erikson (1976) defende a adolescência como uma tomada, não abrupta, de consciência do lugar do indivíduo no mundo, alavancada pela maturidade mental e pela responsabilidade social que agora ele é chamado a assumir, sendo estes pré-requisitos para o seu desenvolvimento fisiológico. Para Erikson (1976), uma fase de “chamamento” às responsabilidades de uma vida adulta não poderia deixar de contemplar uma certa confusão de conceitos e de perda de referências, até então, importantíssimas para a manutenção objetiva de sua vida. Aliado a estas questões, também o processo de reconhecimento do que tem de seu no Outro e, ao mesmo tempo, do processo de distanciamento do que não tem de seu no Outro, oportuniza ao adolescente a construção de uma identidade própria. A isto, Erikson (1976) chama de “crise de identidade” e a denomina como “a maior crise da adolescência”, sendo este o momento em que o adolescente transita entre a ansiedade de traçar metas para sua vida adulta e as estratégias para “se livrar” dos resquícios de sua infância, estabelecendo uma tensão entre o como ele se vê e o como os Outros de suas relações o vêem. Para Erikson (1976), apesar de confusa, é uma fase marcada por tomadas de decisões e de

enfrentamentos a si mesmo e ao mundo que rodeia o indivíduo. Seguido, na América Latina, por Aberastury e Knobel (1989), que constroem o conceito de “síndrome da normalidade da adolescência” que, para Knobel (1989) é caracterizada por

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 1989, p.29).

Ainda aqui percebemos a naturalização da adolescência como uma etapa da vida carregada de conflitos e, mais que isso, uma etapa universal, que tende a acontecer para todas as pessoas em determinado tempo cronológico, independente de culturas, modos e ser e viver de povos e grupos sociais diversos e diferentes. Nesta perspectiva naturalizante, a adolescência é vista como um conjunto de modificações hormonais, marcada pela preponderância da sexualidade genital e pelos conflitos do “amadurecimento”. Esta é a concepção hegemônica vigente na Psicologia, seguida pela Educação (entre outras áreas de conhecimento), pela mídia e também presente no imaginário popular, na qual são marcantes “características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria em qualquer condição histórica e cultural” (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2001, p.9).

Nessa direção, o adolecer teria a cultura apenas como uma espécie de molde para comportamentos e, mais marcadamente, nas sociedades modernas, aconteceria carregada por uma moratória, que é muito mais imposta pela não participação no mercado de trabalho e sua fragilidade como ser produtivo do que pelo desenvolvimento biológico “natural” da idade. Note-se que,

mesmo nestas sociedades, há uma discrepância entre as idades em que os adolescentes ingressam no mercado e trabalho: os adolescentes das classes mais abastadas, tendem a demorar mais tempo no processo de escolarização, enquanto que os adolescentes das classes mais pobres, são compelidos, por conta da situação econômica e financeira da família, à evasão escolar e à entrada no mercado de trabalho mais cedo.

Contraopondo-se às ideias que definem a adolescência como uma etapa confusa, natural e necessária ao desenvolvimento, os estudos de Margareth Mead (1985) feitos com adolescentes de Samoa e da Nova Guiné concluíram que em culturas não ocidentais, a adolescência é “vivida como uma transição gradual e tranquila com fácil “passagem” e adaptação à vida adulta” (OZELLA, 2003, p.145). Para Ozella (2003), os estudos de Mead (1985),

Colaboraram para desconstruir a ideia de que a adolescência é um período de crise, inerente à natureza fisiológica ou instintiva do ser humano, recolocando sua origem na dinâmica cultural da sociedade, embora até hoje ainda persista a relação entre adolescência e crise psicológica (OZELLA, 2003, p. 145).

Ou seja, a adolescência pode ser considerada como um fenômeno de natureza psicossocial, e que se caracteriza pelo modo como a sociedade a define (LEVINSKY,1995). Logo, em algumas sociedades ela aparece como ruptura da infância para a adultez e em outras, notadamente nas sociedades modernas ocidentais, ela se manifesta entremeada de sofrimentos, crises e mais lentamente. Nas sociedades em que existem os rituais de passagem da infância para a vida adulta, existe também a facilidade e adentrar no mundo dos adultos sem a necessidade de se estar inserido no mercado de trabalho, ou seja, a lógica da produção não é a lógica do capital e

aparentemente trata-se de um mecanismo de integração das novas gerações à cultura, em que a sociedade como um todo participa e é convidada a reafirmar o seu potencial de coesão interna. Com isso, o que está em jogo não é simplesmente o ingresso do jovem na vida social, trata-se também da

sociedade ser instigada a reforçar laços que formam a comunidade (COUTINHO, 2002, p. 23).

De outro lado, nas sociedades modernas ocidentais, a adolescência se construiu descolada do coletivo e da comunidade, fundando-se no ideal individualista que, para Simmel (1971) constitui-se em duas “revoluções” concomitantes e que caminham no sentido de ruptura com a ideia de igualdade e a manutenção da ideia de liberdade da Revolução Francesa. Esta ruptura, para Simmel (1971) faz emergir com extrema força o ideário da diferença, no qual é extremamente importante diferenciar-se do outro e buscar construir-se como sujeito autônomo, e não mais apenas identificado com a sua comunidade. Emerge daí a valorização das histórias particulares, individuais, as quais são marcas próprias do indivíduo e não mais comunitárias. É necessário se diferenciar para “ser” sujeito de si próprio, o que, por sua vez, resulta, quase que inevitavelmente em uma perda das referências exteriores e uma busca de referências em si mesmo, daí as rupturas com a comunidade e a busca de identificação com seus pares (SIMMEL, 1971). Este movimento parece ser uma das causas maiores da patologização da adolescência como uma “fase” de enfrentamento ao Outro, de crises geracionais e que, podemos perceber como um movimento muito mais de individuação e de busca por protagonizar suas próprias experiências, conquistas, acertos e desacertos. Nesse sentido, é

difícil estabelecer um laço entre o que é constatado do sofrimento adolescente na modernidade das culturas ocidentais, e nas situações brutais de transformação de uma sociedade. Nessas circunstâncias, há uma espécie de deslocamento: o adolescente, de porta-voz torna-se porta-sintomas dos impasses e dos sofrimentos (CADORET, 1993, p.161).

Concordamos com Coutinho (2002) quando ela argumenta que os comportamentos opostos demonstrados individualmente ou mesmo entre seus grupos de pares sejam atravessados pela transgressão, porém, ao mesmo tempo podem sinalizar uma nova

construção de laços comunitários nos quais os adolescentes “invertem a questão da referência: o adulto fica do lado do desamparo, o adolescente em busca de uma reordenação. Como uma nova figura da inversão de lugares” (CADORET, 1993, p. 161).

Enfim, a moratória social que é “imposta” ao adolescente, também contribui para o seu “exílio social” que é consentido, uma vez que esta “é apenas uma fase passageira” para grande parte da sociedade e, nessa medida é necessário vigiar-lhes para que suas transgressões sejam aceitáveis aos padrões de nossa sociedade...vai passar! Por outro lado, podemos também dizer que as transgressões, a busca pelo ideal e liberdade “absoluta”, características idealizadas e atribuídas pelos adultos ao ser adolescente, segue na direção da construção de um indivíduo protagonista e autônomo que busca, como nos diz Coutinho (2002), a presentificação da experiência da errância da qual não se pode escapar nas sociedades ocidentais contemporâneas.

A pergunta que nos fazemos neste momento é: em que medida a errância é considerada tal qual um *habeas corpus* para que o adolescente exerça este papel de transgressor e de que forma são tratadas as transgressões ou desvios cometidos pelos adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social? É sobre estas reflexões que nos debruçamos na sessão seguinte.

## **CONTEXTOS: ADOLESCÊNCIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

No Brasil estimava-se, no último censo (2011), que havia cerca de 213.625.409 habitantes, dos quais 34,3 milhões eram adolescentes (IBGE, 2011). Desses, de acordo com dados do UNICEF (2011): 1) 14% estavam fora da escola; 2) de cada 100 jovens, 49 se encontravam na escola e, desses, apenas 29% se encontravam em série adequada à faixa etária; 3) oitenta mil crianças e adolescentes viviam em abrigos, sendo 24% por motivo de pobreza e 53% com abrigamento superior a dois anos; 4) das mortes, entre 15 e 18 anos, 43% ocorreram por homicídios, sendo

que os adolescentes negros e de periferias exibiram quatro vezes mais chances de serem assassinados que os brancos e 5) crimes contra a vida foram cometidos por 0,013% dos adolescentes, enquanto que,6) em 2010 encontravam-se institucionalizados 18.107 adolescentes em meio fechado, e 40.657 adolescentes em meio aberto acompanhados pelas instâncias do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), cumprindo medidas socioeducativas de Prestação de Serviços Comunitários, entre outras.

A situação das adolescências em condições de vulnerabilidade e risco social é um dos grandes gargalos na execução das políticas dirigidas para os mesmos, visto que grande parte delas trata da proteção ou da punição do adolescente infrator, porém, as políticas de atenção básica, de geração de empregos, de combate à fome, entre outras, quando chegam nas suas comunidades, vem na sua forma mais fragilizada. O Estado consegue intervir nas comunidades de periferia apenas com seu “braço armado”, com seus aparelhos repressivos. Não é difícil perceber que o desemprego ou o trabalho informal e precário é o horizonte das famílias da maioria dos adolescentes (e dos próprios) das periferias e esta é uma parte da teia de conflitos que se seguem intra e extra familiares na medida em que

o estresse resultante do desgaste e da luta pela sobrevivência, dos relacionamentos subalternos e submissos [...] provoca um forte esgarçamento das relações afetivas, gerador de violência. A condição de pobreza e o excesso e cobrança do mundo competitivo também trazem sérios problemas ao relacionamento familiar (CARVALHO, 1994).

A família deveria ser o *locus* onde as pessoas se constroem como sujeitos aprendem regras e são mutuamente protegidas, porém, é nas ruas que os adolescentes são compelidos a assumir o papel de contribuir com o sustento da família e, de acordo com Coutinho (2002, p.151), o trabalho é uma presença constante na vida de crianças e adolescentes de camadas populares”. Pois que a “pobreza persistente leva os adultos a utilizar a mão de obra de seus filhos como estratégia e sobrevivência do grupo familiar”

(COUTINHO, 2002, p. 151). Este movimento, de certa forma e, às avessas, auxilia na manutenção dos vínculos familiares e confere ao adolescente um papel de protagonista perante a família e a comunidade. Para Adorno (1991), a inserção precoce no mundo do trabalho ajudaria na perpetuação da pobreza (e aqui falamos da pobreza no sentido mais amplo da palavra) e porque não dizer da condição de subalternização a que são expostos os adolescentes em situação de pobreza. Os empregos disponíveis para essa classe geracional são, em sua maioria, desqualificados e desvalorizados.

Chegamos ao cerne da questão: as fissuras do nosso sistema social que, por sua vez trazem em seu bojo uma articulação entre adolescente-pobreza e criminalidade. Tece-se então a seguinte teia: adolescente-pobreza-criminalidade; adolescente-criminalidade; sujeito que infringe a lei (JOST,2006). Ainda para Jost (2006), a noção de delinquência

surgiu como um paradigma jurídico-normativo. Assim, segundo Trindade (1996) a categoria do “adolescente infrator” está situada entre duas lógicas muitas vezes conflitantes: a jurídico-legal e a social, colocando o adolescente que comete o ato infracional no limite de vários mundos institucionais (JOST, 2006, p. 76).

A delinquência está estreitamente ligada à prática do que é ilícito, do que viola a ordem jurídica. O ilícito, para Fiúza (2012) é desmembrado em três categorias: a) contra a honestidade; b) contra a habilidade e c) contra a lei. Neste estudo interessa-nos apenas a terceira categoria para poder situar melhor qual o significado de um adolescente estar em conflito com a lei do ponto de vista jurídico-normativo. Senão vejamos, é necessário que façamos uma diferenciação do que são comportamentos/conduitas delitivas/infracionais e do que são comportamentos ditos anti-sociais ou desviantes. Os primeiros “atingem bens jurídicos garantidos, previamente definidos nas leis penais” (TRINDADE, 1996) e a resposta jurídica aos mesmos são as medidas socioeducativas. Os segundos, são transgressões de normas de convivência e causam danos à ordem social estabelecida “não merecendo inscrição

jurídica” (idem, 1996), porém se configurando como um desvio em relação à norma.

Do ponto de vista psicossociológico, a interpretação do desvio ganha nuances diferentes e, a principal delas, é a ideia de transgressão a normas, ou condutas desejáveis e estabelecidas por um grupo social majoritário, em determinado tempo histórico. Podemos dizer que é a desidentificação de um sujeito com um determinado tipo de comportamento pré-determinado como aceitável por um determinado grupo que busca transmiti-lo por meio da educação ou mesmo por imposição aos grupos minoritários em uma sociedade. Nesse sentido, as normas

são regras e esquemas de comportamento largamente seguidos num grupo ou sociedade, cuja não-observância acarreta sanções difusas ou explícitas e às quais a maior parte dos membros atribui um valor no quadro de uma micro ou de uma macrocultura (MAISONNEUVE, 1996, p. 61).

A norma então se configura como um conjunto de regras validadas pelas vivências de um determinado grupo e que devem ser apreendidas pelos diversos e diferentes grupos sociais com a pretensão de validade universal. Porém, a norma necessita ganhar significado a partir de vivências e experiências dos grupos a quem ela se dirige, o que parece impossível de ser assumido por grupos minoritários e subalternizados como o são os adolescentes das comunidades das periferias. A nós, nos parece que seria necessário um movimento de desidentificação com as normas do seu grupo social para que se assumam as normas de um grupo social-Outro como válidas. Principalmente quando a sua condição é de invisibilidade para o grupo majoritário. Pensamos que o máximo a ser conquistado é o que Mignolo (2010) denomina de fetichismo do colonizado pelo Outro-colonizador. Este movimento se dá na possibilidade que o subalternizado, para ser aceito, busca

identificar-se com o que o subalterniza para se sentir incluído em um grupo social aceitável e não estigmatizado<sup>1</sup>.

Para Jost (2009), o que se cria no adolescente é um sentimento de sofrimento e ambivalência e de habitar em um limbo de não-pertencimentos ou de pertencimentos fragilizados. Os primeiros com relação ao grupo que não é o seu e os segundos, com relação ao seu grupo comunitário, pois

o indivíduo sente-se naturalmente pertencente ao grupo formado por seus companheiros de sofrimento, considerando que os outros grupos, a quem ele também pertence são considerados por ele como não verdadeiros, ou seja, seu grupo real é exatamente aquele que serve para seu descrédito, provocando uma reação de ódio a esse grupo que o estigma lhe reserva. Sofre ele então um grande conflito em relação ao grupo a que ele está *naturalmente* filiado: se ele se volta para seu grupo, é considerado leal e autêntico por seus pares, mas sofre a depreciação do estigma dado pelos “outros”; se se afasta do “grupo real”, é visto como covarde e traidor pelos de “seu” grupo e é rechaçado por estes (JOST, 2006, p. 85).

O desviante social é o exato oposto deste adolescente que encontra-se em conflito com os seus pertencimentos, que busca adequar-se e fazer exercer-se dentro das normas do grupo social majoritário. Pelo contrário, ele busca no seu comportamento desviante, a possibilidade de se opor às regras criadas por e para um grupo com o qual ele não se identifica, busca resguardar os valores do seu grupo de pares e comunitário e se desidentificar ao máximo com o grupo-Outro, nos seus modos de vestir, de falar, de caminhar, busca ser protagonista de uma existência-Outra mesmo que isso, por vezes, lhe custe a liberdade e seja motivo para a sua institucionalização.

Aqui torna-se mais clara a noção de construção e assunção de um protagonismo-Outro, fronteira entre o que se espera do

---

<sup>1</sup> No sentido utilizado por Goffman (1988), de uma marca ou impressão que uma pessoa carrega e que confirma a “normalidade” do Outro em relação ao indivíduo estigmatizado.

adolescente desviante e o que ele e o seu grupo esperam de si mesmos. Para Moscovici (2011),

muitas categorias de desviantes e de minorias representam grupos em situação de inferioridade, excluídos da ideia de normalidade da sociedade por meio de diversas formas e discriminação: econômica, social, racial. Estão privados de modo descarado, direto ou hipócrita dos direitos que, o sistema social, os valores políticos e os valores religiosos outorgam aos demais indivíduos. Este contraste entre os princípios e a realidade não só cria conflitos internos, mas também um sentimento de culpabilidade. Ter escravos quando se é cristão, impedir os negros de votar por manobras insidiosas quando se é democrata, viver com desigualdades flagrantes ao seu redor quando se defende a igualdade, são outras tantas contradições (MOSCOVICI, 2011, p. 79).

Ainda para Moscovici (2011), as minorias desviantes também podem libertar-se do estigma e, por seus comportamentos e modos de ser e de viver, podem ser mais atrativos dos que os ditos “normais” e, parece ser nisso que se ancora a ideia de protagonismo dos adolescentes em situação de internação em unidades socioeducativas. O seu protagonismo, longe de ser adaptativo, busca desafiar as normas dentro e fora das unidades socioeducativas de internação, exercem-se como minorias nômicas<sup>2</sup>, utilizando-se dos meios que possuem para se contrapor ao que está pré-estabelecido como norma por uma maioria que o segrega, subalterniza e estigmatiza.

Na verdade, esse protagonismo-Outro ou protagonismo invertido parece ser gerado e exercido coletivamente não esvaziado de sentido, mas carregado dele em uma busca constante de que o seu grupo saia da invisibilidade e subalternização impostas pelas próprias normas, criadas por grupos majoritários, que são esvaziadas de significados para quem não faz parte destes. Não é o protagonismo do voluntariado, não é o protagonismo apregoado na maioria dos discursos que propõem consensos, mas, parece ser

---

<sup>2</sup> As que adotam uma posição diferente por contraste ou oposição ao sistema social mais amplo (MOSCOVICI, 2011, p.81).

nos dissensos que ele ganha força e se traduz em busca por reconhecimento social. Havemos ainda que considerar que

é no plano interpessoal e social onde o indivíduo se torna visível e reconhecido. A necessidade correspondente a este processo de avaliação dos próprios recursos, ou do direito de fazer e deixar sua marca no entorno social e material, é a necessidade de reconhecimento social (MOSCOVICI, 2011, p. 222).

Esta marca que se pretende deixar no entorno social e material é a marca do protagonismo-Outro, que busca cada vez mais intensamente o conflito “a fim de fazer a demonstração dos próprios méritos e das próprias ideias, e realizar finalmente os objetivos propostos (idem, 2011). No cumprimento da medida socioeducativa de internação não é incomum perceber adolescentes ou grupos de adolescentes que, excluídos, esforçam-se sobremaneira para serem readmitidos ou admitidos no grupo mais reconhecido, mais poderoso e que se destaca por não temer normas de segurança, por organizar motins, por “bater grades”, enfim, por se posicionar contra algumas normas estabelecidas na comunidade da unidade de internação. A exemplo da supressão de visitas, da punição do isolamento por conta de alguma transgressão grave ou seja, agindo assim, são reconhecidos por conta da interação recíproca que, por sua vez leva à “descoberta de uma pessoa ou grupo” e “tais relações outorgam um nova visibilidade e uma nova identidade à pessoa ou grupo que busca ser reconhecido” (idem, 2011, p.226).

Tomamos o quadro a seguir, montado a partir de falas blocadas dos colaboradores da pesquisa (registro CAAE: 35320620.8.0000.5188), anotadas em um encontro no qual propusemos uma definição rápida de cada uma das categorias que foram escolhidas a partir das nossas vivências e escutas na unidade, para exemplificar melhor o que estamos dizendo.

## DISCUSSÃO ORIENTADA COM OS TEMAS PROPOSTOS – FALAS COINCIDENTES OU SIMILARES

DESCRITORES/TEMAS	EXCERTOS DE FALAS
<b>PROTAGONISMO</b>	Fazer as coisas boas, ajudar a comunidade
<b>DIREITOS</b>	Respeito dos monitores (agentes socioeducativos): Não bater; Não humilhar; Ser respeitado e viver como “gente”
<b>FAMÍLIA</b>	É tudo na vida, sem família é impossível viver no mundo; Muito importante; minha mãe e minha avó
<b>COMUNIDADE</b>	Nossa vida; Segurança; Respeito; É a nossa vida, nossos parceiros, nossa família; Respeito; Segurança; Liderança
<b>FACÇÃO</b>	Pode ser bom e pode ser ruim; se você for parceiro, é bom...se você for traíra (traidor) é ruim; Segurança; É a segurança da nossa comunidade; Respeito; Fim da vida
<b>VIOLÊNCIA</b>	Não é bom mas é necessária às vezes; Às vezes tem que ter pra galera respeitar e saber quem manda;
<b>INTERNAÇÃO</b>	É o inferno; É a maior sujeira (algo muito ruim); o inferno; é muito triste ficar sem a família e os parceiros.
<b>ADOLESCÊNCIA</b>	É aquele negócio do Estatuto, né?; É a gente; É um jeito de chamar os “dimenor”?
<b>LIBERDADE</b>	É a melhor coisa da vida; Prefiro morrer do que voltar pra cá...mas, quem sabe?
<b>PROJETO DE VIDA</b>	Ser conhecido, ser igual ao Zé Pequeno; Ajudar minha família; voltar para o tráfico; ganhar dinheiro; melhorar de vida; ter respeito dos boys (ser respeitado pelos companheiros); Fazer faculdade; ajudar a família; ser famoso; aparecer na televisão; ser polícia; ajudar algumas pessoas do meu bairro; arranjar emprego; voltar para a companhia dos parceiros (tráfico); ser respeitado.

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Percebemos que para os adolescentes, o cometimento do ato infracional ou a desviação se configuram como expressões de

formas protagonistas de ser, quer seja na ajuda à comunidade, à família, quer seja como possível realização do desejo de ser famoso, de “aparecer na televisão”, de deixarem de ser invisibilizados e se “tornarem importantes”, de “serem respeitados”, de terem uma profissão, de participar, ao seu modo, do sustento da família. Também é importante observar que, como projeto e vida, no mesmo grupo ou facção, há o desejo expresso de “voltar para o tráfico” e, ao mesmo tempo o desejo de se “ser polícia”.

Desejos conflitantes? Sem dúvida. Porém, não tão paradoxais quando pensamos na noção de poder/reconhecimento construída por estes sujeitos que, apesar de não terem clara uma noção do que são protagonismos, exercem os mesmos e se exercem na comunidade da qual são oriundos, de forma violenta ou não. Dito isto, é claro para nós que o tipo de protagonismo ao qual os jovens se referem é um protagonismo-Outro que representa resistência aos mecanismos da sociedade capitalista moderna colonial para a qual são invisíveis mas, também é expressão e busca por um poder construído a partir de suas subjetividades e às vezes conflituoso como é o caso da identificação e à tentativa de se parecerem com os grupos/instituições que os oprimem (o “ser polícia”, por exemplo), denotando uma espécie de fetichismo epistêmico (MIGNOLO, 2010).

Desse modo, o ato infracional e a transgressão desviante, aqui considerados como formas protagonistas de existência/resistência, garante aos mesmos a visibilidade, a possibilidade de deixarem de ser anônimos e invisíveis e passarem a ser reconhecidos como sujeitos de direitos mesmo que não tenham dimensão do que esses direitos representam, ou que tenham uma dimensão distorcida do alcance dos mesmos. A ideia da existência de um protagonismo-Outro, é também a ideia de resistência e de enfrentamento às normas ditadas pela organização social baseada nos princípios de uma moral hegemônica e de regras e normas universais, amparada pelas metanarrativas do mundo moderno-colonial-capitalista. Entendemos que os protagonismos-Outros são construídos em oposição à negação das existências de diversos grupos de

adolescentes que tem modos de ser, viver e estar no mundo, significadas a partir dos valores dos seus territórios comunitários.

Assim, os protagonismos-Outros na medida em que são construídos pelos adolescentes com seus grupos de pares e com a comunidade da qual fazem parte, também são construídos nas lutas e enfrentamentos contra a negação e contra a subalternização das construções sociais identitárias e etapistas e a consequente construção de práticas sociais emancipatórias, nas quais sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. É nas contradições e nas lutas por reconhecimento e por direitos que são construídos os espaços de transgressão, de resistência contra-majoritária que os adolescentes oriundos das periferias e em situação de privação de liberdade negam ativamente (às vezes violentamente) o aprisionamento a um não-lugar de subalternidade, ao tempo em que avançam na construção de Protagonismos-Outros que significam, em última instância, a possibilidade de sua construção histórica enquanto sujeito de direitos, que escrevem sua própria história e são sujeitos ativos de suas culturas.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**, 3(1/2), 7-40. 1991.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

CADORET, M. **Le paradigme adolescent**. Paris: Dunot, 2003.

CARVALHO, A. **Utopia e Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

- COUTINHO, L.G. **Ilusão e errância**: adolescência e laço social contemporâneo na interface entre a psicanálise e as ciências sociais. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- DOISE, W. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.
- ERICKSON, E.H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREUD, A. **Infância Normal e patológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- HALL, G. S. **Adolescence**: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations (Vol I e II). New York: D. Appleton, 1925.
- JOST, M.C. **Por trás da máscara de ferro**: as motivações do adolescente em conflito com a lei. Bauru: Edusc, 2006.
- LIDZ, T. **A pessoa**: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- MAISONNEUVE, J. **Introdução à psicossociologia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1991.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SIMMEL, G. On individuality and social forms. **Selected writings**. Edited by Donald N. Levine. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 1971.
- WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundais. In: GIDDENS, A.; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria social Hoje**. Sao Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- WINNICOT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.



## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

### **Adelaide Alves Dias**

Psicóloga (1986), Mestre em Psicologia Social (1992) e Doutora em Educação (2001), com Pós-doutorado em Educação (2014), Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB), Membro do Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE-PB), do Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB) e Secretária Executiva da Rede Primeira Infância da Paraíba (REPI-PB).

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8807229073239419>

E-mail: [adelaide.ufpb@gmail.com](mailto:adelaide.ufpb@gmail.com)

### **Adams Ricardo Pereira de Abreu**

Licenciado em História (2010), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (2019), Mestre em Ensino (2021), Professor da Rede Estadual da Paraíba. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC)

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/1616471097321835>

E-mail: [adams.ricardo@hotmail.com](mailto:adams.ricardo@hotmail.com)

### **Ana Lúcia de Sousa**

Psicóloga (1999), Pedagoga (2014), Especialista em Psicopedagogia (2006), Mestre em Educação (2010) e Doutora em Educação (2019). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB).

Link para Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2276382165372655>

E-mail: [analuciaufpbce@hotmail.com](mailto:analuciaufpbce@hotmail.com)

### **Carmem Dolores Alves**

Pedagoga (1985), Mestre em Educação (2011) e Doutora em Educação (2020). Professora da Rede Municipal do Recife – PE.

Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB), do Fórum Municipal Popular de Educação do Recife e do Uiala Mukaji: Sociedade das Mulheres Negras de Pernambuco.

Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4803659375054919>

E-mail: [carmem.doloresa@gmail.com](mailto:carmem.doloresa@gmail.com)

### **Djavan Antério**

Licenciado em Artes (2004) em Educação Física (2009), Mestre em Educação (2011) e Doutor em Educação (2018). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093858420993734>

E-mail: [djavananterio@gmail.com](mailto:djavananterio@gmail.com)

### **Fernanda Mendes Cabral**

Pedagoga (2001), Especialista em Psicopedagogia (2003), Mestre em Educação (2008) e Doutora em Educação (2018). Professora do Departamento de Educação Básica na Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação - Campus I. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB) e do Comitê Gestor do Fórum de Educação Infantil da Paraíba.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1208717588856390>

E-mail: [fmcabralcoelho@gmail.com](mailto:fmcabralcoelho@gmail.com)

### **Isabelle Sercundes Santos**

Pedagoga (2012), Mestre em Educação (2020), Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB), Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2875541861387782>

E-mail: [isabelle\\_sercundes@hotmail.com](mailto:isabelle_sercundes@hotmail.com)

### **Lenilda Cordeiro de Macêdo**

Pedagoga (1996), Mestre em Educação (2005), Doutora em Educação (2014). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro

do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB) e da Rede Primeira Infância da Paraíba (REPI-PB)

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2466335489093905>

E-mail: [lenilda18@servidor.uepb.edu.br](mailto:lenilda18@servidor.uepb.edu.br)

### **Lucirino Fernandes Santos**

Bacharel em Direito (2015), Mestre em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania (2019), Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB), Professor de Direito nas Redes Cruzeiro do Sul e Ânima Educação.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6028504494581741>

E-mail: [lucirinofs@hotmail.com](mailto:lucirinofs@hotmail.com)

### **Maria Roberta de Alencar Oliveira**

Pedagoga (1999), Especialista em Gestão da Escola (2010), Mestre em Educação (2016), Doutora em Educação (2021). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB) e do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/CAPF/UERN), Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) e Coordenadora do Núcleo de Extensão Universitária de Educação em Direitos Humanos (NUEDH/CAPF/UERN).

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3667614837139866>

E-mail: [mariaroberta@uern.br](mailto:mariaroberta@uern.br)

### **Roberta Santos de Almeida**

Bacharel em Direito (2015), Graduada no Curso de Formação de Oficiais (2008), Especialista em Gestão e Tecnologias em Educação (2013), Mestre em Ensino (2021). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB) e do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/UERN).

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/8518259051117148>

E-mail: [robertta\\_santos22@hotmail.com](mailto:robertta_santos22@hotmail.com)

### **Rosilene Silva Santos da Costa**

Pedagoga (2012), Licenciada em Economia Doméstica (1989), Especialista em Fundamentos da Prática Pedagógica (1994), Mestre em Economia Doméstica (2000). Doutora em Educação (2019). Servidora Técnica Administrativa Aposentada da UFPB. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB).  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3386596534328164>  
E-mail: [rosilene.ufpb@gmail.com](mailto:rosilene.ufpb@gmail.com)

### **Suzana Marcolino**

Psicóloga (2002), Mestre em Educação (2005) e Doutora em Educação (2013), com Pós-doutorado em Educação (2015/2022), Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB), Membro do Fórum Estadual em Defesa da Educação Infantil em Alagoas (FADEDI-AL).  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4235351112811483>  
E-mail: [suzana.marcolino@cedu.ufal.br](mailto:suzana.marcolino@cedu.ufal.br)

### **Tarcia Regina da Silva**

Pedagoga (1998), Especialista em Educação (2000), Mestre em Educação (2011) e Doutora em Educação (2014). Professora Associada da Universidade de Pernambuco (UPE). Coordenadora de Desenvolvimento da Graduação (PROGAD/UPE). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB)  
Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/5951919363361300>  
E-mail: [tarcia.silva@upe.br](mailto:tarcia.silva@upe.br)

### **Thaís Oliveira de Souza**

Psicóloga (2010), Mestre em Educação (2013) e Doutora em Psicologia (2017), Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação, Área de Psicologia da Educação, Universidade Federal da Paraíba (DFE/CE/UFPB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Grîô: cultura,

gênero e etnias. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC/CE/UFPB).

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6637734994635398>

E-mail: [thais.oliveira@academico.ufpb.br](mailto:thais.oliveira@academico.ufpb.br)

Esta obra celebrativa é uma forma de visibilizar as pesquisas desenvolvidas ao longo de vinte anos de atuação e militância do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC), vinculado ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tal obra, construída por várias/os pesquisadoras/es que dialogam sobre as interrelações entre infância, adolescências, inclusão educacional, gênero e raça, evidencia a potência e o compromisso dos componentes desse grupo de pesquisa. Com a alegria de quem celebra duas décadas de atuação no campo da educação, as organizadoras convidam todos/as/es a conhecerem este trabalho através da leitura dos seus artigos.

