

organizadores

Odimar Lorenset

Marinez Chiquetti Zambon

POLÍTICA, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

organizadores

Odimar Lorenset

Marinez Chiquetti Zambon

POLÍTICA, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

| São Paulo | 2 0 2 3 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769

Política, formação e saberes docentes / Organizadores Odimar Lorenset, Marinez Chiquetti Zambon. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-674-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96740

1. Educação – Aspectos políticos. 2. Educação básica.
3. Formação docente. I. Lorenset, Odimar (Organizador).
- II. Zambon, Marinez Chiquetti (Organizadora). III. Título.

CDD: 370.115

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Aspectos políticos

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-675-7

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Vectonauta, Vector_Corp, Vuang - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Balboa, Source Serif Variable
Revisão	Maria Elisa Reis Luciani
Organizadores	Odimar Lorensen Marinez Chiquetti Zambon

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Ana Rosângela Colares Lavand <i>Universidade Federal do Pará, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>

Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges <i>Universidade de Brasília, Brasil</i>
Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>	Inara Antunes Vieira Willerding <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Ivan Farias Barreto <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>
Eleonora das Neves Simões <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Jaziel Vasconcelos Dorneles <i>Universidade de Coimbra, Portugal</i>
Eliane Silva Souza <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Jean Carlos Gonçalves <i>Universidade Federal do Paraná, Brasil</i>
Elvira Rodrigues de Santana <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Jocimara Rodrigues de Sousa <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Éverly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Joelson Alves Onofre <i>Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil</i>
Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Jônata Ferreira de Moura <i>Universidade São Francisco, Brasil</i>
Fábrica Lopes Pinheiro <i>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Jorge Eschriqui Vieira Pinto <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Felipe Henrique Monteiro Oliveira <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>
Fernando Vieira da Cruz <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>	Juliana de Oliveira Vicentini <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Gabriella Eldereti Machado <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Julierme Sebastião Morais Souza <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>
Germano Ehlert Pollnow <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>	Junior César Ferreira de Castro <i>Universidade de Brasília, Brasil</i>
Geymeesson Brito da Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>	Katia Bruginski Mulik <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Laionel Vieira da Silva <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Handherson Leylton Costa Damasceno <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Leonardo Pinheiro Mozdzenski <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Hebert Elias Lobo Sosa <i>Universidad de Los Andes, Venezuela</i>	Lucila Romano Tragtenberg <i>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>
Helciclever Barros da Silva Sales <i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil</i>	Lucimara Rett <i>Universidade Metodista de São Paulo, Brasil</i>
Helena Azevedo Paulo de Almeida <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Manoel Augusto Polastreli Barbosa <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Hendy Barbosa Santos <i>Faculdade de Artes do Paraná, Brasil</i>	Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho <i>Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil</i>
Humberto Costa <i>Universidade Federal do Paraná, Brasil</i>	Marcio Bernardino Sirino <i>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>
	Marcos Pereira dos Santos <i>Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México</i>

- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
- Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Ninguém chega a parte alguma só [...] Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco.

Paulo Freire

Sumário

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Capítulo 1

Documentação pedagógica e a docência na Educação Infantil.....	17
---	-----------

Fernanda Gonçalves

Aline Helena Mafra Rebelo

Gisele Gonçalves

Capítulo 2

Minúcias da vida cotidiana e o fazer-fazendo da docência na Educação Infantil.....	34
---	-----------

Altino José Martins Filho

Capítulo 3

A Base Nacional Comum Curricular e a seção da Educação Infantil: traduções das políticas e indícios para (re)pensar a docência.....	49
--	-----------

Odimar Lorensset

Capítulo 4

A Pedagogia Montessoriana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a importância do(a) professor(a) e do ambiente	71
--	-----------

Simone Ballmann de Campos

Capítulo 5

Ética docente e direitos da criança	98
--	-----------

Fernando Maurício da Silva

Capítulo 6

Ética da criança: uma introdução
para os docentes 114
Fernando Maurício da Silva

Capítulo 7

**Formação de professores e a apropriação
da cultura digital:** conhecimentos necessários
para o saber fazer pedagógico na Educação Básica 129
Marinez Chiquetti Zambon

Capítulo 8

**Por que ainda temos vergonha de falar
de sexualidade com as crianças?**
Algumas reflexões necessárias 148
Sonia Maria Martins de Melo
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

Capítulo 9

**Educação e sexualidade
na infância:** um olhar para a formação
docente na contemporaneidade..... 165
Julie Anne Willrich Mahfud da Silva
Graziela Raupp Pereira

Capítulo 10

Evolução regenerativa: um novo olhar
para a sustentabilidade 188
Eliane Davila dos Santos

Capítulo 11

**Contribuições de encaminhamentos didáticos
com gêneros do discurso para a formação
inicial de professores em cursos de Pedagogia 203**

Luzinete Carpin Niedzieluk

Capítulo 12

**As políticas públicas de formação
continuada de professores em Minas Gerais:
o modelo neoliberal (ainda) em vigência
e o diálogo com a prática..... 219**

Fábio Brazier

Sobre os organizadores 247

Sobre os autores e as autoras 247

Notas de fim..... 251

Índice remissivo..... 273

Apresentação

Política, formação e saberes docentes é uma obra organizada por diferentes professores-pesquisadores com a intenção de contribuir para a formação docente inicial e continuada a partir de reflexões sobre diversos saberes necessários à educação no atual contexto, especialmente no que se refere à docência na Educação Básica na perspectiva da educação emancipatória das crianças e dos jovens brasileiros.

No primeiro capítulo, intitulado **Documentação pedagógica e a docência na Educação Infantil**, Fernanda Gonçalves, Aline Helena Maíra Rebelo e Gisele Gonçalves refletem sobre a documentação pedagógica como conceito epistemologicamente situado e os seus desdobramentos nos contextos da Educação Infantil. As autoras consideram que a documentação pedagógica se constitui como uma ferramenta intrínseca à docência, sendo, cada vez mais, necessária a participação dos bebês e das crianças em sua tessitura.

No segundo capítulo, sob o título **Minúcias da vida cotidiana e o fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**, Altino José Martins Filho busca descrever e analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, evidenciando elementos constituidores dos fazeres e saberes de uma professora. O foco das preocupações é, conforme afirma o autor, ampliar a maneira de ver, entender e analisar criticamente todos os aspectos da vida das crianças e da professora num contexto coletivo de educação.

No terceiro capítulo, **A Base Nacional Comum Curricular e a seção da Educação Infantil: traduções das políticas e indícios para (re)pensar a docência**, Odimar Lorensen apresenta uma *tradução das políticas curriculares* tendo como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente, a seção da Educação Infantil, a fim de apontar indícios para (re)pensar a formação inicial

e continuada e a conseqüente prática docente na primeira etapa da Educação Básica. A *tradução* é orientada pela abordagem do *Ciclo de Políticas* de Stephen J. Ball e Richard Bowe e conta com contribuições críticas relacionadas ao objeto dessa investigação, como as que se referem às políticas curriculares; às críticas acerca da construção e do documento aprovado como BNCC; e às críticas específicas da seção da Educação Infantil na BNCC.

No quarto capítulo, **A Pedagogia Montessoriana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a importância do(a) professor(a) e do ambiente**, Simone Ballmann de Campos visa identificar quais características os profissionais recém-contratados por uma escola montessoriana e os(as) alunos(as) dos Anos Iniciais, do 3º ao 5º Ano, que ingressaram no mesmo ano letivo, identificavam como salientes no que se refere à importância do papel do ambiente e do(a) professor(a) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A autora destaca que o *modus operandi* da pedagogia montessoriana contribui com formas de ser e fazer educação ao estruturar-se na formação docente e ao apresentar uma sistematização pedagógica interdisciplinar, baseada no desenvolvimento integral e no envolvimento do(a) aluno(a) como ator(a) e autor(a) da educação.

No quinto capítulo, **Ética docente e direitos da criança**, Fernando Maurício da Silva discute as diversas posições pró ou contra os direitos da criança, culminando em uma análise da estrutura temporal dos conflitos existentes naquelas posições. Em seguida, ocupa-se da descrição e análise dos princípios éticos que orientam o texto do ECA, assim como das possíveis dificuldades na interpretação destes princípios. Discutem-se os direitos de liberdade e os direitos de bem-estar, bem como a fonte dos conflitos atuais na interpretação do ECA, como é o caso das tensões na relação entre direitos da criança e da família. Sobre esse último ponto, apresenta-se um diagnóstico da fonte daquelas tensões e prescreve-se uma possível solução quanto à interpretação de tais direitos. Na conclusão, inicia-se com uma discussão sobre as normas de beneficência e não-maleficência presentes no ECA, o que permite discutir seus usos no

campo pedagógico. Segue-se a questão sobre o sentido prioritarista do ECA e sua relevância para os educadores.

No sexto capítulo, **Ética da criança: uma introdução para os docentes**, Fernando Maurício da Silva ainda discute os principais problemas éticos presentes nas relações com crianças. Após uma introdução guiada pela discussão sobre o entendimento comum de 'criança', discorre-se em seguida sobre a agência moral em crianças, isto é, em que medida poder-se-ia entender uma criança como dotada de agência moral em suas condutas, e então, descreve-se a forma como adultos compreendem os bens e males que possam ser típicos na vida infantil, com suas consequências para a autonomia da criança ou para as razões de proteção a sua vulnerabilidade. Por fim, o capítulo ocupa-se do chamado 'status moral' de crianças, isto é, o valor moral atribuído a elas, de onde se depreende, enfim, agora, na conclusão, uma discussão importante sobre as implicações morais dos temas antes discutidos no campo da educação com crianças, sobretudo abordando a conduta de pedagogos e suas suposições sobre a ética da criança.

No sétimo capítulo, **Formação de professores e a apropriação da cultura digital: conhecimentos necessários para o saber fazer pedagógico na educação básica**, Marinez Chiquetti Zambon discute a apropriação da cultura digital, abordada como competência profissional necessária à docência. Especificamente, a pesquisadora objetivou compreender o processo de apropriação da cultura digital pelos professores que atuam nos espaços de tecnologias educacionais. A pesquisa evidencia, por fim, a necessidade de ampliar os estudos sobre a cultura digital, de modo a mudar a percepção dos professores sobre as tecnologias e o uso dessas no espaço escolar.

No oitavo capítulo, **Por que ainda temos vergonha de falar de sexualidade com as crianças? Algumas reflexões necessárias**, Sonia Maria Martins de Melo e Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes apresentam, como se propõem no título, algumas reflexões para pensar a sexualidade das crianças como uma dimensão inseparável do

existir humano. Frente à constatação de que a dimensão humana da sexualidade tem sido, na maioria das vezes, escamoteada e colocada numa determinada petição de saber, ressaltam a importância de um diálogo permanente, consciente e intencional a respeito da sexualidade e da educação numa perspectiva de direitos sexuais como parte inseparável dos direitos humanos universais.

No nono capítulo, **Educação e sexualidade na infância: um olhar para a formação docente na contemporaneidade**, Julie Anne Willrich Mahfud da Silva e Graziela Raupp Pereira procuram compreender a formação dos professores na área da sexualidade na Educação Infantil. Especificamente, objetivam identificar a formação dos professores da Educação Infantil referente à Educação e Sexualidade e, ainda, verificar como ocorre a educação sexual na Educação Infantil. As autoras defendem que é preciso uma formação docente comprometida com uma educação emancipatória que desmistifica preconceitos e tabus existentes na sociedade, que perspectiva discussões a respeito da sexualidade e da diversidade sexual nos diferentes espaços educacionais, para que se possa viver em uma sociedade que respeite os diversos grupos que a constituem.

No décimo capítulo, **Evolução regenerativa: um novo olhar para a sustentabilidade**, Eliane Davila dos Santos nos lembra que o mundo está em crise e isso nos coloca frente a desafios para a garantia da vida, fazendo-nos, então, repensar a educação como agente promotora de desenvolvimento humano e sustentável. Nessa direção, a autora nos convida a iniciar a travessia para a elevação do nível de consciência sustentável, pautados na relação de interdependência individual, coletiva e planetária de cada ser humano em busca da regeneração.

No décimo primeiro capítulo, **Contribuições de encaminhamentos didáticos com gêneros do discurso para a formação inicial de professores em cursos de pedagogia**, Luzinete Carpin Niedzieluk aponta como objetivo geral da pesquisa a socialização do método de transposição didática da realização da inserção de gêneros do discurso.

A autora reforça a importância da discussão sobre o estudo de gêneros discursivos e socializa formas de transposição didática, isto é, formas de possíveis encaminhamentos didáticos para o ensino-aprendizagem com gêneros discursivos no processo de formação inicial dos pedagogos.

No décimo segundo e último capítulo, **As políticas públicas de formação continuada de professores em Minas Gerais: o modelo neoliberal (ainda) em vigência e o diálogo com a prática**, Fábio Brazier tem como objetivo explicitar as relações entre os aspectos legais e as políticas públicas educacionais implantadas pela Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais (SEE-MG) no âmbito das práticas de formação continuada de professores desenvolvidas na criação do projeto Magistra. Em sua pesquisa, evidencia o projeto e como foi implementado de forma verticalizada, fundamentado em concepções neoliberais que focam na eficiência e na economicidade, não atendendo, de fato, às reais demandas emanadas da realidade escolar.

Desejamos uma ótima leitura!

1

Fernanda Gonçalves
Aline Helena Mafra Rebelo
Gisele Gonçalves

Documentação pedagógica e a docência na Educação Infantil

PARA INICIAR O DEBATE: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem especificidades que demarcam particularidades na ação educativo-pedagógica junto aos bebês e às crianças. As bases que alicerçam a primeira etapa da Educação Básica passam a se consolidar a partir das políticas e legislações que objetivam legitimar os contornos próprios da docência com bebês e crianças pequenas, desde o final da década de 80 do século passado. Foi com a Constituição Federal de 1988 que a criança assumiu, no Brasil, o lugar de sujeito de direitos e não somente como objeto de tutela (CERISARA, 1999). É também a partir da referida Lei que a Educação Infantil passa a ser dever do Estado brasileiro.

Na esteira da constituição histórica e das conquistas legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 1996, legitima a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito das crianças, desde bebês. Por sua vez, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaborado em 1999, revisto e ampliado em 2009, de caráter mandatório, apresenta os princípios norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas que endossam a concepção da criança como sujeito histórico-social e de direitos. Sendo assim, considera-se o contexto coletivo das creches e pré-escolas como um *lugar* de garantia dos direitos das crianças. Trata-se de uma defesa não somente do acesso e da permanência, mas principalmente da qualidade do atendimento que respeite os direitos das crianças.

Em suma, essas defesas resultaram em legislações e documentos que amparam juridicamente a discussão dos direitos das crianças, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009).

Somam-se a esse diálogo as discussões mais ampliadas sobre a temática: Declaração dos Direitos da Criança, de Genebra (1924), Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989).

Compreende-se, assim, que foi mediante as conquistas legais e a ampliação das pesquisas da área (ROCHA, 1999; CERISARA, 1999; KRAMER, 2006) que a Educação Infantil passou por um processo de revisão e fez emergir, com força, as discussões sobre as especificidades que demarcam a primeira etapa da Educação Básica.

Quando se pontuam tais especificidades, destaca-se que não se trata de educação pautada na instrução, como uma transposição das práticas realizadas no Ensino Fundamental, mas que se constitui por uma característica relacional, a partir do cuidar e do educar, compreendidos nas suas dimensões indissociáveis. A docência é, portanto, “[...] compreendida como trabalho interativo, sobre e com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 11). Trata-se, pois, de uma docência que toma as crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico sem perder de vista os seguintes eixos estruturantes: interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

Em suas reflexões sobre o tema, Rocha (2008) propõe que a ação educativo-pedagógica se oriente por uma concepção de crianças como sujeitos sociais, históricos e de direitos. Isso determina que se leve em conta as diferentes características das crianças, não apenas em termos de individualidades, mas também de classe social, etnia, gênero e raça. Desse modo, o bebê e a criança constituem sua identidade, seus conhecimentos e significados nas relações com outros bebês, outras crianças, com adultos e com o mundo ao seu redor. Por isso, deve-se conceber a infância como espaço de vivência da cidadania, o que exige a superação de tendências homogeneizantes, espontaneístas e compensatórias.

A prática educativo-pedagógica no contexto da Educação Infantil reivindica uma série de elementos que demarcam a especificidade

da docência com as crianças e com os bebês, uma vez que a ação docente deve “[...] ser pensada, articulada a partir de bases conceituais que guiam a conduta do profissional, na forma como planeja, organiza e acompanha propostas para as experiências individuais e coletivas das crianças” (SCHMITT, 2019, p. 316).

Interessa discutir, aqui, alguns dos elementos que se consideram fundamentais e que alicerçam a ação docente, como a documentação pedagógica (enquanto conceito epistemologicamente situado, que emerge de um processo reflexivo em Reggio Emilia) e seus desdobramentos nos contextos de Educação Infantil. De forma mais ampla, “[...] podemos conceituar documentação pedagógica como sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 445).

É importante situar que as discussões acerca da temática chegaram, no Brasil, principalmente por meio das publicações da experiência italiana em Reggio Emilia. A abordagem emergiu por iniciativa de um grupo de pessoas que, após a Segunda Guerra Mundial, em uma conjuntura em que a Itália se reconstruía, tinham o objetivo de formar jovens e crianças para que Auschwitz não se repetisse (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020). Sendo assim,

Foi na busca da resposta para este desafio, que Loris Malaguzzi e seus colaboradores constituíram um tipo de escola e de gestão educacional que hoje é denominada de abordagem Reggio Emilia: uma experiência de educação de crianças a ser vivida na escola com adultos envolvidos em oferecer uma instituição com gestão participativa e que se assume responsável pela proposta educativa juntamente com as famílias, no contexto de uma vida comunitária (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p. 8).

Essa é uma abordagem especialmente dirigida à pequena infância e assumida como algo muito sério (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020). O comprometimento com uma educação democrática, que respeite os bebês e as crianças em suas infâncias, tem auxiliado a alargar

as discussões sobre os processos educativo-pedagógicos nos contextos de creches e pré-escolas brasileiras. Acredita-se, assim como na experiência italiana, que é fulcral acolher os bebês e as crianças, legitimando-os/as como sujeitos de direitos, de modo:

[...] a fazer vibrar suas cem linguagens, de oferecer uma educação com qualidade, plural, aberta ao mundo e criando, nas comunidades e nas famílias, uma concepção de criança potente e de escola da infância como lugar de encontro e de vida em comum (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p. 8).

É necessário pontuar ainda que, no contexto brasileiro, tem-se os contributos de Madalena Freire Weffort (1992), que discorre sobre o registro e a observação como práticas constituintes da ação docente. Segundo Weffort (1992), a partir do exercício de observar as crianças, por meio de um olhar sensível e pensante, é possível encontrar pistas para promover uma Educação Infantil que rompa com perspectivas autoritárias. Posteriormente, as publicações de Ostetto (2008; 2012; 2017) sobre a documentação pedagógica tiveram – e ainda têm – forte repercussão no meio educacional.

Atualmente, além do conjunto de produção sobre a temática (OSTETTO, 2008; 2012; 2017; FOCHI, 2019; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020), tem-se previsto, no documento mandatário, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), uma série de indicações para a produção de documentação pedagógica, que é necessária no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica. Ou seja, segundo esta política, é necessário criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico. São eles: a observação crítica e criativa das experiências realizadas no cotidiano e a utilização de diferentes registros, que podem ser realizados tanto pelos adultos, como pelas crianças, por meio de fotografias, relatórios, desenhos, álbuns, dentre outros (BRASIL, 2009).

As DCNEIs (2009) e a BNCC (2017) destacam a importância da documentação pedagógica, reconhecendo que:

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, há diversas possibilidades de registrar as vivências *dos* bebês e *das* crianças e as vivências *com* eles/elas, lançando mão de múltiplas linguagens – escrita, fotográfica e/ou fílmica –, desde que respeitados os princípios éticos e estéticos. A documentação pedagógica, em especial os registros, não se limita à narrativa dos acontecimentos, mas visa à compreensão do passado, buscando, nesse processo, indicativos para a ação docente.

Antes de adentrar nos pormenores que compõem a documentação pedagógica, é necessário destacar que existem três tipos de modalidades dessa documentação. A primeira modalidade é a *documentação para si* (MARQUES; ALMEIDA, 2012), que ocorre quando os professores refletem sobre a sua docência e desenvolvem uma série de registros que auxiliam no processo de avaliação de sua prática. A segunda modalidade é a *documentação para a criança* (MARQUES; ALMEIDA, 2012), que se constitui pelas produções e pelos registros realizados com a participação das crianças, que proporcionam a sistematização de memórias e a socialização das experiências cotidianas. E, por fim, a terceira modalidade, *documentação para o outro* (MARQUES; ALMEIDA, 2012), que trata de construir estratégias para socializar as experiências vividas junto aos bebês e às crianças. Todas são importantes para a efetivação de uma prática educativa-pedagógica intencional e qualificada. Interligadas, a documentação pedagógica confere intencionalidade à ação docente, indica possíveis rotas a serem seguidas, suscita a reflexão durante o processo e, sobretudo, possibilita a garantia da participação dos bebês e das crianças.

OBSERVAÇÃO E REGISTRO: A AUSCULTA DAS CEM LINGUAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS

[...] o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e tudo quanto ele tem a dizer, é escuta das cem linguagens, com todos os sentidos (RINALDI, 2012, p. 228).

Escutar, segundo Carla Rinaldi, ou *auscultar*, como apresenta Eloísa Rocha (2008), exige, primeiramente, disponibilidade ao/à seu/ sua interlocutor/a. Rocha (2008) delinea o termo *ausculta* para exprimir a ideia da interpretação do outro, não apenas do que o outro comunica oralmente, mas também daquilo que é, sobretudo quando se faz referência aos bebês e às crianças, dito de forma não verbal, escondido nas entrelinhas das relações. Trata-se, portanto, de uma ação que ultrapassa as dimensões biológicas de escuta, uma vez que envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro, no caso da Educação Infantil, pelos bebês e pelas crianças, nas suas dimensões humanas.

Como uma atitude de acolhida do outro, indispensável na Educação Infantil, a ausculta compõe a documentação pedagógica, compreendida numa abordagem mais ampla, que não a reduz a um produto final, mas que é composta por narrativas e que conta histórias assumindo os bebês e as crianças como protagonistas. Praticar essas defesas é um grande desafio que se enfrenta nos contextos de creches e pré-escolas, pois os adultos, conforme Malaguzzi (2016), estão habituados a falar mais do que ouvir, a interagir com respostas prontas aos bebês e às crianças sem, ao menos, escutar suas perguntas, feitas através das suas cem linguagens. Portanto:

[...] auscultar as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, “ouvi-las” interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma

permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais. (ROCHA, 2008, p. 47).

Ainda que esta premissa se faça presente no âmbito da produção da área e nas políticas públicas, no que tange à ação docente, cabe perguntar: como nos colocamos atentas/os aos bebês e às crianças e a tudo o que eles/as nos comunicam diariamente? O que é necessário para auscultar os bebês e crianças? Quais instrumentos pedagógicos temos à disposição para nos auxiliar nessa prática, que é constante e diária?

A documentação pedagógica nasce da observação, pois, para registrar o cotidiano vivido com o coletivo de bebês e crianças, é preciso observar as ações, propostas e relações, não apenas entre eles – com seus pares –, mas também com o/a professor/a. Esta prática implica atenção às dinâmicas muito particulares de cada grupo, um olhar sensível, ético e aberto, com a intenção de realizar uma aproximação dos bebês e das crianças reais nas interações estabelecidas em contexto.

Nesse sentido, a observação e a produção do registro do cotidiano têm sido reconhecidas como essenciais para uma prática educativo-pedagógica intencional e qualificada (OSTETTO, 2012). Para se efetivar um cotidiano de respeito junto às crianças, de modo a considerar sua participação efetiva e, principalmente, para reconhecer suas muitas formas de se expressar, de forma interessada e respeitosa, é necessário o exercício de um olhar sensível.

Concorda-se com Rocha e Ostetto (2008) que é necessário que professores e professoras assumam uma “[...] postura profissional de observação, discussão e reflexão sobre os fazeres e modos das crianças (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 104). Assim, a observação mostra-se como um elemento que compõe a documentação pedagógica, como uma possibilidade de compartilhar as experiências diárias com as crianças, com o grupo de profissionais,

efetivando uma *docência compartilhada*¹ (GONÇALVES, 2014). Nessa direção, concorda-se também que:

[...] a documentação alimenta o planejamento: quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e suas formas de pensar e fazer (OSTETTO, 2017, p. 29).

Ou seja, para realizar registros que objetivam traduzir as perspectivas das crianças, seus interesses, curiosidades, anseios, desejos, sentimentos, dentre outros aspectos, é fundamental observá-las. E não se trata de ficar atento/a somente ao grupo de bebês ou crianças, mas a si próprio/a também. Portanto, observar o cotidiano é uma forma de se realizar uma autorreflexão e de ser iluminado/a por uma práxis pedagógica: “[...] no sentido de uma atitude que não é aquela corriqueira de “eu já vivi isso”. Fazer vigília aponta para um movimento de estar disposto ao encontro, a receber o que virá. Olhar aberto, sensível, acolhedor” (OSTETTO, 2008, p. 22). Ser “iluminado/a” pelos bebês ou pelas crianças requer um exercício de sensibilização do olhar, no sentido de afiná-lo frente aos modos comunicacionais das crianças. Para tanto, é necessário um exercício empático², como que um esforço para se aproximar dos pontos de vista dos bebês ou das crianças, legitimando-os/as como participantes efetivos/as do cotidiano.

A observação com reflexão constitui “[...] ferramenta básica nesse aprendizado da construção do olhar sensível e pensante [...]” e uma escuta comprometida com as necessidades e desejos que são manifestados nas falas, brincadeiras, linguagens, expressões, gestos das crianças (WEFFORT, 1992, p. 1).

Há três aspectos que se mostram importantes para a consolidação de um olhar verdadeiramente sensível frente aos bebês ou às crianças: 1) *olhar de perto*: um olhar interessado, comprometido e de

entrega; 2) estar-com: “A experiência de estar com, pressupõe abandonarmos algumas roupas para então conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades” (LIMA, 2015, p. 101). E por fim: 3) assumir a escrita como um elemento político: trata-se do exercício de narrar, escrever e documentar a partir de um posicionamento ético e respeito em relação aos bebês e às crianças (LIMA, 2015).

Acredita-se, assim, que assumir a escrita e a produção do registro como um elemento político, no sentido de narrar as experiências cotidianas, capturando-as por diversos prismas, mas, principalmente, de maneira ética e respeitosa, mostra-se como uma possibilidade de construir uma docência intencional, qualificada e comprometida com a pequena infância.

O registro e a documentação diária se constituem um processo reflexivo de descobertas. Por meio dele é possível encontrar rotas, caminhos e possibilidades. Assim, o registro do cotidiano junto aos bebês e às crianças tem como objetivo analisar as experiências propiciadas para (e com) eles/elas, de modo a repensar as rotas e desenhar caminhos que alarguem e diversifiquem o repertório cultural do grupo.

Não se trata de uma tarefa mecânica e técnica a ser executada, mas de uma atitude vital (OSTETTO, 2012) de reflexão dos/as professores/as. Sua organização pode ter distintas formas, desde que proporcione ao/à professor/a um exercício de revisitação de sua docência, repensando sua prática, esquadrinhando contornos para uma prática educativo-pedagógica que objetive garantir os direitos das crianças, nas mais diversas possibilidades. A finalidade é descrever e traduzir as experiências dos bebês ou das crianças por meio de um registro ético, que traduz a vida vivida na instituição de Educação Infantil. Por este motivo, é necessário criar estratégias para observar os distintos momentos.

Ostetto (2017) sugere diversos modos de organizar os registros. São eles: vídeos, fotografias, painéis expositivos (com produções das crianças e canais comunicacionais com as famílias); blocões

(grande caderno pendurado na parede, construído no cotidiano, junto às crianças); cadernos de registros (que podem ser sistematizados em dias, períodos, crianças etc.); mapas conceituais (que sistematizam aspectos importantes a serem revisitados, refletidos e lembrados).

Por meio dos registros, o/a professor/a tem elementos, subsídios e indicativos para o planejamento que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 48), significa “[...] dar à criança poder para se escutar e para comunicar essa escuta; é um processo humanizante [...]”. Tal processo exige a ausculta, a observação e os registros como um processo ético, contínuo e participativo.

A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS NA TESSITURA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Como já mencionado, a docência na Educação Infantil é constituída por pressupostos explicitados nos documentos mandatórios da área. E, no que tange ao cotidiano educacional, essas premissas não são – muitas vezes – incorporadas à ação docente, sendo necessária uma (re)afirmação constante dos direitos das crianças. É importante destacar que, dentre esses direitos, o direito à participação pode ser considerado como um dos mais difíceis de serem garantidos na organização dos processos educativos.

A participação é praticada nas relações sociais estabelecidas, num processo de trocas, interações, escolhas, opiniões e negociações entre os sujeitos envolvidos (AGOSTINHO, 2016)³, o que exige atenção, sensibilidade, uma ausculta que objetive a validação dos saberes e das experiências das crianças. Portanto, a participação das crianças na documentação pedagógica está relacionada a uma prática de compartilhamento de poder, na medida em que se tensionam as formas adultocêntricas ainda estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil.

A defesa aqui apresentada é a de se construir uma docência a partir de propostas pedagógicas intencionalmente planejadas no processo de legitimar o ponto de vista dos bebês e das crianças e acolher seus indicativos. Para isso, é preciso garantir a ausculta atenta, que “[...] se localiza em uma posição ética de acolhida ao outro. Contrapõe-se a qualquer equívoco nuclearizado em torno da ideia de dar voz. As crianças têm voz!” (AGOSTINHO, 2018, p. 157). Assim, é possível abrir espaço para que isto se efetive: planejar, observar, registrar, disponibilizar tempos, espaços e materialidades que garantam a participação das crianças.

Tal ensejo tem como pressuposto romper com uma perspectiva científica que ainda hoje é predominante, pautada numa mensuração de desempenho e imaturidade biológica. Pressuposto que reverbera nas experiências das crianças no contexto da Educação Infantil. Este é um exercício de legitimar as crianças “[...] como competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, reveladores e coconstrutores das realidades sociais onde se inserem” (AGOSTINHO, 2018, p. 157).

Em seus estudos, Rosa Batista (1998) já alertava sobre as estruturadas e rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras que se encontram em muitas das instituições de Educação Infantil, e o quanto estas, muitas vezes, impedem a expressão das especificidades de cada bebê ou criança, além de dificultar o acesso aos seus direitos. Duas décadas se passaram e as pesquisas demonstram o quanto ainda a rigidez está presente nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, o que implica a necessidade de estudos teóricos e de formação, tanto a inicial quanto a continuada, desses profissionais. E não se trata de pensar apenas a formação docente, mas a de todo o corpo de profissionais que atuam nos contextos de Educação Infantil e que enrijecem a rotina nos diferentes momentos, como os gestores, colaboradores da cozinha, limpeza de ambientes, etc. Portanto:

A defesa aqui é de um espaço-lugar para a educação das crianças em que as regras sejam negociadas e não impostas arbitrariamente, por um poder que não se abre para contestações e questionamentos; que se invisibiliza sob a capa da naturalização. Penso que a ordem institucional educacional, no nosso caso – na Educação Infantil – sofre do peso da naturalização, que impede o questionamento e o confronto. Imersa sob a nebulosa de uma ordem que se apresenta como algo dado, natural, sob o qual espaço e tempo para se pensar e discutir sua estrutura não tem sido dado aos sujeitos que a frequentam, adultos e crianças. Pensemos na importância da construção da equidade pela presença e garantia do respeito mútuo, aberto à diferença e impulsionador da efetiva participação dos sujeitos que constituem seus quadros, crianças e adultos, para a construção da educação democrática e justa (AGOSTINHO, 2010, p. 39).

É necessário legitimar a concepção de crianças como sujeito de direitos, suas contribuições para a organização dos processos educativos e considerá-las como partícipes de suas vidas, como “complicadas na prática pedagógica”, tal qual define Sarmiento (2005, p. 35). Este é um indicativo para se romper com práticas pedagógicas centradas nos professores e nas professoras e construir propostas de “[...] envolvimento ativo das crianças como co-decisoras, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa socialização democrática”. (SARMENTO, 2005, p. 35).

Para que o direito à participação dos bebês e das crianças se efetive na tessitura da documentação pedagógica, é necessário o exercício diário da observação cuidadosa e intencional, ausculta atenta e respeitosa, além de compreender que cada bebê ou criança apresenta suas especificidades. E ao adulto, cabe a sensibilidade, responsabilidade e intencionalidade na vivência educativa junto a eles/as, oferecendo-lhes as condições necessárias para garantir os direitos de conhecer e reinventar o mundo dos seus jeitos próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, no contexto brasileiro, as crianças, desde bebês, vivem muito tempo de sua pequena infância em instituições de Educação Infantil, o que exige dos/das professores/as olhar para e refletir sobre as práticas e tudo o que nelas se encontra relacionado, com atenção e vigilância. Nesse sentido, entende-se que é necessário, como visto ao longo deste texto, ampliar o termo auscultar no âmbito da ação docente, de modo a considerar que a comunicação por meio da linguagem oral não se configura como a principal forma comunicativa dos bebês e das crianças. Ela é – ou não – combinada com outras formas de se expressar, como, por exemplo, as expressões gestuais, faciais, corporais, os olhares, sorrisos, dentre outros.

É necessário, portanto, sensibilizar o olhar e auscultar as muitas possibilidades comunicativas das crianças no cotidiano da Educação Infantil, tomando a documentação pedagógica como estratégia. A ausculta revela-se como um importante elemento da ação docente e para a construção de uma documentação pedagógica comprometida com a participação das crianças, com seus sentimentos, desejos e pontos de vista. “Ouvir” seus muitos modos de expressar constitui uma ação que possibilita aos professores alargar sua compreensão acerca das culturas infantis, a fim de realizar uma prática educativo-pedagógica verdadeiramente democrática.

Nessa direção, considera-se que a documentação pedagógica se torna uma ferramenta intrínseca e inerente à docência na Educação Infantil. Nessa perspectiva, é cada vez mais necessária a participação das crianças em sua tessitura, uma vez que não se trata apenas de elaborar um documento, a documentação pedagógica é, pois, um conjunto de narrativas cujos protagonistas são as crianças na relação com os adultos. Assim, as instituições de Educação Infantil devem sistematizar a documentação pedagógica por meio de ações concretas, incluindo as crianças na produção dos espaços

sociais coletivos. Portanto, para que direitos sejam assegurados é necessário que se considere um lugar da democracia, no qual crianças sejam ouvidas, auscultadas e consideradas.

Por fim, instituições de Educação Infantil devem garantir os direitos das crianças por meio de ações concretas, incluindo-as na produção dos espaços sociais coletivos. Ora, é preciso ter clareza de que é incumbência dos docentes garantir os direitos das crianças como pressuposto constituidor da Educação Infantil, de modo a organizar intencionalmente espaços, tempos, materialidades para as crianças na documentação pedagógica, nos quais elas sejam profundamente respeitadas, defendendo, assim, a condição de dignidade humana que lhes é devida por direito.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *In: Da investigação às práticas*: estudos de natureza educacional, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2016.

AGOSTINHO, K. A. A escuta das crianças e a docência na Educação Infantil. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisul, Tubarão, p. 154-166. 2018.

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.

AGOSTINHO, K. A.; LIMA, P. M. A docência na Educação Infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Portugal, n. 4, 2ª série, 2015.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990a.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado, 1990.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990b.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Planalto, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? *In: Revista Perspectiva*, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação Formação, currículo e práticas pedagógicas) – Universidade de São Paulo, 346 f., 2019.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche:** uma análise da produção científica recente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *In: Educação & Sociedade*, Campinas (96, Especial), p. 797-818, 2006.

LIMA, P. M. Infância(as), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. Entrevista concedida a Lella Gandini. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança:* a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2, Porto Alegre: Penso, 2016. p. 23-44.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, 2012, p. 441-458.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 26-56.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 4 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L.E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 175-200.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. *In*: SEARA, I. C.; DIAS, M. F. S; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-39, jan./jun. 2005.

SCHMITT, R. V. As relações entre adultos e bebês na Educação Infantil: indícios para compreensão de uma docência não linear. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 313-330, dez. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

2

Altino José Martins Filho

Minúcias da vida cotidiana e o fazer-fazendo da docência na Educação Infantil

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.2)

O tema deste capítulo parte de minha pesquisa de doutoramento (MARTINS FILHO, 2013)⁴ que buscou descrever e analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos constituidores dos fazeres e saberes de uma professora. O estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil localizada em um município situado na região da Grande Florianópolis/SC, no decorrer de um ano letivo; foram realizadas observações inspiradas na etnografia e na escrita de narrativas pela professora pesquisada.

O centro das preocupações aqui se refere à necessidade de ampliar a maneira de ver, entender e analisar criticamente todos os aspectos da vida das crianças e da professora num contexto coletivo de educação, o que pode tornar o encontro e as relações mais gratificantes e agradáveis para todos. Trata-se de uma investigação que se inscreve num conjunto de estudos sobre o trabalho diário das professoras – ainda muito pouco significativo – que procurou “desocultar” os fazeres “invisíveis” e socialmente pouco valorizados da profissão.

A principal contribuição deste estudo situa-se na compreensão de que a ação reflexiva em torno das diferentes minúcias da vida cotidiana, especialmente no que tange ao fazer-fazendo no dia a dia da docência, possibilita entender a complexidade da própria vida em seu viver no coletivo da instituição educativa. Evidenciou-se também que as minúcias, entendidas por algumas professoras como atividades educacional-pedagógicas relacionadas ao princípio de cuidado e educação – dimensões norteadoras da especificidade da docência na Educação Infantil –, ainda não são vistas como tal por grande parte das profissionais da instituição.

Na representação cênica da vida nas creches e pré-escolas temos questionado sobre a necessidade de plantar e cultivar o cuidado e a educação de forma indissociável. A aprendizagem articulada ao cuidado precisa ser pensada como um corpo complexo de necessidades ligadas à força dos desejos das crianças. Considerar essa complexidade não é querer alcançar a perfeição, mas sim qualificar as minúcias da docência e realizá-las com leveza.

Somos herdeiros de uma educação escolar castradora do prazer. Sabemos que não podemos *deletar* a forma escolar que hegemonicamente vem se apresentando no cotidiano das creches e pré-escolas, porém, podemos reescrevê-la. Quem está presente no cotidiano das instituições ou conhece as relações que lá são estabelecidas pode concordar que, na urgência do instantâneo, vemos se perder a capacidade de reflexão sobre as ações das rotinas.

Chamamos a atenção para a importância de fazer do cotidiano da docência uma viagem e não um porto. Analisamos que a viagem dá possibilidade de encarar a vida em seus diversos acontecimentos, pois sempre traz uma experiência nova; já o permanecer no porto não possibilita aventurar-se ao novo, ao diferente e ao simplesmente extraordinário. Nossa premissa é a de que a vida cotidiana seja a nossa viagem de todos os dias para pensarmos as práticas docentes com serenidade, tranquilidade, flexibilidade, sensibilidade, inteligibilidade e ponderação.

As minúcias da prática da docência constituem-se em uma metáfora ilustrativa da concepção de docência que estamos propondo, especialmente para uma versão de projeto de educação e cuidado da pequena infância. Neste, o professor e a professora são as pessoas e os/as profissionais centrais na organização das propostas diárias, que dão vida e alimentam as aprendizagens, porém, precisam saber quando se deslocar para fora do centro e apostar na produção livre das crianças. Esse é um processo difícil e desafiador, como a mais delicada cirurgia corpórea.

Com enormes mudanças no pensar e fazer a Educação Infantil em curso na contemporaneidade, produto das atuais modificações sociais na organização das políticas públicas, especialmente quando reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, acreditamos que focar na *ação reflexiva* da docência de um/uma profissional, talvez seja um dos caminhos promissores para considerar as minúcias da vida cotidiana como algo importante na prática educativa. O tema se constitui como uma diretriz vertebradora na compreensão da complexidade, heterogeneidade e multidimensionalidade da prática da docência.

Desde minha experiência de pesquisa de mestrado junto às crianças e professoras que estão cotidianamente em instituições de Educação Infantil, já buscava propor um diálogo sobre a especificidade da docência com esta faixa etária. Sempre me senti provocado a constantes inquietações em relação ao que ouvia sobre a prática da docência e/ou presenciava nos fazeres cotidianos das professoras em geral. Também a atuação direta, nesses longos anos, ofereceu-me um observatório vivo, numa visão de conjunto sobre a docência.

Tais participações me fizeram mapear vivências de uma marca conceitual de docência com crianças pequenas, que enfatizava, além de um pensamento ideológico burguês de educação escolar, notadamente desenhado pelo modelo de educação escolar tradicional, um quadro de professoras cansadas, sem tempo, fechadas em rotinas repetitivas, desmotivadas frente às obrigações e responsabilidades que tinham que cumprir, angustiadas e atropeladas com o movimento das crianças, com salários baixos e sem estímulo para inovar suas ações diariamente.

Com características essencialmente qualitativas e em uma cosmóvisão abrangente do cotidiano, por meio da observação com participação, fui refletindo sobre a presença de um discurso capaz de argumentar em favor da necessidade de autonomia e criatividade no desenvolvimento das crianças, mas que, no entanto, na prática, não descartava a necessidade de obrigar as crianças a dormirem todas juntas, por um longo período, não permitia que elas se servissem na hora do almoço, que pudessem participar do planejamento de festas ou outras atividades que as envolvessem. Também não era permitido que fossem chamadas a avaliar os processos experienciados pelas rotinas da instituição educativa.

Imerso no coletivo da prática da docência das professoras numa instituição pública, denominada de CEI⁵, escolhi como *lócus* de investigação o dia a dia de um grupo de 20 crianças de 2 a 3 anos de idade, numa frequência de observação de três dias por semana, em períodos alternados. Utilizei-me de registros do tipo etnográfico,

fotografias e do caderno de anotações da professora. Esse procedimento permeou toda a faina do olhar e da escuta do pesquisador no contexto da instituição. Depois de alguns meses de observação, em acordo com a professora Patrícia, foco da pesquisa, iniciei a dinâmica de narrativas escritas em um diário, o que perdurou por oito meses. A professora escrevia narrativas reflexivas sobre o seu próprio trabalho. A escolha da professora foco seguiu alguns critérios previamente elaborados, cujo requisito essencial era o de que se tratasse de uma profissional que apresentasse uma “docência bem-sucedida”.

Optei por respeitar o pedido de algumas professoras, que se manifestaram contrárias à entrada do pesquisador em suas salas de referência, assim, uma parte da geração dos dados foi realizada em outros espaços, como refeitório, parque, pátio coberto, entre outros destinados à higiene e às brincadeiras. Nesses espaços coletivos obtive a aprovação das professoras para conversar com as mesmas e registrar as práticas. A entrada na sala de referência aconteceu somente com a professora Patrícia. A instituição contava com 12 turmas, com um total de 24 professoras e 08 auxiliares de sala, sendo que atendia em torno de 300 crianças.

Assim como Pais (2003, p. 26), que enfatiza, na pesquisa com o cotidiano, procurei “[...] deslizar o olhar pelo contexto social, pois em um cerceamento da realidade, deve converter o cotidiano em permanente surpresa”. Nesse itinerário, o pesquisador, agindo como um exímio observador, é “[...] desafiado o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa” (Idem, 2003, p. 27). O mesmo autor lembra, ainda, que “[...] a realidade social não é facilmente acessível ao investigador, pronta a entregar-se ao primeiro sinal de galanteio” (Idem, 2003, p. 13). De tal modo, busquei transcender para desvendar o que estava oculto, ou dizendo de outra forma, o que a naturalização da prática da docência esconde e encobre.

Partindo desta perspectiva, cunhei o termo “minúcias da docência”, para explicar o contexto específico do estudo, o qual foi compreendido

com base na definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010). Sendo um substantivo feminino, a palavra significa “cuidado com as menores particularidades; os pormenores; os detalhes”. Tomei o sentido original do verbete para dizer que a análise das diferentes minúcias tratará das menores particularidades dos fazeres da docência. As minúcias não são apenas uma preferência de escolha, mas estão relacionadas às concepções de educação, educação infantil, criança e infância. Aprofundar esta dimensão e sua indissociabilidade com os aspectos do “cuidado e educação” de crianças pequenas é afirmar a complexidade da vida cotidiana no contexto da Educação Infantil.

Assim, ao contrário do convencional, os detalhes e os pormenores, neste estudo, ganham força e passam a ser compreendidos no conjunto dos acontecimentos, dando especial relevo à dimensão relacional da docência (TARDIF; LESSARD, 2002). Elegi, portanto, as relações da professora Patrícia como uma importante categoria para compreender as minúcias da docência. Conforme esta narrativa:

Sabemos que nas creches as crianças precisam de uma convivência saudável e positiva, relacionar-se uns com os outros, crianças e adultos. Um trabalho de construção de comunidade deveria ser o foco das professoras de Educação Infantil. (Narrativa da Professora Patrícia, 20/06/2010).

Constatei que, com persistência, a professora Patrícia elevava o seu pensamento a analisar a docência a partir de sua própria prática, coadunada à ação reflexiva, como propõem Shon (1997) e Nóvoa (1991). Tal processo se fazia constantemente presente na prática de Patrícia e estava correlacionado às diversas situações da vida cotidiana. Isto proporcionava à professora construir um sentido para o que realizava com as crianças, ou ainda, propiciava elaborar uma percepção de si mesma como docente da Educação Infantil e das crianças como sujeitos sociais integrantes de sua prática. Nas suas palavras:

[...] a docência para mim é feita de alegrias e decepções, mesmo nas coisas mais simples procuro perceber o que quer me comunicar. Por exemplo, uma criança que chega chorando de

casa, algo para ela não está bem. Dormiu? Tomou café? Ficou assustada ao ser acordada para vir ao CEI? De que forma ela foi acordada? São questões que preciso considerar ao recebê-la, muitas vezes desesperada em choros na porta da sala. O colocar uma música no início da manhã ou o abraçar uma criança com um sorriso estampado no rosto, não pode ser algo considerado simples, pois assim, acaba-se não se fazendo. Tudo precisa ser organizado com reflexão e não se deixar ao acaso e é isto que me faz refletir sobre tudo o que faço. (Narrativa da Professora Patrícia, 19/08/2010).

O valor da experiência reflexiva da docência também foi apontado por Oliveira-Formosinho (2007, p. 14):

Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o que se está fazendo e o que já foi feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui.

A reflexividade é aqui lançada como uma possibilidade de desenvolver uma crítica comprometida com os contextos concretos de vida. Todavia, foi possível constatar que a prática, para a professora Patrícia, passa a ser fonte de construção do conhecimento sobre a profissão, e a ação reflexiva sobre essa prática, o instrumento dessa construção. Este exercício apresentava-se como sendo a *espinha dorsal* para perceber e qualificar as minúcias da docência. Ela assim se expressa:

Mas hoje saí de lá muito feliz. Identificando coisas positivas do meu trabalho, do exercício, do esforço de mudar práticas arraigadas, do quanto a ausculta das crianças tem colaborado para a minha transformação. Do quanto eles vão me ensinando e permitindo que eu adentre nestes mundos de crianças. Do quanto eu vou me permitindo e desejando (porque requer um querer, um desejo verdadeiro) entrar numa relação de igualdade, de igual importância e respeito com as crianças. E aí, remexida com tudo isto, com todas estas reflexões, chega o dia de nossa vivência na floricultura. Vê-los ali, misturados a todo aquele verde, tão curiosos, pulando e vibrando de alegria, buscando novas descobertas e ao mesmo tempo mostrando seus saberes, foi encantador. (Narrativa da Professora Patrícia, 10/07/2010).

Muitas das narrativas de Patrícia encarei como sendo uma forma de desabafo, pois o CEI não proporcionava momentos para que as professoras pudessem realizar trocas de experiências e conversas coletivas para a resolução de problemas do dia a dia. Assim, é legítimo afirmar a necessidade de que as peculiaridades e singularidades da docência na Educação Infantil sejam conhecidas a partir das narrativas das professoras para que estas possam se ver como sujeitos constituidores de suas próprias práticas. Esta é uma variável para repensar a docência nos estudos de uma pedagogia específica para as crianças pequenas⁶. No entendimento da professora:

A falta de outros espaços de convivialidade, de momentos planejados pelo coletivo de professoras para a troca de saberes, de dúvidas e compreensão das dificuldades levou-nos a uma prática isolada e pouco compartilhada. Em nosso cotidiano vejo a ausência de sentido para as coisas que realizamos com as crianças. (Narrativa da Professora Patrícia, 10/07/2010).

Compreender as experiências das professoras no decurso da vida cotidiana constitui uma categoria central, porém, ainda pouco explicitada nos estudos sobre a docência em Educação Infantil. Patrícia, por meio da reflexão, fazia ecoar a sua voz. Uma voz crítica e analítica, com capacidade de autoexaminar-se. A professora tinha consciência das condições concretas que encontrava para exercer a docência. Interpreto que suas reflexões trazem consigo a possibilidade para falar de si, do seu trabalho, das tensões, dos desafios e dos conflitos vividos no interior da instituição.

Em Portugal, Teresa Vasconcelos (1997, p. 33), pesquisando a prática da docência na Educação Infantil, observou que “[...] de todos os professores, as educadoras de infância são aquelas a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aquelas cujas vozes têm sido menos escutadas”. Possivelmente, a vontade da professora de falar sobre a prática da docência em seu cotidiano esteja atrelada ao fato constatado pela referida autora. Considero que essa análise também vale para as professoras brasileiras.

Segundo Campos (2012, p. 15), o que se observa hoje é que onde a pedagogia, enquanto reflexão crítica e atualizada sobre a prática educativa, encontra-se ausente ou mal-entendida, a pedagogia tradicional, justamente aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre.

Em uma das passagens do caderno de campo, a professora demonstra com perspicácia a necessidade de construir um cotidiano voltado às práticas e às ações do dia a dia, prestando atenção nos motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito e não de outro. Utilizando-me das palavras de Barbosa (2001), posso dizer que a professora Patrícia, criava contrapoderes, ou seja, transformava a rotina rotineira em vida cotidiana:

Estamos, Patrícia e eu, observando e conversando sobre a situação de tumulto do refeitório. Um barulho estridente. A professora comenta comigo: – Há muitas repetições e monotonia nos fazeres da educação infantil, vejo que isto abate as vivências das crianças e das professoras no dia a dia. Nisso que se planta o desafio de olhar com olhos livres e bem abertos para o que se está fazendo. (Caderno de Campo, 20/04/2010).

O que a professora sinalizava é que o cotidiano, não sendo problematizado, acabava aniquilando algumas das possibilidades de viver a vida com autenticidade, reduzindo a prática das professoras à mínima possibilidade de autoria. Em suma, suas narrativas nos colocam a compreender o “[...] papel da docência na vida e o papel da vida na docência” (NÓVOA, 1999, p. 78).

A professora expressa a necessidade de “*olhar com olhos livres e bem abertos para o que se está fazendo*”. Nesta relação, lembro novamente das palavras de Pais (2003, p. 35) quando afirma: “[...] importa fazer do cotidiano uma viagem e não um porto”. A viagem nos dá possibilidade de encarar a vida em suas diversas situações, pois sempre traz uma experiência nova; já o permanecer no porto não possibilita aventurar-se ao novo, ao detalhe, ao pormenor, ao diferente e à beleza do extraordinário.

Patrícia apresenta uma possibilidade para pensarmos em uma educação que procure outras trilhas, com o intuito de construir e viver a liberdade, a democracia, a cidadania, autoria e a autonomia, instituídas pelo prazer da diferença, da diversidade e do respeito às crianças. A professora conversava e ouvia as crianças em relação aos diferentes acontecimentos do dia a dia, e era algo surpreendente como ela dispensava uma especial atenção ao imprevisto. O vivido era interrogado constantemente, passou a fazer parte de diferentes reflexões, ganhando sentido e tornando-se uma narrativa do presente. Talvez esteja aí explicitada a importância de localizarmos nas relações as diferentes minúcias da vida cotidiana que estou tentando problematizar no âmbito da construção da pedagogia da infância. Lanço mão aqui de uma de suas reflexões a esse respeito:

Há momentos entre as colegas que me acho chata, ficar falando de acontecimentos da sala, de coisas que ouvi as crianças falarem e convivi com elas... É, as pessoas parecem não estar interessadas nisso. Ou querem falar do mundo lá fora, ou só sabem reclamar, reclamar, reclamar. Sei que precisamos nos articular, fazer valer o que está no papel, que existe uma desordem muito grande no cotidiano da instituição. Ahhhhhh! Mas, se conseguíssemos recuperar pelo menos um pouco de entusiasmo pelo que fazemos, talvez pudéssemos avançar um pouco mais em nosso trabalho. Espaço para reflexão é o que nos falta aqui. (Narrativa Professora Patrícia, 17/10/2010).

Essa realidade revela que há uma lacuna entre o que se quer fazer e as condições reais do que se pode fazer, transmitindo um vácuo e uma precariedade diária na instituição educativa. Isso tem exigido da parte de algumas professoras um enorme esforço para que a docência se viabilize minimamente, o que, em muitos casos, torna-se insuficiente para melhorar a qualidade de vida das crianças nas instituições educativas.

Evidenciei, por meio das narrativas de Patrícia e das observações de campo, que as minúcias da docência entendidas como atividades educacional-pedagógicas relacionadas ao princípio de cuidado e educação – dimensões norteadoras da especificidade

da docência na Educação Infantil –, ainda não são vistas como tal por grande parte das profissionais.

Acompanhei, no dia a dia, que a vida das professoras era um corre-corre, um movimento sem fim, o que muitas vezes adiava uma possível reflexão sobre as ações que se repetiam nos diferentes fazeres com as crianças. Como mostra essa passagem:

Estou passando perto da sala do Maternal que fica ao lado do pátio e vejo dez pratos com sopa esfriando na janela. Aproximo-me da sala e pela janela, por cima dos pratos, olho para dentro, a professora da turma comenta comigo: - Não te assusta, pois na janela a sopa esfria mais rápido. Ah, com essa turminha tudo é muito corrido, temos muito que fazer aqui, não dá para bobear com o tempo. (Diário de Campo, novembro de 2010).

Para romper com situações como a citada no excerto, descrevi com ênfase a experiência de Patrícia. Houve ainda uma situação que me chamou muita atenção: refiro-me a uma ocasião em que presenciei a professora marcar em sua própria casa encontros com outras professoras que compartilhavam de suas ideias. Ela me relatou que isso se dava em razão da necessidade de planejar e refletir sobre o trabalho, para tentar realizar propostas mais coletivas e integradas. Algo que na instituição não seria possível, pois, além da grande demanda de fazeres diários, não existia espaço e nem tempo destinados para encontros, trocas, estudos e planejamento entre as professoras. O que Patrícia tentava explicitar era que “[...] a realidade poderá ser diferente e, para se chegar a ela, torna-se, necessário penetrar nos meandros da vida cotidiana” (PAIS, 2003, p. 35).

As narrativas da professora Patrícia indicam que é preciso termos uma pedagogia que explicita um projeto de educação digno e emancipador, calcado no exercício de uma liderança pedagógica positiva à vida das crianças pequenas. Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2007, p. 33) afirma: “[...] a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome e sem rosto do autor anônimo”.

Foi possível constatar ser plantada uma ideia de educação e cuidado que faz com que, na prática, o comer, lavar, arrumar-se, abraçar, acalantar, proteger, alimentar, dormir, limpar-se, entre outros fazeres da docência, não são ações educativas tão relevantes como as que ganham um caráter pedagógico pelas professoras. As ações da docência consideradas como pedagógicas estavam correlacionadas ao momento em que as professoras estavam em sala fazendo alguma “atividade”.

Ficou marcado nas observações que os fazeres que se repetem no atendimento às crianças – as rotinas – são vistos como o lado opressor da prática docente, o que vi criar nas professoras uma penosa frustração com o trabalho diário. Assim, ressalto que desenvolver uma ação reflexiva sobre os acontecimentos da vida cotidiana poderá contribuir na compreensão de que no dia a dia, nada é banal, nada é rotina, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento da relação com a criança e com a profissão. Isso para construir uma intenção que desnaturalize as especificidades da profissão de professora de crianças pequenas e colabore na redefinição de um perfil para essa profissional.

Das análises fica uma questão que me parece importante salientar: será que os debates, tão profícuos na atualidade, sobre a profissionalização da professora de Educação Infantil, têm abarcado em suas várias dimensões essa temática e dado conta do que sejam as rotinas no dia a dia em uma instituição educativa dessa natureza? O texto que segue sugere uma reflexão sobre essas rotinas:

Almoçar ao lado das crianças. Deixá-las desfrutar da areia do parque. Desfrutar da água na pia do banheiro, comer devagar, alternar os espaços e tempos do café da manhã. Sorrir com as crianças por alguns instantes. Sentir-se feliz com o barulho e o movimento constante das crianças, em alguns casos não alterar a voz. Dizer menos “não” e possibilitar o “sim” com mais frequência. Não medir forças com as crianças em situações muitas vezes tão corriqueiras, se deixar envolver com o bom humor das crianças. Não se abraçar a uma decisão. Permitir-se voltar atrás etc... (Diário de Campo, 10/12/2010).

Penso que essas situações que dizem respeito à vida cotidiana precisam de mais atenção e discernimento no percurso dos fazeres da docência, numa direção contrária ao que vem se fazendo, ou seja, voltar-se para elas e não escapar delas. Como diz Pais (2003, p. 84): “[...] o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina”. Percebi este movimento na prática de Patrícia, que buscava a parceria de outras profissionais, às vezes correspondida, outras vezes, não. A ação reflexiva era o eixo condutor e demarcador para a transformação da sua prática, no intuito de transformar o que era rotina rotineira em vida cotidiana.

Para finalizar, valho-me das afirmações de Ongari e Molina (2003, p. 22), que parecem sintetizar a discussão deste texto: “[...] apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco em torno das instituições coletivas para a educação da pequena infância, falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo”. Dessa forma, dizem as autoras, o papel da professora de Educação Infantil foi vivenciado mais como um papel a “ser inventado” do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado.

Com efeito, fica evidente a necessidade de inventar na Educação Infantil, para daí poder assumir ou inovar uma docência que esteja interligada a uma perspectiva que considera todas as situações da vida cotidiana como sendo partes essenciais do trabalho a ser desenvolvido no dia a dia. Mas o “inventar” precisa aqui ser entendido não no sentido de dar asas à imaginação e assumir atitudes sem um direcionamento, sem muito critério e planejamento, mas como um novo meio de atingir um fim por meio de reflexões elaboradas e fundamentadas em concepções e princípios orientadores de uma prática da docência voltada ao cuidado e à educação. Assim, essa invenção da docência a ser assumida na Educação Infantil precisa estar conectada a um pensamento e a um agir educacional-pedagógicos atentamente voltados às diferentes minúcias da vida cotidiana, uma vida vivida de maneira coletiva nas instituições educativas. Isso para perceber que uma educação fragmentada não produz eco na vida de uma criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. *In*: VAZ, A.F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 1, p. 11-20.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MARTINS FILHO, A.J. (Org.). **Criança pede respeito: temas em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS FILHO, A. J. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-posições**, SP: Unicamp, v. 24, n. 3 (72), p. 21-113, set/dez 2013.

MARTINS FILHO, A. J. *et al.* **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança: pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPED de (1999-2009)**. 32ª Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, out. 2010.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

- NÓVOA, A. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.
- NÓVOA, A. **Profissão de Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *et al.* **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ONGARI, B; MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- PAIS, J. M. **Sociologia da vida cotidiana**: teoria, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.
- PAIS, J. M. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. *In*: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. cap. 5, p. 107-128.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **“Os professores e sua formação”**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VASCONCELOS, T. M. S. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Tradução: Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora – LDA, 1997.

3

Odimar Lorenset

**A Base Nacional Comum
Curricular e a seção
da Educação Infantil:
traduções das políticas e indícios
para (re)pensar a docência**

INTRODUÇÃO

No presente capítulo apresenta-se uma *tradução das políticas curriculares* tendo como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente a seção da Educação Infantil, a fim de se apontar indícios para (re)pensar a formação inicial e continuada e a consequente prática docente.

A *tradução* é orientada pela abordagem do *Ciclo de Políticas* de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Essa abordagem foi desenvolvida pelos pesquisadores na década de 90 do século passado. É um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, e não uma possível explicação das políticas. A ideia da implementação direta é rejeitada, pois, segundo os autores, entre o texto das políticas e a dimensão prática há alternâncias. Assim, se propôs um ciclo contínuo, constituído por contextos para a análise, quais sejam: *contexto de influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática*; todos com diferentes significados. Em trabalho posterior, Ball (1994) ainda propõe dois outros contextos a serem investigados: o *contexto dos resultados* – que se refere aos efeitos das políticas; e o *contexto das estratégias políticas* – que poderia dar conta dos problemas diagnosticados. Esses contextos apresentam-se inter-relacionados e levam em conta disputas e embates políticos constituídos por lugares e distintos agentes.

Para Ball e Bowe (1992), o contexto de influência é conhecido como a base dos discursos dos partidos políticos e das redes sociais. Às vezes, recebe apoio, e outras vezes, a resistência de quem tem o poder de influenciar o espaço e os sujeitos públicos. Difunde-se na esfera internacional pelo fluxo de ideias constituídas por meio de redes políticas e sociais e ou pela importação de políticas e ou soluções políticas. Na sua disseminação, servem as publicações e conferências em que os idealizadores apresentam suas ideias em espaços favoráveis ao consenso. O contexto da produção está, geralmente, articulado com a linguagem textual sob os interesses do capital. A produção dos

documentos passa por negociações e intenções internas da política. Já no contexto da prática as produções têm limitações e possibilidades. Esses documentos não são recebidos passivamente, estão sujeitos a reinterpretações e recriações. No contexto da prática, a política está sujeita a interpretações e recriações que em seus efeitos e consequências podem gerar mudanças e transformações significativas nas ideias originais, isto é, os profissionais não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. As políticas serão interpretadas visto que se misturam às histórias, experiências, aos valores, propósitos e interesses diversos. Assim, partes podem ser apropriadas e outras rejeitadas, ignoradas e ou não entendidas.

Para cumprir com a intencionalidade deste capítulo, interessamos mais especificamente os dois primeiros contextos [**influência e produção**] descritos. Contribuem ainda com as análises, com foco nesses contextos apontados, outras fontes diretamente relacionadas ao objeto dessa investigação, como: as que se referem às políticas curriculares – Ball (2001), Lopes (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); às críticas acerca da construção e do documento aprovado como BNCC – Cunha e Lopes (2017), Oliveira e Frangella (2019) e Macedo (2015); às críticas específicas da seção da Educação Infantil na BNCC – Correa (2019) e Souza, Moro e Coutinho (2019), entre outros.

POLÍTICAS CURRICULARES

Desde a década de 1990 o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no contexto globalizado (LOPES, 2004; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). As reformas educacionais têm sido pleiteadas pelos mais diversos motivos, sob várias alegações (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). As mudanças se fazem notar nas legislações e no financiamento da educação escolar, nos

modelos de gestão das escolas, na formação profissional – particularmente na formação de professores –, na aprovação de documentos oficiais, no controle da avaliação e nos moldes de gestão descentralizada. Em diferentes discursos, esses pretextos serviram para alavancar mudanças que, por vezes, adquiriram o *status* de reformas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), as reformas desencadeadas nos Estados Unidos e na Inglaterra, com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (1982) e *A Nation at Risk* (1983), forneceram as bases para a avalanche de reformas nos mais variados países nas últimas décadas. Conforme as autoras, nessa empreitada tiveram forte influência os organismos multilaterais, como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Por meio de seus documentos, segundo as autoras, esses organismos não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, como também produzem “[...] o “discurso” justificador das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitam erigir consensos locais para a sua implementação”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Os organismos multilaterais, seguindo a lógica do capital, entremearam-se às relações escolarizadas, à formação de professores e aos currículos, oferecendo “receitas pilares” que ensinam como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Prescrições e ações questionáveis, sendo que, depois de vários anos dessas “ações”, as escolas brasileiras encontram-se, de um modo geral, mais empobrecidas, e os seus currículos, ainda que antes também questionáveis, agora estão mais aligeirados, reprodutores, compensatórios e pouco acrescentam nos processos de ensino e de aprendizagem de sujeitos críticos, como prenunciado. Desse modo, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430):

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Ainda, conforme Lopes (2004), as práticas curriculares anteriores à reforma serão negadas e ou criticadas, ditas como desatualizadas. E, aos poucos, se institui o discurso favorável ao que parece legítimo: “[...] mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido” (Idem, p. 110). Afirma a autora que o currículo tem sido interpretado, muitas vezes, como decorrente de determinantes da esfera internacional. Diante disso, haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Como bem pontua Lopes (2004, p. 111): “Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais”.

Contudo, no entendimento de Lopes (2004), são possíveis outros modos de pensar e de desvencilhar-se das políticas produzidas pelos organismos internacionais. Então, há um afastamento dessa visão de um currículo homogeneizador e passa-se a defender espaços de reinterpretção capazes de modificar os rumos das políticas curriculares e levar a outras práticas nas escolas. Para Lopes (2004, p. 111):

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.

A autora também defende que as políticas curriculares “[...] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (Idem, p. 111). É preciso, assim, considerar que as práticas desenvolvidas nas escolas também influenciam as políticas curriculares. Ainda na opinião de Lopes (2004, p. 111):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Das leituras de Ball e Bowe (1992), compreende-se que as políticas curriculares são processos complexos de negociação em que a produção de diferentes dispositivos legais, como a produção de diretrizes curriculares e a prática dos professores, devem ser entendidas de modo inter-relacionado. Os autores questionam as interpretações das políticas curriculares como exclusivamente produtoras de homogeneidade e as bipolaridades “poder central” e “prática” e “produção da política *versus* “implantação da política”. Defendem que há espaços de reinterpretação, inclusive, capazes de forçar modificações nos caminhos das políticas curriculares e transformar práticas nas escolas.

Os autores supracitados criticam as pesquisas que fragmentam o processo político, enfocando a produção e/ou somente a implementação das políticas curriculares, pois as pesquisas que enfatizam a análise da produção restringem a prática posta em marcha por outros sujeitos, e, num segundo caso, não são tratadas as políticas em sua fonte e em suas ideias. Há, assim, uma separação entre a produção e a implementação, o que gera modos de pensar como o de que as políticas são lineares e tendem a ser verticais. Posto

isso, para analisar as políticas curriculares é preciso considerar os contextos, de modo inter-relacionado com diferentes significados, visto que esses contextos representam disputas e embates políticos constituídos por lugares e grupos com interesses distintos.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM FOCO

A BNCC é, conforme define o próprio texto, “um documento de caráter normativo” definidor do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que todos os alunos do território brasileiro devem desenvolver no “percurso formativo da Educação Básica”, assegurado-se, de tal modo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com as prescrições do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018).

A perspectiva de uma BNCC encontra-se na Constituição Federal Brasileira, no artigo 210 (BRASIL, 1988), e na LDB n. 9.394/96, em seu artigo 26 (BRASIL, 1996). Contudo, somente a partir dos últimos anos da década de 90 do século passado é que ações específicas foram empreendidas para dar contornos ao que viria a ser a BNCC. No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) promoveu o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009), reavivando a defesa de um currículo comum (CUNHA; LOPES, 2017). A proposta de uma BNCC, por fim, foi reiterada com a Lei n. 13.005/2014, que estabeleceu o “Plano Nacional da Educação” (PNE) no fim do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Neste PNE, distingue-se a BNCC das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e define-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão pactuar com “[...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, meta 2). Em 2015, a primeira versão da

BNCC começou a ser produzida a partir da convocação de especialistas, professores e assessores.

No dia 10 de julho de 2015, foram convidados 116 pesquisadores e professores da rede básica para a construção do documento. A organização e elaboração da primeira versão da BNCC se deu sob a coordenação de vários órgãos, entre eles: a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Fórum Nacional de Educação (FNE), e de representantes dos aparelhos privados da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) denominada *Movimento pela Base Nacional Comum*. São eles, representantes da classe empresarial, os sujeitos que proclamam discursos e produzem consensos.

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores que se define como: “Grupo plural e diverso, não governamental, formado por profissionais e pesquisadores da educação que, desde 2013, atua para facilitar e acelerar a construção de uma base nacional comum de qualidade”⁷. Esse movimento teve como marco o seminário internacional “Liderando Reformas Educacionais”, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. Entre os principais agentes que compõem o grupo estão o Itaú (Unibanco), o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, a Fundação Victor Civita, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação LEMANN, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Comunidade Educativa CEDAC e o Todos pela Educação (TPE).⁸

O Todos pela Educação (TPE), por sua vez, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) fundada em 2006, em São Paulo. Atualmente, o TPE tem como presidente Ana Amélia Inoue,

assessora de educação do Itaú BBA. Define-se como organização “[...] sem fins lucrativos, plural e suprapartidária”⁹ (TPE, 2019). Apresenta em sua página oficial: “Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País”¹⁰. Essa organização congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como: gestores públicos, educadores, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais (TPE, 2019). É mantida por empresas como: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Fundação FLUP, Fundação Telefônica, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Península e Família Kishimoto. Como apoiadores, destacam-se: Editora Moderna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Votorantim, Burger King, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Cyrela, entre outros¹¹.

A segunda versão da BNCC foi apresentada em 2016, ainda no governo progressista. A terceira versão da BNCC foi apresentada em meados de 2017, no governo de Michel Temer, e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano. Contudo, a seção do Ensino Médio somente foi publicada no primeiro semestre de 2018. Entre a primeira e o que se considera última versão, várias mudanças foram realizadas, em particular da segunda para a terceira versão. Houve mesmo a supressão de partes do texto e redirecionamentos na estrutura e no conteúdo do documento. As questões de diversidade, educação especial e gênero também foram suprimidas do texto apresentado na versão final.

O texto final aprovado tem 600 páginas que abarcam as normativas para a Educação Básica. É composto pelas seguintes partes: apresentação, assinada pelo então Ministro da Educação, Rosieli Soares da Silva; capa; sumário; introdução; apresentação da estrutura do documento; etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental; Etapa do Ensino Médio; e apresentação, sem muito

detalhamento, da ficha técnica dos especialistas que participaram das diferentes versões da BNCC.

A seção da Educação Infantil, que nos interessa mais neste trabalho, contém 21 páginas, destinadas às seguintes partes: a) apresentação da etapa na BNCC e da Educação Infantil no contexto da Educação Básica – parte que coloca em evidência o direito à educação na CF e na atual LDB, a concepção de educar e cuidar das crianças, a brincadeira e interação como eixos estruturantes da prática pedagógica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); b) os cinco campos de experiências (o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); c) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – em colunas definidas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; d) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental juntamente das sínteses de aprendizagem.

Mais fortemente na terceira versão, deu-se preferência à organização por competências e habilidades. Na parte “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, deixa-se claro que os conteúdos previstos devem focar as competências. O Documento apresenta por competência “[...] o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2018, p. 13). A adoção dessa abordagem na BNCC (2018, p. 13), é assim justificada:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês),

e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Em nota de rodapé, revelam-se os documentos em que se apoiam esses fundamentos: a) CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo: Cenpec, 2015; b) OECD. **Global Competency for an Inclusive World**. Paris: OECD, 2016; e c) UNESCO. **Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE) (Grifos no original).

Trata-se de um documento que coloca em marcha objetivos de aprendizagem para se atingir “competências”. Da sua leitura, é possível perceber que privilegia a prescrição e a normatividade. Concebe o conhecimento como utilitário com vistas à sua avaliação. Nessa direção, Ball (2001, p. 102) assevera:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática [...].

De acordo com Macedo (2015), entre as “bandeiras” do movimento pela BNCC é evidente a definição dos direitos de aprendizagem “essenciais” e, conseqüentemente, a promessa de qualidade em educação. A autora nos faz questionar: quem definiu determinados

direitos de aprendizagem como “essenciais”? Com que intenção foram definidos esses direitos de aprendizagem ditos “essenciais”? Que projeto de nação encerram esses direitos de aprendizagem?

Nesta direção, Cunha e Lopes (2017, p. 24) afirmam:

Sob o nome BNCC, vem sendo projetado um conjunto de práticas pelas quais se dá a vinculação entre educação-conhecimento-equidade, parecendo tornar equivalentes as noções de democracia (democratização), direito, e distribuição de conhecimentos como bens (objetos) a serem apropriados. Nos textos da política por nós investigados, tais termos são intercambiados, substituídos uns pelos outros de forma naturalizada. Questionando tais postulações, defendemos que o nome BNCC vem edificando a política de currículo num arrefecimento de discussões assinaladas pela pluralidade atinente à educação.

Na opinião das autoras, as subjetividades são produzidas a partir da promessa de oferecer uma base nacional comum que contribua para a formação de uma identidade nacional, inclusiva e democrática. Nesta perspectiva, a escolha do título do documento [BNCC] “[...] interpõe-se como a busca do conforto que a promessa de uma educação plena (a produção de uma identidade nacional idealizada, conseqüente à garantia dos conhecimentos) diz poder realizar” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 29).

Por esse modo de pensar, a articulação pela BNCC é produzida por meio de um discurso de que a escola precisa ser reinventada de modo a reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e sujeitos criativos, autônomos, participativos e cooperativos. Na BNCC, postula-se:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Em sua crítica, Oliveira e Frangella (2019) afirmam que o discurso acerca da qualidade da educação tem contribuído para catalisar os interesses de diferentes demandas e é mobilizado pela lógica do controle e monitoramento, via políticas de avaliação que aferem a falta de qualidade, e sem a qualidade é preciso avançar para novos modelos. Contrapondo-se à essa lógica instrumental que reveste de validade a BNCC, as autoras defendem o não apagamento da luta política que envolve as propostas curriculares e o enfrentamento da BNCC como um documento irreconciliável com a busca de uma educação democrática, pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos, desde suas premissas (concepções de conhecimento, de educação e de currículo) até a própria ideia de uma base nacional que garante equidade com qualidade.

A SEÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

Em 2015, conforme adiantado, o MEC convidou mais de uma centena de especialistas para compor o quadro de consultores da BNCC. Desses, quatro foram nomeados para compor o grupo responsável pela seção da Educação Infantil: a professora Zilma Ramos de Oliveira, da Universidade de São Paulo; a professora Silvia Cruz, da Universidade Federal do Ceará; a professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e Paulo Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Inicialmente, a seção da Educação Infantil na BNCC seria construída levando-se em conta o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovado em 2009, que considera a criança como sujeito histórico e de direitos e valoriza os princípios éticos, políticos e estéticos. Assumiam-se os direitos de aprendizagem a serem trabalhados a partir dos campos de experiências, com base nos campos de experiências desenvolvidos na Itália desde a década de 1990. Contudo, após a deposição da presidente Dilma Rousseff, a equipe de especialistas foi demitida e o documento passou a ser apresentado em sua terceira versão, com mudanças radicais em sua estrutura e em seu conteúdo. Ainda que se reclamasse da pouca participação social na organização e aprovação das primeiras versões, a partir da terceira versão não houve qualquer consulta e os consultores seriam ocultados.

Os movimentos de crítica, resistência e oposição à BNCC apresentaram-se desde o início do processo. Lembram Souza, Moro e Coutinho (2019) do posicionamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) na campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...”. Essa campanha solicitava aos professores das escolas brasileiras que contassem, via *e-mail* ou *instagram*, sobre os currículos praticados de modos distintos e com conteúdos plurais nas escolas, de modo a fazer circular as variadas experiências de currículo praticadas e, assim, evidenciar que o currículo se constrói a partir de diversidade, criação e vida, sem a necessidade de uma base comum voltada a listar conteúdos.

As autoras afirmam ainda que outras associações também teceram críticas à construção de uma base comum curricular nacional. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) teve um posicionamento crítico em relação ao fato de a BNCC constituir-se como campo de disputas entre projetos distintos de sociedade e de educação e centro da discussão do projeto de nação atual. Além das incertezas que provoca acerca de sua articulação com a avaliação,

o monitoramento, a produção de material didático, a formação dos professores, a formulação dos planos estaduais, distrital e municipais, a relação entre a educação pública e privada. Chamou atenção ainda, em relação à BNCC, o fato de ser assumida como currículo único nacional, de dar abertura de espaço para possíveis cerceamentos e eliminação da autonomia docente, de desconsiderar as conquistas da área, como a ampliação do direito à educação e a busca pela melhoria da qualidade da educação, entre outras coisas.

Nesta mesma direção, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 2016, manifestou inquietações e repúdio quanto ao processo de elaboração da BNCC em virtude de: não assegurar a ampla participação de entidades e profissionais da educação; desprezar as diversidades locais e regionais; desprezar a diversidade e aos sujeitos do processo educativo; ameaçar o pluralismo de ideias e concepções político-pedagógicas; não valorizar as experiências em espaços não escolares; não valorizar a formação cidadã, os profissionais da educação e a sua formação, a gestão democrática, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo; e estimular a mercantilização da educação. Especificamente em relação à Educação Infantil, tendo como base a terceira versão do documento, a ANFOPE criticou a redução do documento e a sua nova roupagem, que foi de encontro às Diretrizes Curriculares da área.

A demanda de uma base nacional comum curricular não foi consenso na área da educação. Souza, Moro e Coutinho (2019) reafirmam o apreço dos especialistas e professores pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como um documento que representa as expectativas da área, opondo-se, assim, à BNCC. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que fez parte do processo de elaboração e consulta da BNCC, entre os anos de 2015 e 2017, reafirmava o que foi consolidado nas DCNEI. O MIEIB, diante da terceira versão, denunciou a guinada nada participativa de elaboração do documento e a sua redução nas concepções

de aprendizagem e conhecimento, que, segundo o Movimento, comprometem a qualidade socialmente referenciada da educação.

No intervalo entre a segunda e a terceira versão da BNCC, houve grande alteração no processo inicialmente proposto. Isso acabou por gerar diferentes manifestações por parte da comunidade acadêmica, de gestores, militantes e professores. Os consultores contratados em 2015 foram desvinculados e o processo de participação da sociedade civil deixou de existir. Em contrapartida, oportunizou-se ainda mais a entrada das instituições privadas do terceiro setor e de grupos empresariais (CORREA, 2019; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019).

Como destacam Souza, Moro e Coutinho (2019), a terceira versão, inclusive, alterou a concepção de criança, defendida nas DCNEI e como “[...] centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos e cidadã com marcas de seus pertencimentos sociais, históricos e culturais dos grupos e contextos em que vive” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019, p. 97). Para as autoras, essas alterações revelam “[...] a visão neoliberal, a mais valia econômica das crianças reduzidas a capital humano” (Idem, 2019, p. 97). Evidencia-se, assim, uma perspectiva curricular baseada em habilidades e competências que perdem de vista os direitos do sujeito criança como centro do processo e com direitos de ser criança.

As terceira e quarta versões voltam-se ao conteudismo já prescrito nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), produzidos em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na terceira versão, a ênfase do texto estava para a escrita e a leitura das crianças. Manifestando-se sobre isso, Correa (2019, p. 85) escreveu: “[...] fica evidente como determinadas “áreas” de conhecimento ou “linguagens” são privilegiadas, o que nos leva a indagar se isso não seria mais um retorno ao RCNEI, com leitura, escrita e matemática sendo travestidos por outros nomes”.

Na visão de Souza, Moro e Coutinho (2019, p. 100),

[...] é evidente que a concepção de criança presente na versão final do documento está alinhada às orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, e à crescente atuação de fundações e institutos privados na educação pública, que veem a criança como capital humano, ou seja, mediante uma intervenção precoce e centrada na aquisição de determinadas competências e habilidades, investe-se no trabalhados do futuro.

Também se critica a seção da Educação Infantil pela invisibilização da docência no trabalho pedagógico. Não há vozes docentes no texto e em momento algum se percebe o protagonismo dos docentes no trabalho pedagógico. Correa (2019) evidencia que os termos professor/professora, utilizados na primeira versão, dão lugar ao termo educador na versão homologada, e questiona o porquê de ter sido feito somente nesta etapa da educação. Nessa direção, Souza, Moro e Coutinho (2019) afirmam que as listas de objetivos de aprendizagem por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e organizadas por códigos determinam o que se deve ser trabalho e, portanto, aprendido pelas crianças. Para as autoras, essa forma de conceber a docência reitera a ideia de aquisição de materiais didáticos e de instrumentalização dos docentes para o uso dessas ferramentas nos espaços educativos. O que pressupõe a contratação de entes privados, pelo Estado, para “garantir” os “produtos” e “processos” por meio de investimentos públicos (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019).

Conforme Correa (2019, p. 86):

Com a BNCC o que temos é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la. É a prescrição sobre a prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional, foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos, também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, mas, as crianças... ah, as crianças: quem são e o que pensam as crianças no contexto de aplicação da BNCCEI?

Em clara defesa de um currículo construído cotidianamente, Monteiro, Castro e Herneck (2018) concordam que a BNCC silencia os docentes como potencializadores dos processos pedagógicos. Também evidenciam que os objetivos de aprendizagem definidos silenciam inclusive as crianças. As autoras defendem que:

Na Educação Infantil, acreditamos que as/os professoras/es devem ter como ferramenta do seu trabalho a sensibilidade do adulto, para aproximação entre os vínculos, proporcionando a confiança e o aprendizado das crianças. Mas, esse processo é desconsiderado quando o documento aborda que uma criança de (0 a 1 ano e 6 meses), deve perceber que suas emoções têm efeito nas outras crianças e nos adultos. (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p. 207).

Outra crítica apontada à BNCC é a ausência das discussões de diversidade, gênero e questões étnico-raciais. De acordo com Abramowicz e Tebet (2017, p. 195):

Ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou “invólucro” no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Há outra ideia subjacente a essa tentativa de unificar diferenças pela via da cultura, como se fosse possível culturalizar desigualdades econômicas ou sociais. Dito de outra forma, há algo que pensa que é possível realizar uma espécie de justiça cultural, em substituição a uma justiça social, pela via do currículo.

Por fim, sem querer esgotar as críticas, Correa (2019) afirma que, ao adotar a BNCC, o país explicita o alinhamento a um modelo empobrecido de educação. Na opinião da autora, a adoção desse modelo de competências e habilidades não contribui para fortalecer e avançar na resolução dos problemas que sofre a educação, em particular, a Educação Infantil, pois, na tentativa de interpretar e ou simplesmente copiar o conteúdo da BNCC, transpondo-o para o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, o risco que se corre é o de aumentar

ainda mais a segmentação dos tempos e espaços dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo teve como objetivo analisar a tradução das políticas curriculares presentes na BNCC, particularmente a da seção da Educação Infantil. Nessa análise, primeiramente, constatou-se que a construção da BNCC teve início no ano de 2015, no governo Dilma Roussef, e somente foi aprovada e publicada na sua quarta versão no ano de 2018, no governo de Michel Temer. Na leitura minuciosa das diferentes versões do documento verificaram-se tensões, contradições e disputas políticas e pedagógicas. Comparando as duas primeiras com as demais versões da BNCC, evidenciou-se a disputa nos modos de pensar e agir do governo progressista que conduziu as duas primeiras versões e do segundo governo, mais fortemente alinhado aos interesses do capital responsável pelas duas últimas versões. Com a maior profundidade no tratamento das diferentes versões do documento, também foi possível perceber nessas um vocabulário sedutor e consensual que provém de interesses do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que têm interesses não apenas em diretrizes para a educação, mas principalmente em projetos políticos e intervenções sociais articuladas ao capital.

Dito de um modo mais específico, observou-se que o contexto de influência se difunde na esfera nacional e internacional pelo fluxo de ideias constituídas por meio de redes políticas e sociais e ou pela importação de políticas e ou soluções políticas. Assim, com a publicação do documento intitulado BNCC, os idealizadores apresentam suas ideias de modo consensual, como agiram, na esfera nacional, os governantes brasileiros e os agentes, como o Itaú (Unibanco), o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, a Fundação Victor Civita, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação LEMANN, a ABAVE, o CENPEC,

a Comunidade Educativa CEDAC, entre outros, e na esfera internacional, os organismos, como o BM, a OCDE, a UNESCO, o FMI e a UE.

Evidenciou-se ainda que o contexto da produção está geralmente articulado com a linguagem textual sob os interesses de grupos específicos. Nesta perspectiva, a BNCC representa a narrativa que dá suporte à política capitalista e aos interesses de grupos majoritários. Conforme adiantado, na leitura cuidadosa do documento verifica-se um vocabulário sedutor e consensual, com termos, como: competências, habilidades, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, experiência, qualidade em educação, entre outros, que levam muitos a acreditar nas promessas de uma educação salvacionista. Esse discurso carrega uma falsa promessa, a de oferecer uma base nacional comum que contribua para a formação de uma identidade nacional, inclusiva e democrática. Daí o consenso de que a escola precisa ser reinventada a fim de reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e sujeitos criativos, autônomos, participativos e cooperativos.

Inicialmente, a etapa da Educação Infantil na BNCC foi construída levando-se em conta as DCNEI (2009), que consideram a criança um sujeito histórico e de direitos e valorizam os princípios éticos, políticos e estéticos. Ainda nessa versão, os direitos de aprendizagem seriam assumidos a partir dos campos de experiência. Porém, a primeira equipe de especialistas foi demitida e o documento passou a ser apresentado com mudanças radicais em sua estrutura e conteúdo. Notou-se, a partir da terceira versão, desde a creche, uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades que perdem de vista os direitos do sujeito criança como centro do processo e com direitos de ser criança. Os movimentos de crítica, resistência e oposição à BNCC se acirraram a partir da terceira versão dita feita em gabinete por uma equipe contratada de especialistas que pouco representa os interesses dos profissionais da Educação Infantil. Entre os críticos, reafirmou-se o apreço pelas DCNEI como um documento que representa as expectativas da área. Também se passou a criticar

o fato de que a seção da Educação Infantil invisibiliza a docência e a criança no trabalho pedagógico e ainda a ausência das discussões de diversidade, gênero e questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**. V. 28, Suppl.1 2017, p. 182-203.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CORREA, B. C. De que base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, F.C.T.; FILHA, C.X. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 79-88.

CUNHA, E.; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.

- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados. vol. 9, nº 26, maio/ago., p. 109-118, 2004.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. O.; HERNECK, H. R. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1 (1 sem. 2018).
- OLIVEIRA, I. B.; FRAGELLA, R. C. P. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 25-34.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectivas**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. C.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, Â. S. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. *In*: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 89-106.

4

Simone Ballmann de Campos

A Pedagogia Montessoriana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a importância do(a) professor(a) e do ambiente

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.4)

INTRODUÇÃO

Em seu livro **Viver para contar** (*Vivir para contarla*, 2002), Gabriel García Márquez, colombiano que recebeu o prêmio Nobel de Literatura em 1982, faz menção ao colégio montessoriano em Aracataca, Colômbia, onde, no princípio da década de 1930, aprendera a escrever, afirmando não conhecer método melhor do que o montessoriano para sensibilizar as crianças sobre as belezas do mundo e os segredos da vida.

Se em outros países da América Latina houve maior estudo e difusão da pedagogia montessoriana, no Brasil, ela ainda costuma ser relacionada ao uso de materiais didáticos e de mobiliário da Educação Infantil. Porém, ao apresentar uma prática pedagógica consistente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderá contribuir para a reflexão sobre a educação, o processo escolar e a formação do(a) professor(a) em tempos líquidos, de ultravelocidade, infâncias plurais e múltiplas linguagens.

Independente do contexto social, econômico ou cultural em que estão inseridas, as escolas montessorianas mantêm entre si singularidades que as diferenciam de outros modelos escolares, como a promoção do desenvolvimento integral de cada aluno num ambiente preparado e fundamentado no respeito à individualidade, no estímulo ao desenvolvimento da sua autonomia e na oportunidade de livre escolha.

Originalmente, nas *Casas dei Bambini*, em Roma, as crianças eram agrupadas em turmas com idades mistas. Hoje, porém, a realidade educacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, apresenta tanto classes montessorianas seriadas quanto classes em idades mistas. Em ambos os modelos, a heterogeneidade de ritmos e estilos de aprendizagem é contemplada.

O trabalho de Montessori visava conceder à educação das crianças uma base científica sólida constatada por meio da experiência, da autoeducação, da apropriação estética, motora, sensorial,

socioemocional e, concomitantemente, das oportunidades para que constituíssem e lapidassem, no convívio com os pares, o senso moral, relacional e de vida prática. Com esta grande inovação para o princípio da centúria passada, Montessori colaborou para o desenvolvimento da autonomia e a visibilidade infantil ao estabelecer a interdependência entre o desenvolvimento interno do ser e o ambiente escolar preparado e adequado para que ele ocorresse.

Mas o que identifica uma sala de aula montessoriana nos Anos Iniciais? Como o professor deste segmento se prepara para lidar com a faixa etária de seus(suas) alunos(as)? Como a relação entre ambiente organizado e professor preparado contribui para que o(a) aluno(a) avance em seu envolvimento escolar? Essas são algumas das questões que orientaram esta investigação.

Assim, a partir do exposto, tendo como arcabouço teórico, sobretudo, as pesquisas de Brugelmann (2015), Campos (2017; 2020, 2021), Montessori (1923, 1934, 1949, 1950, 2003) e Rohrs (2010), este estudo de caso, de natureza participativa, tem como base a experiência de trinta anos de trabalho da autora numa escola montessoriana, tanto na docência quanto na coordenação pedagógica nos Anos Iniciais. Ademais, trechos de sua tese de doutorado foram adaptados/resumidos no referencial para compartilhar e refletir sobre a tríade montessoriana composta pela relação entre o ambiente, o professor e o aluno, com o intuito de intensificar a discussão sobre a formação de professores iniciantes ou em serviço. Além disso, foram entrevistados participantes de um curso de formação sobre a Pedagogia Montessoriana e, também, alunos(as) dos Anos Iniciais, do 3º ao 5º Ano.

Dessa forma, o artigo apresenta, de forma sucinta, o Período Intelectual, um dos quatro planos do desenvolvimento elaborados por Maria Montessori; o projeto de Educação Cósmica; e, na sequência, a prática pedagógica montessoriana atual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PERÍODO DE EBULIÇÃO INTELECTUAL DA INFÂNCIA

No Brasil, a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por sua vez, o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (do 1º ao 5º Ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º Ano). Em consonância, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu Art. 2º, conceitua criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990).

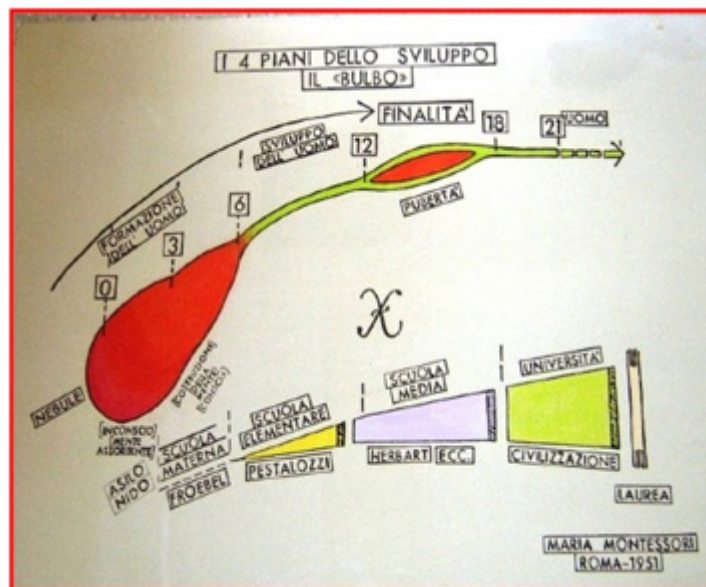
Considerando os avanços que acompanham o ECA no que se refere à primeira infância, de 0 a 6 anos, enfatiza-se que a passagem da criança que cursava a Educação Infantil para tornar-se aluno(a) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer a lembrança constante de que a infância permanece durante a passagem por este segmento e que necessidades, como o brincar, o afeto, a alegria, a autoestima e a construção da autonomia precisam de atenção das instituições escolares nesses tempos líquidos, de ultravelocidade tecnológica.

Montessori, ao observar a criança, percebeu a infância como possibilidade de investimento para a constituição de um homem melhor se os adultos, professores e responsáveis familiares aprendessem a respeitar as características e necessidades específicas de cada época do desenvolvimento humano sem, por outro lado, desconsiderar a singularidade de cada ser.

Assim, em 1938, em Edimburgo, ela proferiu uma palestra sobre “Os quatro planos da Educação”, utilizando como recurso didático um gráfico geométrico, simétrico, no qual representava com um triângulo cada uma das quatro etapas do desenvolvimento humano de 0 a 24 anos. Mais adiante, após aprofundamento do assunto, principalmente durante a sua permanência na Índia, exibiu, na cidade de Roma, em

1951, uma síntese de sua pesquisa sobre este assunto por meio de uma imagem que denominou como “Bulbo” ou “Os quatro planos do desenvolvimento”. Com isto, apresentou de forma orgânica e assimétrica o dinamismo humano. A Figura 1 a seguir traz esta imagem.

Figura 1 – Os quatro planos do desenvolvimento



Fonte: AMI (2016).

Por meio do “Bulbo” é possível identificar a Primeira Infância, de 0 a 6 anos, como um dos quatro planos do desenvolvimento dividido em períodos de seis anos cada. Entretanto, a psicologia atual mostra que esses marcadores cronológicos servem apenas para distinguir uma fase da outra, já que cada criança se desenvolve no seu ritmo. Por outro lado, foi a partir da observação sistemática que Montessori coletou evidências e destacou o papel da Educação como ciência ao reconhecer as fases do desenvolvimento humano para que nelas se possa intervir ou deixar fluir, conforme as necessidades da criança. Nesse sentido, ela afirma:

O primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhe foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança. (MONTESSORI, 1949, p. 82).

Assim, para Montessori (1950, p. 20), “[...] o desenvolvimento é uma sucessão de nascimentos. Num determinado período da vida, uma individualidade psíquica acaba e dela nasce outra”. Já no que se refere ao nascimento, ela representava-o como uma chama que ilumina a vida. Acreditava que durante a Primeira Infância o embrião espiritual continua a evolução iniciada no ventre materno, mesmo que após o nascimento a predominância seja do aspecto físico. Conceituou como “mente absorvente” da criança um período de abertura ao mundo, de espontaneidade, com maior receptividade da aprendizagem, no qual se constroem as estruturas e os esquemas “[...] em função dos quais todas as experiências posteriores são confrontadas e assimiladas” (ROHRS, 2010, p. 29). Esta mente absorvente que evidencia a importância da mão como órgão da inteligência, nesta fase de aprendizagens pelo concreto, caracteriza os primeiros anos da vida da criança e coincide com a latência dos períodos sensíveis que, se aproveitados, oportunizam aprender sem esforço. Desta forma, “[...] um trabalho interessante, escolhido livremente, que tenha a virtude de concentrar em vez de cansar, aumenta as energias, as capacidades mentais e dá o domínio de si” (MONTESSORI, 1950, p. 173).

Geralmente, em torno dos três anos de idade, a mente absorvente passa de inconsciente a consciente. O desenvolvimento dos períodos sensíveis da ordem, linguagem, das relações sociais, do refinamento dos sentidos ou movimento está intimamente ligado à maneira como cada indivíduo se organiza, orienta e à maneira como o ambiente dá suporte para nutrir a função educativa, de forma semelhante à nutrição materna na fase pré-natal. “Ajude-me a viver por mim”, em um agir em primeira pessoa, é a expressão que caracterizaria esta etapa criativa e da vontade de aprender.

O segundo plano de desenvolvimento, de seis a doze anos, coincide com a Segunda Infância. É marcado pelo início da dentição permanente, pela força, saúde e paciência para aprender. Constitui-se “[...] em um período de crescimento, mas sem transformações bruscas” (MONTESSORI, 1950, p. 21). Nesta fase de estabilidade psíquica e física, a Doutora ressaltou o amplo desenvolvimento intelectual da criança e a sua independência mental, no qual há a consolidação e expansão de funções cognitivas, de conquistas sensoriais e de abstração, diante do fascínio pela cultura. Ou seja, Montessori quis evidenciar que neste período sensível, denominado de intelectual, há uma potencialidade humana latente e uma curiosidade que propiciam à criança maior facilidade na aprendizagem do conhecimento historicamente construído. Nele também se estabelece a construção do senso moral por meio das relações com os pares, cuja máxima “Ajude-me a pensar por mim” denota a elaboração da personalidade e, concomitantemente, o aparecimento da possibilidade de realizar escolhas conscientes.

Na sequência, as características presentes no terceiro plano de desenvolvimento recordam as do primeiro. Durante a puberdade, ocorrem as mudanças físicas do corpo e um novo nascimento do ser, no qual as estruturas da personalidade necessitam de equilíbrio e merecem atenção especial dos adultos. Em função das transformações emocionais e físicas abruptas ocorridas, esta fase constitui-se como um período difícil para o indivíduo que costuma ser “[...] tomado por dúvidas, hesitações, indisciplina, rebeldia, desânimo e decréscimo da capacidade intelectual” (ANTUNES, 2005, p. 35). Entretanto, permeada pela maior capacidade crítica e reflexiva, consolida-se a consciência social e individual de cada ser, por isso, o lema “Ajude-me a pensar com você” passou a representar esta etapa.

Posteriormente, após os dezoito anos, a aprendizagem e a evolução humana mantinham-se mais estáveis, e num aceno à solidariedade e ao universalismo resultou a proposição “Ajude-me a pensar em ti”.

Nestes estágios do desenvolvimento, o indivíduo alcança o equilíbrio, desestrutura-o e retorna ao equilíbrio, num movimento cíclico estudado posteriormente pelo reconhecido psicólogo americano Erik Erickson.

O PROJETO MONTESSORIANO PARA A SEGUNDA INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO CÓSMICA

Após a expansão meteórica das *Casas dei Bambini* e de sua Pedagogia Científica que, a partir de 1907, se disseminaram por toda a Europa e pelos demais continentes, em 1915, Montessori estabeleceu morada na Espanha, onde, entre suas viagens, residiu por duas décadas.

Em Barcelona, iniciou um projeto para crianças com idade superior a seis anos. Para tanto, criou uma Escola Montessoriana para as crianças de três a dez anos de idade e um laboratório pedagógico para pesquisas e treinamento de professores. Seus estudos e aprofundamento conceitual sobre a aprendizagem nesta fase da infância culminaram na elaboração e divulgação de várias obras, dentre as quais destacam-se a Psicogramática, Psicogeometria e Psico Aritmética. Estes livros “[...] constituem uma espécie de psicodidática, que exhibe tanto a transposição de saberes por meio de materiais didáticos e lições pedagógicas quanto a busca pela elucidação de como o aluno aprende.” (CAMPOS, 2021, p. 46). Posteriormente, já na Holanda, ao ampliar os estudos a respeito da Segunda Infância, envolveu outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Naturais, História e Geografia, num currículo sistêmico denominado de Educação Cósmica.

Assim, a Educação Cósmica constitui-se num projeto interdisciplinar elaborado para as crianças entre 6 e 12 anos que se encontram num período em que as suas habilidades intelectuais oportunizam

a aprendizagem com a cultura e os modos de viver dos outros povos, assim como o aprofundamento das relações entre o Cosmo, compreendido como a totalidade do Universo, e o espaço local. Nesta fase do desenvolvimento infantil, o pensamento concreto do(a) aluno(a), aos poucos, cede lugar ao abstrato e o nível crítico se intensifica, se houver oportunidade para que a discussão de ideias e opiniões se estabeleça.

A ideia de uma criança “diferente”, faminta de conhecimento e trabalhadora apaixonada, estava se afirmando graças ao trabalho dos novos mestres que compreenderam a validade da proposta: criar em torno da criança e do jovem um ambiente de pesquisa, de descoberta e de cultura. (MONTESSORI, 1934, p. 2, tradução).

Para que durante o processo de aprendizagem a criança de 6 a 12 anos pudesse desenvolver o pensamento imaginativo, ligando o presente ao passado, buscando outras épocas e os seres que habitavam a Terra, Montessori elaborou cinco Grandes Lições. Elas são compostas por histórias que transpõem didaticamente, e de forma impressionista, o saber sobre a origem do universo, do homem e de sua cultura, com o auxílio de cartelas e experiências que valorizam a visão do todo. Relacionam as Ciências Biológicas com as Ciências Sociais, a Matemática, a Linguagem e possibilitam ao(à) aluno(a) um entendimento da vida numa perspectiva sistêmica. São elas: o Deus sem Mãos; a Linha da Vida ou História da Vida; a História do Homem; a História da Escritura; e a História da Matemática.

Montessori (2003, p.11) afirma que, nesta fase do seu desenvolvimento, “a mente da criança – comparando-se a um campo fértil – está pronta para receber o que será plantado culturalmente, mas, se negligenciada durante o mesmo, ou frustrada em suas necessidades vitais, tornar-se-á embotada”.

Já as lições de silêncio foram corporificadas nas salas de aula montessorianas após a observação de que o exterior auxiliava a formar o interior do aluno e que era possível investir no desenvolvimento da espiritualidade por meio de exercícios. Todavia, foi na relação com

Lubienska de Lenval, discípula e amiga de Maria Montessori que, a partir de 1920, foram incorporadas atividades com o intuito do auto-domínio da mente. A yoga e exercícios de atenção passaram a fazer da parte da dinâmica escolar que tinham como foco o ser equilibrado: “Daí a educação neuro-muscular, sensorial, intelectual, volitiva e espiritual voltadas para um único objetivo: a consciência do homem ao nível de finalidade última.” (AVELAR, 1978, p. 35).

Após a sua estadia na Índia, durante a Segunda Guerra, a Doutora estabeleceu moradia na Holanda, local que escolheu para viver. Lá, com o auxílio de seu filho, Mário Montessori, deu continuidade ao projeto de educação para a segunda infância e para a adolescência, ampliando as relações discentes sobretudo com o meio ambiente. Com isso, publicou dois livros: *Para educar o potencial humano* e *Da infância à adolescência*.

ENCONTRO PEDAGÓGICO: RELAÇÕES ENTRE ALUNO, PROFESSOR E AMBIENTE

O italiano Luciano Mazzetti, em conferência no Brasil (OMB, 2006), afirmou que nos anos 1930, Ferrière, um dos maiores expoentes da Escola Nova, perguntou a Montessori se o que ela havia descrito era real. “Não, respondeu ela, é um ideal que regula as ações. Não existe texto sem testa. Nós é que fazemos com que as palavras do livro falem” (OMB, 2006).

Considerando essa perspectiva, pode-se inferir que Maria Montessori, ao enfatizar a importância da inter-relação entre professor-aluno-ambiente, desenvolveu um arquétipo, ou “tipo ideal”: de aluno(a), aquele(a) que deveria guiar-se pelas leis da natureza; de professor, a quem “cabe a função de garantir o fluir do processo vital” (LAWRENCE,

s.d. *apud* HILSDORF, 2005, p. 24), tendo o ambiente como meio para que a atividade se consolide. E assim, como consequência, pode-se depreender que estabeleceu também um tipo ideal de sala de aula: a harmoniosa, onde ocorre o encontro pedagógico que se dá numa tensão entre a liberdade e a responsabilidade do(a) aluno(a), que tem o ambiente como espaço de atuação e autoria. Nas palavras da educadora:

Dar liberdade à criança não quer dizer que se deva abandoná-la à própria sorte e, muito menos, negligenciá-la. A ajuda que damos à alma infantil não deve ser a indiferença passiva diante de todas as dificuldades de seu desenvolvimento; muito pelo contrário, devemos assistir este desenvolvimento com prudência e com um cuidado repleto de afeto. Ademais, somente no fato de preparar com cuidado o ambiente da criança já temos uma tarefa séria, uma vez que se trata de criar um novo mundo: o mundo da infância. (MONTESSORI, 1923, p. 44).

O trabalho de Montessori visava conceder à educação das crianças uma base científica sólida constatada por meio da experiência (ROHRS, 2010), da autoeducação, da apropriação estética, motora, sensorial, socioemocional e, concomitantemente, das oportunidades para que os(as) alunos(as) constituíssem e lapidassem, no convívio com os pares, o senso moral, relacional e de vida prática. Com esta grande inovação para a sua época, colaborou para o desenvolvimento da autonomia ao estabelecer a interdependência entre o desenvolvimento interno do ser e o ambiente preparado para que ele ocorresse. Num sentido foucaultiano, “as técnicas de si” haviam sido incorporadas de tal forma pelo(a) aluno(a) que as práticas disciplinares faziam parte do contexto como algo natural. A falta de necessidade de intervenção do adulto no âmbito disciplinar demonstrava que as regras de convivência e os dispositivos pedagógicos já haviam se tornado *habitus* (CERTEAU, 2014).

Nesse ensejo, os materiais montessorianos consolidaram-se estrategicamente como dispositivos pedagógicos que fornecem ao ambiente da sala de aula as estruturas de um poder disciplinador e potencializador de aprendizagens, que se instaura a partir das regras

elaboradas para a circulação pelo mesmo, com os rituais de manuseio de objetos, o respeito ao espaço alheio, entre outros. Com isto, colaboram para que progrida a autodisciplina do(a) aluno(a) e as relações subjetivas a ela. Dessa forma: “Quando o ambiente oferece razões para que a criança desenvolva atividades construtivas, todas as energias da criança concentram-se.” (GRAZZINI, 1994, p. 9).

Contudo, conforme assinala Brugelmann (2015, p.360), “as pessoas envolvidas e o entorno social são também determinantes do modo como um material ou um método surtem efeito.” Neste aspecto, a cultura de cada instituição de ensino interfere nos seus projetos educativos, de forma que não há como se obter resultados idênticos em escolas diferentes, tampouco com turmas da mesma escola. Uma pedagogia da autonomia “[...] desenvolve-se pela reflexão partilhada, combinando dimensões institucionais e dimensões biográficas.” (MAGALHÃES, 2004, p. 37).

Assim, o “tipo ideal”, método formulado por Weber para que se compreenda a realidade por meio de um recorte, que foi utilizado por Montessori para facilitar a identificação do arquétipo de aluno(a), professor(a) e ambiente, não apresenta a realidade, mas serve como um paradigma de comparação com o real, com o que é vivenciado em cada contexto, conforme suas características específicas e humanas.

Nesse ínterim, entre o ideal e o real, os interesses e desejos das crianças nem sempre coincidem com o que foi planejado pelo(a) professor(a). Algumas vezes, geram comportamentos diferentes do almejado ou reações inusitadas identificadas negativamente como transgressões. Contudo, a transgressão, como afirma Silva (2011), anuncia um comportamento “das crianças quando percebem as coisas que as circundam como contraditórias ou portadoras de regras incompreensíveis na sua lógica de ver o mundo”. Ou seja, se as atitudes consideradas inadequadas forem observadas pela ótica da criança, pode-se auxiliar o(a) professor(a) na compreensão do contexto vivido e, conseqüentemente, a partir disto, na orientação

do(a) aluno(a) para avanços na construção de bases éticas, responsáveis, de autonomia e de respeito a si, ao outro e ao coletivo. Ademais, nesses cenários, um ambiente modificado para tornar-se mais desafiador, pode vir a ser a solução ou auxiliar nas soluções para a situação enfrentada. O desafio ao alcance do(a) aluno(a) serve como foco para a atividade, para a melhora da sua autoestima e para o estabelecimento do vínculo de confiança com o(a) professor(a).

Mas como se organiza o trabalho pedagógico numa sala de aula montessoriana dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como auxiliar o(a) aluno(a) a criar uma estrutura para a sua aprendizagem?

Ellen Parkhurst, a professora estadunidense que apresentou o trabalho montessoriano numa sala de vidro, na Exposição Universal de 1915, em San Francisco, EUA, era estudiosa de Dewey e até 1913, quando foi realizar um curso com Maria Montessori, em Roma, havia atuado como docente numa escola rural com quarenta alunos. Parkhurst constatou, em sua experiência pedagógica que, para conseguir o interesse e o rendimento dos(das) alunos(as), a solução era dividi-los em grupos, e dar lição a uns, trabalho para outros, de modo que executassem tarefas diferentes concomitantemente. (SILVA, 2000).

Nessa mesma esteira, em Barcelona, as práticas educativas realizadas por Maria Montessori propunham que o(a) professor(a) investisse nas relações de aprendizagem, oportunizando aos(às) alunos(as) de 6 a 12 anos, tal qual propuseram Parkhurst e Dewey, ampliar seus estudos conforme o interesse singular. O funcionamento da classe dava-se com a realização de trabalhos distintos desenvolvidos individualmente, em duplas, ou grupos, permitindo a liberdade de mobilidade e de escolhas. Neste aspecto, no livro *Psicogeometria* (1934), ao fazer menção às Tabelas da Divisão, Montessori apresentou duas tabelas que foram elaboradas pelos próprios alunos.

Assim, Silva (2000, p. 221), ao se referir à dinâmica numa sala de aula montessoriana e à função docente neste ensino, afirmou que:

Se numa escola regida pelas normas de liberdade montessoriana as crianças podem manifestar a sua predileção por tal ou tal trabalho, solicitando os estímulos que mais lhes convêm, fazendo uma escolha do material que lhes oferecem, é evidente que a professora não tem apenas um papel de observação; à sua actividade de observadora tem de juntar a de experimentadora, exatamente ainda como um homem de ciência; é a estas experiências que nas escolas Montessori chamaremos lição. (SILVA, 2000, p. 218).

Montessori (2003, p. 14), por sua vez, enfatizou que o professor que pretende atuar com a Segunda Infância deve:

Preparar uma grande quantidade de conhecimento a fim de satisfazer a fome mental da criança. Ele não é, como o professor comum, limitado por um plano de estudos, prescrevendo somente o tanto de cada assunto a ser transmitido dentro de um espaço de tempo, em que nenhuma explicação pode ser excedida.

Com essa postura, expõe a necessidade de o(a) professor(a) de uma sala de aula montessoriana ter uma formação diferenciada para poder dialogar, indagando-o, avaliando-o, e incentivando-o a solucionar novos desafios. E afirma:

Os professores deveriam estudar a origem, a posição geográfica e o crescimento de cada grupo, seus movimentos e relações com os outros, obtendo a história de vida de todo o povo em vez de somente a dos indivíduos; tais fatos podem ser mostrados às crianças de uma maneira agradável. (MONTESSORI, 2003, p. 93).

Na sala montessoriana dos Anos Iniciais deve-se criar um ambiente organizado e belo esteticamente em que os(as) alunos(as) sintam-se acolhidos(as) e, ao serem tratados(as) com delicadeza, respeito e incentivo, possam se concentrar ou discutir, desenvolver o seu potencial, crescer cultural e socioemocionalmente. A autoridade do(a) professor(a) se constrói e se afirma no encontro pedagógico com o ambiente preparado e na relação de sabedoria, compostura e apreço que estabelece com o(a) aluno(a).

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A DOCÊNCIA NA AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Ao iniciar o Ensino Fundamental, o(a) aluno(a) de 6 anos ainda precisa de materiais concretos para estruturar a sua aprendizagem. Além disso, manifesta necessidade de brincar e grande curiosidade em descobrir o porquê das coisas. Ao aperfeiçoar habilidades, desenvolve e consolida, em seu ritmo, a alfabetização. Para tanto, a sala de aula configura-se num ambiente rico em possibilidades para que se possa construir o conhecimento e para que, aos poucos, se incremente o repertório relacional entre alunos(as), característica importante dos Anos Iniciais.

Nesse segmento educacional de uma escola montessoriana de Florianópolis, SC, a maioria dos discentes frequenta as aulas no turno matutino ou vespertino. Outros ficam no período integral. Diferentemente da maioria das instituições de ensino, nesta não há sinal para entrar em sala ou entre as aulas, tampouco há necessidade de consentimento do(a) professor(a) para ir ao banheiro ou à biblioteca. Além do mais, há movimentação frequente pelos corredores, fato que, geralmente, não significa desordem.

No que se refere ao uso dos materiais montessorianos nos Anos Iniciais, a gradação de níveis dos mesmos é disponibilizada em sala para acompanhar a necessidade do(a) aluno(a). Conforme o conceito apresentado pelo material é assimilado, o seu uso torna-se desnecessário, ou é realizado outro desafio (extensão) a partir dele. Assim, o(a) aluno(a) que inicia os Anos Iniciais e estuda a sequência numérica e as operações básicas, tendo como suporte o Material Dourado e a Visão de Conjunto, por exemplo, ao evidenciar a consolidação da aprendizagem da relação número e numeral, busca outras experiências mais abstratas, de forma a concluir os Anos Iniciais operando com destreza

as operações da divisão e da multiplicação com ou sem o Tabuleiro Xadrez (material usado para promover a aprendizagem das multiplicações e divisões). Nesse sentido:

O Material Dourado, como os demais materiais montessorianos, é autocorretivo, com formato bem definido. Por meio dele é possível apresentar as unidades, dezenas, centenas e milhares, facilitando a compreensão da criança em relação aos números. Ao utilizá-lo como apoio nas aulas de matemática, possibilita-se o desenvolvimento da autonomia da criança na realização das atividades, sem que seja necessário o professor corrigir constantemente. Isso proporciona um ambiente de dignidade e estimula a autoconfiança, além de facilitar a assimilação do conteúdo. (PINTO; CAMPOS, 2020, p. 26).

Mesmo que a maioria dos materiais montessorianos seja autocorretiva, isto é, tenha, tacitamente, uma forma de verificação do acerto do(a) aluno(a) por ele(a) próprio(a), cabe ao (à) professor(a) dos Anos Iniciais realizar inferências para comprovar se o conceito em questão foi assimilado. Esta verificação pode ser considerada análoga ao que se realiza na Educação Infantil por meio da lição de três tempos, uma avaliação oral da aprendizagem, apresentada por Montessori.

Os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola em que a pesquisa se consolidou reúnem-se semanalmente para estudar, refletir sobre a relação teoria-prática, confrontá-la com a realidade e para sistematizar o planejamento das atividades, que também envolvem o uso das tecnologias atuais. O planejamento, por sua vez, é organizado para que haja pelo menos uma ou duas atividades diárias coletivas envolvendo o grupo de cerca de vinte e cinco alunos. As turmas reúnem-se nas atividades de Educação Física, Artes, Música ou Inglês; na discussão de conteúdos, experiências realizadas, valores, assuntos, regras do grupo; na elaboração/execução de projetos; no momento da leitura; na partilha de descobertas/aprendizagens e na avaliação do dia, que é realizada no final do período letivo.

O restante do tempo na escola é dedicado ao “Trabalho Pessoal”, no qual os(as) alunos(as) escolhem a ficha/atividade que farão individualmente, em duplas ou em pequenos grupos. Estas fichas mesclam todos os componentes curriculares em exercícios com diferentes níveis de aprendizagem e habilidades. Algumas apresentam comandos para uso de material concreto, jogos pedagógicos, experiências, exercícios de vida prática etc. Outras encaminham para produções textuais, artísticas, estudos, sínteses, reflexões etc. A escolha do que cada aluno(a) realizará ocorre, contudo, dentro de uma proposta de trabalho pré-estruturada, apresentada ao grupo, semanal ou quinzenalmente, na qual os alunos(as) podem optar por onde querem iniciar suas tarefas. Conforme o seu ritmo, estilo de aprendizagem e de envolvimento, há alunos(as) que não realizam todas as atividades propostas e outros que vão muito além delas, alcançando níveis avançados de conhecimentos específicos ou o refinamento de certas habilidades.

Brugelmann (2015), nesse ensejo, traz à cena uma reflexão sobre a aula aberta, uma estrutura similar ao Trabalho Pessoal vivenciado na sala de aula montessoriana. Para ele, uma aula aberta precisa de estruturas - em relação ao conteúdo, ao método e às relações sociais. Porém, “[...] estas estruturas não são impostas, mas negociadas entre os participantes.” (BRUGELMANN, 2015, p. 350).

O Trabalho Pessoal nos Anos Iniciais desta escola montessoriana, numa referência à aula aberta proposta por Brugelmann (2015), é oportunidade para a inclusão dos(das) alunos(as) numa dimensão caleidoscópica, pois deve possibilitar vez e voz àqueles/aquelas que constituem determinado grupo. Entretanto, a abertura anunciada pelo autor alemão, especialista no trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também se refere à docência, pois, enquanto alguns/algumas professores/professoras apresentam facilidade para permitir que no trabalho de livre escolha os alunos usem ideias próprias para as tarefas que colocam em prática, outros/outras apenas se atêm à estrutura pré-estabelecida em seu planejamento. O(a) professor(a) que permite maior abertura na relação de construção do conhecimento

dos(as) alunos(as), concede-lhes, concomitantemente, maior grau de independência, de escolhas nos caminhos para a aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, nesta posição pedagógica diferenciam-se graus de abertura, já que há professores/professoras que elaboram tarefas de modo aberto, possibilitando aos(às) alunos(as) diferentes maneiras de resolução, que requerem espaços livres para a solução, dentro da organização do trabalho. Porém: “De outro lado, também podem-se abrir possibilidade de escolha de tarefas fechadas”. (BRUGELMANN, 2015, p. 352). E o autor continua:

Muitos educadores entendem por abertura apenas o estabelecimento de espaços livres organizatórios, isto é, uma forma metódica de diferenciação interna. Eles transferem a condução do aprendizado de suas próprias pessoas para o material. A abertura, porém, tem de ser compreendida de modo mais amplo, não como uma simples opção de método, e sim como uma posição pedagógica. (BRUGELMANN, 2015, p. 352).

Num movimento de aprendizagem permanente na práxis, o(a) professor(a) montessoriano(a) é capacitado(a) para identificar nas relações as necessidades específicas do(a) aluno(a) para promover uma avaliação que contemple múltiplas facetas do processo. É o seu olhar atento que possibilitará distinguir entre intervir ou não na aprendizagem ou comportamento apresentado por cada um(a). A comunicação e parceria com as famílias, para compreensão e continuidade do que é vivenciado na escola, faz parte da dinâmica de atendimento ao(à) aluno(a) como ser integral. Entrementes, esta performance depreende a preparação e pesquisa constante realizada pela equipe docente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

“A casa dá ao *habitus* a sua forma.” (CERTEAU, 2014, p. 118). Assim, na indisponibilidade de encontros presenciais durante a pandemia de Covid-19, em 2021, buscou-se identificar quais atributos

os profissionais recém-contratados por uma escola montessoriana e participantes de um curso emergencial em caráter remoto de curta duração destacariam como características principais do(a) professor(a) montessoriano(a) e do ambiente de sala de aula. Para tanto, utilizou-se um questionário aberto, respondido por vinte pessoas, via chat. Paralelamente, responderam presencialmente a um outro questionário, dez alunos(as) dos Anos Iniciais, do 3º ao 5º Ano, que ingressaram na mesma escola no ano letivo de 2021.

Assim, esta pesquisa básica, de cunho qualitativo e explicativa, caracteriza-se como uma pesquisa de campo que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 169), “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

Constituindo-se também como uma pesquisa participante, do ponto de vista operacional, este estudo terá suporte da análise temática, que consistirá na escolha de palavras-chave, temas em destaque, que representarão elementos convergentes, conforme os objetivos elencados e as respostas obtidas no questionário aberto aplicado. Para Minayo (2007, p. 316), “[...] a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Ela pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou de um resumo.

RESULTADOS E ANÁLISE

Após discorrer sobre o projeto montessoriano para a Segunda Infância, a Educação Cósmica, e relacioná-lo com a prática pedagógica em uma escola montessoriana, apresentam-se algumas reflexões acerca da pesquisa, que foi dividida em duas categorias: a primeira relaciona

a importância do papel do ambiente e do(a) professor(a), de acordo com as respostas dos(das) profissionais da escola, participantes no estudo; a segunda, relativa ao ambiente escolar, apresenta os dados coletados por meio das respostas de alunos(as) da instituição.

Dessa forma, ao responderem ao questionamento sobre quais formas de atuação na Pedagogia Montessoriana se diferenciam de outras pedagogias, no que se refere ao AMBIENTE, os(as) participantes do curso de formação destacaram que: provoca a autonomia (7 respostas); é compatível com a necessidade do aluno (5 respostas); apresenta material disposto de forma a torná-lo acessível à criança (3 respostas); oportuniza liberdade (2 respostas); é preparado; é diversificado; é acessível à criança, de modo que possa interagir com ele de forma autônoma.

Por meio das respostas obtidas, foi possível identificar que os(as) entrevistados(as) percebem a importância da organização do ambiente na pedagogia montessoriana. Habitualmente, uma sala montessoriana tem beleza e riqueza de detalhes, com a disposição de estantes conforme organização dos materiais e facilidade para circulação; canto da leitura; pia próxima do espaço destinado à vida prática. Tal qual uma casa arrumada para se viver em coletividade, onde se recoloca no lugar aquilo que é retirado e se demonstra respeito ao espaço alheio, o ambiente torna-se um aliado do(a) professor(a) no investimento na educação do(a) aluno(a).

Estética e logisticamente preparado, ele serve como possibilidade de intervenção direta em habilidades de aprendizagem, de forma que se possa reorganizá-lo para evitar que haja a necessidade de chamar a atenção do(a) aluno(a) quando, por exemplo, este(a) ainda não consiga agir com cuidado ou respeito aos pares.

Construir andaimes em torno do(a) aluno(a) em desenvolvimento torna-se uma analogia oportuna na referência ao ambiente adaptado pelo(a) professor(a) para que a mediação da aprendizagem se consolide. Numa estrutura pedagógica aberta a novos projetos e desenhos arquitetônicos, as carteiras e os tapetes ora se agrupam

num formato, ora em outro, conforme a necessidade. Refletem, com isso, concomitantemente, o nível maior ou menor de abertura que o professor concede a seus/suas alunos(as), conforme o contrato de confiança e responsabilidade estabelecido entre os(as) mesmos(as). É uma parceria de condescendência em que, da fusão entre liberdade e responsabilidade, surge a orientação e a segurança. Assim, cresce a autoestima, a autonomia, e se diminui significativamente a indisciplina, com o desenvolvimento pessoal de cada aluno(a).

Já em relação ao (à) PROFESSOR (A), acreditam que deva: ser observador(a) (8 respostas); fazer mediação (8 respostas); ser respeitoso(a) em relação ao ritmo da criança (3 respostas); saber escutar; ser entendedor (a); apresentar empatia.

Se Ellen Parkurs, no princípio do século passado, contribuiu para a docência dos(as) alunos(as) da Segunda Infância, ao apresentar novos arranjos didáticos que enalteceriam o processo de aprendizagem na interação entre pares e os valores democráticos da participação ativa dos(as) alunos(as), conforme aprendera com a filosofia deweyana, Angeline Lillard (2013), sua compatriota contemporânea, ressalta que o ambiente montessoriano traduz uma vida em comunidade que, por sua vez, se sustenta no respeito e acolhimento ao outro.

Assim sendo, uma questão apresentada por Hans Brugelmann (2015), indagando se as crianças aprendem melhor quanto menos a professora interfere, permite refletir ainda mais sobre a docência numa aula aberta. Ele mesmo responde: “Minha resposta é: sim – mas. O que é decisivo é por qual motivo, com que objetivo e de que forma ela interfere, isto é, como ela define sua função no processo de aprendizado das crianças. Ela é parceira.” (BRUGELMANN, 2015, p. 361). Tal perspectiva, que exige uma diferenciação conceitual de maior profundidade, servirá de desafio para um próximo estudo, já que, como parceiro(a), mediador(a), facilitador(a), orientador(a), ausente na presença, autoridade ou autoritário(a), o(a) professor(a) atua de maneira diversa na relação de aprendizagem. Por ora, enfatiza-se o papel de

mediador(a), numa abordagem vigotskiana, e a amorosidade freiriana, que confluem na forma de educar na escola onde ocorreu a pesquisa.

Em consonância com o exposto, no que concerne às semelhanças e diferenças apontadas pelos(as) alunos(as) que ingressaram na escola, em 2021, na comparação com aquela em que estavam matriculados(as) no ano anterior, as respostas foram:

SEMELHANÇAS: Aluno(a)1: O laboratório e a biblioteca; Aluno(a)2: As duas são católicas e têm cantina; Aluno(a)3: Nos dois colégios a gente trabalha o respeito; Aluno(a)4: Nas duas escolas os conteúdos são parecidos; Aluno(a)5: teatro e cantina; Aluno(a)6: Não, não percebi nenhuma semelhança; Aluno(a)7: teatro, cantina, explicações.

DIFERENÇAS: Aluno(a)1: O ensino montessori; Aluno(a)2: Os materiais pedagógicos; Aluno(a)3: No CEMJ eu sinto que a gente é mais livre. Na outra escola nós não tínhamos liberdade, os professores humilhavam a gente em um nível bizarro e aqui não. Lá eu tinha prova toda quarta, mas aqui eu aprendo melhor; Aluno(a)4: As diferenças são que em minha antiga escola só tinha trabalho coletivo e aqui tem mais atividades interativas e com diversos materiais; Aluno(a)5: Laboratório, mais amigos, as fichas, liberdade para fazer ficha fora da sala; Aluno(a)6: Uma das diferenças são as regras que permitem aos alunos fazer escolhas; Aluno(a)7: as cores dos lápis especiais, não precisa levantar a mão para ir ao banheiro, não tem “bully” (bullying), tem religiosidade, fichas, liberdade de conteúdo, eu posso tirar o sapato.

Se a maioria das semelhanças citadas pelos(as) alunos(as) se refere à parte estrutural e institucional da escola, como ser de culto católico, ter cantina ou teatro, ressalta-se a percepção do(a) Aluno(a)3 sobre o respeito, temática essencial para se viver em sociedade e no ambiente escolar. Nesse aspecto, em função do trabalho educacional no qual buscou estabelecer, na prática, uma cultura de paz, em 1949, 1950 e 1951, Montessori foi indicada para o Prêmio Nobel da Paz. Segundo ela (MONTESSORI, 2004), a paz é uma construção, uma ciência, uma arte, uma cultura. E enfatiza que:

A tolerância, a capacidade de reconhecer que o outro é, ao mesmo tempo parecido comigo e digno de minha consideração e radicalmente diferente e digno do meu respeito, coloca-se na escala das referências interindividuais assim como na escala entre civilizações e religiões. (MONTESSORI, 2004, p. 9).

Em contrapartida, ao citarem as diferenças entre as escolas, mesmo vivendo num ano de pandemia em que os protocolos de contingência exigiram muitas adaptações do ambiente escolar às medidas sanitárias e privaram os(as) alunos(as) de acesso a espaços que eram de uso comum e de saídas pedagógicas para fora da escola, ficou evidente que os princípios montessorianos estão presentes no cotidiano e se entrelaçam com a cultura escolar. Ao destacarem a liberdade na movimentação, o bem-estar emocional e social do(a) aluno(a), as regras de grupo, o trabalho com fichas (autoeducação; aula aberta) e com materiais montessorianos (materiais concretos), eles(as) assumiram também a corresponsabilidade na convivência com os seus pares e com a escola. De maneira equivalente, Campos (2020), ao relatar suas observações na *Casa dei Bambini*, em Roma, afirmou que havia clareza nos combinados entre professores e as crianças e “a liberdade de movimentação pertencia a eles” (CAMPOS, 2020, p. 19).

A autoeducação, mesmo que envolva a aquisição da responsabilidade de estudos ou a experiência realizada com os materiais montessorianos, que auxiliam neste processo por possuírem controle de erro, não é um processo individual, pois o ato de educar requer relação entre pessoas. E de maneira relacional, a autoeducação constitui-se no confronto entre saberes e opiniões, que interferem na aprendizagem, fato que, por conseguinte, vai ao encontro da tese de Brugelmann (2015, p.361):

A aprendizagem pressupõe conflitos, isto é, uma tensão entre esquemas de pensamento e comportamento individuais e as exigências da situação. Encenar conflitos – sobre o material, através de perguntas ou afirmações, através de constelações sociais – eis a importante tarefa do educador. O conceito de abertura ganha, assim, um sentido adicional: a aula não deve canalizar

ou fixar o desenvolvimento através da simples substituição das concepções das crianças por outras, e sim desenvolvê-las, ampliá-las e enriquecê-las. (BRUGELMANN, 2015, p. 361).

Com isso, percebe-se o importante papel do (a) professor(a) e do ambiente preparado por este (a) para que a autonomia possa ser aprendida, e com ela, a elevação da autoestima e do nível de aprendizagem torna-se consequência. De acordo com Brugelmann (2015, p.360), “ela só é aprendida através de autonomia outorgada e exigida.” Por sua vez, Lillard (2013, p.4, tradução) afirma que a educação montessoriana “incorpora liberdade dentro da estrutura e estrutura dentro da liberdade”, constatações que também ficaram evidentes por meio desta pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A criança que frequenta a Educação Infantil muda de status e passa a ser denominada como aluno(a) quando adentra os Anos Iniciais, mas continua sendo criança, de forma que a necessidade de brincar permanece e a ótica infantil de perceber o mundo evolua na relação com o cotidiano.

Montessori, ao identificar as características predominantes nas crianças da faixa etária entre 6 e 12 anos, buscou favorecer o desenvolvimento das habilidades coerentes e nítidas em cada etapa da infância. Seu projeto de Educação Cósmica tinha o intuito de despertar o encantamento do(a) aluno(a) com o desenvolvimento do universo e do planeta que habita e também com a cultura já produzida por seus ancestrais, com histórias impressionistas, como a do *Big Bang*, da escrita, da numeração, da evolução humana, numa relação entre a responsabilidade de cada um por manter a vida na Terra, para todos.

Numa sala montessoriana dos Anos Iniciais, o(a) aluno(a) encontra um ambiente rico em detalhes, esteticamente preparado para

ampliar o seu vocabulário e conhecimento. Para tanto, os materiais montessorianos e o currículo escolar são selecionados e organizados de acordo com o nível de aprendizagem do(a) aluno(a) para favorecer um processo no qual, ao realizar suas atividades, individualmente ou em grupo, desenvolva a sua autonomia, criatividade, cognição e se torne mais questionador(a).

Ao perceber a necessidade dos outros num ambiente que incita o convívio social como determinante para o aprendizado de atitudes e de valores, que culminem no bem-comum, o(a) aluno(a) estabelece relações que colaboram para sua evolução moral, social e afetiva. Neste sentido, a disciplina e a paciência não precisam ser ensinadas, são construídas nas relações com os outros, por isso a atuação viva, mas indireta, do(a) professor(a), deve ser assídua. Ele(a) atua como observador(a), mediador(a), estruturador(a) de aprendizagens e moderador(a) de conflitos sociais e internos dos(as) alunos(as) ou entre os(as) alunos(as).

O ingresso nesse segmento escolar também marca o acesso às notas quantitativas que, por vezes, geram desconforto. Também é o período em que as situações de ritmo e habilidades diferentes de aprendizagem ficam mais evidentes entre as crianças, o que gera frustrações em alguns pais. Montessori provou, com suas pesquisas e experiências pedagógicas, que todos conseguem aprender, mas a paciência, a confiança e o estímulo à independência infantil precisam ser exercitados pelos adultos que estão no entorno do(a) aluno(a), promovendo a autonomia e o domínio de si. Assim, os Anos Iniciais constituem-se como um período de muitas aprendizagens e de consolidação de formas de agir diante de conflitos cognitivos ou emocionais para os(as) alunos(as). Durante esta fase, os investimentos realizados na autoestima e confiança geralmente reverterão em autonomia, responsabilidade e equilíbrio socioafetivo mais adiante.

Na didática montessoriana, a observação, as constantes anotações, a avaliação processual, a clareza do que o(a) aluno(a) precisa

desenvolver, a livre escolha, os materiais concretos usados como base para se chegar à abstração compõem a estrutura que dá suporte ao currículo. Além disso, o planejamento sistemático, que possibilita a troca de saberes e experiências entre os(as) professores(as) e a coordenação pedagógica, oportuniza que os(as) docentes considerem, em suas intervenções em sala de aula, outras nuances do processo, identificadas por seus pares. Brugelmann (2015) denomina a organização didática estruturada, tal qual ocorre na sala montessoriana, como aula aberta.

A partir do exposto é possível afirmar que a pedagogia e a didática montessorianas contribuem para as outras formas de ser e fazer educação ao difundirem a formação docente como estrutura para manterem-se ativas e ao apresentarem uma sistematização pedagógica interdisciplinar, baseada no desenvolvimento integral e no envolvimento infantil, com resultados comprovados no rendimento escolar e na subjetividade de quem por ela passou. Entretanto, cabe continuar teorizando com consistência para que a prática pedagógica montessoriana possa ser cotejada com cada época ou contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. **O embrião do espírito**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, Montessori: o indivíduo em liberdade).

AVELAR, G. **Renovação Educacional Católica**: Lubienska e sua influência no Brasil. Cortez & Moraes, 1978.

BRÜGELMANN, Hans Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. **Educação & Realidade** [online]. 2015.

CAMPOS, S. B. de. **A autonomia construída no movimento da vida**: observações na Casa dei Bambini de Roma. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Ebook.

CAMPOS, S. B. de. A institucionalização do Método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952). **Tese** (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. 390p.

CAMPOS, S. B. de; FARIAS, R. Arcimboldo: inter-relações entre arte, natureza e sociedade em sala de aula. *In*: BARRIO, A. *et al.* **Educação, Ecoturismo e Cultura em Íbero-América**. Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Calaméo, Napa, Califórnia. 2016, p. 156-168.

CAMPOS, S. B. de. **Reapresentando Maria Montessori**: o percurso e a obra educativa da mulher mais interessante do século XX. Jundiaí, SP: Paco, 2021.

GRAZZINI, C. Os quatro planos do desenvolvimento. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESTUDO AMI. **Anais...** Washington, DC, 1994, p. 1-30.

HILSDORF, M. L. **Vida em expansão**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, Montessori: o indivíduo em liberdade).

LILLARD, A. Playful education and Montessori learning. *In*: **American Journal of Play**, v.5, n.2, 2013.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos**: histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTESSORI, M. **A criança (Il segreto dell'infanzia)**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. Amsterdam: Association Montessori Internazionale, 1936.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz**. Campinas, SP: Paz e terra, 2004.

MONTESSORI, M. **Em família**. (Il bambino in famiglia, 1923). Rio de Janeiro: Nórdica editorial, s.d.

MONTESSORI, M. **Formação do Homem** (La formazione dell'Uomo, 1949). Portugália Editora (Brasil), 1949.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. (La Mente dell'Uomo, 1950). Portugália Editora (Brasil), 1950.

MONTESSORI, M. **O que você deve saber sobre seu filho**. Madras: Índia, 1948.

PINTO, J.; CAMPOS, S. B. de. Material dourado: matemática sem traumas. **Revista Científica do USJ** [Recurso eletrônico] / Centro Universitário Municipal de São José (USJ) / Fundação Educacional de São José (FUNDESJ). Edição Especial. (2021/1). São José (SC): USJ, maio de 2021, p. 25-30.

ROHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SILVA, A. da. **Textos pedagógicos I**. Lisboa: Âncora Editora, 2000.

5

Fernando Maurício da Silva

**Ética docente
e direitos da criança**

INTRODUÇÃO

A ética da criança é um ramo que se tornou proeminente a partir de duas fontes, a saber: a psicologia da criança e os debates bioéticos e jurídicos sobre os direitos da criança. Contudo, permanece controverso se a ética da criança deveria se basear ou se reduzir a um desses campos. Já é tempo, entretanto, de apreciar minuciosamente este problema na formação dos docentes, incluindo a especialidade do assunto que tem levado às soluções cada vez mais ricas. É neste contexto que a interpretação das diversas leis que no Brasil são dirigidas às crianças, com destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente, merece ser realizada com detalhes. Talvez a dificuldade mais imediata quanto aos direitos da criança esteja na tendência de aceitá-los como universalmente válidos em contraste com as dificuldades de sua real implementação. O fato de a Convenção dos Direitos da Criança da ONU afirmar, em 1989, que seu objetivo é dar continuidade à política já existente de promoção internacional dos direitos da criança (iniciada em 1924 pela Convenção de Genebra sobre os direitos da criança e pela Declaração dos Direitos da Criança da ONU, de 1959), adquirindo agora maior peso de obrigação aos Estados signatários, pode ser interpretado como uma dificuldade de assumir tais obrigações¹². Não por acaso ficou enfatizado que em países de terceiro mundo a criança ainda é submetida ao trabalho precoce ou escravo, à prostituição, além de ser privada de instrução e outros abusos¹³.

Outra forma frutífera de compreender as dificuldades que os direitos da criança implicam encontra-se na constatação da ambiguidade do próprio conceito de “criança”. É aqui, mais do que em qualquer outro lugar, que o descuido de educadores tende a levar aos esforços leigos no campo da ética. Tal ambiguidade se reforçará quando for tensionada com as formas com que se define o direito em geral e especialmente para com as crianças. Com efeito, o conceito tradicional de criança – no que diz respeito ao seu status moral – sempre esteve

ligado a dois sentidos: o valor moral da criança em função de ser jovem (no latim, *puer*) ou por ser filiada (*filius*) à espécie e à cultura¹⁴. Por isso, é preciso ainda fazer a pergunta: quando se fala em direitos da criança, de que criança se está falando e de quais direitos?

Mesmo que não se esteja de acordo com Philippe Ariès (1973), quando este mostrou que a infância é uma descoberta relativamente recente, permanecerá correto dizer que recente são os problemas ligados à forma como compreendê-la e reconhecer seus direitos. Se foi apenas no século XVIII que nasceram as compreensões baseadas no desenvolvimento (como em Rousseau), alterando muitos dos pressupostos da teoria do desenvolvimento de Tomás de Aquino, legitimando pouco a pouco uma moral da criança como objeto de afeto, compaixão e cuidado (como em Kant e futuros construtivistas), somente no século XIX e XX foram levantadas as dúvidas e apresentadas reformulações à autoridade parental, à educação obrigatória, à legitimidade do trabalho infantil etc. Por causa de razões como estas restou, no último século, a dificuldade de responder se haveria prioridade entre o ideal de proteção da criança e o reconhecimento (em algum grau) da capacidade de autodeterminação ou autonomia infantil. É preciso, ainda hoje, questionar como o duplo sentido de criança e o duplo sentido de seus direitos se relacionam. Isto permitirá explicitar duas grandes tendências para entender os direitos da criança e seu *status* moral. Uma primeira tendência consiste em pensar a criança como filiada e sustentar a prioridade dos direitos de proteção. Neste caso, será admissível afirmar que crianças não nascem pessoas (indivíduos capazes de autodeterminação, incluindo autonomia moral e emancipação jurídica). Todavia, sua condição humana requer que seus melhores interesses (de crescer, pertencer, aprender etc.) sejam protegidos. O papel da educação será aqui indispensável: a educação é o meio ou instrumento que garantirá à criança um futuro de responsabilidade e autonomia. A justificativa mais conhecida dos direitos de proteção como base no *status* moral da criança constitui-se na afirmação de que, sendo indivíduos da

espécie humana e não sendo ainda pessoas, as crianças devem receber os direitos comuns aos direitos humanos. A menoridade não é razão suficiente para colocar a criança no não direito: ela é titular de direito desde o nascimento por ser um indivíduo humano. Mas esta não é uma posição imune a problemas. Ainda que crianças sejam titulares de direitos desde o nascimento, elas não podem ser intimadas a exercer estes direitos. É aqui que a posição fracassa. Segue-se uma nova e curiosa variação da posição: há indivíduos que são titulares de direitos (as crianças), mas quem exercerá a realização destes direitos não são os próprios titulares (cabe aos pais, por exemplo, zelar e garantir seus direitos). Agora se pode ver o problema: esta não seria uma nova forma camuflada de justificar a autoridade dos pais (ou demais adultos, comunidade etc.) sobre as crianças? O que apenas se pode dizer a favor da fundamentação dos direitos da criança seria: crianças são particularmente vulneráveis justamente por serem ao mesmo tempo seres humanos e indivíduos não autônomos (são irresponsáveis, sem capacidade jurídica, não submetíveis aos deveres etc.). Mas mesmo neste caso seria preciso a análise e o esclarecimento das conclusões que muitas vezes se pretende inferir daquela relação entre autonomia e vulnerabilidade.

A segunda tendência para justificar os direitos da criança, originada principalmente da tradição anglo-saxônica, afirma que a doutrina da proteção da criança deve ser denunciada: trata-se de uma forma secular de opressão à criança, pois elas estariam sendo definidas estritamente como projetos futuros de pessoas. Isso implica negar-lhes a infância no seu sentido mais próprio. Ao determinar as crianças primeiramente como espécimes, a doutrina dos direitos de proteção submete as crianças a serem humanos padrão. A educação é justamente a melhor desculpa para igualá-las. Inversamente, seria preciso reconhecer que as crianças são capazes de autodeterminação em algum sentido (ou autonomia em algum grau) ou, para uma formulação mais radical, as crianças devem ser libertadas do domínio adulto (espécie de abolicionismo), seja em favor delas mesmas (ter

uma infância valorizada pela própria infância e não pela vida futura) ou em favor da humanidade em geral (a educação da criança não dominada pelo adulto levaria a uma modificação paulatina das relações sociais, mais livres e criativas, capaz de fomentar melhor as capacidades das crianças). Portanto, é a criança enquanto jovem que deve ser entendida como objeto dos direitos da criança, no sentido de direito de autodeterminação (direitos de liberdade). É possível agora entender que as duas propostas acima podem receber três orientações: radicalizar uma delas com o objetivo de anular a outra; formular uma posição intermediária capaz de acomodar exigências de ambas; ou negar que haja direitos da criança¹⁵. A seguir, será apresentada uma análise cuidadosa da ética presente nas doutrinas dos direitos da criança, com ênfase no ECA, com o objetivo de indicar como a sociedade, o poder público e os tutores, incluindo pais e educadores, devem ter atenção aos detalhes dos problemas éticos referidos.

OS PROBLEMAS PRESENTES NOS DIREITOS DA CRIANÇA

Pode-se interpretar a Convenção da ONU não tanto a partir dos seus primeiros artigos, como foi dito anteriormente, mas antes desde os artigos 12 a 15, como fez inicialmente o poder político na França. Neste caso, a Convenção será entendida em termos liberacionistas, isto é, estará motivada pela ideia de que a doutrina do direito de proteção é uma manipulação da criança como objeto jurídico. Todo o *status* jurídico do menor deveria, assim, ser reformulado. O ECA no Brasil é similar neste ponto. Os novos direitos conquistados pelos adultos (liberdade de opinião, de pensamento, de expressão ou de associação) seriam, no mínimo, quando aplicados às crianças, pseudodireitos: os direitos de liberdade são discriminatórios, as crianças são desprovidas de responsabilidade, não se pode esperar delas a defesa contra os abusos destes, então, a criança se tornaria objeto da apreciação dos adultos (escola,

Estados, professores, pais). Neste sentido, não demorou a surgir, contra este tipo de concepção, a acusação de que os direitos da criança não passariam de ideologia, com risco de desqualificar o fundamento democrático dos direitos ou, no melhor dos casos, de que não passaria de mera intenção vazia ao diluir as fronteiras do direito¹⁶.

Tenha-se adotado um liberacionismo retórico, um liberacionismo real ou prefira-se uma posição pró-proteção, ambos os lados necessitariam resolver um problema inevitável, a saber: não parece haver investigação ética que não tenha que, em algum momento, fornecer uma solução ao fantasma do paternalismo¹⁷. A estrutura do problema parece ser a seguinte: (1) primeiro é preciso decidir se o sujeito moral em questão é um agente moral ou paciente moral; (2) em seguida, decidir qual *status* moral o agente ou o paciente moral receberá; (3) por fim, é preciso decidir qual princípio ou padrão moral tem valor prioritário sobre os demais¹⁸. Dito isso, será preciso responder se a negação da autonomia da criança caracteriza um paternalismo (cujo caso limite seria o paternalismo de Estado, que definiria as leis que prescrevem o que é bom para uma criança, isto é, quais benefícios os adultos são obrigados a promover) e se o paternalismo seria justificado.

Mas os críticos mais fortes poderiam continuar suas reivindicações e recusar que haja direitos da criança em qualquer sentido. Isso poderia significar que os “partidários dos direitos da criança” estão apenas fazendo uma espécie de política de espetáculo, com terceiras intenções, ou seja, a Convenção, o ECA e documentos similares não passariam de ideologia de valorização da criança como um adulto, que tem apenas como resultado inventar a culpabilidade parental ou desqualificar o valor de sua autoridade ou da família. Para uma defesa mais sóbria, que não apelaria a uma acusação deste tipo, ter-se-ia o seguinte argumento: a defesa dos direitos da criança é ruim, antes de tudo, para a própria criança, ou melhor, a linguagem do direito fracassaria para atingir o resultado de proteger as crianças contra exploração e abuso ou promover o cuidado e uma boa

infância. No lugar da linguagem dos direitos da criança, seria mais adequado uma política de imputabilidade dos adultos que agissem de forma irresponsável ou danosa. Esta posição poderia inclusive ser justificada pela análise histórica: os vínculos de filiação da criança não são mais garantidos na sociedade moderna, como foram nos séculos anteriores, especialmente pelas normas matrimoniais, e uma vez que a conjugalidade se tornou questão de liberdade individual, o vínculo de filiação da criança deixa de ser dependente diretamente da conjugalidade e passa a depender das liberdades dos adultos. Portanto, os direitos da criança não passariam de exploração jurídica e política do divórcio. Esta conclusão, contudo, pode ser facilmente criticada: pelas mesmas razões (diluição dos vínculos matrimoniais e aumento das liberdades individuais), os direitos da criança tornam-se necessários para corrigir os abusos que podem ser gerados, protegendo as crianças desses conflitos entre liberdades adultas. As liberdades dos adultos são ameaças – entre outras – à forma de vida da criança, tal que a filiação da criança não pode mais ser baseada em um mundo comum, assim como este mundo em que a criança vive tem que poder ser transformado também por ela. O vínculo entre pais e filho continua sendo possível, mas deixa de ser suficiente a normatização da conjugalidade. Talvez isso signifique, para alguns, a perda dos vínculos com o passado (comunitário ou local), mas também se poderia dizer que o vínculo com o passado apenas se tornou mais amplo (secular), unido a um futuro também mais aberto e, sobretudo, a um presente (a infância) que pode ser vivido em seu próprio tempo. A doutrina dos direitos da criança não causa nenhum prejuízo aos vínculos possíveis com o passado nem impede a abertura ao futuro e, neste sentido, não pode ser entendido como uma ideologia. Assim como a criança deixa de ser o menor, a infância deixa de ser o nome de uma idade em oposição ao adulto: é o valor da infância que foi devolvido para a criança¹⁹.

UMA ANÁLISE ÉTICA DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Uma vez conhecido o debate acima, será possível apreciar melhor as características do ECA²⁰. Este é um avançado diploma legal de direitos infanto-juvenis. Sua prática necessita de compreensão global do sistema desta lei, tanto em seu todo quanto na conexão com as demais normas federais e internacionais que integram o direito da criança e do adolescente. Logo em seu *Título I* (art. 1º) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, embora o título “disposições preliminares” refira-se ao artigo 1º ao 6º²¹. Apresentam-se *regras*, *definições* (conceito de criança e adolescente, abrangência da Lei etc.) e *princípios* (proteção integral e prioridade absoluta). Pode-se presumir que esteja sendo adotada a conhecida distinção jurídica entre regras e princípios, ambos compreendendo dois tipos diversos de normas. Princípios adicionais são apresentados no art. 100, *caput* e parágrafo único, bem como nas Convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. O enunciado inicial do art. 1º do ECA tem por fonte a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente²². Portanto, pode-se afirmar que o ECA é uma resposta à normativa internacional e à constitucional, adotando como fim a proteção integral (sobretudo nos artigos 3º, 4º, 5º, 6º e 100, inciso II). Mais exatamente, isto significa que nenhuma disposição estatutária pode ser interpretada e aplicada em prejuízo à criança, mas, antes de tudo, seria disposta para fazer exigências à sociedade, família e ao Estado, incluindo penalidades previstas (art. 5º, 208 e 216). O significado de disposições preliminares refere-se, pois, tanto aos princípios quanto às definições e especificações das normas.

O art. 2º apresenta a conhecida definição de “criança” como pessoa, cuja faixa etária é até 12 anos incompletos, assim como o adolescente é pessoa entre 12 e 18 anos²³. Neste sentido, pode-se afirmar que a definição é objetiva em termos de teoria etária, ou seja, teoria do limiar que estipula o ponto de distinção entre crianças e não

crianças, merecendo o tratamento diferenciado para vários conteúdos (por exemplo, artigos 45/§2 e 105)²⁴. O conceito é objetivo no sentido de ser um conceito legal, uma vez que, diversamente, ciências como psicologia e pedagogia poderiam eventualmente adotar outros conceitos e a criança poderia ser definida diferentemente nas normas internacionais (pessoa com idade inferior a 18 anos). Outro aspecto que procura fornecer objetividade ao assunto é o abandono do termo subjetivo “menor”, por ser discriminatório e preconceituoso, sobretudo quanto à pretensão de instituir as crianças como titulares de direitos fundamentais da pessoa humana (por exemplo, de dignidade e respeito), impondo a todos (família, comunidade, sociedade e poder público) o dever de respeitá-las com prioridade absoluta, justamente para eliminar toda discriminação e opressão (ECA, art. 4º, *caput* e art. 5º; CF: art. 227, *caput*). Assim, o termo “menor” seria impróprio enquanto contraditório aos termos e aos fins do ECA, embora ainda usado na CLT e no código civil. Entrementes, para uma análise histórica, os termos “criança” e “infância” não deixam de admitir relevante carga discriminatória e pejorativa (o que será discutido posteriormente a propósito do uso do termo “desenvolvimento” ocorrente no ECA), crítica que mostraria que a definição de criança dada pelo ECA não seria inteiramente objetiva, sequer em sentido estritamente jurídico²⁵. Seja como for, a eventual emancipação de jovens de 16 e 18 anos nos termos do artigo 5º, parágrafo único, do Código Civil, não altera a definição do ECA para adolescente (o que é esclarecido no art. 5º do CJB)²⁶. Entretanto, apesar da objetividade do conceito em seu sentido sistemático, afirmar a propriedade de “ser pessoa” à criança não é consensual nem na literatura filosófica nem na jurídica, tanto em relação ao que se entende por pessoa quanto à definição de criança em relação às consequências da aplicação de tal termo. O art. 3º terceiro retomará este ponto²⁷.

O art. 3º afirma que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais da pessoa humana”²⁸. Este enunciado está de acordo com a CF (art. 5º, *caput* e inciso I) e será relevante para o ECA

no artigo 100 (parágrafo único, incisos I e XII). A inovação relevante no enunciado inicial do art. 3º é conceber a criança e o adolescente como *sujeitos de direito* e não como objetos da intervenção estatal²⁹. O conteúdo do enunciado, entretanto, garante às crianças e aos adolescentes os direitos tanto materiais quanto processuais (por exemplo, em processos sobre atos infracionais, conforme ECA, artigos 106 a 111), bem como exige a garantia pelo Estado e pela sociedade. A questão ética e prática que sempre requer atenção, contudo, é como respeitar tais direitos nos limites da capacidade da criança expressar sua vontade (ECA, art.100). Na continuidade, lê-se “sem prejuízo da proteção integral”. Isto remete ao princípio primeiro e segundo da DDC de 1959 e ao próprio ECA (artigos 1º, 4º, 6º e 15)³⁰. Ao art. 3º segue-se o parágrafo único que enuncia que tais direitos se aplicam universalmente e sem qualquer tipo de discriminação (família, sexo, etnia etc.). Elemento interessante é afirmar a não discriminação de “condições de desenvolvimento e aprendizagem”. Todos estes itens sobre não discriminação são, ao fim do enunciado, definidos como qualquer “condição que diferencia as pessoas, família ou comunidade onde vivem”. Mas a questão é: como isto se aplicaria ao conceito de desenvolvimento e aprendizagem? Este parágrafo refere-se a certas leis³¹ de modo a compreender um princípio de isonomia (não discriminação). Neste sentido, trata-se de um princípio que determina como entender e proteger a vulnerabilidade de pessoas e famílias, inclusive da intervenção estatal que possa violar, isto é, contra ações e mesmo leis que procurem estabelecer um “código de obrigações dos menores”, analisando as situações vulneráveis daqueles³².

O art. 4º afirma que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos [...]”. Em primeiro lugar, é notável que este enunciado, ao incluir outras três instâncias paralelas à comunidade, parece implicar o afastamento do comunitarismo³³. A pergunta que se faz é: seria o caso de admitir, ao mesmo tempo, valores comunitários e valores seculares? Valores comunitários não entrariam em conflito com a doutrina do valor prioritário da criança? Este pode não ser o caso, mas ao menos

se poderia dizer que valores morais de comunidade e família (que compõem suas normas de beneficência ou sua concepção de boa vida) não teriam qualquer prioridade circunstancial sobre o princípio de isonomia, não discriminação ou proteção da criança, então chamado de “absoluta prioridade” (ECA, art. 4º). Isto se opõe tanto ao comunitarismo quanto ao liberacionismo do tipo encontrado em autores como Farson (1974) ou T. Engelhardt (1996)³⁴. Ora, no art. 4º, as entidades sobre as quais recaem os deveres referem-se ao art. 227, *caput*, da CF, e ao art. 3º da Lei n. 13.257/2016, ou seja, o enunciado quase reproduz o artigo referido da CF, quando afirma que a promoção de tais direitos é ação conjunta e não isolada. Isso implica que, entre as instituições sociais, será a família a primeira a ser convocada para a obrigação de agir em defesa da criança, ao menos a julgar pelo art. 100, parágrafo único, incisos IX e X do ECA. Mas é questionável se é o caso de aqui interpretar uma priorização da família sobre as outras entidades, uma vez que não é a precedência histórica da família que está sendo sustentada como fundamento para a criança enquanto filiação, mas sim a própria condição atual de vulnerabilidade e autonomia da criança³⁵. O texto parece querer acomodar parcialmente os argumentos encontrados tanto nos comunitaristas quanto nos autonomistas: os direitos da criança têm precedência lógica, embora a precedência histórica dos direitos da família deva ser protegida, desde que em favor da proteção da criança. O ECA também entende que o direito à convivência familiar é um direito fundamental de absoluta prioridade (art. 4º, *caput*), implicando o estabelecimento de diversos mecanismos de proteção à família³⁶, porém, também afirma que toda e qualquer pessoa tem o dever prioritário de zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes (art. 18 e 70), o que parece sugerir que são diversas entidades que têm obrigação prioritária, mas nenhuma entre si. Seja como for, essa segunda interpretação não resolveria os problemas que requerem priorização, por exemplo, do poder público, pois isso possivelmente implicaria uma concepção de democracia participativa e não apenas representativa. Se este fosse o caso, o ECA seria um texto ideal ou, ao menos, retórico, o que não corresponde a suas pretensões. Uma resposta moderada seria dizer que o ECA é texto real quanto a doutrina da proteção da criança, mas ideal

quanto a democracia participativa ou não hegemônica que futuramente poderiam melhor garantir os direitos da criança.

Costuma-se entender o art. 4º como postulando um princípio de prioridade absoluta à criança e ao adolescente, posição que se ampara nos termos já enunciados pelo art. 227, *caput*, da CF. Este princípio tem por consequência a obrigação estendida a todos para a defesa/proteção da criança. A criança e o adolescente receberão a atenção e o tratamento prioritários de forma absoluta, isto é, não relativa às circunstâncias e acima de qualquer coisa. Se for aceito que a regra elementar da hermenêutica jurídica, a saber, que a lei não possui palavras inúteis, deva ser operante na compreensão da expressão “prioridade absoluta”, então o art. 4º deve ser tomado como um comando normativo, por exemplo, obrigação ao administrador público, não lhe dando alternativas. Isto se confirma no art. 259, parágrafo único, do ECA, o qual afirma que “compete ao Estado e municípios promoverem a adaptação de seus órgãos e programas as diretrizes estabelecidas nesta lei”³⁷. Entretanto, o valor normativo do status absoluto do princípio parece mais problemático do que o seu valor prioritário. O art. 4º continua estipulando a lista dos direitos prioritários/absolutos: “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”. Note-se que, apesar de todos esses direitos serem afirmados igualmente absolutos/prioritários³⁸, não são de mesmo tipo, sendo controverso se são de mesma ordem, peso ou valor³⁹. Se o ECA afirma que o desrespeito a tais direitos fundamentais deve implicar sanções administrativas e jurídicas, também a Lei n. 13.257/2016, ao enunciar o Marco Legal da Primeira Infância, estabelece a obrigação das políticas públicas para o tratamento criterioso com o estudo de alternativas para cada caso. Isso quer dizer que, para cada tipo de direito enunciado no art. 4º, exige-se uma política pública própria, um “plano de atendimento” com ações variadas, na forma de um “dever de agir incondicionado”, isto é, que sequer a autoridade jurídica pode condicionar a função de prevenir

e intervir eficiente e rapidamente nos casos de violação de tais direitos. Porém, se todos os direitos citados neste artigo forem entendidos como prioritários, então a pergunta será: quais deverão ser garantidos primeiro ou qual receberá maior peso em caso de não ser possível garantir todos de uma única vez? O que viria primeiro em caso de impedimento: a liberdade, a educação etc.? Aparentemente estar-se-ia diante de um imperativo categórico do direito (explicado no *caput* do art. 227 da CF). Será no parágrafo único do art. 4º do ECA que se explicitará a “garantia de prioridade”: a *primazia* de socorro e proteção em qualquer circunstância; *precedência* dos serviços públicos; *preferência* na formulação e execução das políticas públicas; e destinação *privilegiada* dos recursos públicos⁴⁰.

CONCLUSÃO: ÉTICA, DIREITOS E EDUCAÇÃO

O art. 5º do ECA parece enunciar um princípio de não-maleficência ou ao menos incluir conteúdos deste de forma mais direta do que nos anteriores⁴¹. Poder-se-ia resumir suas obrigações na forma do princípio de não causar danos. Isto pode significar, pelo menos, especificações de não-maleficência mais explícitas do que as já apresentadas⁴². Este artigo é uma especificação do art. 227, *caput*, da CF, e, sobretudo, dos artigos 34 e 36 da convenção da ONU sobre os direitos da criança de 1989. Paralelo as estas proibições sobre não causar danos, encontra-se a obrigação de todos zelarem no combate a todas as formas de violência, negligência e opressão (ECA, art. 18 e 70)⁴³. Portanto, caso se leia o art. 5º em conjunto com estas leis, então, as normas de não-maleficência e beneficência estariam sendo pensadas juntas. Isso significa que haveria prioridade das obrigações de beneficência (e em grande parte das de obrigação de respeito às liberdades). Talvez isso ocorra porque não seria suficiente priorizar as obrigações de não causar danos às crianças. Contudo, isso não impediria de priorizar ambas as normas na forma de dois tipos de obrigações morais de *cuidado*⁴⁴.

O art. 6º introduz um novo e importante conteúdo⁴⁵. Caracterizar a criança e o adolescente como condição peculiar em desenvolvimento compreende uma diretriz teleológica que estabelece um conjunto de fins tanto individuais quanto coletivos. Junto a estes se inclui a consideração pelo jovem em termos de “pessoa” e “em desenvolvimento”. Esta regra de interpretação deve ser entendida junto aos artigos 1º, 5º e 100 (*caput* e parágrafo único, inciso II): que nenhuma das disposições estatutárias possam ser interpretadas em prejuízo da criança e adolescente ou limitando a proteção pelo poder público. Esta norma processual estaria afirmando que a interpretação do Estatuto deve ser dada segundo fins, *thélos* este que corresponde à proteção e integração infanto-juvenil. Portanto, a interpretação é teleológica porque se baseia em dois princípios teleológicos – de beneficência e de não-maleficência – enunciados nos artigos 3º, 4º e 5º, embora, como foi dito antes, sem sua distinção explícita. E uma vez que normas deontológicas já haviam sido dadas nos artigos 1º e 2º, parece aceitável reconhecer que o ECA seja, quanto ao espírito, um sistema normativo de tipo misto, possivelmente principialista, apesar de prioritarista na letra⁴⁶. Mas independentemente disso, permanece controversa a propriedade psicofísica de desenvolvimento que define a criança como “pessoa peculiar”, uma vez que as ciências não estão em acordo sobre o modo de entender o desenvolvimento e menos ainda se este conceito é razoável para legitimar um conceito de criança ou de pessoa⁴⁷.

Em relação ao art. 7º⁴⁸, diversos outros documentos legais dispõem sobre conteúdos similares ou especificações sobre a norma nele enunciada⁴⁹. É relevante notar que este artigo trata de conteúdos de bioética (a vida e a saúde) referidos como “direito à proteção”. O art. 7º pode ser dividido em duas partes: o primeiro, fala dos direitos de proteção à saúde e à vida; o segundo, sobre o desenvolvimento e nascimento sadio e harmonioso em condições dignas de existência. Assim, o direito à vida e à saúde seriam direitos fundamentais (conforme o título II). O objetivo refere-se às políticas sociais públicas que determinam o que outras leis providenciam sobre promoção, recuperação e medidas

socioeducativas da saúde. Entretanto, a segunda parte do enunciado do art. 7º inclui algo mais amplo, “o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso”, o que impede de limitar os termos bioéticos apenas às questões biomédicas, mas inclui fatores epidemiológicos, sociais, psicológicos e, além disso, um conteúdo de obrigação de caráter moral em termos de “condições dignas de existência”. Portanto, não se poderia simplesmente afirmar que crianças são pessoas peculiares em função do desenvolvimento, pois aqui se trata das garantias do nascimento e da dignidade da existência. São colocados no mesmo enunciado a vida, a saúde, o nascimento, o desenvolvimento, a existência e a dignidade. Ora, se o sentido técnico do art. 7º consiste na obrigação do poder público (estadual, municipal e federal) de promover políticas públicas voltadas à proteção integral da saúde e do desenvolvimento, incluindo o orçamento dos órgãos públicos, prevendo percentual mínimo da arrecadação, então, o que estaria orientando estas obrigações seria não tanto um princípio de beneficência, mas um princípio de justiça⁵⁰. Portanto, as especificações que vão do artigo 7º até o 12 mostram que não apenas as variantes do princípio de beneficência e de respeito à pessoa em desenvolvimento estão norteando o texto do ECA, mas também um terceiro princípio, o de justiça de condições e justiça distributiva. Quanto ao campo pedagógico, deve-se reforçar a importância de compreender a ética da criança como um estudo dos seus princípios, especificações e soluções de conflitos, de forma que o educador possa apropriar-se de cada uma destas normas com suas sutilezas e especificidades. A ética da criança, assim como qualquer ramo da ética, jamais deve ser tratada como autoevidente, pois não se confunde com a opinião comum.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Ph. **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**. Paris: Seuil, 1973.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [CF88]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** [ECA]. Lei Federal nº 8.069/90. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília: Senado, 2002.

BRENNAN, S.; NOGGLE, R. O status moral das crianças: direitos da criança, direitos dos pais e justiça da família. **Social Theory and Practice**, 1997, 23: 1–26.

ENGELHARDT, H. T. **The Foundations of Bioethics**. New York: Oxford University Press, 1996.

FARSON, R. **Birthrights**. Londres: Collier Macmillan, 1974.

FEINBERG, J. **O direito de uma criança a um futuro aberto**. In: W. Aiken; H. LaFollette, H., Totowa, NJ: Littlefield, Adams e Co., 1980. 124-153.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989**. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf> Acesso em: 20 fev. 2022.

6

Fernando Maurício da Silva

Ética da criança: uma introdução para os docentes

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.6)

INTRODUÇÃO

Muitas são as pesquisas dedicadas ao tema da ética na educação em geral e da criança em particular. Contudo, costumam estar limitadas a discutir valores, visões ou metas, raramente dedicando-se a responder à pergunta: “o que o educador *deve* fazer” nesta ou naquela situação?⁵¹. Docentes e demais tutores envolvidos com crianças devem se colocar esta questão normativa, tanto para orientar a conduta quanto para a tomada de decisão e soluções de conflitos morais⁵². Uma vez destacado o problema normativo, será preciso também notar uma dificuldade prévia: a ética da criança é um ramo da ética prática que pode incluir a ética da educação da criança ou outros setores de problemas (ética da família, ética das relações parentais, ética da procriação, éticas dos bens relacionais e bens pessoais etc.)⁵³. De modo similar, os estudos sobre direitos da criança podem ser investigados em termos de ética da criança se sua questão diretriz disser respeito à justificação do status da criança como titular de direito⁵⁴. Assim, certamente, são muitas as questões e é bom que se as conheça. E ainda que não se possa discutir todas aqui, uma introdução se faz indispensável. A seguir serão apresentados os problemas principais para posicionamentos possíveis em ética da criança e, ao final, uma proposta dirigida especialmente aos docentes.

POR QUE A EDUCAÇÃO IMPORTA PARA A CRIANÇA?

Para dar início a uma discussão sobre o valor moral da educação para a própria criança, será pertinente começar com uma pergunta mais elementar: como comumente é usado o termo “criança”? Não é difícil compreender como, desde o mundo antigo, o conceito de criança sempre foi dependente de certa concepção de educação

e dos valores a ela atribuídos. E não sem consequências significativas⁵⁵. Foram ao menos três os termos com que os gregos se referiram à criança, cujo uso pode indicar alguns preconceitos importantes. São eles: τέκνον [téκnon], παῖς/παιδί [país/paidí] e νέος [néos]⁵⁶. Não é difícil perceber o quanto a noção de cuidado nutricional (alimentação) e diversão (paixões) estavam associadas à imagem da criança. Mas quando Platão utiliza o termo τροφή [trophé: alimentação, nutrição] (*República* V 450c; *Alcíades* I 122b; *Críton* 50e-51c) para se referir ao período entre o nascimento e a educação propriamente dita, estaria a excluir a criança pequena da educação e reservando este termo para um processo posterior. Exclusão ainda maior é feita em função das paixões infantis, característica predominante na criança que a afasta inteiramente do mundo adulto⁵⁷. Assim, pertence a Platão uma dupla diretriz sobre a relação entre criança e educação: a afirmação de que não é possível não falar da educação das crianças (*Leis*, VII, 788a); e a de que o homem leva para a vida e para o Hades, após sua morte, sua educação e forma de vida (*Fédon*, 107d). Com isso, reuniu duas perguntas em um mesmo problema: como evitar a decadência dos jovens e como fundamentar um projeto político? Discutir a justiça na pólis inclui necessariamente discutir a educação dos jovens. Entretanto, se isso foi detalhadamente investigado, Platão não forneceu uma análise da infância ou da criança. E não obstante a própria criança não ter se tornado objeto de teoria, o modo como Platão se refere à criança ao longo de sua obra logrou uma influência que merece ser tematizada, ao formular as condições desde as quais a criança e a infância foram entendidas como deficitárias em relação ao adulto. E como a marca característica do adulto era sua capacidade como cidadão, foi precisamente a educação que serviu de base para tal concepção deficitária de infante. Em suma, a criança é definida negativamente: o indivíduo humano a ser capacitado para a vida adulta. Mas uma vez que “adulto” não tem sentido físico ou psíquico, mas político, a definição pode assim ser traduzida: a criança é o indivíduo em vistas de ser cidadão. É neste momento que a educação se torna a moeda para estipular o valor de uma criança: se elas são bem-educadas, então

surgirão homens de boa medida (*Leis* IV 423e). Os interesses adultos parecem traduzir-se em uma espécie de fobia de infância em nome da restrição dos valores que o mundo da criança poderia exigir. Não por acaso a dialética e a filosofia são desaconselhadas aos jovens, requerendo as condições cognitivas (racionais) adequadas (*Górgias* 484c-d): assim como a sombra é a ausência da luz, a criança é a privação do adulto, e uma vez que o adulto não é bárbaro apenas na condição de cidadão livre da *pólis*, a criança supera aquela privação unicamente pelo artifício da educação⁵⁸. Crianças devem, antes de tudo, ser alfabetizadas, entenda-se: retiradas da *barbárie* a que estão predispostas por natureza. A retórica que compara a criança ao escravo não é casual, pois a criança está sendo definida em função do cidadão futuro que *deverá* ser. Acrescente-se um segundo elemento retórico: a criança não é livre por *natureza*. O dever e a natureza foram reunidos na criança. Esta tese perdurará até hoje, pois, mesmo quando se reconhece um direito de liberdade às crianças, tende-se a conceber a criança segundo uma natureza. As crianças são comparadas aos escravos, tanto em sua natureza bárbara quanto em sua não participação cívica livre. Trata-se de uma dupla consideração: crianças são deficitárias e cidadãos representam o humano paradigmático. E a privação da criança recai sobre uma tripla condição: dependência nutricional (no corpo), comunicativa (na *pólis*) e passional (na *psique*). A pergunta ética que se segue é porque ainda hoje se observa alguma tendência em aderir parcialmente a esta posição, a saber: a tese da desconfiança contra a infância. A ideia básica parece mesmo ser esta: sendo o mais próprio das crianças o afeto e o brincar, então, aí está a prova do quanto são estúpidas, ou seja, não racionais e não confiáveis. E apesar de uma análise do vocabulário e seus usos não bastar para explicitar conceituações, indicou-se uma concepção privativa de criança ligada de uma noção de humano paradigmático: a criança ausente da educação enquanto requerer cuidados nutricionais; deficiente no uso da linguagem; educada para chegar a se inserir na *pólis*⁵⁹. A educação é o eixo sobre o qual gira o afastamento da criança do mundo adulto, isto é, o humano cívico padrão.

O QUE SE DEVE ENTENDER POR “CRIANÇA”?

Agora será possível perguntar sobre as implicações éticas daquele conceito comumente partilhado de criança. Como se sabe, Philippe Ariès (1962), em *Centuries of Childhood*, consagrou uma posição muito difundida que sustenta que as concepções da infância variaram ao longo dos séculos. O autor teria concluído – com o devido perdão da simplificação – que os medievais pensaram a criança como “pequenos adultos”. Essa teoria recebeu relevantes críticas que indicaram que as análises do autor não estavam devidamente despidas de preconceitos históricos. Enquanto Ariès procurou mostrar que as figuras medievais de crianças indicavam aquela noção comum, Shulamith Shahar (1990) objetou que autores medievais já haviam pensado a infância como dividida em estágios distintos, o que persistiu na modernidade⁶⁰. Contudo, interpretadas por perspectivas diferentes, ambas as teses parecerão razoáveis. Assim, haveria pelo menos uma concepção aristotélico-tomista que se tornou proeminente para certos círculos teóricos e ainda é influente como opinião comum e compartilhada⁶¹. Há pelos menos três problemas morais que se deve destacar. Primeiramente, a confusão entre o normal (natural) e a norma (moral) tem como consequência pedagógica gerar a responsabilidade sobre os pais, professores e tutores, de orientar o desenvolvimento dos filhos e das crianças na direção de um adulto normal, com estruturas psicológicas e biológicas típicas. Para isso, o primeiro passo é igualar os pais aos genitores, isto é, a norma à natureza. Porém, não é difícil concordar que para assumir paternidade não é preciso ser genitora ou genitor. Mas quando se defende a concepção dos pais como causa natural dos filhos, então, as funções paternas ou maternas *naturais* também passam a ser entendidas como *normais*, levando ao nascimento de conceitos como “filho ilegítimo”, “filho bastardo”, etc. Sempre será preciso adjetivar o termo “filho” quando a normalidade não coincidir com as causas naturais. Lógica perversa e duplo equívoco – vale repetir – que hoje não poderiam

mais ser sustentados a não ser por fé no preconceito, uma vez que não seria admissível afirmar que filhos adotivos não são filhos.

A conexão problemática entre o normal e a norma não ocorreu por descuido. Assim, em segundo lugar, o conceito de *desenvolvimento* compreendeu uma espécie de conceito pivô que permitiu articular o crescimento natural e os padrões esperados como naturais⁶². Enfim, em terceiro lugar, a definição privativa de criança, isto é, a concepção do indivíduo como incapaz de realizar as capacidades adultas tende ao fomento prioritário de teorias baseadas em crianças tidas como normais (CARLSON, 2010), determinando como bem central da infância a capacidade de atingir a vida adulta, assim como o bem fundamental da educação compreenderia preparar a criança para as obrigações futuras. Com isso, além da evidente exclusão de muitas crianças “anormais”, dificilmente são incentivadas a expressar, cultivar e vivenciar conteúdos próprios da infância, ou seja, os conteúdos tidos como “infantis”. Uma vez que se aceitou que as crianças comportam desenvolvimento dirigido a um padrão normal, a conclusão moral dirá que se deve corrigir a ignorância e infantilidade das crianças, tal como a consequência pedagógica do mesmo dogma afirmará que a aprendizagem sempre e necessariamente é posterior ao desenvolvimento. Enquanto a primeira posição é um preconceito moral injustificado, a segunda concepção é um dogma que não resiste a uma análise cuidadosa⁶³.

CRIANÇAS AGEM DE FORMA MORAL?

Uma vez feitas as críticas anteriores ao debate psicológico sobre o conceito partilhado de criança, agora será frutífero voltar à discussão sobre os conteúdos éticos. O debate dos eticistas costuma incluir ao menos quatro grandes campos: (1) agência e autonomia na infância, (2) bens e males da infância, (3) o *status* moral das crianças e (4) os direitos das crianças. Considere-se a seguinte pergunta:

“o que deve ser permitido a uma criança fazer”? Caso esta pergunta faça sentido para alguém, caso se acredite que deve haver alguma resposta razoável para esta questão, então, antes mesmo de respondê-la, já se aceitou como dada a noção de que os adultos têm o direito ou têm o dever de não permitir que as crianças façam tudo o que quiserem. De fato, para uma consideração ligeira, isto parece evidente. Mas a obviedade se perde quando o assunto é olhado mais de perto. O ponto é o seguinte: ter o direito de não permitir à criança fazer o que quiser é diferente de ter a obrigação de protegê-la de ações de risco. Trata-se da investigação sobre a agência ou autonomia da criança. Certamente as crianças apresentam, desde o nascimento, comportamento direcionado para metas, assim como animais e plantas. Neste sentido trivial, crianças são agentes. Mas a pergunta interessante é se elas são agentes morais, isto é, se apresentam não apenas comportamento, mas conduta. Quando um adulto é capaz de buscar seus próprios interesses em vista dos benefícios e riscos, entende-se que é um agente moral. De modo similar, em contextos médicos e jurídicos, as opiniões e preferências de uma criança podem ser consideradas determinantes ou, ao menos, relevantes para as decisões de forma consultiva (ainda que não conclusiva). Isto significa que a agência moral da criança continua sendo limitada por diversas razões (sociais, políticas, psicológicas etc.), mas sua relação de dependência não eliminaria certo grau de agência com conteúdo moral. E do fato de que seja o adulto que reconheça o conteúdo moral a ser buscado, não se segue a exclusão da consulta às preferências da criança em certas circunstâncias. Isso pode significar, por exemplo, que uma família deve respeitar certas regras que protegem a vontade da criança, assim como as preferências típicas da infância podem servir de justificativa para limitar os interesses dos pais, educadores ou tutores sobre as crianças (BRIGHOUSE; SWIFT, 2014)⁶⁴. Apesar do direito de família e da ética médica servirem de casos paradigmáticos para a defesa do respeito à agência moral de crianças, permanece problemático responder qual o grau de autoridade se deve reconhecer na sua agência⁶⁵. Uma solução apresentada por

alguns autores estaria na correção dos termos do debate: não se trataria tanto da agência moral, mas antes, da autonomia moral da criança. Se, para alguns, esta distinção é meramente uma questão de nomes, para seus defensores a autonomia é uma capacidade de compreensão mínima, que permite tanto a escolha sobre objetos de interesse quanto a autogovernança para os interesses da pessoa. Assim, certamente crianças não possuem autonomia no sentido que é atribuído aos adultos emancipados, mas pode-se admitir que crianças tenham autonomia mínima para uma série de escolhas de seu interesse (MULLIN, 2007; 2014). O apego da criança àqueles que ela ama seria *fonte de autonomia* e não apenas de dependência⁶⁶. Mas caso não se aceite a primeira hipótese (há autonomia mínima manifesta nas preferências dos indivíduos) ou a segunda (a autonomia sempre, em algum grau, depende de relações sociais que lhe sirvam de apoio), uma terceira proposta – mais moderada – estaria na simples constatação de que nunca existe autonomia se não houver antes as informações necessárias para as escolhas autônomas⁶⁷.

QUAIS SÃO OS BENS E MALES PRÓPRIOS DA INFÂNCIA?

Esta é uma pergunta central por tocar na concepção compartilhada de criança, que a caracterizou apenas de forma privativa (incapaz de nutrir-se, comunicar-se e orientar-se por si mesma). Porém, a observação de algumas condutas cotidianas dos adultos parece mostrar o inverso. Por exemplo, crianças apresentam algumas atividades capazes de produzir orgulho em seus pais. Seus desenhos e outras produções artísticas costumam ser exibidos pelos pais em suas mesas e paredes. A escola também se comporta de forma a expor as produções infantis, atribuindo valor tanto à criança quanto a própria obra. Não raro, crianças apresentam grandes habilidades para certa tarefa a ponto de causar admiração em adultos. Some-se

a isso o fato de que um indivíduo que na vida adulta não apresenta aptidão para uma tarefa, como o desenho ou a música, frequentemente foi uma criança bastante interessada ou hábil no assunto. Esses casos parecem significar que há bens da criança que não necessariamente se mantêm na vida adulta, isto é, bens próprios da infância⁶⁸. Responder se há bens e males próprios da infância parece incluir um viés temporal: a primeira hipótese prioriza a vida presente da criança, tal que termos como “infância” e “infantil” expressam propriedades positivas que merecem ser vividas, encorajadas e protegidas; no segundo caso, o tempo priorizado é o futuro, ou seja, as capacidades e condições para a criança alcançar sucesso em suas habilidades como adultas. Seria trivial afirmar que ambas as dimensões temporais importam, pois o que está em questão é justamente se os bens da criança são próprios ou não da infância. Não são poucos os autores que recentemente defenderam a importância da infância presente, sustentando que esta nunca deve ser avaliada apenas em função do quanto prepara a criança para a vida adulta (BRENNAN, 2014; GHEAUS, 2014)⁶⁹. De modo similar, Hannan (2018) e Hannan e Leland (2018) questionaram se existem males próprios à infância, ou melhor, se há características próprias da infância que a tornam ruim em algum sentido. Esta pergunta é importante porque, em caso positivo, poder-se-ia prescrever obrigações de proteção contra esses males. Certamente existem doenças típicas da infância, assim como, por exemplo, existem doenças mais recorrentes entre idosos. Propriedades com conteúdo moral que parecem ser candidatas para males da infância poderiam ser a fragilidade e a vulnerabilidade da criança. Estas propriedades implicam ao menos dois grandes males: a criança fica muito exposta às consequências danosas ou nocivas para si mesma e a criança torna-se dependente dos adultos tanto para garantir sua identidade cognitiva e afetiva quanto para satisfazer suas variadas necessidades⁷⁰.

AS CRIANÇAS TÊM ALGUM VALOR MORAL?

Perguntar qual o *status* moral das crianças, ou seja, qual o valor que elas têm no mundo moral, é uma questão que pode envolver variados caminhos, dependendo do ponto de partida que se assuma. Seja como for, sempre é preciso responder primeiro se as crianças têm ou não *status* moral. Depois, em caso positivo, definir qual *status* moral elas teriam ou, em caso negativo, o que implica para elas não terem *status* moral. Em geral, o debate depende da pressuposição de, se crianças são ou não pessoas, se são ou não agentes morais ou se possuem ou não autonomia moral. Outro ponto de partida comumente destacado, explicitado por Mary Anne Warren (1992), encontra-se em uma concepção prévia de ser humano paradigmático⁷¹. Mas é controverso se esta é a melhor forma de caracterizar a questão. Mesmo um kantiano aceitaria ser desprezível que um ser racional fosse indiferente às potencialidades das crianças. Assim, uma segunda versão afirmaria que uma criança é portadora de *status* moral em função do seu potencial para desenvolver futuramente as mesmas capacidades dos adultos paradigmáticos. Porém, esta tese tem ao menos dois problemas: (i) afirma – no mínimo indiretamente – que somente crianças paradigmáticas possuem *status* moral (somente aquelas crianças que têm condições para atingir a vida adulta e que na vida adulta atingirão as capacidades esperadas), de modo que as crianças que não tiverem tais potencialidades “normais” não terão *status* moral; e (ii) pressupõe a noção metafísica de potencialidade, isto é, que toda criança deve orientar-se para um padrão comum ou normal por natureza⁷².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há espaço, aqui, para responder a cada uma das questões levantadas, mas é possível definir possíveis orientações quanto à educação enquanto um tipo de relação entre adultos e crianças. (1)

Considere-se, primeiramente, a crítica à concepção comum e compartilhada de criança como deficitária do paradigma humano. Seria preciso começar pelos problemas presentes na opinião que aproxima criança e infante, definindo-a em função de certa concepção de linguagem⁷³. (2) Além disso, será relevante dizer uma palavra sobre os estudos científicos sobre crianças. Apesar de pesquisas empíricas não fornecerem critérios suficientes para conclusões morais, uma vez que conhecimento sobre fatos não produz obrigações de como agir, tais resultados científicos têm a vantagem de exigir uma compreensão da criança em sua relação com o outro, o que deve incluir três coisas: a relação da criança com o adulto (pais, professores etc.), com outras crianças (irmãos, amigos etc.) e com objetos (brinquedos, mobília etc.)⁷⁴. (3) É também importante investigar as proximidades entre crianças e adultos. Diversos conflitos ou tensões entre eles ocorrem porque os pais vivem principalmente em vista de exigências futuras e as crianças (e em grande parte os adolescentes) vivem em vista do presente, tal que não há igualdade possível entre criança e adulto. Assim, se esta diferença é necessária e a conduta própria de cada um é inevitável, então, o que no adulto persuade a criança jamais é o raciocínio, mas a autoridade. E, como se não bastasse, as razões ou a autoridade do adulto jamais são inteiramente convincentes para a criança⁷⁵. (4) Tal discussão implica a relação de poder do adulto sobre a criança. A criança pequena não possui poder e sua liberdade natural, inevitavelmente, sempre sofrerá interferência. Mas isso não é justificativa para negar-lhes certas preferências. Nem toda preferência infantil deve ser tratada como capricho. Muitas delas são legítimas, tenha-se ou não concordado que existe autonomia moral na infância. Também é pouco controverso que as capacidades de ação voluntária na criança vão se tornando mais ricas e eficazes de forma etária, mas nem por isso se pode igualar a autonomia moral e a maturação ou o desenvolvimento⁷⁶.

(5) Quando se afirma que o futuro da criança é o adulto, não se pode esquecer que esta afirmação significa também que o nascimento da criança para uma cultura e relações com outrem é sempre prematuro. Moreno (1974), ao procurar formular sua sociometria, contribuiu

para a compreensão de que a dependência da criança não significa uma imperfeição, pois a prematuridade da entrada da criança na cultura já configura a própria condição das interrelações humanas. Se o adulto se compraz das lembranças de sua infância, a criança não exprime este tipo de satisfação porque ela nunca se afastou dos objetos⁷⁷. (6) Uma vez discutida a proximidade entre adultos e crianças, é indispensável agora mencionar seu inverso. A diferença entre adulto e criança é assunto recorrente nas discussões sobre o valor moral destas. Tomando-se como ponto de partida a psicologia da *Gestalt* (de Guillaume) ou a psicologia interacionista (de H. Wallon), não se pode mais responder à pergunta sobre a diferença entre adulto e criança simplesmente em termos de mentalidade lógica *versus* mentalidade não-lógica. Não se poderá pensar uma relação legítima e positiva do adulto com a criança enquanto se entender (i) essa como fechada em um mundo mágico e (ii) aquele como incapaz de compreender um equivalente da experiência pré-lógica da criança. Enrijecer a “mentalidade” da criança em um mundo de representação tem como efeito nocivo e imaginário converter o adulto e a criança em dois mundos incomunicáveis, método típico para justificar qualquer apelo à autoridade⁷⁸. Sem que se possa aqui explicitar as nuances dessa teoria, o que importa é compreender sua contribuição moral: a diferença entre adulto e criança não é para a criança uma diferença, mas uma integração que vai se estruturando na própria conduta, tal que é o adulto que cria para si uma diferença fixa, mais para justificar sua dificuldade de descentrar-se no mundo da criança do que para conhecê-lo⁷⁹. (7) Dito isso, é preciso tecer uma crítica à própria ideia de pedagogia em sua relação com a autonomia da criança. Com efeito, a pedagogia ainda hoje costuma ser definida de forma duplamente orientada: como técnica e como moral. Parece evidente que a pedagogia seja o conjunto de conhecimentos sobre os meios a serem bem utilizados em vista de fins. A técnica é o conhecimento das relações entre meios e fins. Houve um tempo que era quase unânime entender que a pedagogia era o conhecimento técnico baseado na psicologia da criança. Atualmente, é bastante comum afirmar o mesmo em relação à sociologia. Contudo, permanece questionável se a pedagogia deva ser baseada

ou subordinada a alguma ciência empírica. A questão é que, diferente das ciências, a pedagogia também precisa pressupor conteúdos morais nos seus fins. Daí surge a dupla suposição: a pedagogia como conhecimento dos meios para aplicar uma ciência e uma moral. Mas a pedagogia não pode adotar uma moral como pressuposta. Não se trata jamais de aplicar valores ou educar para valores. Valores não podem ser conhecidos antes do conhecimento da situação vivida de uma criança. A ética deve ocupar-se em prescrever valores nas relações e nos conflitos que envolvam crianças, mas isto não significa fixar fins que expressariam uma noção padrão de bom a ser buscada⁸⁰.

(8) Um último problema decisivo que o pedagogo tem a obrigação de enfrentar é este: as relações do adulto com as crianças sempre parecerão “legisladas” pela natureza, cujas diferenças com o adulto parecem justificar a posse sobre elas e as decisões sobre o que ensinar e esperar⁸¹. Mas produzir dependência na criança, na forma de uma obediência à natureza, é tratá-la como escrava. Ainda que o significado moral da autonomia na criança seja uma questão em aberto, isso não permite concluir qualquer tipo de dependência a uma natureza tornada norma. A falta de poder da criança, assim como a dificuldade de definir-lhe direitos de liberdade similares aos dos adultos, não elimina a liberdade de ações e relações que justamente caracterizam as crianças. Quando se compara crianças reais entre si ou quando se compara as tantas variações de conduta adulta em relacionamentos com crianças em sociedades ou culturas diferentes, tem-se uma noção da amplitude dessa condição da infância para a liberdade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **Centuries of childhood**. New York: Random House, 1962.

BLUEBOND-LANGNER, M. **The private worlds of dying children**. Princeton: P.U. Press, 1980.

BRENNAN, S. **The goods of childhood and children's rights**. Family-making: Contemporary Ethical Challenges, Oxford: Oxford University Press, 2014.

- BRIGHOUSE, H; SWIFT, A. **The ethics of parent-child relationships**. Princeton: P.U. Press, 2014.
- CARLSON, L. **The faces of intellectual disability**. Bloomington: Indiana University Press, 2010.
- CASTELLO, A.; MÁRCICO, C. **Glosario etimológico en la praxis docente**. Buenos Aires: Mimeo, 1998.
- CHANTRAINE, P. **Dictionnaire étymologique de la langue grecque**. Paris: Klincksieck, 1975.
- DOMBROWSKI, D. **Babies and Beasts**. Chicago: University of Illinois Press, 1997.
- DIELZ, H; KRANZ, W. **Die Fragmente der Vorsokratiker**. Berlin: Weidmann, 1923.
- FEINBERG, J. **The child's right to an open future**. Whose Child? Children's rights, parental authority and the State Totowa. New Jersey: Rowman & Littlefield, 1980.
- FINEBERG, J. **The innocent Eye: children's art and the Modern Artist**. Princeton: P.U.Press, 1997.
- FINEBERG, J. **When we were young**. Urbana-Champaign: University of Illinois Press, 2006.
- FREUD, S. **Totem and taboo**. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
- GHEAUS, A. The 'Intrinsic Goods of Childhood' and the Just Society. **The nature of children's Well-Being: theory and practice**. Dordrecht: Springer, 2014.
- GILLIGAN, C. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GOLDEN, M. **Child and childhood in classical Athens**. Baltimore: John Hopkins U. Press, 1990.
- GUILLAUME, P. **L'imitation chez l'enfant**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1925.
- HANNAN, S. Why Childhood is Bad for Children. **J. of Applied Philosophy**, 35(S1): 11–28, 2018.
- HANNAN, S; LELAND, R. J. Childhood bads, parenting goods, and the right to procreate. **Critical Review of International Social and Political Philosophy**, 21(3): 366–384, 2018.
- ISAACS, S. **Social development of young children**. Routledge and Kegan Paul, 1933.
- KITTAY, E. F. At the margins of moral personhood. **Ethics**, 116(1): 100–131, 2005.
- KOHLBERG, L. **Essays on moral development** (vol. I and II), San Francisco: Harper & Row, 1984.
- LEVINSON, M. **The demands of liberal education**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- MATTHEWS, G. B. Getting beyond the deficit conception of childhood: thinking philosophically with children. **Philosophy in Schools**. London: Continuum, 2008.
- MEAD, M. **An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism**. Garden City, NY: Natural History Press, 1967.
- MEAD, M. **Sex and temperament in three primitive societies**. New York: William Morrow, 1935.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974.
- MULLIN, A. Children, autonomy and care. **Journal of Social Philosophy**, 38(4), 536–553, 2007.
- MULLIN, A. Children, paternalism and the development of autonomy. **Ethical theory and moral practice**, 17(3): 413–426, 2014.
- MULLIN, A. Filial responsibilities of dependent children. **Hypatia**, 25(1): 157–173, 2010.
- NARVESON, J. **The problem of children**. Philadelphia: Temple U. Press, 1989.
- PIAGET, J. Children's philosophies. **A handbook of child psychology**. Worcester: Clark U. Press, 1933.
- PIAGET, J. **The child's conception of the world**. London: Routledge & Kegan Paul, 1929.
- PIAGET, J. **The oral judgment of the child**. New York: Free Press, 1965.
- RORTY, R. **Ensaios sobre Heidegger e outros escritos filosóficos**. RJ: Relume Dumará, 1999.
- ROSS, L. **Children, families and health care decision-making**. Oxford: O.U. Press, 1998.
- ROUSSEAU, J. J. **Emile or on education**. New York: Basic Books, 1979.
- SAPONTZIS, S. **Morals, reason and animals**. Philadelphia: Temple University Press, 1987.
- SCHAPIRO, T. What is a Child? **Ethics**. 109: 715–38, 1999.
- SHAHAR, S. **Childhood in the Middle Ages**. London: Routledge, 1990.
- WARREN, M. A. The rights of the nonhuman world. **The animal rights/ environmental ethics debate**. Albany: State University of New York Press, 1992.

7

Marinez Chiquetti Zambon

**Formação de professores
e a apropriação
da cultura digital:
conhecimentos necessários
para o saber fazer pedagógico
na Educação Básica**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.7)

INTRODUÇÃO

A temática discutida nesta pesquisa é a apropriação da cultura digital, abordada como competência profissional necessária para a formação dos professores que atuam na Educação Básica. Vale destacar que, para a apropriação da cultura digital, é relevante oferecer a formação aos professores de todas as áreas do conhecimento, com a possibilidade de ampliar o seu repertório cultural sobre o tema e, assim, favorecer as abordagens pedagógicas com o uso de recursos digitais como: computador, tablet, celular e até mesmo a robótica.

O trabalho interdisciplinar pode ser desenvolvido nas salas de recursos tecnológicos, por profissionais das diferentes áreas do conhecimento, que também ministram aulas para as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e utilizam o ambiente de tecnologia educacional das escolas como espaço de pesquisa e desenvolvimento de projetos; esta união entre os profissionais cria a perspectiva de trabalho de cocriação e colaborativo.

Com esta pesquisa objetivou-se compreender o processo de apropriação da cultura digital pelos professores que atuam nos espaços de tecnologias educacionais a partir das formações realizadas no ano escolar de 2019, na Rede Municipal de Ensino de São José, SC. A questão que norteia o estudo é: como ocorreu o processo de apropriação da cultura digital pelos professores que atuavam nos espaços de tecnologias educacionais? A relevância do estudo em questão está em oportunizar aos professores formação continuada, com foco no desenvolvimento da competência cultura digital, por meio de diferentes encontros vivenciais, com a perspectiva de ampliar o repertório tecnológico digital desses profissionais.

Na fundamentação do estudo são abordados temas que envolvem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento elaborado para nortear a prática pedagógica dos professores e que

direciona para o desenvolvimento dos campos de experiências e das competências escolares, com a formação do professor e as competências profissionais que foram sugeridas na BNCC, mais especificamente, a competência cinco, que sugere desenvolver a cultura digital.

Em seguida, é apresentada a competência cinco, da cultura digital, que se evidencia como temática do estudo, e depois, o conceito de cultura na visão de diferentes autores que discorrem sobre o tema em perspectivas que conduzem a um processo de reflexão sobre a importância do profissional da educação e dos saberes que são necessários para a compreensão da cultura digital no atual contexto.

Esta pesquisa é classificada como descritiva e a abordagem é do tipo qualitativa. O instrumento para coleta de dados foi o questionário, enviado para os profissionais que atuaram nos espaços de tecnologias na Rede Municipal da cidade no ano escolar de 2019. A técnica escolhida para a leitura dos dados foi a análise de conteúdo, com a sistematização a partir das respostas dos professores.

Na sequência, apresenta-se a BNCC como documento que norteia o currículo da Educação Básica.

A BNCC COMO DOCUMENTO NORTEADOR PARA A EDUCAÇÃO

A BNCC, promulgada no dia 20 de dezembro de 2017, foi citada pela primeira vez na Constituição Federal (CF) de 1988, que a apresenta no Art. 210, da seguinte forma: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). Também está citada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, no Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia [...]. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, justifica-se a existência da BNCC como um documento que norteia a prática pedagógica, ancorada na legislação que rege a educação no Brasil, já pensada e citada em 1988 e 1996.

A BNCC foi organizada com o intuito de ser um documento de caráter normativo, com a finalidade de disponibilizar uma gama de conteúdos essenciais, com a possibilidade de nortear os conhecimentos necessários para as crianças e os jovens que estão na Educação Básica (BRASIL, 2017). Define conhecimentos, competências e habilidades, para que, ao final de cada etapa da Educação Básica, os estudantes tenham apreendido estes conhecimentos necessários para a sua formação humana.

Com estes propósitos, em que o enfoque está na formação cidadã dos estudantes da Educação Básica, estão os professores, peças fundamentais no processo, e por isso, é necessário oferecer-lhes formação continuada, para ampliar também seus conhecimentos, na perspectiva de melhorar a estrutura do ensino no Brasil, conforme se apresenta na seção a seguir.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Como mencionado anteriormente, a BNCC é o documento que norteia o currículo da Educação Básica, articulando diferentes áreas do conhecimento. Em sua estrutura, e no contexto das suas áreas de atuação, surge a competência cinco, que aborda a cultura digital e que pode ser trabalhada com profundidade pelos profissionais que atuam

em ambientes de tecnologia educacional, a partir de momentos de estudos sobre o tema.

Vale refletir sobre o termo competências na Educação. Destaca-se que este termo é citado em documentos que se referem à Educação, como é o caso do documento criado pela UNESCO, em 2013, organizado por Wilson (2013), o qual aponta que as competências enfatizam o desenvolvimento de habilidades, e que, ao dar ênfase às investigações feitas pelos estudantes, pode-se ampliar a capacidade de engajamento em relação ao uso das mídias e dos meios de comunicação e das tecnologias digitais.

Já na BNCC o termo competências é definido como: “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017).

O que representa a possibilidade de ampliação no processo pedagógico, uma vez que aborda a teoria e a prática como indissociáveis da prática de ensino que deve ser oferecida pelo professor aos seus alunos. Dentro deste pensamento de aproximação da teoria e prática, nas diferentes áreas dos conhecimentos na Educação, vale ressaltar o que diz Morin (2015, p. 106):

O modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinar, quantificador, nos conduz a uma inteligência cega, na mesma medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos é sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar.

O autor defende uma Educação que conduza os estudantes ao processo de reflexão sobre a própria ação humana, com toda a complexidade que a vida oferece. Conduzir ao processo reflexivo pode libertar, pois a cada aprendizado novo o estudante vai compreender a relevância deste conhecimento para a sua ação cidadã.

Estes momentos de reflexões podem ser administrados pelos professores, de forma conceitual, integrando práticas e vivências, desenvolvendo, assim, as competências necessárias para uma formação humana e cidadã.

O conhecimento nasce de reflexões e inquietações, da busca pelo saber fazer, e a cultura digital é algo que pode ser entendida como um processo. De acordo com Freire (2006, p. 14): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Para trabalhar com o desenvolvimento de competências dos estudantes, é necessário primeiro desenvolver competências profissionais em si mesmo, como professor, por isso a formação continuada é um fator que pode desencadear o sucesso do entendimento da cultura digital no meio acadêmico que atua na Educação Básica (FREIRE, 2006).

Desta forma, a seguir, apresenta-se a competência cinco - cultura digital, como conhecimento relevante para o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A COMPETÊNCIA CINCO DA BNCC: CULTURA DIGITAL

Na BNCC, a competência cinco está definida como a cultura digital, em que se visa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, sem perder de vista a crítica, a reflexão e a ética no seu uso social (BRASIL, 2017).

O aprendizado da cultura digital deve favorecer a formação de sujeitos críticos, reflexivos e éticos para atuarem diante dos diferentes momentos das suas vidas, nas práticas sociais, ao se comunicar,

acessar e saber distinguir as informações que são relevantes e fidedignas, investigar e produzir novos conhecimentos, desempenhar o protagonismo da sua própria vida, bem como interagir de maneira individual e coletiva (BRASIL, 2017).

Para compreender a competência da cultura digital, é interessante conhecer o que representa a etimologia da palavra cultura. O termo cultura é descrito no dicionário Michaelis (2021, p. 1) como: “Conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao aprimoramento espiritual; instrução, sabedoria.”

Para Santaella (2003, p. 51), a cultura é um dos três territórios que representam formações sociais:

Todas as formações sociais, desde as mais simples até as mais complexas, apresentam três territórios inter-relacionados: o território econômico, o político e o cultural. Embora a divisão seja simplificadora, tendo em vista a enorme complexidade das sociedades atuais, ela serve para delinear o lugar ocupado pela cultura na sociedade.

Os três territórios não são fragmentados, são complexos e interconectados, e a cultura se desenvolve a partir de aspectos econômicos, políticos e culturais.

Nesta perspectiva, de compreender a cultura como essência do ser humano, vale citar o que diz Morin (2000, p. 52): “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária”, ou seja, é um ser capaz de adaptar-se à diversidade e a contextos culturais.

No que diz respeito à cultura digital, é relevante entender onde ela se situa na vida das pessoas. Sobre isso, Santaella (2003, p. 24) assevera:

Hoje, com as ideias mais ajustadas, posso definir com mais precisão o que tenho entendido por cultura das mídias. Ela não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual ou cibercultura de outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas. Quer dizer, a cultura virtual

não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de “cultura das mídias”. Esses processos são distintos da lógica massiva e vieram fertilizando gradativamente o terreno sociocultural para o surgimento da cultura virtual ora em curso.

Ao tratar da cultura das mídias, a autora fala de transpor para a cultura digital, que vai para além de uma mídia, perpassa por tecnologias diferenciadas, encontra-se no espectro da cultura das mídias, e por isso é interessante saber o que significa cada uma das terminologias, para não misturar e dar a tudo um único sentido.

Em relação ao significado da cultura, Santaella (2003, p. 27) diz que “[...] cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital, embora convivam hoje em um imenso caldeirão de misturas, apresentam cada uma delas caracteres que lhes são próprios e que precisam ser distinguidos, sob pena de nos perdermos em um labirinto de confusões”.

O entendimento do propósito de cada tipo de cultura pode contribuir para a apropriação do conhecimento. Acerca disso, Santaella (2003, p. 27) afirma: “Uma diferença gritante entre a cultura das mídias e a cultura digital, por exemplo, está no fato muito evidente de que, nesta última, está ocorrendo a convergência das mídias, um fenômeno muito distinto da convivência das mídias típica da cultura das mídias”. A diferença existente confunde, mas em relação à cultura digital, é um processo que se amplifica com a convergência das mídias.

A cultura digital, de acordo com Santaella (2003), não deve ser um mero dispositivo ou recurso digital, é um movimento que se estabelece pela forma como conduz a comunicação humana, e por esta razão, é importante oferecer e disponibilizar este conhecimento para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A seção a seguir apresenta os procedimentos metodológicos, em que se busca sistematizar a pesquisa com o rigor científico, discorrendo sobre as proposições com os processos de pesquisa utilizados no percurso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, conforme adiantado, é do tipo descritiva e qualitativa. Silva e Menezes (2000) compreendem a pesquisa descritiva como aquela que propõe a descrição das características de um determinado grupo de pessoas ou fatos que permite estabelecer as relações em meio às variáveis. Sobre a pesquisa qualitativa, Gil (1999) aponta que ela visa o estudo dos aspectos subjetivos do humano e da sociedade, preocupando-se, assim, com os fenômenos que ocorrem em determinado tempo, espaço e cultura.

Nessa direção, a pesquisa teve início em 2019, quando foi ofertada formação aos professores que atuavam em espaços de tecnologia na Rede Municipal de São José. O trabalho teria continuidade no ano de 2020, como uma sequência didática intencional de longo prazo, porém, ocorreu a pandemia, que não permitiu a continuidade da formação, pois todo o projeto da escola passou a ter foco no ensino remoto para atender os estudantes da Rede Municipal.

No ano de 2019, a formação continuada foi planejada, organizada e ministrada pela pesquisadora, que descreve e apresenta o estudo em questão; por esta razão, os detalhes da formação são consistentes com o que foi produzido nas visitas técnicas, nos encontros teóricos, nas oficinas vivenciais e nas aulas teóricas. O objetivo dessa formação foi o de promover conhecimentos teóricos e práticos acerca da tecnologia digital, particularmente no âmbito escolar.

A formação continuada teve início na Casa do Educador, espaço que a Rede de Ensino disponibiliza para a formação dos profissionais que atuam na própria rede municipal. Nesta formação foram oportunizados momentos de escuta ativa e de visita ao Fab Lab Pronto 3 D – mão na massa, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde foi oferecida uma oficina de robótica para o grupo. Na sequência, a visita técnica foi no espaço da Astel, denominado de Espaço de Educação *Maker*, situado ao lado da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

A justificativa para a formação aos professores se deve, mais especificamente, ao fato de que, em 2019, a Secretaria Municipal adquiriu aparatos tecnológicos, trocou todos os computadores das unidades escolares, fez parceria com uma empresa para a disponibilização de um sistema educacional, digitalizando os processos de acesso a notas e registros dos professores, de kits de robótica e para a criação de espaços *maker*. Todos os equipamentos seriam disponibilizados aos professores e estudantes da rede no ano de 2020, mas com a pandemia muitas das atividades planejadas não foram executadas, apenas o sistema educacional foi implantado, como alternativa de comunicação para os professores e alunos da rede.

Em 2021, como também adiantado, optou-se pela aplicação de um questionário aos professores para saber da sua apropriação acerca da cultura digital. Gil (1999) define o questionário como um importante instrumento de investigação que apresenta o formato de questões que podem variar, tendo como objetivo conhecer a opinião a partir dos sentimentos, das percepções e vivências das pessoas que participam de uma pesquisa.

Construído o questionário, iniciou-se o processo de busca pelos profissionais participantes da pesquisa, entrando em contato com a Secretaria Municipal de Educação de São José – SC. Após o contato, a Secretaria de Educação encaminhou uma tabela com os nomes e o e-mail dos onze profissionais que atuam nos espaços de tecnologia educacional e que participaram da formação continuada já descrita.

A opção pelo instrumento questionário teve a influência do momento pandêmico. O questionário foi feito a partir de uma planilha Google e encaminhado para os onze professores da lista de participantes, individualmente, pelo e-mail pessoal de cada um deles. Obteve-se o retorno de quatro profissionais, o que permitiu fazer a leitura e análise dos dados coletados.

LEITURA E ANÁLISE DOS DADOS

Após a conclusão da coleta de dados, fez-se a análise de conteúdo, com base em Bardin (2011, p. 47), que concebe este tipo de análise como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos”. Assim, foram estabelecidas as categorias indicadas pela autora em seus estudos, elencando as variáveis e a sua descrição. Para melhor visualizar, apresenta-se a técnica de análise no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Roteiro de codificação

Categoria	Subcategoria	Questões	Variáveis
Professores	Perfil	1 2	4 professores têm formação em Licenciatura Plena em Informática; 1 com Pós-graduação em Tecnologias Aplicadas à Educação Presencial; 1 também com licenciatura em Matemática. O tempo de atuação na Educação: 11 a 6 anos. Trabalho em sala de Informática – variou entre 6 e 11 anos.
Formação em 2019	Cultura Digital	3	Cultura digital é tudo o que se pode aprender e ensinar com as tecnologias e as mudanças causadas por essa transformação na educação. Passamos, nos últimos anos, por grandes transformações no mundo digital, e considera-se muito importante que os jovens de hoje tenham uma facilidade em manuseio de aparelhos digitais. Com isso, cabe aos educadores criar ambientes e condições para essa nova era de integração da vida real com o mundo virtual. Entendi que a Cultura Digital vai muito além do ensino técnico, o aprender a mexer. Sua importância se encontra no aprender a utilizar a tecnologia de forma ampla, para aprender e produzir com as mesmas e, além disso, compreender o mundo tecnológico a nossa volta. Sim. Entendi que a cultura digital deve fazer parte das habilidades do professor.

Visitas Técnicas	Repertório em relação a cultura digital	4	<p>Sim, pois tive contato com tecnologias que conhecia apenas através da internet e, no curso, recebi diversas sugestões que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional.</p> <p>Claro, muito importante. São projetos novos sendo desenvolvidos por empresas/pessoas que estão vendo a necessidade de nossos jovens, e podemos observar outras formas de emprego dessas tecnologias na educação.</p> <p>Sim. As experiências foram enriquecedoras. Para mim, foi criada uma concepção da tecnologia no ensino. Surgiu uma vontade de buscar mais, de fazer além do que já era feito em sala de aula. Me proporcionou vislumbres de novos caminhos.</p> <p>Acredito que ampliou meus horizontes, assim estou mais confiante em meu trabalho.</p>
Cultura Digital	Ensino Remoto	5	<p>Infelizmente não consegui usar muitas das coisas que aprendi, devido as diversas limitações impostas, seja pelas escolas ou pelos alunos, que muitas vezes não possuem acesso as tecnologias (computador, celular, internet, ...). sim. Toda forma de atualização na área de tecnologia é importante, principalmente a função que exercemos nas escolas.</p> <p>Sim. Através da formação pode-se aprofundar e perceber como a Cultura Digital e o processo de ensino-aprendizagem, atualmente, são indissociáveis. Com a vinda do ensino remoto, mais do que nunca, tivemos que associar a tecnologia ao ensinar e, entender a Cultura Digital e a sua função na educação, possibilitou um trabalho qualitativo.</p> <p>Para o ensino remoto teve pouca influência para mim.</p>
Importância do tema Cultura Digital	Formação de professores	6	<p>De extrema importância.</p> <p>Sempre foi importante esse tema, mas a partir do início da pandemia, e com a necessidade de utilização dos meios eletrônicos para interagir com os alunos e outros segmentos, se tornou imprescindível o conhecimento e aperfeiçoamento dos docentes e discentes.</p> <p>A importância da Cultura Digital na formação dos professores está diretamente relacionada a qualidade do ensino. Não há mais como fugir, a tecnologia na produção e construção do conhecimento é fator essencial. É desafiador, demanda mudanças de concepções e didáticas diferenciadas.</p> <p>Atualmente é indispensável.</p>

Palavra aberta	Expressar a opinião sobre cultura digital	7	Tema extremamente importante, para todas as pessoas. Através da cultura digital, podemos ajudar as pessoas no exercício da sua cidadania. Tem-se pouco espaço na educação nas 3 esferas federal, estadual e municipal. Devido a sua grande importância e no último ano necessidade. E o lugar onde podemos alcançar o maior número de pessoas é no ambiente escolar. Com a BNCC pode-se perceber que a Cultura Digital está cada vez mais impregnada nos processos e relações pedagógicas; é um desafio, tanto intelectual como financeiro, levar a Cultura Digital aos nossos alunos. Requer vontade de fazer diferente, de fazer o melhor. Necessária.
----------------	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base na obra de Bardin (2011).

Para a análise e interpretação dos resultados, apresenta-se cada uma das variáveis, conversando com autores que tiveram falas semelhantes, bem como se faz o fechamento da análise.

Na categoria professores participantes e na subcategoria perfil dos profissionais, a maioria declara ter licenciatura em Informática; um dos profissionais possui pós-graduação em Tecnologias Aplicadas à Educação Presencial; e um dos professores é licenciado em Matemática. Já em relação ao tempo de atuação na sala de tecnologia educacional, variou entre seis e doze anos, o que evidencia uma larga experiência de trabalho com os aparatos tecnológicos na escola.

Nesta análise, foi possível identificar que a maioria dos participantes é licenciada em Informática, o que determina um perfil de profissional especialista em tecnologia e computação, sem a formação para atuar especificamente na educação. Em relação ao tempo de atuação, houve uma variação entre seis e dez anos como professores em espaços de tecnologia educacional.

De acordo com Freire (2007, p. 86):

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que

a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Concorda-se com o autor supracitado quando ele diz que conhecer sobre a temática a ser ensinada não é o suficiente, é necessário buscar por novos saberes a partir da curiosidade humana; no caso dos professores citados, é importante apropriar-se das formações que abordam temáticas que os levem a refletir e querer algo a mais no seu saber fazer pedagógico.

Na categoria formação em 2019 e na subcategoria tema abordado - cultura digital, chamou a atenção a importância de conhecer diferentes espaços de tecnologias, como o Lab Pronto, na UFSC, e o espaço *maker* 3D, na Astel –, bem como o encontro que foi feito com uma especialista em designer.

O relato apresenta a importância de poder interagir com outros profissionais, em novos ambientes, que promovem a interação com pessoas a partir do uso de recursos tecnológicos. A resposta a seguir ilustra bem esta afirmação: “Entendi que a Cultura Digital vai muito além do ensino técnico, o aprender a mexer. Sua importância se encontra no aprender a utilizar a tecnologia de forma ampla, para aprender e produzir com as mesmas e, além disso, compreender o mundo tecnológico a nossa volta.” (PROFESSOR PARTICIPANTE, 2021).

Heinsfeld e Pischetola (2019) comentam que a inserção tecnológica pode ser compreendida como essencial ao ser humano no contexto sociocultural e que, percebida dessa forma, a tecnologia não pode ser entendida nem como vilã e nem como heroína, pois se traduz em mais uma das manifestações humanas. Ao inserir as técnicas no uso das tecnologias como recursos, o ser humano também se modifica pelo próprio uso da tecnologia.

E assim, ter a possibilidade de ampliação do repertório a partir da cultura digital perpassa pela simples ação do uso da tecnologia como técnica, e amplia a noção da ação pedagógica, como instrumento de crescimento individual e coletivo, como um possível propósito para a educação.

Na categoria Cultura Digital e na subcategoria ensino remoto, se foi possível aplicar o conhecimento adquirido no ano de 2020 no processo de ensino remoto, houve variação no sentido de aplicabilidade. Um Professor Participante (2021) assim se expressou:

Através da formação pode-se aprofundar e perceber como a Cultura Digital e o processo de ensino-aprendizagem, atualmente, são indissociáveis. Com a vinda do ensino remoto, mais do que nunca, tivemos que associar a tecnologia ao ensinar e, entender a Cultura Digital e a sua função na educação, possibilitou um trabalho qualitativo.

De acordo com as respostas, para metade dos participantes não houve influência em relação ao que foi discutido no ano de 2019 para o ensino remoto; e para os demais, houve influência pela relevância da cultura digital, pelo diferencial que pode trazer para a educação. O ensino remoto foi uma alternativa que surgiu para um momento atípico pandêmico, mas que pode ter propiciado muita reflexão por parte dos profissionais que atuam com a tecnologia educacional no contexto escolar.

A partir das vivências com o ensino remoto, existe a possibilidade de rever o que a tecnologia pode trazer como experiência positiva para a educação. A cultura digital pode contribuir para ampliar o significado, para além do processo educacional. O ensino remoto, para a Educação Básica, pode ser apenas um recorte a partir do momento pandêmico que marca a existência humana, que trouxe este desafio para ser superado.

Já na categoria importância do tema Cultura Digital e na subcategoria formação de professores, traz-se aqui o relato de outro Professor Participante (2021):

A importância da Cultura Digital na formação dos professores está diretamente relacionada a qualidade do ensino. Não há mais como fugir, a tecnologia na produção e construção do conhecimento é fator essencial. É desafiador, demanda mudanças de concepções e didáticas diferenciadas.

Ao fazer a leitura das respostas, foi possível identificar o reconhecimento dos profissionais quanto à abordagem da cultura digital na formação continuada ofertada. O tema reverberou na reflexão sobre o processo que ocorreu e que continuou a ocorrer com o ensino remoto. No entendimento de Heinsfeld e Pischetola (2019, p. 6):

Perceber as tecnologias como cultura significa vê-las muito além da descrição do que são, englobando o porquê são e quais seus usos para, assim, entendê-las como objetos e práticas não só materiais e funcionais, mas simbólicos e estéticos, sendo tanto seus significados quanto seus potenciais dados a partir de espaços culturais mais amplos.

A cultura digital é relevante, de acordo com as afirmações dos participantes, e amplia a necessidade de um maior aprofundamento.

Por fim, na última categoria, palavra aberta, ofereceu-se aos participantes a possibilidade de se expressarem sobre a cultura digital. Neste espaço, um Professor Participante (2021) disse que: “Com a BNCC pode-se perceber que a Cultura Digital está cada vez mais impregnada nos processos e relações pedagógicas. É um desafio, tanto intelectual como financeiro, levar a Cultura Digital aos nossos alunos. Requer vontade de fazer diferente, de fazer o melhor.”

Neste exercício ainda emergiram alguns enfoques que poderiam ser ampliados, como: políticas públicas, a cidadania como processo de inclusão e a BNCC, que trazem elementos que podem contribuir para a conscientização da cultura digital como essencial para a ação pedagógica dos professores. Nessa direção, Heinsfeld e Pischetola (2019) apontam que é preciso interpretar a cultura como valor simbólico atribuído pela sociedade a determinados objetos, crenças e experiências. Assim, segundo os autores, é preciso entender que:

Esse valor simbólico se constitui por meio de processos de significação e ressignificação social. Dessa forma, a cultura é tudo aquilo o que se estabelece a partir da ação em sociedade — experiências, produções, interações com outros seres e objetos, crenças e valores —, à medida que tais ações (re)

produzam significados e propiciem (res)significações. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 5).

Acredita-se que a cultura digital pode contribuir para o desenvolvimento dos profissionais que atuam em ambientes de tecnologia educacional, bem como para os demais profissionais. De acordo com as reflexões, a apropriação do conceito cultura digital ficou evidente, uma vez que os professores apresentaram seus pontos de vista ressaltando a importância da temática para a Educação Básica.

CONCLUSÃO DA ANÁLISE

Desta forma, a leitura e análise de dados reforçam a importância de oferecer aos professores formação continuada, com o trabalho pedagógico na perspectiva não apenas de conceito teórico, mas de ressignificação do uso das tecnologias, com momentos vivenciais práticos.

Assim, oferecer aos professores novas possibilidades de escuta ativa, para entender toda as suas dificuldades, angústias e os seus anseios, oportunizar visitas a espaços diferenciados, debates entre os pares, cocriação a partir de oficinas, são ações planejadas com intencionalidade pedagógica que podem contribuir para o processo de apropriação da competência da cultura digital, relevante, pela adesão dos professores, não obrigatória, mas necessária para a melhoria da educação. De tal modo,

[...] é possível conceber que, por trás das técnicas, há o social e o cultural, traduzidos em ações e reações ligadas a ideias, projetos, ideologias. Nesse sentido, uma tecnologia não pode ser vista como positiva ou negativa, sequer neutra, visto que só pode ser analisada em seus contextos." (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 5).

Nesta ação de análise de dados, a cultura digital emerge e vai além de mero uso de um recurso tecnológico, não se resume a simples técnica, mas a um conhecimento que pode ampliar o contexto cultural humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a cultura digital foi instigante, uma vez que o propósito foi o de compreender como ocorreu o processo de apropriação da cultura digital dos professores que atuam nos espaços de tecnologias educacionais a partir das formações realizadas.

No decorrer da leitura dos dados, os professores manifestaram a apropriação da temática de diferentes formas. Ao estudar, criar e vivenciar momentos em que os profissionais foram provocados a sair do lugar de onde estavam acostumados a ministrar suas aulas, para buscar outros espaços onde conheceram projetos inovadores, com tecnologias educativas, foi possível identificar e conhecer novas formas de atuar em ambientes de tecnologias.

Alguns temas acabaram emergindo no processo da formação continuada e visitas técnicas a espaços diferenciados foram necessárias para o desenvolvimento de novas habilidades profissionais. Assim, pouco a pouco, foi possível entender que não se trata do fazer por fazer, mas sim, de ter uma lógica pedagógica que permita a ação do professor pelo prazer de estar, naquele momento, com aquele grupo de profissionais, buscando novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

A pesquisa proposta trouxe o tema como possibilidade para ampliar os estudos sobre cultura digital, mudar o repertório sobre o uso das tecnologias pelos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, mudar a percepção do uso da tecnologia.

A temática cultura digital pode ser ressignificada com novas pesquisas, adentrando os espaços escolares, com maior abrangência, no sentido de oportunizar aos professores, em diferentes níveis e etapas de ensino, o acesso a este conhecimento, para que possa ser entendida como algo relevante no seu saber fazer.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em Educação. **Educação e Pesquisa**. v. 45, São Paulo, 2019.
- MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/> Acesso em: 3 abr. 2021.
- MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 22, dez., 2003.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGEP/LED, 2000.
- WILSON, C. *at al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

8

Sonia Maria Martins de Melo
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

**Por que ainda temos
vergonha de falar
de sexualidade
com as crianças?**

**Algumas reflexões
necessárias**

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre sexualidade implica compreendê-la em sua dimensão híbrida, histórica e cultural, como constituinte em nossa condição humana, no movimento dialético de significações e ressignificações da vida (NUNES, 1997; SILVA, 2001; CARVALHO *et al.*, 2012).

Aproximar-se da temática da sexualidade também significa olhar para a educação sexual que recebemos e para a educação sexual que realizamos cotidianamente, já que, saibamos ou não, queiramos ou não, como sujeitos sexuados, somos sempre educadoras/es sexuais umas/uns das/os outras/os, em permanente processo educativo (CARVALHO *et al.*, 2012). Isto porque compreendemos, como Paulo Freire, que ninguém educa ninguém, os seres humanos se educam nas relações sociais que estabelecem, mediatizados pelo mundo. E acrescentamos serem estas relações sociais sempre sexuadas, pois a dimensão sexualidade é inseparável do existir humano.

Reconhecemos que a temática da educação sexual não é uma abordagem recente, no campo da educação. Assim como também não é nova a percepção de que tratar de educação sexual, “[...] não é uma mera questão técnica, mas sim uma questão social, estrutural, histórica.” (NUNES, 1997, p. 14). Há tempos muitas abordagens sobre esta categoria têm nos ajudado a compreender que “[...] como sujeitos constituídos socialmente, estamos submetidos a um processo de enquadramento sexual que é determinado em última instância, com as estruturas sociais.” (NUNES, 1997, p. 14).

Desse modo, conscientes da sexualidade como uma rica dimensão da vida e de nossa condição de permanentes educadores e educadoras sexuais uns dos outros, trabalhamos há mais de 30 anos no GRUPO EDUSEX - CNPq/UDESC⁸² na formação regular e na continuada de profissionais da educação, em consonância com Melo (2019)

[...] com a perspectiva de que os seres humanos, nessas relações com os demais seres e com o mundo, sempre produzem conhecimento, expresso em suas diversas culturas, dependendo dos embates da materialidade que vivenciam. [...] Trabalhamos também na perspectiva de que a abordagem dessa educação, sempre sexuada, existente entre as pessoas, terá a “cor da luz da lanterna paradigmática de quem a usa para iluminar sua realidade”, tenhamos ou não consciência disto. Nossa “cor de lanterna paradigmática” hoje no EDUSEX, calcada nas categorias do materialismo histórico-dialético, leva-nos a propor, nessa nossa caminhada de mais de três décadas, que se busque desvelar com nossos docentes em formação, numa perspectiva crítico-reflexiva de realidade, que a sexualidade há que ser também compreendida como dimensão inseparável da história do ser humano em nosso planeta, pois são os seres humanos, em suas relações sociais, que constroem os significados para esta dimensão. Humanos constroem paradigmas, humanos podem transformá-los intencionalmente numa perspectiva de emancipação (p. 42).

Nesta perspectiva compreendemos que a dimensão humana da sexualidade sempre existente entre os seres humanos nos seus processos educacionais, tem sido, na maioria das vezes, escamoteada por velhas e novas maneiras de repressão, sendo colocada já há vários anos numa formidável petição de saber (MELO; POCovi, 2001).

Por este motivo ressaltamos, em nossa perspectiva paradigmática, a importância de um diálogo permanente, consciente e intencional a respeito da sexualidade e da educação numa perspectiva de direitos sexuais como parte inseparável dos direitos humanos universais, sendo o espaço da escola um espaço privilegiado para efetivação de uma educação pautada na emancipação humana.

Nessa abordagem, quando nos deparamos muitas vezes com questionamentos sobre as dificuldades em dialogarmos intencionalmente sobre sexualidade e, portanto, em promover educação sexual intencional numa determinada abordagem com as crianças, (já que a educação sexual é um processo sempre existente nas relações sociais entre as pessoas) vemo-nos diante da necessidade de resgatar a historicidade da sexualidade e sua construção de sentidos e significados, como

já mencionamos. Nessa direção somos desafiadas/os a pensar a respeito da produção de discursos e significados sobre a dimensão afetivo-sexual da sexualidade e sobre essas dificuldades oriundas das várias etapas do movimento dialético de produção da materialidade da vida.

Nunes (1997), ao se debruçar sob a sexualidade, auxilia-nos numa ampliação da compreensão dessa dimensão humana afirmando ser possível identificar cinco etapas ligadas à cultura ocidental. Melo e Pocovi (2001) elaboraram o quadro a seguir com base nos estudos desse autor:

Quadro 1 – Cinco etapas da construção histórico-cultural da sexualidade

PERÍODO	CARACTERÍSTICA
1. A Sexualidade Primitiva Mítica	Etapa da compreensão mítica, semidivinizada, das sociedades agrárias do Oriente Médio. Religião e magia como aparelho conceitual desses povos. Sexo, religião e trabalho estão em íntima relação com o fenômeno da vida.
2. O Modelo Patriarcal	Inicia-se com o advento das civilizações urbanas do mundo antigo. O sexo gradualmente perde seu caráter mítico e passa a ser “racionalizado” e controlado.
3. A Sexualidade Proscrita na Idade Média	Coincide com a desestruturação do mundo antigo com a queda do Império Romano e a emergência da Igreja como instituição que catequiza e organiza o mundo bárbaro. A inspiração cristã, o platonismo “batizado” e o maniqueísmo mesclam-se ao novo imaginário social construído pela Igreja por meio do enquadramento dos povos bárbaros na doutrina cristã. Dominar o corpo e reprimir o sexo constitui o ideal da vida cristã.
4. A Puritanização do Sexo	Etapa ligada à transformação do mundo medieval com o advento da sociedade capitalista, das entranhas do feudalismo. A energia sexual deve ser direcionada para o trabalho.
5. A Descompressão Sexual	Ligada à perda da hegemonia europeia sobre o mundo como advento da sociedade de consumo. Perda do espírito erótico. Segundo Marcuse é o “prazer mecanizado”.

Fonte: Melo e Pocovi (2002, p. 19).

Podemos evidenciar, portanto, existir um movimento de produção de saberes e fazeres sobre o campo da sexualidade sempre nos acompanhando enquanto humanidade, sendo que Nunes aponta, na cultura ocidental, para as possibilidades de construção de uma etapa emancipatória

a luz do enfrentamento e da busca de transformação do modo de produção capitalista preponderantemente repressor dessa dimensão humana.

E, é necessário hoje nos perguntarmos: em que medida vemos reduções dessas compreensões expressas nas cinco etapas citadas em nossas ações e discursos sociais? Quais os avanços conseguidos na busca de uma educação sexual emancipatória no enfrentamento da lógica perversa e repressora da humanidade, fruto da etapa atual do modo de produção hegemônico no planeta?

A resposta a esta última pergunta nos desloca para o cenário de retrocessos no campo das conquistas sexuais e proliferação de discursos conservadores presentes hoje no Brasil e no mundo, expressos por exemplo, pela “falácia” a respeito da “ideologia de gênero”, pelas violências advindas do preconceito homofóbico e seus derivados, pelo sexismo, pela misoginia, dentre tantas outras manifestações de desrespeito à riqueza da diversidade humana. Essa diversidade é tratada como fator de justificação da perversidade de tratamentos pois é tratada como uma “desigualdade” que incomoda por fugir de um modelo dito como “o padrão normal. Normal determinado por quem e porque, eis a pergunta a ser feita.

Certamente, quando identificamos, em pleno século 21, discursos discriminatórios, reforçados por preconceitos, mitos e tabus, ainda presentes na compreensão da sexualidade, ratificamos as colocações de Cabral (1995), que, ao refletir sob uma perspectiva materialista, histórica e dialética da vida, já salientava a importância do necessário e urgente processo de reeducação da educadora e do educador a respeito de sua própria sexualidade e de seu processo de educação sexual. Jussara nos diz:

[...] a sexualidade e a educação sexual com vistas à transformação passa primeiro pela compreensão da nossa pessoa, como sujeito histórico e sexuado, entre outras inúmeras dimensões que somos. Pelo reconhecimento das nossas limitações no que se refere ao conhecimento do homem e da sua história microscópica. Isto é, da nossa produção existencial, única, ímpar, porém interligada no contexto universal. (p. 153).

Cientes da importância de nos debruçarmos na identificação de nossa história de educação sexual é que, no nosso trabalho, no Grupo EDUSEX, numa universidade pública catarinense, via ensino, pesquisa e extensão imbricados, envidamos esforços na busca constante de sensibilizar educadoras e educadores sobre a necessidade de tomada de consciência a respeito da educação sexual que receberam e da educação sexual que realizam em suas práticas pedagógicas, inclusive com o desafio de lembrar a criança que cada uma/um foi para repensar sobre a criança que educa.

Concordamos também com Cabral (1995) quando nos alerta:

Educar o outro é fundar a ação pedagógica na reflexão acerca da própria educação. Ou seja, o educador, ao se apropriar do conhecimento, passa por um processo de autotransformação, o que possibilita a transmissão de novos conhecimentos. Assim, a transformação mais global se iniciará com o gesto, a palavra, a alegria, o afeto, a solidariedade e com o conhecimento científico, como um processo contínuo e questionador das relações amorosas, afetivas, conjugais e sexuais do passado e do presente (p. 153).

Retomamos aqui portanto nossa pergunta título deste texto sobre a dificuldade muitas vezes encontrada na educação em geral e mais especificamente na infantil, ao tratarmos de sexualidade com nossas crianças. Para deixar mais claro o que nos guia nestas reflexões, registramos a seguir o que compreendemos por infância e por crianças e porque afirmamos a importância de um permanente diálogo consciente e intencional sobre sexualidade também com as crianças nesta etapa de seu desenvolvimento.

Para Kramer (1999), aprendemos em nossa sociedade que as “[...] visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social” (p. 271). Alerta-nos autora que a sociologia e a psicologia têm direcionado seus estudos para as crianças e a infância, auxiliando-nos a compreender que a dependência da criança ao universo adulto é também um fato social. Ela problematiza a importância

de darmos socialmente voz para as crianças e afirma que “as crianças (no plural) e a infância (esse ser tão singular) deveriam ocupar muito mais o espaço e o tempo de nossas preocupações; afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância.” (p. 271).

Afirma ainda Kramer

[...] os diálogos com as teorias, de um lado, e as lutas políticas em defesa do direito das crianças, de outro, têm permitido enfrentar questões polêmicas e têm-nos feito indagar: como deixar de ser *in-fans* (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza os sujeitos sociais, empurrando para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? (KRAMER, 1999, p. 271-271).

Para Kramer (1999) há que buscar a compreensão que as crianças são sujeitos históricos e sociais, fugindo à ideia de estarem as mesmas restritas apenas aos processos de maturação biológica e de que serão adultas quando saírem da infância. A autora muito contribui com nossas reflexões quando registra:

Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – mas entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso, a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 1999, p. 272).

Pensar a sexualidade das crianças como uma dimensão inseparável do existir humano, considerando o que é comum na infância e nas crianças, permite-nos perceber e ratificar a importância de também sabermos o que as crianças pensam sobre a sexualidade, seus corpos, suas curiosidades e questionamentos, bem como é importante também identificar junto das crianças sua imaginação, suas fantasias e descobertas sobre essa temática. Nossa busca desse saber deve ser

deslocada de uma racionalidade adultocêntrica, ou seja, há que evitar equivocadamente conferir às crianças nossa própria singularidade.

Há, portanto, que romper com essa perspectiva, pois Bernardi (1985) já nos alertava sobre nós adultos, muitas vezes, ficarmos felizes quando as crianças descobrem as letras, sílabas e formam palavras, mas nos desconcertamos e ficamos furtivos quando as crianças apontam descobertas no campo da sexualidade.

Concordamos com Melo e Pocovi (2002) sobre muitos de nós, na maioria das vezes, realmente queremos que as crianças encarem a sexualidade como algo bom e positivo em suas vidas. Mas, para isso, há que auxiliá-las tendo como objetivo que concretamente tenham uma saúde completa, inclusive uma saúde sexual, em seus múltiplos aspectos. Atualmente muitos de nós, profissionais da educação em exercício nas escolas deste país, conseguimos reconhecer que somos parte de várias gerações impregnadas de medos, tabus e preconceitos que nos levam a inúmeras discriminações. Uma educação sexual intencional emancipatória de nossas crianças vai depender em muito do nosso grau de superação dessa herança.

Consideramos importante, para ampliar nossa caminhada no respeito a criança também como ser de direitos, trabalharmos constantemente na busca da construção de uma abordagem de educação sexual emancipatória com base na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais (WAS)⁸³, documento que para nós é exemplo pedagógico de uma expressão coletiva de um paradigma de educação sexual emancipatória.

Elaborada pela Associação Mundial para Saúde Sexual (WAS), propõe garantir, por exemplo, nos seus artigos: 9) Direito à informação baseada no conhecimento científico: a informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético, disseminado em formas apropriadas e em todos os níveis sociais; 10) Direito à educação sexual compreensiva: é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento

pela vida afora e deve envolver todas as informações sociais; 11) Direito à saúde sexual: o cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens. (WAS, 1999, *apud* MELO; POCOVI, 2002).

Nessa perspectiva emancipatória que direciona nossas ações educativas, Nunes e Silva (2000) já reafirmavam:

A concepção emancipatória deverá, portanto, ser científica, crítica, criativa, e ao mesmo tempo cultural e politicamente aberta e livre. A crítica histórica dos papéis sexuais nos permite dizer que só é possível criar uma concepção ampla da sexualidade nas crianças e jovens, por aqueles que acreditem na liberdade, a liberdade dos homens e das pessoas assumirem com plenitude seu papel único de sujeitos. Partimos da questão de que é preciso considerar a determinação política que os próprios pais e educadores trazem sobre o mundo, a sexualidade e a sociedade. (p. 125).

Para isso, processos de diálogos e sensibilização junto aos/as docentes nas unidades educativas são primordiais, na busca de sensibilização sobre o necessário desvelamento de qual o paradigma presente na educação sexual que receberam e de qual vivenciam com as crianças. Não é mais possível negar a dimensão da sexualidade, muito menos escamoteá-la, pois essa dimensão nos constitui, como já refletimos anteriormente. Afinal,

Fazemos educação sexual não para a repressão controladora ou para o estímulo irresponsável, muito menos para a negação sórdida, fazemos educação sexual porque os homens têm na sexualidade uma dimensão ontológica irreduzível. A sexualidade é uma dimensão humana fundamental, que não pode jamais ser negada ou anulada sem deixar seqüelas éticas e privações existenciais. (SILVA, 2001, p. 273).

As colocações de Silva (2001) endossam a importância da formação permanente na perspectiva do diálogo que convida a tomada de consciência crítica e a ação reflexiva a respeito de nossas práticas educativas. O receio de dialogarmos intencionalmente sobre educação

sexual não nos exige de buscar efetivá-la conscientemente, intencionalmente, numa perspectiva que aponte para a emancipação humana, se tivermos este paradigma como eixo de nossas ações cotidianas.

Atualmente, frente aos falsos informes e notícias descabidas sobre a temática, expressas em vários espaços midiáticos e que buscam aterrorizar as famílias, há que lembrar a reflexão de Paulo Freire, direcionada às/aos jovens, mas que são adequadas para pensar as respostas científicas diante das curiosidades das crianças:

A educação sexual não leva à promiscuidade. O que poderia fazer essa imensa promiscuidade, esse descompasso, seria, e é, exatamente a falta de educação sexual, a falta de informação da sexualidade. Quer dizer, é óbvio para mim, que no momento em que você, num trabalho sério crítico, sobre sexualidade, desafia o jovem a pensar entorno do seu corpo, [...]. ele descobre o corpo com o mundo, o corpo com os outros. Então, de maneira nenhuma a informação sexual filosoficamente posta, cientificamente posta, pode levar a um descompasso. O que leva ao descompasso é a falsa compreensão, é a compreensão do corpo que se esconde no esconderijo para não desvelar nunca o corpo. Quer dizer, é o esconderijo do corpo o que leva o corpo não à curiosidade, mas à perdição dele mesmo. (TV ESCOLA, 1997 *apud* CARVALHO *et al.*, 2012, p. 40).

E para buscarmos esses avanços educacionais reafirmamos mais uma vez que estamos diante da necessidade de identificarmos qual a educação sexual que realizamos com as crianças. Há que estarmos conscientes de que o silêncio, muitas vezes, expressa a medida da repressão que reproduzimos (NUNES, 1997).

DESENVOLVIMENTO

No Grupo EDUSEX, trabalhamos pautados na assertiva de que, como seres humanos, somos sempre educadoras e educadores sexuais uns dos outros, como indicam Carvalho, *et al.* (2012). Esta premissa nos coloca diante da constatação de que também nas unidades

de educação infantil todas as pessoas ali envolvidas estão realizando uma determinada educação sexual, saibam ou não, queiram ou não. Há que se desvelar o currículo oculto!⁸⁴

Para isso, processos constantes de diálogos e sensibilização junto de docentes nas unidades educativas dedicadas às crianças são primordiais, na busca de subsidiar o desvelamento, por parte das educadoras e dos educadores, do paradigma presente na educação sexual que receberam e qual educação sexual realizam com as crianças que educam. E para subsidiar a etapa seguinte desses diálogos sensibilizadores, Carvalho *et al.* (2012) nos alertam que:

Numa relação educativa emancipatória, deve-se lembrar que, na caminhada da vida, vamos construindo o nosso currículo, sempre sexuado, sempre transversal, pois a vida é transversal, e nela podemos contribuir em nossos espaços educativos, na produção de projetos intencionais de Educação Sexual numa perspectiva emancipatória. (p. 48).

Já em 2012, as autoras acima citadas traziam colocação de Paulo Freire nos desafiando sobre o fato inequívoco de ser necessário e possível mudar nossas práticas pedagógicas. São palavras do Patro- no da Educação no Brasil ainda extremamente válidas nestes tempos difíceis quando enfrentamos, por exemplo, as inúmeras *fake news* sobre a temática da educação sexual em geral e que acabam por atingir fortemente a educação infantil: “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que não posso ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.” (FREIRE, 1996, p. 115 *apud* CARVALHO *et al.*, 2012, p. 16-17).

Compreender o significado pleno da dimensão sexualidade, que não se restringe ao sexo biológico e sua diversidade, é fundamental para que possamos, num contexto macro, rever nossas práticas pedagógicas, reelaborar e vivenciar novos projetos político-pedagógicos nas escolas, com importantes reflexos nos contextos micros,

ou seja, vivenciar as possibilidades de elaborar projetos de educação intencionais numa perspectiva emancipatória para nossas salas de aula, impregnados da rica transversalidade do tema. Projetos estes, que iluminem concretamente nossos planos de aula, onde atentemos cuidadosamente para eliminar de nossas práticas pedagógicas cada detalhe que possa culminar em vieses reforçadores, discriminatórios, preconceituosos e reducionistas da sexualidade.

Afirmamos as possibilidades destes saberes transformadores serem vivenciados “desde logo” no nosso cotidiano, se for esta nossa decisão, lembrando o fato de que, na nossa visão paradigmática, nenhuma pessoa é neutra, pois seus fazeres sempre são o reflexo de sua visão de mundo e, portanto, do que também entendemos por sexualidade, mesmo que não percebamos isto. Assim sendo, há que se ter a clareza de que, por exemplo, a escolha de materiais pedagógicos não é neutra, pois a decisão de seu uso traz em si a marca de um paradigma maior do que seja educação, numa perspectiva de quem o produz ou escolhe.

Usemos o exemplo de várias, aparentemente, lindas canções dedicadas ao universo infantil, de uso muito comum em nosso cotidiano escolar. Por exemplo: na *internet*, buscando o tema canções infantis para a educação infantil sobre o corpo que nos ajudem neste importante conteúdo curricular que é o autoconhecimento, muito material é encontrado. Vários dos *links* nos levam inclusive à vídeos atraentes, com aulas prontas ensinando a canção, com desenhos estimuladores da aprendizagem da criança. Mas há que perguntar qual aprendizagem ele propicia e com qual abordagem de sexualidade contribui.

A maioria das canções pesquisadas tem no mínimo uma noção muito estranha da anatomia do ser humano: por exemplo “cabeça, ombro, joelho e pé”, cantamos juntos com nossas crianças... Temos que convir que entre o ombro e o joelho temos um vácuo muito revelador do que quem compôs a letra acha ser o que as crianças, “por enquanto”, devem saber sobre seus corpos...

Confundir sexualidade apenas com genitalidade e como algo a ser escondido e não como uma linda parte, tal como as outras, do corpo humano, aponta para uma visão no mínimo semeadora de traços de uma educação sexual repressora, podendo deixar mais tarde nossas crianças à mercê de vários riscos. Um exemplo destes riscos é um tema doloroso para se pensar, mas que deve ser falado com urgência, pois as estatísticas mostram a gravidade da questão: o alto número de crianças sofrendo, desde a mais tenra idade, vários tipos de violência sexual, por não ter a mínima noção de que essas partes existem, são parte de seu ser, e que devem ser respeitadas, como todas as demais. Como contribuição ao estudo sobre o tema sugerimos a leitura do livro PIPO e FIFI⁶⁵.

Outro exemplo de como por meio de uma aparentemente simples decisão consciente, crítica-reflexiva, sobre qual material utilizará, num determinado momento de seu fazer cotidiano, como parte importante de um processo constante de revisão de suas práticas pedagógicas, o professor e a professora de educação infantil que escolher uma estória num lindo livro dirigido ao público infantil o analisará rigorosamente a luz de seu compromisso com uma educação emancipatória. Há que buscar usar aqueles adequados a sua proposta de educação. Belas estórias com lindas figuras, mas que muitas vezes tem sérios vieses discriminatórios, preconceituosos que reforçam estereótipos, como aqueles que reforçam a existência de apenas um tipo aceitável de família, aquela “padrão”, composta de pai, mãe, filho e filha, o que é um viés até mesmo cruel, frente a múltipla e rica diversidade de configurações familiares, em nossa sociedade e, consequentemente em nossas salas de aula.

Com esses simples dois exemplos podemos ver que, mesmo aparentes pequenos atos de mudanças em nossas práticas pedagógicas podem contribuir sobremaneira com um processo de efetivação de uma educação sexual com vistas à emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar sobre sexualidade e educação sexual nesta perspectiva humanista, intencional e emancipatória, é sempre um processo de sensibilizar educadores e educadoras na tomada de consciência acerca da educação sexual que realizam pois é um equívoco achar que não se “fala” nem se “educa” sobre sexualidade. Numa perspectiva emancipatória, se nos omitirmos diante das colocações e dúvidas das crianças oriundas de sua inseparável dimensão da sexualidade, essa emancipação será incompleta.

Há que identificarmos com clareza nossa escolha paradigmática na educação sexual expressa na relação com as crianças na educação infantil. Identificar porque ainda ficamos inibidos com relação a sexualidade é um primeiro passo na compreensão histórica da dialética da vida e da conseqüente construção de significados e sentidos sobre essa rica dimensão que nos constitui.

Nosso convite é para que possamos juntas/os concretizar com a construção nos espaços educativos de uma educação sexual pautada num paradigma emancipatório.

Melo e Pocovi (2002) endossam que não há receitas prontas, mas que

[...] é tudo uma construção pessoal e social, mas certamente podemos dizer que é uma busca da reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem, e essa reconstrução deve começar dentro de cada um, espraiando-se para o coletivo. Não pode ser apenas uma reprodução acrítica do que está posto na sociedade. Devemos buscar o despertar da consciência crítica, possibilitando aos indivíduos escolherem seus caminhos sem amarras, sem medos, e com conhecimento de sua importância nas diversas relações sociais. (p. 39).

Relembramos Kramer (1999) sobre as crianças serem sujeitos de direitos e retomamos Paulo Freire (2018), em sua Pedagogia da Autonomia, que alerta “não haver docência sem discência”, que “ensinar não é transferir conhecimentos” e sim, que “ensinar é uma experiência humana”. Experiência essa que realizamos com nossos corpos sexuados, sem conseguirmos nos apartar da dimensão da sexualidade.

Para avançarmos na direção desse paradigma com o qual o Grupo EDUSEX se compromete há mais de 30 anos, precisamos refletir continuamente, num movimento dialético, sobre algumas das questões levantadas por Melo (2001):

O que é educação sexual? O que significa educar sexualmente? Quais os instrumentos, meios, fins envolvidos? Quem pode “educar” sexualmente, ensinar o quê? Como fazê-lo? Quem serão esses/essas educadores/as? Educadores/as sexuais somos todos nós, seres humanos! Então, a quem interessa cada tipo de educação sexual? A quem interessa negar os corpos das pessoas, reprimi-los e torná-los dóceis? Ou, então, expô-los como mercadorias?” (p. 37).

Compreendemos que as respostas a essas perguntas podem auxiliar educadoras e educadores nesse processo de tomada de consciência na direção de uma educação sexual emancipatória. Há que lembrar constantemente que a maneira como são acolhidas as manifestações da sexualidade das crianças na escola indica a compreensão de educação sexual ali vigente e pode reforçar uma forma compreensiva de lidar com essa dimensão ou uma maneira repressora de encarar a sexualidade (MELO; POCOVI, 2002). A partir daí é tudo uma questão de escolha.

E há que ter muito cuidado com as nossas escolhas, pois como nos diz Vasconcelos (1985): “Tudo aquilo em que pomos as mãos, olhamos, contamos, trará a marca que lhe pusermos. Tomara que só haja marcas de amor nos seres que tocamos. Tocar é muito delicado.” (p. 62).

Esperamos que estas reflexões as/os tenham tocado sobre como é importante saber a criança que vocês foram e conhecer a criança que educam no que se refere a educação sexual numa perspectiva emancipatória. E como colocam Carvalho *et al.* (2012): “Assim haverá uma imensa possibilidade de que haja somente marcas de amor nos seres que vocês tocarem”. (p. 106). É nossa utopia, nosso desejo, nosso caminho.

REFERÊNCIAS

- BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.
- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- CARVALHO, G. M. D. de; MELO, S. M. M. de; MENDES, P. de O. e S. P.; SANTOS, V. M. M. **Educação sexual: interfaces curriculares**. (Caderno Pedagógico, v. 1) Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.
- KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbariê. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (Orgs.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- MELO, S. M. M. de. **Corpos no espelho**. A percepção da corporeidade em professoras. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001
- MELO, S. M. M. de; POCOVI, R. **Educação e Sexualidade**. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC, 2002.
- MELO, S. M. M. de. Reflexões sobre possibilidades de Educação Sexual Intencional Emancipatória nas instituições escolares. *In*: DESIDÉRIO, R.; FIGUEIRO, M.N.D.; RIBEIRO, P. R. M.; MELO, S. M. M. de; MAÍSTRO, V. I. de A.; BASTOS, V.C. (Orgs.). **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual**. Londrina: Syntagma Editores, 2019.
- MELO, S. M. M. de; PACHECO, R. da V.; FREITAS, M. de. Educação Sexual Emancipatória e o Pensamento Crítico. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - Unisul, Tubarão, v.14, n. 26, p. 438-453, Jul/Dez 2020.
- NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

NUNES, C. A.; SILVA, E. A. **A Educação Sexual da Criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, E. A. **Filosofia, educação e educação sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: UNICAMP, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELOS, N. de. **Amor e sexo na adolescência**. São Paulo: Ed. Moderna, 1985.

WAS. Declaração dos Direitos Sexuais. 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wpcontent/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

YARED, Y. B. **Do prescrito ao vivido**: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de medicina. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

9

Julie Anne Willrich Mahfud da Silva

Graziela Raupp Pereira

**Educação e sexualidade
na infância:
um olhar para
a formação docente
na contemporaneidade**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.9)

INTRODUÇÃO

Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e mais tarde, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (1998), questões referentes à educação, sexualidade e gênero passaram a fazer parte do contexto da Educação Infantil e ganharam lugar dentro das discussões efetuadas pelos professores.

Assim, esta pesquisa se justifica devido ao fato de o tema Educação e Sexualidade ser muito mistificado na sociedade, além da necessidade de ser trabalhado dentro da sala de aula, bem como por acreditar-se que trabalhar o tema transversal Educação e Sexualidade na Educação Infantil contribuirá para a formação de indivíduos mais seguros e desenvolvidos, além de proporcionar uma educação que favoreça a diversidade sem preconceitos e uma visão mais clara da realidade em que se vive hoje.

A temática em questão foi guiada pela problemática: qual legislação dá o embasamento para a prática docente na Educação Infantil? O objetivo geral desta pesquisa, por sua vez, é compreender a formação dos professores na área da sexualidade na Educação Infantil. E os objetivos específicos são: identificar a formação dos professores da Educação Infantil referente à Educação e Sexualidade e, ainda, verificar como ocorre a educação sexual na Educação Infantil.

Faz-se necessário tratar amplamente sobre o assunto da educação sexual emancipatória com toda a comunidade escolar, pois “[...] a escola sofre, enquanto espaço influenciado pela política e pela sociedade os reveses educacionais proporcionados pela visão restrita, preconceituosa e ideológica que pulula em uma sociedade que se submete à ignorância” (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 3). Em seus estudos, Carvalho e Kornatzki (2020) asseveram que a criança, naturalmente, apresenta curiosidade e utiliza expressões acerca das temáticas da sexualidade

e de gênero, sendo estes temas parte do processo de autoconhecimento do próprio corpo e da percepção dos indivíduos como seres sociais.

Referente à metodologia adotada neste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 158), “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Lakatos e Marconi (2010) salientam ainda que a pesquisa bibliográfica não tem por objetivo repetir conteúdos já escritos sobre determinado tema, mas sim propiciar a análise daquele tema ou daquela abordagem para que se chegue, por meio da reflexão, a uma nova conclusão. Nesse sentido, realizou-se um levantamento de livros e artigos que contemplassem a temática proposta nesta pesquisa.

As principais obras consultadas, nesta pesquisa, foram as dos seguintes autores: Figueiró (2001; 2006; 2009a; 2009b); Raupp e Bahia (2011); Carvalho, Raupp e Santos (2014); Rosembrock e Raupp (2019); Carvalho e Kornatzki (2020); Carvalho, Santos e Kornatzki (2020); Monteiro e Ribeiro (2020); Blankenheim, Pizzinato e Costa (2020); Santos (2020); e Souza (2020). Tal escolha se deu pela contribuição destes autores para as áreas da Educação Sexual e da Formação Docente.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Quando se fala a respeito da Educação Infantil é fundamental apresentar, mesmo que de forma breve, sua história e sua contextualização, a fim de que se possa compreender como a concepção de infância foi construída ao longo do tempo. O conceito de infância somente surgiu por volta da época da Revolução Industrial, quando se passou a ter um olhar específico para o trabalho pedagógico em relação à infância. Antes disso, até por volta do final da Idade Média,

de acordo com Ariès (1978), as crianças eram vistas como adultos em miniatura, inclusive, suas roupas eram iguais às dos adultos, o que as impedia de se movimentarem e brincarem livremente. O autor ainda salienta que mesmo na Idade Moderna o foco das escolas era voltado à disciplina religiosa, aplicada de forma rígida, e que a escola era frequentada por poucos (ARIÈS, 1978).

Por sua vez, Oliveira (2008) aponta que a história da Educação Infantil ocorreu, no Brasil, de modo semelhante ao das demais regiões do mundo, ou seja, somente depois do século XIX, e com a função de atender à nova demanda social, é que surgiu, com a emancipação feminina em relação ao mercado de trabalho. A creche tinha uma visão de caráter assistencialista, pois havia a necessidade de criação de um local específico para que as mães pudessem deixar seus filhos enquanto se juntavam à força de trabalho nas fábricas. Segundo Paschoal e Machado (2009), a primeira creche para os filhos de operários, no Brasil, foi instituída com a Proclamação da República, em 1889, pois até então apenas a elite frequentava os “Jardins de Infância”. Desse modo, é possível identificar o propósito da atuação das creches no Brasil, pois, diferentemente dos Jardins de Infância, onde o objetivo era educar, assim como na Europa, as creches tinham o intuito de dar assistência.

Conforme demonstrado pelas autoras Paschoal e Machado (2009), identifica-se a segregação de currículo entre a escola pública e privada existente na educação brasileira, desde o início da sua implementação, pois essa diferenciação de currículo e de tratamento dado às crianças tornava evidente o descaso do Estado pelo ensino público e pela formação dos educandos. Essa falta de atenção com a Educação Infantil perdurou por muito tempo, faltando recursos e investimentos para a plena formação dos educandos, sendo comum a população reconhecer a creche como local para as crianças receberem alimentação, higiene e cuidados durante o período de trabalho dos pais, sem se preocupar com o desenvolvimento pedagógico. Os profissionais que lá estavam, majoritariamente do sexo feminino, eram também inferiorizados, referidos

frequentemente pelo termo “tias” e, na grande maioria dos casos, não tinham formação acadêmica para tal área de atuação.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil, e vigente atualmente, incluiu a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica em geral (BRASIL, 1988). No entanto, com o advento da LDB (1996), ficaram evidentes os princípios norteadores da Educação Infantil. O documento é um marco de extrema importância para a área educacional, uma vez que apresenta noções de direitos dos educandos e diversas outras questões, além de embasar os princípios norteadores da Educação Infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem o fato de que a sexualidade é inseparável do ser humano, sendo inerente à vida e à saúde dos indivíduos, expressa no ser humano do nascimento até a sua morte. A sexualidade faz parte da infância, porém, ainda há muita dificuldade por parte dos docentes em trabalhar questões referentes à sexualidade na Educação Infantil, visto que atualmente existe, no senso comum, uma concepção de criança assexuada, além do fato de que o tema gera muitos tabus (BRASIL, 1998).

Em 2014, foi implementado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que apresentava 20 metas que deveriam ser realizadas em um período decenal, que visava à garantia e ao acesso universal à Educação Infantil para as crianças de até 5 anos de idade e também previa a erradicação do analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). De acordo com Santana (2019, p. 5), a “[...] Educação Infantil torna-se etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança e deve ser atendida juntamente com profissionais especializados”. Também é destacada, no documento, a importância de uma formação de qualidade para os docentes, considerando que a práxis pedagógica destes profissionais favorecerá os cuidados e a educação das crianças pequenas.

Para tanto, no ano de 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve atualmente como uma base curricular que norteia o currículo e as práticas pedagógicas referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental em todo o território nacional. Segundo a BNCC, o professor da Educação Infantil deve planejar e executar atividades que tenham a finalidade de explorar os campos de experiências da Educação Infantil presentes no currículo. Além disso, “[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 36). O documento defende como base principal da Educação Infantil o cuidar e o brincar, pois é por meio das interações da criança com o outro e com o mundo ao seu redor que ela vai se desenvolvendo de maneira integral.

Na BNCC, destacam-se também as áreas do conhecimento ou, como ela apresenta, os campos de experiências, os quais, por meio de atividades lúdicas, pretendem explorar as mais diversas áreas do conhecimento contidas no currículo da Educação Infantil, além de colocar a Educação, Sexualidade e o Gênero como tema transversal a ser trabalhado. Apesar de a BNCC não falar especificamente da dimensão sexualidade, aborda aspectos que podem ser aproveitados para tal, como a diversidade e a inclusão, sendo importante destacar que a BNCC não revogou os PCN. É neste contexto que os professores vêm buscando, em sua práxis pedagógica, fazer uso de metodologias que visem trabalhar a educação sexual na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A priori, faz-se necessário esclarecer o que é sexo e o que é sexualidade. Segundo Rosembrock e Raupp (2019, p. 27): “A sexualidade humana não pode ser confundida e reduzida à união de órgãos sexuais

ou ao ato sexual reprodutivo”. Figueiró (2006) diz ainda que a sexualidade abrange a afetividade, o carinho e a comunicação, sendo formada por valores, comportamentos e padrões sociais que ocorrem diretamente ligados ao contexto social, sendo algo exclusivamente humano, enquanto o sexo é algo reduzido ao órgão biológico e ao ato sexual e reprodutivo. De acordo com Carvalho, Raupp e Santos (2014, p. 95), “[...] é preciso se ter a consciência que sexualidade envolve histórias de vida, desejos, prazeres, emoções, sensações, vontades, revelados por meio de valores, ações, pensamentos, ocultamentos, crenças, conceitos e relacionamentos”. Nesse sentido, quando se fala da sexualidade no contexto da Educação Infantil não significa dizer que haverá exposição da criança a conteúdos impróprios, como é comum as pessoas imaginarem ao ouvirem o termo sem compreendê-lo devidamente.

A sexualidade da criança está presente na escola e requer uma educação intencional e planejada de maneira lúdica. No senso comum, a criança é inocente, ingênua e, conseqüentemente, não possui sexualidade, como se fosse algo exclusivo da puberdade e da vida adulta, porém, sabe-se que estas crenças, na realidade, são mitos, pois a criança também possui e expressa sua sexualidade. Freud (1978) trouxe a concepção de criança sexuada e afirmou que as manifestações de interesse e curiosidade quanto à sexualidade são parte do seu desenvolvimento, o que permitiu dar continuidade às reflexões sobre o tema, ampliando o conceito de sexualidade que não se reduz ao ato genital.

É na infância que as brincadeiras afloram e é por meio delas que a criança cria oportunidades para elaborar e vivenciar conflitos e questionamentos existentes do cotidiano, além de satisfazer seus interesses, desejos e suas necessidades, pois, por meio dessa inserção na realidade, ela expressa sua maneira de refletir, organizar, desorganizar, construir e reconstruir o mundo (SANTOS, 1999). O lúdico se destaca como uma das formas mais eficazes de envolver a criança nas atividades, uma vez que a brincadeira a faz refletir, trabalhar e descobrir o mundo. Por meio do lúdico pode-se trabalhar o brincar, o educar e o cuidar das crianças

pequenas, atingindo, assim, o objetivo de desenvolver cognitiva, motora e pedagogicamente essas crianças. Segundo Horn (2004), é por meio do lúdico que se aprende brincando, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade, sendo de suma importância para o desenvolvimento das crianças. O lúdico é considerado um meio de comunicação que estimula a criatividade e a espontaneidade, além da expressão e da imaginação, auxiliando de forma significativa na aprendizagem. Santos (1999) diz que, para a criança, o brincar é viver.

A brincadeira tem papel social e possibilita que a criança crie oportunidades para elaborar e vivenciar conflitos e questionamentos existentes no seu cotidiano. A criança leva para a escola uma educação sexual informal recebida do grupo social ao qual ela pertence. Conforme Carvalho e Kornatzki (2020), a criança é um sujeito que possui sentimentos e vontade própria, e que vai construindo seu conhecimento a respeito do próprio corpo nas relações que vivencia, junto a ensinamentos, permissões e proibições que recebe a respeito do que é aceito nas relações com os demais sujeitos, e é por meio do brincar que ela constrói e expressa sua sexualidade.

As crianças se expressam sexualmente a partir de jogos sexuais, sendo estes concebidos em “[...] brincadeiras estabelecidas entre as crianças, cuja idade é igual ou não ultrapasse quatro anos de diferença entre elas, nas quais pode haver tanto o contato físico quanto o visual em relação ao corpo e suas diferenças ou semelhanças” (CARVALHO; KORNATZKI, 2020, p. 04), e é por meio dessas brincadeiras que elas constroem a sua identidade de gênero e consciência corporal, porém, essas brincadeiras sempre serão fundamentadas em seu conhecimento de mundo e naquilo que observam a respeito no grupo social que as cerca.

Nesse sentido, trabalhar de forma lúdica é fundamental para alcançar a criança de maneira a envolvê-la no processo de ensino-aprendizagem, além de ser um excelente recurso lúdico para abordar a educação sexual utilizando a literatura infantil. Carvalho e Kornatzki (2020, p. 8) apontam que “[...] a literatura infanto-juvenil pode ser um caminho

para que as novas gerações construam uma percepção mais positiva, prazerosa, afetiva e respeitosa sobre gênero e sexualidade, bem como sobre as diferenças que comportam o ser humano”. Ou seja, a literatura infantil é um excelente artefato cultural que contribui para explorar diversos conhecimentos e intensificar a interação das crianças nos processos de aprendizagens, trabalhando de maneira lúdica temas como a sexualidade, podendo as crianças serem direcionadas ao mundo de brincadeiras e jogos após uma contação de histórias, favorecendo reproduzir vivências e experiências que tragam significados.

Diante desse contexto, pode-se afirmar que a educação sexual para crianças pequenas, também exerce o importante papel de auxiliar na prevenção da violência sexual, sendo a literatura infantil muito contributiva neste aspecto. Segundo informações do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020), grande parte dos casos de violência sexual infantil é atribuída a familiares, o que torna as vítimas muito mais vulneráveis. O relatório do Disque Direitos Humanos (BRASIL, 2020) conhecido popularmente como “Disque 100”, de 2019, mostrou que a violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre, na maior parte das vezes, na própria casa da vítima, e é a quarta maior causa de denúncias recebidas pelo canal de atendimento. Sendo assim, cabe às famílias e aos educadores abordarem o tema, a fim de trabalhar a prevenção da educação sexual quando as crianças são ainda bem pequenas.

Segundo Carvalho, Santos e Kornatzki (2020), o trabalho preventivo no que tange à violência sexual acontece quando se busca desenvolver uma ferramenta de proteção à criança, educando-a sexualmente sob uma perspectiva emancipatória, esclarecendo questões como o respeito consigo e com o corpo do outro, com relação ao toque do cuidado e o toque invasivo, sobre a necessidade de se estar sempre pedindo permissão ao tocar o outro, nomeando partes do corpo e orientando a buscar o diálogo e ajuda sempre que ela se sentir desrespeitada. Para Boff (2008, p. 33) “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização

e de envolvimento afetivo com o outro”. A educação sexual contribui muito para que se estabeleça esse respeito entre os pares, pois, assim como a criança passa a respeitar o corpo – espaço físico – do outro, também começa a criar noções de limites morais com relação a estar no coletivo e seu papel dentro desses espaços, tornando-se muito mais respeitosa consigo, com seu corpo e com os demais.

Em uma perspectiva emancipatória, a educação sexual assume “o compromisso com a transformação social, possibilitando questionamentos que envolvem a relação de poder, favorecendo a aceitação das diferenças, o respeito pela minoria e o combate a toda situação de opressão e de violência sexuais” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 68). Nesse sentido, sendo a sexualidade parte de todos os sujeitos e estando presente desde a infância, é fundamental que haja uma educação sexual intencional dentro da escola. De acordo com Carvalho e Kornatzki (2020, p. 4), “O trabalho de educação sexual nessa perspectiva dialógica visa à emancipação dos sujeitos, permitindo às crianças a compreensão de seu corpo a partir de uma perspectiva positiva e de valorização de si, do seu gênero, sua identidade imersa em uma cultura e sociedade”, ou seja, a educação sexual na Educação Infantil contribui para a formação do ser humano em sua totalidade, respeitando seu modo de ser e de se expressar, além de auxiliar as crianças a lidarem com maior segurança quando surgem questionamentos, dúvidas e inquietações.

SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Como já mencionado, a sexualidade é uma dimensão humana que não pode ser reduzida apenas à dimensão biológica, ela é também uma dimensão ontológica que possui significações e vivências determinadas pela subjetividade de cada indivíduo, da cultura, abrangendo, portanto, a totalidade do ser em um processo histórico e dialético (FIGUEIRÓ, 2006).

Carvalho, Raupp e Santos (2014, p. 93) afirmam que “[...] toda criança é um ser sexuado, que tem desejos, sente prazer e manifesta de alguma forma, ou de muitas formas esse sentimento”. Sendo assim, sabe-se que a sexualidade está presente na escola e que os documentos norteadores da Educação Infantil trazem a educação sexual como tema transversal a ser trabalho, porém, ainda há muita resistência e insegurança quanto à educação sexual, especialmente quando se fala de crianças pequenas da Educação Infantil. Comentando a esse respeito, Rosembrock e Raupp (2019, p. 30) ressaltam que “[...] o professor não pode se abster de educar sexualmente, mesmo que sua área de atuação não seja a disciplina de Ciências ou Biologia, pois o interesse pela temática sexualidade está em todo o espaço escolar”. A CF 88 prevê, em seu artigo 227, que:

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 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, p. 141).

O educador deve estar preparado para trabalhar questões referentes à sexualidade e à diversidade na escola, para que possa lidar com as questões que surgem no cotidiano escolar com segurança e assertividade, trabalhando não apenas com as crianças, mas também com as famílias, permitindo, desse modo, desconstruir barreiras a partir do respeito, abrindo espaço para a diversidade. A Lei n. 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, assegura, em seu artigo 5º, que “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

Os PCN preconizam que a sexualidade seja abordada transversalmente com as disciplinas do currículo, propondo diretrizes teóricas

e pedagógicas que visam à formação integral do educando, a fim de obter uma educação emancipatória. Em outras palavras:

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual contém tais valores. (BRASIL, 1998, p. 45).

Nesse sentido, cabe ao professor conhecer as especificidades de sua turma e ser capaz de aproveitar momentos não planejados que surgem no cotidiano da sala de aula para abordar o tema. A educação sexual não ocorre somente quando abordada a partir de um planejamento, podendo ocorrer quando surge uma dúvida ou em situações que se criam no convívio entre as crianças. Para tanto, é papel do docente estar atento a estas questões. Figueiró (2001) discorre acerca da transversalidade proposta nos PCN e entende que esta maneira de trabalhar pode ajudar o educador a ampliar sua gama de conhecimentos, a se envolver em projetos diferentes e a sentir satisfação por perceber que o seu trabalho tem relação com a vida de maneira global, visando a uma formação integral do indivíduo. Porém, a autora adverte que “[...] então, para ser bem cumprida, a transversalidade exige sistematização e deve implicar em maior número de reuniões ou contatos entre professores [...]” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 56), evidenciando que, apesar de não necessitar de um plano de aula específico para trabalhar a educação sexual, é preciso conhecimento para abordar a temática.

É indispensável que a educação sobre a sexualidade faça parte do currículo da formação docente, pois a escola tem papel importante na formação das crianças, sendo, muitas vezes, a única fonte de informação. A resolução do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5º, discorre quanto à aptidão do egresso de pedagogia, e sendo assim, destacam-se os seguintes aspectos:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...]

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006).

Uma pesquisa realizada por Rosembrock e Raupp, em 2018, acerca da importância da educação sexual na formação de docentes da Educação Básica, realizada com acadêmicos participantes do Curso de Promoção à Saúde Sexual, acadêmicos do curso de Pedagogia do USJ (entre 1ª e 7ª fase) e acadêmicos do curso de Pedagogia do USJ (8ª fase), mostrou que a grande maioria dos entrevistados participou de algum evento relacionado à formação docente para a educação sexual durante sua vida acadêmica e tinha a noção do que vem a ser a sexualidade humana, porém, quando questionados se se sentiam preparados para trabalhar a educação sexual nas escolas, apenas 20,6% deles afirmaram que sim, além de a maioria ter relatado que não vivenciou situações que envolviam a sexualidade na escola, o que, para as pesquisadoras, evidenciou “[...] que não identificam a sexualidade como algo intrínseco à condição humana” (ROSEMBROCK; RAUPP, 2019, p. 33).

A pesquisa de Rosembrock e Raupp (2019) evidenciou ainda que os entrevistados apontam como grande obstáculo para trabalhar a educação e sexualidade o preconceito das famílias com relação ao tema, o que, somado ao despreparo para trabalhar a educação sexual, apontou a necessidade e importância da educação sexual na formação docente em sua abordagem emancipatória. Tal pesquisa ainda apontou que acadêmicos que não cursaram uma disciplina nesta área associavam erroneamente a educação sexual ao ensino do sexo, o que, mais uma vez, mostrou a importância da formação docente englobando a educação sexual no currículo acadêmico (ROSEMBROCK; RAUPP, 2019). As pesquisadoras Rosembrock e Raupp (2019, p. 37) concluíram que o entendimento para “[...] a educação sexual com ou

como abordagem emancipatória é aquela que assenta no direito à informação, voltada à transformação social e ao respeito às diferenças inerentes aos seres humanos”. As autoras ressaltam ainda a importância das legislações como respaldo da prática do professor, de maneira a possibilitar que se trabalhe a educação sexual transversalmente na escola, e frisam que a falta de discussão a respeito da educação sexual na formação inicial docente deixa o futuro professor despreparado para desenvolver um trabalho significativo referente à educação sexual intencional, afirmando ser “[...] imprescindível investir em políticas públicas que visem à formação inicial e continuada na área da sexualidade/educação sexual” (ROSEMBROCK; RAUPP, 2019. p. 37)

Blankenheim, Pizzinato e Costa (2020) realizaram uma pesquisa com profissionais atuantes no contexto da Educação Infantil de escolas que atuam em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, a fim de explorar as motivações e os conhecimentos para trabalhar a sexualidade e o gênero nesta etapa da educação, e puderam concluir que grande parte dos educadores demonstram muitas preocupações, incertezas e dificuldades advindas da necessidade de abordar o tema dentro da sala de aula da Educação Infantil, sentindo-se despreparados para lidar com as demandas e intervenções necessárias que surgem no dia-a-dia e que requerem uma ação do professor. Os pesquisadores ainda identificaram uma dificuldade nos próprios docentes em perceberem “o sexismo, o preconceito e o julgamento moral que, muitas vezes, são involuntariamente reproduzidos” (BLANKENHEIM; PIZZINATO; COSTA, 2020 p. 542). E continuam as pesquisadoras suas reflexões ao sugerir que haja “[...] intervenções na formulação de políticas públicas e nas suas aplicações nas instituições escolares, para que elas sejam coerentes com as teorizações e discussões atuais” (BLANKENHEIM; PIZZINATO; COSTA, 2020, p. 542). Blankenheim, Pizzinato e Costa (2020) concluíram que há muito o que se fazer quanto à formação dos professores, no que diz respeito à capacitação e formação continuada, a fim de proporcionar segurança na ação pedagógica destes profissionais, a fim de que eles conheçam quais leis lhes dão respaldo e os amparam

para trabalhar a sexualidade e intervir nas situações que surgem no cotidiano, preparando os professores que já estão atuando para trabalhar a educação, sexualidade e o gênero nas escolas.

Souza (2020) realizou sua pesquisa com docentes da Educação Infantil da cidade de Natal/RN, onde as participantes afirmaram não terem recebido nenhum tipo de preparo ou capacitação durante a sua formação inicial para trabalhar as expressões sexuais das crianças e disseram também que nem mesmo as formações continuadas das quais participaram eram relativas a essa temática, com exceção de uma professora, que afirmou ter participado de palestras a respeito na rede privada de ensino onde atua. Concomitante a isso, a pesquisa revelou que essas professoras apresentam grande dificuldade para realizar um trabalho pedagógico referente à sexualidade das crianças e para se despirem de preconceitos advindos de concepções religiosas, familiares e pessoais, tratando do tema em sala de aula com muita resistência e de maneira evasiva.

Santos (2020) levantou dados de onze teses e dissertações que mostram que os educadores da Educação Infantil, em sua maioria, compreendem o brincar como momento de reconhecimento e validação das diferenças de gênero, apontando ainda que existe o estereótipo de brincar de menino e brincar de menina, bem como as cores dos objetos do espaço escolar, como mesas cor-de-rosa para meninas e azuis para os meninos, enfatizando o quanto existe de conceitos de senso comum a respeito de gênero presentes na escola.

Pode-se perceber que poucos cursos de formação inicial docente abordam temáticas que envolvam educação sexual, mais raro ainda que contenham o tema em seu currículo desde o início do curso, e são os próprios professores egressos desses cursos aqueles que buscam cursos de capacitação voltados para a educação sexual. Porém, desde o advento do Escola sem Partido, movimento político conservador, muitos docentes se recolheram, assustados com o retrocesso atual.

Raupp e Bahia (2011) apontam que a escola apresenta um contexto favorável para desenvolver atividades educativas emancipatórias entre as mais diversas áreas do conhecimento humano, portanto, é neste espaço que se deve investir nas questões intencionais da educação sexual, contribuindo para a desmistificação de assuntos relacionados à sexualidade e à diversidade sexual a partir de estratégias pedagógicas que visem à formação inicial e continuada do professor.

A Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, documento que dispõe sobre as 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), realizada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como documento orientador a Base Nacional Comum Curricular (2018), prevê a formação inicial que serve como base para os currículos das instituições formadoras e prevê ainda redefinir a formação continuada. Esse documento para a formação de professores da Educação Básica tem como foco o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, conforme orienta a BNCC. Não está evidente a formação de professores para a educação sexual, porém, o artigo 8º traz em seu inciso VIII:

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2020).

Portanto, a partir deste documento, pode-se perceber que há um norteador para a formação dos professores que inclui trabalhar a inclusão e a diversidade, permitindo, desse modo, que a temática faça parte da formação docente para todos os cursos.

Conforme explicam as autoras Carvalho, Raupp e Santos (2014), a maior parte das famílias aborda este tema de modo a reprimir as manifestações da criança referentes à sua sexualidade, desde a negação até de fato a proibição, o que contribui para passar à criança a ideia de que é algo que ela deve reprimir, pois é algo vergonhoso. O professor que não recebe formação direcionada à temática certamente tende a se esquivar do assunto, o que não significa que não está educando sexualmente, pois a própria atitude de desviar o assunto ou de reprimir perguntas e comentários também é um ato de educação.

No entendimento de Figueiró (2001), o professor deve tomar consciência de seus valores, da sua história de vida e avaliar quais destes elementos são significativos na formação de sua identidade de professor e que podem influenciar a sua prática, pois, “Assim, consequentemente, poderá ser assegurada maior abertura e predisposição para se engajar em uma formação continuada e obter maior êxito ao seu aprendizado como educador sexual”. (FIGUEIRÓ, 2001, p. 265). Figueiró (2009, p. 38) ainda salienta que:

A educação acontece constantemente, seja em casa, seja pela mídia, assistindo-se televisão, lendo-se revistas e jornais, seja via internet. Nesse caso, se a instituição escolar omite-se, deliberadamente, em relação a tudo o que se refere ao sexo, essa atitude reflete-se na formação dos escolares, levando-os a considerar que sexo é alguma coisa secreta, é um assunto que não cabe dentro da escola ou, talvez, seja algo vergonhoso sobre o qual não se deve falar.

Desse modo, fica evidente que se o educador não estiver preparado para educar sexualmente em uma vertente emancipatória, de forma consciente e planejada, ele terá um grande potencial para contribuir no educar de forma repressora, mesmo que esta não seja a sua intenção. Figueiró (2011) diz que educamos sexualmente, mesmo que não tenhamos consciência, e que, inclusive, contribuimos para que o educando tenha uma imagem positiva ou negativa sobre a sexualidade, seu corpo ou o relacionamento sexual apenas com nossa postura, trazendo a ideia de que somos, portanto, educadores sexuais uns dos outros.

Kornatzki (2013) compreende educadores sexuais em uma perspectiva emancipatória, aqueles que estão em permanente reflexão crítica, e afirma ser necessário formar profissionais que sejam conscientes da sua prática, indicando ainda que se faz necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) represente os objetivos da comunidade educativa a respeito da educação sexual que se deseja construir, incluindo nele propostas que visem incentivar o diálogo e a reflexão crítica sobre “[...] os aspectos políticos, éticos e estéticos da sexualidade” no espaço escolar (KORNATZKI, 2013, p. 70). Sendo o PPP um documento elaborado por toda comunidade escolar, ele somente será construído de maneira a incluir tais objetivos para a educação sexual se esta comunidade, formada por gestores, educadores, demais funcionários da escola e famílias, tiver conhecimento a respeito da temática, algo que pode ser favorecido se o corpo docente estiver capacitado.

Dando sua contribuição, Monteiro e Ribeiro (2020, p. 03) apontam a educação sexual como “uma ação de cidadania e direitos que estimule a formação de um ser humano consciente de como se processam as relações sociais”, salientando ainda que a educação sexual possibilita o rompimento de conceitos preconceituosos e repressores da sociedade. Portanto, a educação sexual intencional age como ferramenta de transformação social e permite que os sujeitos se aceitem e se desenvolvam em sua plenitude.

Para finalizar, Raupp e Bahia (2011) apontam que é papel da escola contribuir para uma educação emancipatória e discutir a respeito da sexualidade e da diversidade sexual no espaço escolar, para que se possa viver em uma sociedade plural, que respeite os diversos grupos que a constituem. As autoras ainda salientam a importância de investir em uma educação sexual intencional, a fim de desmistificar preconceitos e tabus existentes na sociedade, sendo necessário, para tal, que o professor receba uma formação inicial e continuada a fim de poder se apropriar de estratégias pedagógicas adequadas para este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao problema desta pesquisa: qual legislação dá o embasamento para a prática docente na Educação Infantil, fica evidente que existem muitos documentos e legislações que fornecem ao professor respaldo para abordar o tema em sala de aula, inclusive na Educação Infantil. Pode-se perceber também que, apesar disso, há muito que se avançar quanto à formação de docentes para a sexualidade, pois, além de não ser um conteúdo abordado transversalmente nos cursos de pedagogia, muitas vezes nem está presente no currículo como disciplina isolada, sendo poucos os educadores que buscam por si mesmos algum tipo de formação específica.

Desconstruir práticas pedagógicas engessadas não é um trabalho fácil, mas somente pode ser feito pelos próprios professores, e para isso é necessário sair do senso comum, buscar formação e respaldo nas leis para fazer uma educação transformadora, que enxergue a criança integralmente e que eduque para se viver em harmonia, respeitando a diversidade. Trabalhar a sexualidade e educação sexual na Educação Infantil não apenas permite que haja a prevenção da violência sexual, permite também que as crianças aprendam a respeitar o corpo do outro, mas principalmente que aprendam a respeitar as diferenças. Sem dúvida, esse é um caminho que se deve traçar para alcançar uma sociedade livre de tabus e preconceitos, que respeite, saiba conviver com as diferenças e que tenha cidadãos responsáveis.

É preciso que haja formação específica para os professores da Educação Infantil, a fim de prepará-los para trabalhar os temas referentes à sexualidade e ao gênero que surgem no cotidiano da sala de aula, com planejamento, e também é preciso que os educadores conscientizem as famílias quanto a essas questões, a fim de desmistificar o assunto e permitir que o diálogo entre família e escola esteja sempre aberto.

Esta pesquisa teve a finalidade de apontar para a necessidade de um olhar atento à formação dos professores quanto à Educação e Sexualidade, pois são eles os agentes de mudança. A prática deve estar embasada pela teoria, que é amparada pela legislação. A falta de conhecimento leva a discursos e ações baseadas no senso comum, envoltos de preconceito e que tornam a escola um espaço de repressão. É na escola que as crianças passam grande parte do seu dia, durante muitos anos, e este é um grande motivo para que seja um espaço construído no diálogo, no respeito e no acolhimento.

Na situação de docente em formação acadêmica de uma universidade que têm em sua matriz curricular a disciplina “Educação e Sexualidade na formação docente” e mais ainda para realizar esta pesquisa, precisei me despir de meus próprios preconceitos e de concepções fundamentadas no senso comum para que pudesse dar lugar a conhecimentos embasados na ciência. Sempre me considerei uma pessoa sem preconceitos, e somente ao me deparar com esta temática durante a minha formação inicial é que pude perceber quantos tabus ainda carregava comigo, e, certamente, sem consciência e sem estes conhecimentos, os levaria para minha prática docente no futuro. Ter uma formação inicial voltada para o estudo da educação sexual, como esta própria pesquisa aponta, me permitirá ser uma professora muito mais preparada para promover a educação integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BLANKENHEIM, T.; PIZZINATO, A.; COSTA, A. B. A escola de Educação Infantil rumo a formação em sexualidade e gênero: explorando as motivações de profissionais do Rio Grande do Sul. **Diversidade e Educação**, [s. /], v. 8, n. 2, p. 527-544, jul. 2020.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão Final). Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Disque Direitos Humanos**: relatório 2019. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2020.

CARVALHO, G. M. D.; KORNATZKI, L. Conversando sobre educação sexual, gênero e sexualidade na infância por meio da literatura infantojuvenil. **Literatura infantojuvenil como artefato pedagógico na abordagem sobre gênero e sexualidade com crianças**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2020. Curso on-line.

CARVALHO, G. M. D.; RAUPP, G.; SANTOS, V. M. M. Sexualidade infantil: algumas considerações pedagógicas. *In*: CINTRA, R. C. G. G. **Desafios da prática docente na Educação Infantil**: pesquisas no cenário contemporâneo. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2014. p. 87-103.

CARVALHO, G. M. D.; SANTOS, V. M. M.; KORNATZKI, L. **A importância de ações pedagógicas no combate à violência sexual na infância**: algumas possibilidades. Florianópolis: UDESC, 2020. Curso on-line.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. 2001. 316 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: em busca de mudança. Londrina: UEL, 2009a.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009b.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006.

FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise**. A história do movimento psicanalítico; O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização; seleção de textos de Jayme Salomão. Tradução de Durval Marcondes. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KORNATZKI, L. **Educação sexual intencional em livros para a infância**: um estudo de suas vertentes pedagógicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**: técnicas de pesquisa. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, n. 11, p. 1-24, maio 2020.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-102.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

RAUPP, G.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 39, p. 51 - 71, 2011.

ROSEMBROCK, R. T. V.; RAUPP, G. A importância da educação sexual na formação dos professores para o Ensino Médio. **Revista Científica do USJ**, São José, v. 1, p. 25-39, 2019.

SANTANA, K. C. A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do indivíduo. **Anais [...]**. CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 3., Natal, 2019.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, S. V. S. Interfaces de gênero, infância e Educação Infantil na pós-graduação em educação brasileira (1996 a 2015). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-22, jan. 2020.

SOUZA, M. F. D. **Concepções e práticas de professoras da Educação Infantil de um CMEI de Natal/RN em relação à sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

10

Eliane Davila dos Santos

Evolução regenerativa: um novo olhar para a sustentabilidade

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.10)

Pela primeira vez, o homem compreendeu realmente que é um habitante do planeta, e, talvez, deva pensar ou agir sob novo aspecto, não somente sob o de indivíduo família ou gênero, Estado ou grupo de Estados, mas também sob o aspecto planetário (Vernadsky).

O nosso mundo está em crise. Estamos vivendo problemas de ordem econômica, social e ambiental. A grande reflexão nos convoca a pensar sobre o futuro da humanidade. Que mundo estamos construindo e que tipo de mundo vamos deixar para a geração futura?

As pautas mundiais estão nos convidando a ir além das abordagens puramente econômicas. O Fórum Econômico Mundial, organizador da conferência anual de Davos, em 2020, lançou uma iniciativa intitulada *The Great Reset*, ou seja, a Grande Reinicialização. Essa perspectiva nos impõe reflexões sobre a necessidade de construirmos um capitalismo orientado a todas as partes interessadas (*stakeholders*) e não apenas ao acionista. Somos convidados a pensar sobre bem-estar e sustentabilidade e em uma abordagem que contemple a nossa relação com a sociedade e com o nosso planeta. Na educação, somos convidados a trazer a interdisciplinaridade para a escola, pensar sobre uma vida mais sustentável, olhar para todas as dimensões do ser humano, promovendo o protagonismo e a autonomia das pessoas.

Assim, em meio às reflexões da construção de uma sociedade mais justa, considerando toda a complexidade que perpassa nossa vida, surgem questões mais amplas relativas à escola, à educação e à preparação das nossas gerações para uma vida mais sustentável. Novas perspectivas na educação necessitam ser (re)visitadas para geração de espaços mais dialógicos, respeitosos e comprometidos com a mudança. Conforme Morin (2018, p. 15): “[...] são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos [...]”.

Mas como podemos organizar nosso pensamento para que essa evolução sustentável aconteça? Faço um convite para você: vamos iniciar a travessia para a elevação do nível de consciência sustentável pautados na relação de interdependência individual, coletiva e planetária de cada ser humano em busca da regeneração.⁸⁶

O PARADOXO

O planeta Terra está em crise e isso repercute em desafios para nossa vida e nos faz repensar na educação como agente promotora de desenvolvimento humano e sustentável. O que me proponho aqui é pensar sobre o espaço de conhecimento gerado na escola. Será que esse é um espaço que realmente gera desenvolvimento humano sustentável?

Primeiramente, o conceito de sustentabilidade que emerge nos anos 70 do século passado, começa a ganhar espaço com a reflexão sobre a utilização dos recursos naturais e as condições dignas de vida na Terra. Nos anos 80, o termo desenvolvimento sustentável foi publicado no *Relatório Brundtland*, mais conhecido como *Nosso Futuro Comum*, elaborado pela Comissão Mundial para Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMADM) das Nações Unidas. O conceito de desenvolvimento sustentável, nesse relatório, é “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades” (VIEIRA, 2007, p. 10).

Acredito que, para que tenhamos uma maior compreensão sobre o tema, seria importante uma compreensão pluridisciplinar, considerando a complexidade das questões abordadas e das dimensões econômicas, sociais e ambientais.

Trazendo à tona a construção educacional do século XX, percebemos que essa não foi tão assertiva na construção de um mundo

que acolhe os pilares do meio ambiente e do social. A geração de desigualdades ainda continua a ser discutida por diversas nações e sentida, principalmente, pela maioria da população brasileira.

Mas onde está o paradoxo?

Em minha opinião, o paradoxo está na polissemia da temática da sustentabilidade. Ela abarca muitos conceitos que conectam as relações do homem com a natureza, com a sociedade e com ele mesmo. A grande questão é que, para buscarmos o desenvolvimento sustentável, é necessária uma visão sistêmica do mundo e do ser humano, de forma integral, considerando todas as suas dimensões. Percebo, em muitos casos, que a temática da sustentabilidade se mantém na ordem do discurso e não da prática.

Quando falamos em sustentabilidade falamos em dignidade humana. Conforme Arendt (2007), a essência dos direitos humanos passa pelo direito de ter direitos assistidos. Talvez tenhamos que pensar em novas articulações entre governo, sociedade, empresas, escolas e ambiente para que possamos quebrar o paradigma cartesiano. O chamamento é criando um nível de coerência e abrangência entre todas as dimensões da nossa vida envolvendo os diversos agentes de transformação.

A partir do entendimento de que necessitamos mudar o *status quo* vigente, proponho pensarmos na elevação da consciência de cada um de nós, agentes de transformação, trazendo ampliação da consciência individual para uma visão coletiva que nos permita enxergar o nosso entorno e todos os impactos das nossas ações na sociedade, escola e no mundo corporativo.

Mas como começar?

Diria que a primeira coisa que temos a fazer é elevar nosso nível de consciência para uma educação que seja para a vida. Todas as mudanças que queremos ver no mundo iniciam com o olhar

para o ser humano. As questões de sustentabilidade devem estar incorporadas dentro da vida dos professores, das escolas e de todo o ecossistema da educação. Esse novo *mindset* sustentável na educação abarca a vida de todos, abarca a “[...] identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2018, p. 24) do nosso mundo contemporâneo. A sugestão do autor é a de que possamos estar permanentemente reflexivos em relação às nossas crenças e aos nossos valores para evitar a racionalização e idealismos.

O ambiente educacional vai além da sala de aula e devemos perceber que a geração de saberes deve construir pontes que nos levem a entender que os problemas da sociedade, em todas as suas dimensões, são multidisciplinares, globais e planetários. A sustentabilidade ultrapassa todas as dimensões possíveis das relações humanas.

Contudo, o que temos visto, na maioria das vezes, é um mundo fragmentado, buscando o crescimento econômico a qualquer custo, dispensando todas as relações do ser humano com sua história, com sua sociedade e com o planeta em que vive, como se essas dimensões não estivessem conectadas às atividades econômicas.

A educação, nesse caso, contribuiu para um *mindset* de separação, fragmentação e desconexão com a vida do aprendiz. É necessário que todos os educadores se reconheçam nessa humanidade e em toda a diversidade cultural que se encontra em cada pessoa que se relaciona em sociedade. Com efeito:

A complexidade conceitual, quando se fala em cultura, coloca o pesquisador frente a um leque de opções que revelam formas de manifestações atreladas aos contextos sócio-históricos, preservando as relações mútuas com as sociedades das quais participa. As manifestações da cultura estão recheadas de conteúdos e significados que dão sentido ao convívio social e profissional. Devido a isso, neste estudo, a assimilação do conceito de cultura dá-se pelo cunho antropológico⁸⁷. (DAVILA, 2019, p. 45).

Assim, penso que seja profícuo pensarmos em um ambiente cultural educacional que promova melhorias na vida da comunidade

escolar e de seu entorno. Dessa forma, percebemos que é nas relações com os outros seres humanos que fortalecemos e nutrimos a cultura que nos aproxima da sociedade e do meio ambiente. A educação para o novo mundo teria sentido no fortalecimento e na amplitude de consciência para a colaboração e para o olhar para o nosso entorno, na busca de ir além dos anseios econômicos e compartilhando a urgência de um pensar social e planetário. Nesse sentido: “Todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. (MORIN, 2018, p. 53).

Estamos vivendo um momento de transição para a construção de novas formas de enxergar o mundo. Na verdade, ousar dizer que somos os agentes de transformação para realizar a mudança que queremos ver no mundo. O mundo se torna um todo do qual fazemos parte e esse todo está, cada vez mais, efetivo em cada uma de suas partes. A educação sustentável, nesse caso, gera sentimentos que nos levam a pensar sobre a nossa existência na Terra, como agentes de mudança que se solidarizam com as comunidades que ainda estão por vir.

Nessa construção de pensamento a partir das dimensões da sustentabilidade ou *triple bottom line*, sugiro um repensar sobre a ampliação de consciência do ser humano com o mundo, gerando valores que se conectam com uma visão mais sistêmica, que promovem impactos positivos para todo o ecossistema. Talvez, com esse pensamento, possamos rever nossa participação em um projeto de educação mais sustentável que todos desejamos, com mais solidariedade e responsabilidade. Essa visão sistêmica possibilitaria transformações em nível global que alcançariam também o universo individual de cada ser humano.

Você pode estar pensando em quais consciências estou propondo ampliar nesta reflexão. Assim, sugiro que pensemos brevemente sobre as dimensões da consciência para que possamos regenerar a educação, a economia, o meio ambiente e as relações humanas.

A AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Quando penso em ampliar a consciência, a primeira coisa que me vem à mente é a necessidade de sair da zona de conforto. Nossa atuação como agentes de transformação exige que saiamos da zona de conforto. Mas por que sair da zona de conforto?

A ampliação de consciência para a construção de um pensar mais sustentável requer um entendimento maior de nós mesmos, das pessoas com quem convivemos e do entorno de que fazemos parte. Estamos todos conectados e vivendo a experiência de expansão de consciência e novos horizontes para nosso planeta.

Ampliar o nível de consciência requer saber viver a experiência da sustentabilidade no dia a dia. Somos chamados, a partir das nossas diversidades, identidades individuais, culturais e sociais, a analisar nossa experiência na Terra, entendendo que todos somos uma unidade na totalidade planetária. É preciso evoluir a experiência de viver neste planeta e todas as conexões que provenham dessa relação. É preciso ser, conviver respeitosamente consigo, com os outros e com o planeta.

Alicerçada no pensamento de Morin (2018), trago uma possibilidade de entender a consciência em alguns pontos que o autor apresenta:

- Consciência antropológica: aquela consciência que reconhece a unidade na diversidade;
- Consciência ecológica: consciência de estar vivo e fazer parte da biosfera. Essa consciência dá a dimensão de que estamos todos no mesmo ambiente, todos nós, juntos, com os animais e a natureza, conectados nesta biosfera;

- Consciência cívica e terrena: consciência da nossa solidariedade com todos os filhos da Terra;
- Consciência espiritual da condição humana: consciência que decorre do exercício do pensamento que permite sermos auto-críticos e compreensivos mutuamente.

Nós, educadores, acima de tudo, devemos estar comprometidos com a escala da humanidade planetária. Devemos inspirar a construção de uma nova humanidade que decide investir no progresso, na economia, mas eleva a dimensão social e ambiental. Estamos buscando uma consciência que nos eleve como seres humanos, “[...] nesta era planetária, [...] conduzindo-nos à solidariedade, e à comisseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária” (MORIN, 2018, p. 74).

A aventura incerta da humanidade nos faz ir em busca da evolução. Tantos problemas globais nos afetam que não conseguimos gerar humanidade a partir da humanidade que ainda somos. Ficamos divididos entre o polo individual e o coletivo. Permanecemos, na maioria das vezes, abertos às pessoas próximas, mas distantes daqueles que não consideramos privilegiados. Assim, percebo que diversas reflexões perpassam inúmeras dimensões da vida. Sugiro, por isso, um repensar também sobre “[...] as responsabilidades públicas e privadas, entre a produção global e regional, entre o consumo material e cultural, entre as qualidades masculinas e femininas na sociedade” (SCHUTEL, 2015, p. 206). Assim, poderemos idear um planeta mais sustentável nas nossas escolas, nas nossas famílias e na nossa sociedade.

Contudo, todos devem estar pensando: como sair do mundo das ideias e partir para a ação? Como podemos, assertivamente, pensar em trazer a sustentabilidade para o fazer educacional?

UMA POSSIBILIDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Primeiramente, gostaria de compartilhar com vocês que minha concepção de educação requer a regeneração da relação homem + sociedade + planeta. A desconexão desses pilares ocasionou desigualdades e degradação dos recursos naturais e a fragmentação do mundo nos revelou a necessidade de repensar nossa experiência na Terra. É preciso repensar a educação com um viés sustentável para construirmos um olhar regenerativo para com o planeta, na tentativa de resolver os problemas sociais e ambientais vigentes.

A educação não pode ser um meio e nem um fim. Acredito na educação como um elo que possibilita a conexão do ser humano consigo mesmo, com a sociedade e com o mundo planetário. A educação não pode ser aprisionante em seus conceitos para não correr o risco de perder sua proposta de valor sustentável. Mas qual é essa proposta de valor? No meu entendimento, a educação tem um legado de aproximação do ser humano com seu coletivo, com sua cultura e com a regeneração do mundo. Assim, concordo com Freire (1980, p. 39), quando afirma:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

A partir dessa proposta de visão educacional, pensando a sustentabilidade, a partir da regeneração da nossa relação conosco, com a sociedade e com o mundo, proponho trazer para nossa reflexão os 17 ODS. Mas o que são os ODS? A ONU (2021), por meio dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tenta sensibilizar todos os países para urgência da temática no enfrentamento da agenda 2030. Os objetivos auxiliam na estruturação de ações para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas.

O convite que gostaria de fazer a vocês é o de promover a transdisciplinaridade na educação, fazendo com que os ODS sejam incorporados no dia a dia dos aprendentes e estejam presentes nas estratégias das instituições de educação. Segundo Freire (2005, p. 79), “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, com esse espírito dialógico, libertador e regenerador, vamos conhecer os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU. Estes 17 objetivos interconectados abarcam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e nas demais nações do mundo.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: ONU, 2021.

Os ODS são um chamamento à população global para reduzir a pobreza, proteger o meio ambiente e atestar que as pessoas, em todas as nações, possam desfrutar de paz e prosperidade. Essas metas são uma forma que as Nações Unidas entenderam como pro-fícua para cumprir a Agenda 2030 no Brasil. Nessa perspectiva, para dar conta dos ODS, assim como da agenda 2030, a Unesco (2021) se coloca à disposição, por meio de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, também conhecida por meio da sigla EDS. Mas o que é exatamente a EDS?

A EDS capacita alunos de todas as idades com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para enfrentar os desafios globais interconectados que enfrentamos, incluindo mudanças climáticas, degradação ambiental, perda de biodiversidade, pobreza e desigualdade. Assim, a educação deve ser transformadora, com ações conectadas à sociedade e ao cuidado com o planeta. Pode-se dizer que a EDS é um processo de “[...] aprendizagem contínua e uma parte integrante de uma educação de qualidade que reforça as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais da sociedade. É holística e transformadora [...]”. (UNESCO, 2021, p. 8).

A Figura 2 mostra como a Unesco (2021) entende a EDS como facilitadora dos ODS por meio da transformação da sociedade.

Figura 2 – Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)



Fonte: UNESCO, 2021.

A Figura 2 apresenta a conexão entre ampliação da consciência individual para uma visão coletiva que nos permite enxergar nosso entorno e todos os impactos das nossas ações na sociedade, escola e mundo corporativo. Eu já havia falado sobre essa questão anteriormente, mas este é o momento para retomar esse pensamento no intuito de reforçar que é necessário ousarmos sair do conformismo e mudar nossas ideias sobre como pensar, comportamo-nos ou viver. É necessário que possamos integrar os ODS nas políticas, nos ambientes de aprendizagem, no desenvolvimento de docentes e sociedade, mobilizando-os à ação.

Acredito que os governos, de forma geral, estão integrando a EDS em suas políticas públicas, com o propósito de transformar a educação. Contudo, penso que podemos acelerar esse movimento assumindo, de forma protagonista, nosso papel de sociedade transformadora, promovendo o desenvolvimento sustentável a partir da vivência dos ODS em nossas escolas e em nossa vida diária.

Um dos exercícios que venho desenvolvendo, em minhas interações sociais e em projetos idealizados, é conectar os ODS que são mais relevantes para minha comunidade local e que tenham a ver com minha essência de vida. O convite aqui é para promover, na escola, debates reflexivos que possibilitem aos alunos o reconhecimento das principais dores sociais locais. Penso que é importante adaptar os ODS à Agenda 2030 e ao ambiente brasileiro, aproximando-os das realidades locais, e acompanhar os avanços conquistados. Segundo Morin (2018), é fundamental promover a globalização do ser e do saber para a reintegração do mundo.

E agora, o que faço com todas as informações que encontrei aqui nestas reflexões?

EM BUSCA DE SENTIDO: A EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL PARA O SÉCULO XXI

Primeiramente, iniciei a reflexão falando sobre a crise no mundo e todos os problemas de desigualdades que temos nele e no Brasil. Depois, comentei que há um paradoxo: a sustentabilidade, muitas vezes, permanece na ordem do discurso e não da prática. Logo após, mencionei a necessidade da ampliação da consciência individual para uma visão coletiva. Por último, apresentei uma possibilidade para uma educação a partir da integração dos ODS da ONU e da EDS, conectada com a sociedade e com o planeta para que possamos transformar as realidades locais.

Suponho que muitos pensamentos estejam passando pela sua mente para que efetivamente possamos construir uma educação sustentável. A educação para o século XXI exige, de todos nós, um esforço para romper as barreiras para enfrentar os paradoxos conceituais que nos são apresentados na jornada educativa. Acredito que o primeiro passo já foi dado. Estamos aqui, atentos às iniciativas que podem nos ajudar a construir uma educação que nos leve à regeneração, como diz Morin (2018).

Regenerar significa consciência, olhar holístico e integral para garantir a sustentabilidade da humanidade. A perspectiva inclusiva, nesse conceito, pode ajudar a não deixar ninguém para trás. O desenvolvimento sustentável estimula a liberdade, a responsabilidade e a educação de cidadãos mais humanizados, favorecendo a democracia local.

Acredito muito que o sustentável acontece na ação, no fazer. As reflexões que iniciamos aqui são inspiradoras para a transformação que queremos ver no mundo. As ideias podem ser geradoras de transformação, e vamos, na jornada, nos nutrindo desse “alimento” que é o conhecimento em prol de um mundo mais sustentável. Longe de ser uma reflexão conclusiva, tenho certeza de que contribuirá para o cuidado com o planeta e com as gerações futuras.

Neste momento, entendo que nosso pensar deve nos levar à geração de sociedades que prosperam coletivamente. A proposta da educação para o desenvolvimento sustentável pode propiciar uma visão mais ampla, para além dos resultados da aprendizagem, projetando a sustentabilidade aos patamares de relevância que realmente precisamos para a compreensão crítica dos ODS no nosso país.

O entendimento dos ODS parte de um olhar holístico e integral entre as diversas dimensões do ser humano e do planeta. A EDS auxilia nas interpretações e interligações dessas dimensões, revelando as tensões entre os ODS e possibilitando, ao aprendiz, uma consciência mais crítica para transitar com mais fluidez nessa arena que é a vida.

Acredito que o que todos nós queremos incentivar os aprendizes a tornem-se agentes de transformação nos espaços onde atuam. As instituições educativas também necessitam de regeneração para dar conta desse desafio. Será uma utopia pensar na educação como uma possibilidade de regeneração? Imagino que não! Creio que seja um caminho, um novo olhar para as questões da sustentabilidade, para geração de comunidades mais prósperas e colaborativas, construindo um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

DAVILA, E. **Mulheres empreendedoras em parques científicos e tecnológicos**: a construção discursiva de imagens de si na Espanha e no Brasil. 2019. 217 f. Tese (Doutorado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000020/000020a5.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARDMAN, J. Leading for Regeneration: going beyond sustainability in business education, and Community. Capa comum – Ilustrado, 22 novembro 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ONU (2021). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 08 set. 2022.

SCHUTEL, S. **Aprendizagem transformadora para o desenvolvimento sustentável futuro**: estudo de casos em cursos de administração no Canadá e no Brasil. 2015. 274f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Schutel%2C+Soraia&type=author> Acesso em: 07 set. 2022.

UNESCO. **EDS**. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material>. Acesso em: 13 set. 2022.

VIEIRA, P. F. Ecodesenvolvimento: do conceito à ação: de Estocolmo a Johannesburgo. *In*: SACHS, I. **Rumo à Ecosocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007.

11

Luzinete Carpin Niedzieluk

**Contribuições
de encaminhamentos
didáticos com gêneros
do discurso para a formação
inicial de professores
em cursos de Pedagogia**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.11)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante longo tempo trabalhamos com a inserção de gêneros do discurso na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia em uma instituição municipal de Palhoça (SC). Para tal, utilizamos o aporte teórico da Análise Dialógica da Linguagem e/ou Teoria Enunciativo-Discursiva, como também é chamada, conforme proposta por Bakhtin e Volochinov (1999; 2002). Ainda recorremos aos trabalhos de estudiosas dos autores, como, por exemplo, Brait (2001), Rojo (2000; 2009; 2012), Niedzieluk (2007; 2020), e a documentos oficiais, entre eles, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que se apoiam nas concepções propostas por Bakhtin e Volochinov (2002) ao nomear os gêneros do discurso como objetos de ensino de Língua Portuguesa.

Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em socializar o método de transposição didática da realização da inserção de gêneros do discurso. Já os objetivos específicos são: a) possibilitar a compreensão, pelos alunos, dos processos de ensino-aprendizagem por meio de gêneros discursivos em diferentes âmbitos, níveis, etapas e modalidades educacionais; b) explicitar novos sentidos ideológicos que a contemporaneidade nos provoca; e c) ressignificar o processo de formação docente ao repensar as práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística conforme propõem os documentos oficiais para o ensino no território nacional.

A pesquisa reforça a importância da discussão sobre o estudo de gêneros discursivos e socializa formas de transposição didática, isto é, formas de possíveis encaminhamentos didáticos para o ensino-aprendizagem com gêneros discursivos no processo de formação inicial. Também busca contribuir para os estudos da Linguística Aplicada, a qual, segundo Celani (2000, p. 04), está atenta à “[...] aquisição de linguagem, de metodologia de ensino de línguas e as práticas pedagógicas [...]”.

A seguir, descreveremos primeiramente a ancoragem teórica; prosseguindo, traremos a metodologia, o método, a elaboração e a aplicação didática; dando continuidade, apresentaremos os resultados obtidos e finalizaremos com as referências bibliográficas.

ANCORAGEM TEÓRICA

Utilizamos a proposta do Círculo de Bakhtin (1999) para fundamentar esta pesquisa, assim, partimos da concepção de linguagem como forma de interação social, distanciando-nos de concepções anteriores a esta, como, por exemplo, linguagem como forma de representação do pensamento, ou ainda linguagem como mera comunicação, concepções estas que ainda são encontradas em salas de aula. Para o Círculo, a comunicação é considerada como uma inter-relação produtiva e semiótica, ou seja, como *interação*.

Bakhtin e Volochinov (1999) afirmam que a língua é viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história e dos homens porque:

[...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso [...]. A riqueza e a variedade de gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Para Niedzieluk (2007, p. 32), “[...] enunciado é uma unidade concreta e real do discurso, dado que este só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, produzidos pelos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas”. Desta forma, o enunciado não pode ser repetido, mas apenas citado, porque sua repetição constitui-se em um novo acontecimento, novo

evento ou “[...] *una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos*” (BAKHTIN, 2002, p. 274).

Com isso, consta-se que, para Bakhtin e Volochinov (1999), a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero do discurso e o funcionamento destes se dá como prática sócio-histórica na e pela linguagem. De acordo com Faïta (2001), essa é considerada como uma das características fundamentais de Bakhtin e Volochinov, pois sempre há o predomínio do coletivo, do social sobre o individual e o subjetivo.

Niedzieluk (2007, p. 42) menciona a concepção de gênero bakhtiniana:

[...] o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, que, por sua vez, são construídos em um determinado gênero do discurso. Esses gêneros são considerados pelo autor como *tipos* relativamente estáveis e normativos de enunciados que se constituíram historicamente nas diferentes interações sócio-discursivas, também relativamente estáveis. Convém ressaltar que o conceito de *tipo* corresponde a uma forma concreta e histórica e não a uma concepção de caráter teórico-abstrato.

Bakhtin aponta três aspectos constitutivos dos gêneros discursivos: o *conteúdo* ou seleção dos temas; o *estilo* verbal ou a escolha dos recursos linguísticos (seleção dos recursos fraseológicos, léxicos e gramaticais da língua); e a *construção/organização composicional* (seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva).

Ressaltamos que o conteúdo temático está relacionado com a intenção do autor do enunciado e dos limites do gênero, pois os gêneros retratam as esferas discursivas.

O *estilo* verbal consiste na seleção *típica* dos recursos fraseológicos, léxicos e gramaticais da língua. Bakhtin assevera que: onde há um estilo, há um gênero, porque o estilo de um enunciado é construído através do gênero “escolhido” pelo falante. O estilo está

vinculado tanto a determinadas unidades temáticas quanto a determinadas unidades composicionais.

A construção/organização composicional ou a estruturação, são as formas de organização discursiva, a disposição, a combinação, o acabamento da totalidade discursiva, bem como o autor e os outros participantes da comunicação. Assim, o que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas é a seleção de um gênero do discurso específico.

Para Niedzieluk (2007, p. 45):

É preciso compreender que estes aspectos funcionam conjuntamente, pois o estilo e a composição do enunciado se determinam pelo conteúdo temático, pela atitude do falante face ao seu objeto de discurso e pelos enunciados alheios emitidos sobre o mesmo objeto (o discurso já-dito), com os quais o falante concorda ou discorda.

Em relação ao *conteúdo temático* típico, ele adquire um caráter relativamente concluído, dependendo de determinadas condições que busca conseguir o autor, isto é, dentro dos limites de sua intenção e das do gênero. Pode-se dizer que os gêneros retratam as esferas discursivas, porque todo gênero possui um conteúdo temático determinado, isto é, seu objeto discursivo e sua orientação de sentido específica para com ele.

O segundo aspecto constitutivo é o seu *estilo* verbal, isto é, a seleção *típica* dos recursos fraseológicos, léxicos e gramaticais da língua. Para se compreender o estilo de um enunciado particular é preciso se considerar a sua natureza genérica, porque os estilos linguísticos ou funcionais são estilos genéricos de determinadas esferas da atividade e comunicação humana. Onde há um estilo, há um gênero, porque o estilo de um enunciado é construído através do gênero “escolhido” pelo falante. O estilo está vinculado tanto a determinadas unidades temáticas quanto a determinadas unidades composicionais.

O terceiro aspecto é a *construção composicional* ou a estruturação, isto é, as formas de organização discursiva, a disposição, a combinação, o acabamento da totalidade discursiva, bem como o autor e os outros participantes da comunicação. O que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas é a seleção de um gênero do discurso específico, ou seja, é a construção de um enunciado total. Pelo fato de haver uma heterogeneidade muito ampla no que se refere à dimensão e à composição do gênero, segundo Bakhtin, muitos pesquisadores subestimaram o gênero.

É preciso compreender que estes aspectos funcionam conjuntamente, pois o estilo e a composição do enunciado se determinam pelo conteúdo temático, pela atitude do falante face ao seu objeto de discurso e pelos enunciados alheios emitidos sobre o mesmo objeto (o discurso já-dito), com os quais o falante concorda ou discorda.

Com relação às características específicas do enunciado, Niedzieluk (2007, p. 33-34) menciona que na obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1999) os autores:

[...] referem-se à dimensão verbal e extraverbal do enunciado, esta em seu princípio objetivo e material é composta pela situação e pelo *auditório* do enunciado. Esta situação, que organiza o enunciado, leva em conta os seus participantes; possui um “auditório organizado”, isto é, o *auditório* do enunciado. A cada constituição do enunciado é-lhe dado um valor. Essa concepção de valor veicula uma significação objetiva e social, correspondente aos valores ideológicos de um determinado grupo social em um determinado tempo, sendo um índice intersubjetivo de valor sócio-ideológico. Na verdade, o horizonte extraverbal do enunciado, formado pela situação junto com seu auditório, por um processo de abstração, pode ser decomposto em três elementos constitutivos: a) *horizonte espacial comum* dos interlocutores, que corresponde ao onde e quando do enunciado; b) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, que corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala, informações implícitas); c) sua *avaliação comum* dessa situação, que é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito

do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores).

Nesse sentido, o enunciado inclui uma dada situação de produção com um horizonte espacial e temporal comum, uma compreensão responsiva da situação e uma atitude valorativa. Com relação à dimensão verbal, esta refere-se às formas habituais da língua (léxico, gramática).

Ainda na mesma obra, **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1999), e também no texto “La construcción de la enunciación”, Bakhtin e Volochinov propõem a ordem metodológica para a língua:

[...] Disso [que a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*] decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 124, grifo dos autores).

Trabalhamos com essa ordem metodológica em nossa pesquisa porque entendemos que são as funções e as condições determinadas e específicas para cada esfera da comunicação discursiva que geram determinados gêneros. Fica claro que devemos partir das esferas sociais para os aspectos verbais dos gêneros ou da língua, assim, analisa-se conjuntamente a dimensão social (extraverbal) e verbal.

Há uma distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários (conversação oral cotidiana, carta, diário íntimo, relato cotidiano) são constituídos em circunstâncias da comunicação discursiva

espontânea e imediata, por isso, são mais simples e não formalizados. Os gêneros secundários (romance, editorial, tese) aparecem nas condições da comunicação cultural mais “complexa”, relativamente mais desenvolvida e organizada, principalmente escrita: na comunicação artística, científica, sócio-política etc. Esses gêneros, em seu processo de formação, muitas vezes absorvem e reelaboram diversos gêneros primários; isto é, os gêneros primários são inseridos (intercalados) nos secundários (como, por exemplo, uma carta ou diálogos dentro de um romance).

Assim, o sentido se constrói no próprio enunciado, o enunciado proferido pelo locutor contém a expressividade de outros enunciados, isto é, o projeto discursivo do locutor é moldado no gênero pelas coerções sociais; isto significa que o discurso verbal (escrito ou falado) e, por extensão, outros discursos imagéticos, auditivos..., na vida sempre se relacionam com a situação extraverbal que os engendra.

Os PCNs (1998), estabelecem que o objeto de ensino de Língua Portuguesa devem ser os gêneros do discurso e apontam para uma organização curricular progressiva e não gradual, como se constata no texto que segue:

O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos [...] que só podem ser compreendidos como unidade significativa global, isto é, quando possuem textualidade. [...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BRASIL, 1998, p. 08).

Evidencia-se, nesta citação, a presença do círculo bakhtiniano, com a concepção de gênero/enunciado e seus elementos constitutivos, conforme apresentados anteriormente no texto.

Já a BNCC (2018), faz menção ao trabalho com os gêneros do discurso desde a Educação Infantil, vindo associado ao campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, até o Ensino Fundamental, ligado às práticas de uso e reflexão da Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos algumas citações do próprio documento que exemplificam estes apontamentos:

Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc. (BRASIL, 2018, p. 52).

Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (BRASIL, 2018, p. 52).

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69).

Observamos que a BNCC sugere o trabalho com gêneros variados tanto na Educação Infantil, com a escuta, por exemplo, de parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc., quanto no Ensino Fundamental, aqui privilegiando a escrita, em textos tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica e os digitais.

Outro aspecto relevante são as citações a seguir, pois nelas faz-se menção aos aspectos extraverbais dos gêneros, como as condições de produção e recepção dos gêneros:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 71).

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. (BRASIL, 2018, p. 72).

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. (BRASIL, 2018, p. 72).

Percebemos que a BNCC avança no sentido de que propõe um alargamento com a inserção da semiótica (gêneros multimodais) e dos gêneros digitais nas salas de aula de Língua Portuguesa, o que não foi mencionado nos PCN. Porém, tanto na BNCC como nos PCN prioriza-se que as habilidades de leitura, oralidade e escrita sejam desenvolvidas por meio de leituras de textos/gêneros variados que circulam nos diversos campos da atividade humana, e isto é proposto pelo círculo bakhtiniano para o trabalho com a linguagem.

A METODOLOGIA, O MÉTODO, A ELABORAÇÃO E A APLICAÇÃO DIDÁTICA

Com relação à metodologia, utilizamos, conforme já dito anteriormente, a proposta de cunho materialista-dialética idealizada por Bakhtin e Volochinov (1999), na qual os autores propõem que devemos sempre partir das esferas sociais para a análise linguística. Isto

significa que a situação de produção determina o gênero, e o gênero, por sua vez, determina as escolhas linguísticas.

As turmas com as quais trabalhamos variam entre 35 a 50 alunos e são compostas por discentes, na sua maioria, provenientes do Ensino Médio de instituições locais, assim como da EJA, e também há aqueles que, após um longo período sem frequentar a escola, retornam e prosseguem seus estudos, portanto, as turmas são heterogêneas.

Normalmente, como primeira atividade no processo de ensino-aprendizagem, propomos a leitura de jornais locais e solicitamos aos alunos que localizem alguns gêneros discursivos neste suporte, como, por exemplo, notícias, resenhas jornalísticas, cartas ao leitor etc., e mesmo estes gêneros considerados do dia a dia não são identificados pelos alunos; após isto, se introduzem os conceitos e o encaminhamento didático.

Quanto ao método, considerado aqui como um possível encaminhamento didático-pedagógico, este consta das seguintes etapas descritas a seguir:

- a. imersão em gêneros discursivos variados para familiarizarem-se com textos-enunciados de diferentes esferas sociais; nesta etapa, os alunos têm contato com o suporte de circulação desses gêneros (onde são publicados);
- b. elaboração e aplicação didática, que consiste no reconhecimento e na leitura analítica e crítica das esferas sociais por onde circulam os gêneros, isto é, nesta fase os alunos fazem a leitura analítica dos textos no gênero, respondem a questionários com enunciados-pergunta contemplando aspectos extraverbais e verbais dos gêneros trabalhados, propiciando o entendimento das funções socioideológicas que perpassam os gêneros, e também trabalham com textos-roteiro;

- c. produção textual de alguns gêneros: este é o momento de apropriação destes gêneros, caso algum deles seja formado por linguagem verbal e imagem, insere-se a multimodalidade, que é a leitura de outros signos além do verbal, pois, parafraseando Kress e van Leuween (1997; 2006a; 2006b), tanto a língua quanto a imagem transmitem de forma conjunta a informação, e para Dionísio (2005, p. 160): “Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”.

Na primeira etapa, além de estimularmos o reconhecimento do gênero por meio de questionamentos orais, construímos atividades que proporcionam aos alunos a compreensão da dimensão social (extraverbal) e verbal da linguagem em gêneros discursivos variados e, depois, especificamente no gênero discursivo escolhido por cada equipe para o trabalho. Preparamos enunciados-pergunta (questionários) para que os alunos percebam o que há de comum e o que há de diferente nos textos. Explicitamos, a seguir, exemplos dos enunciados-pergunta para o gênero discursivo crônica, os quais contemplam aspectos das dimensões do gênero, entre eles: as condições de produção, o conteúdo temático, a organização composicional e o estilo.

Cabe ressaltar que estes exemplos devem ser adaptados aos demais gêneros discursivos, respeitando as especificidades de cada um, assim como aos anos em que irão ser trabalhados, e que deve haver muitas explicações por parte do professor mediador aos alunos, pois estes, ao chegarem às salas de aula, normalmente desconhecem esta nova maneira de olhar para os textos/ gêneros.

Com relação ao contexto de produção (quem produz o gênero?):

- Onde e quando o texto que você leu foi publicado?
- O texto-lido é de que gênero? A que esfera social ele pertence?

- Quando e onde foi publicado este texto?
- Quem é o autor do texto e qual seu papel social? Você conhece outros textos deste autor?
- Quem são os possíveis leitores deste texto?
- Onde ocorreu a circulação deste texto? Você conhece o site/jornal/blog/revista no qual o texto circulou?

Com relação ao conteúdo temático (sobre o quê o texto fala?):

- Qual é o tema desta crônica? Com que finalidade o autor aborda este assunto?
- O que o título da crônica sugere?
- É sabido que a crônica é um gênero que tem como matéria-prima uma cena do cotidiano. Que cena do dia a dia é retratada neste texto?
- Na sua opinião, a cena do cotidiano retratada no texto o ajuda a compreender o mundo? Justifique sua resposta.

Com relação à organização composicional e ao estilo (como o texto se apresenta?):

- Existem vários tipos de crônicas (descritiva, narrativa, dissertativa, humorística, lírica, poética, jornalística e histórica). Como você classificaria a crônica que você leu?
- Há presença do discurso direto?
- Há presença de humor?
- Há presença de marcas de oralidade?

CONCLUSÕES INACABADAS

Escolhemos o gênero discursivo crônica para exemplificar, pois este texto trabalha com fatos da realidade, assim, contribui para desenvolver as habilidades de escrita, leitura e análise crítica da realidade. Permite desenvolver no leitor/interlocutor a capacidade de evidenciar posicionamentos, intensões e os diferentes efeitos de sentido produzidos por meio do uso da linguagem.

Entendemos que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula proporciona aos alunos a compreensão de que devemos escrever e ler sempre com um dado propósito. Isto mostra a relevância do projeto enunciativo do locutor, ou seja: o que pretende realizar? O que espera do interlocutor? Como faz isso? Que recursos linguísticos mobiliza?

Observamos que os alunos, ao chegar à sala de aula e ao se deparar com textos, ainda apresentam o olhar da textualidade e não o olhar da discursividade, que é uma nova maneira de compreensão de textos.

O trabalho dentro desta perspectiva enunciativo-discursiva requer muita reflexão, para possibilitar aos alunos a compreensão das condições sócio-históricas dos textos, da importância do endereçamento do texto (interlocutor) e das formas linguísticas em sua significação.

Entendemos que a partir do momento em que os alunos se apropriam do gênero compreendendo as condições de produção (quem produz o texto), as condições de circulação (onde é produzido e onde circula) e as condições de recepção (a quem se dirige), passam a ter uma visão mais crítica e uma postura ativa responsiva no processo de leitura, escrita e compreensão da língua.

Acreditamos que estas contribuições poderão validar o processo de ensino-aprendizagem com os gêneros discursivos, fazendo com que os discentes interajam com as demandas comunicativas na esfera social em que se encontram.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. La construcción de la enunciación. *In*: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 243-276.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997, reimp. 2001, p. 91-104.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1, v. 2 e v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.
- CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159- 177.
- FAÏTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997, reimpressão 2001. p. 159-177.
- KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. Londres: Routledge, 1997.

KRESS, G. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T.A. (Org.). **El discurso como estructura y proceso**: una introducción multidisciplinaria. 3 reimp. Barcelona: Gedisa, 2006b, p. 373-416.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 2006a.

MELO, J. M. A. Crônica. In.: CASTRO, G. de; GALENO, A. (Orgs.). **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 139-154.

NIEDZIELUK, L. C. Linguagem verbovisual: leitura aplicada a gêneros multimodais a partir da arquitetura Bakhtiniana. **Anais...** VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VIII SLIJ) e IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (IV SELIPRAM): (R)ex(i) stências Literárias na Contemporaneidade. Organizadoras Eliane Debus, ... [et al.]. Palhoça: Ed. Unisul, 2020. 1979 p.

NIEDZIELUK, L. C. **Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica**. 2007. 232p. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada ao Texto e ao Ensino. Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. p. 24-54.

ROJO, R. **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. (Org.). São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

12

Fábio Brazier

**As políticas públicas
de formação continuada
de professores
em Minas Gerais:
o modelo neoliberal (ainda)
em vigência e o diálogo
com a prática**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96740.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96740.12)

INTRODUÇÃO

“As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” - é nessa relação dialética proposta por Freitas (1992, p. 6) que contextualizamos a luta na qual as políticas de formação de professores se constituem, ou seja, no âmbito da globalização econômico-financeira, pautada atualmente pela lógica neoliberal.

O final do século XX e o início do presente século são marcados por mudanças econômicas sustentadas pelo neoliberalismo que logra mudanças sociais e econômicas que vão alterando as configurações dos países em nível mundial de modo a implicar problemas de ordem de planejamento e implementação das políticas sociais, dos Estados nacionais e da sustentabilidade da democracia, ainda precária nos países latino-americanos.

Diante desse cenário, pensar nas políticas de formação de professores, em especial na formação continuada, requer de nós um exercício de reflexão, pois existem perspectivas que precisam ser destacadas, a saber: de um lado o incremento de pesquisas na área e o aumento do interesse pela temática; e de outro, um campo político marcado por negativas e políticas de postergação. Diante do presente cenário, nos indagamos: *quais os impactos de uma política de formação continuada baseada em um modelo neoliberal?*

É tendo em vista essa conjuntura que nos propomos a refletir sobre a temática da formação continuada de professores no Estado de Minas Gerais, inicialmente, por representar o espaço de onde falamos e no qual vivenciamos algumas dessas políticas e suas reverberações nas práticas dos professores; em segundo lugar, por compreender que a partir de uma abordagem fundamentada em um aporte teórico crítico torna-se possível, de alguma forma, desvelar determinadas nuances presentes nos projetos políticos que estão nelas embutidos, uma vez que essas configurações tramitam no interior dos espaços escolares de modo não visível pela maioria dos docentes.

Considerado como um campo tencionado, o processo formativo e suas relações deve ser compreendido sob o prisma de uma sociedade em constante modificação em que as políticas públicas se instalam no cerne das discussões propostas nos debates sociopolíticos, fundamentalmente, aqueles voltados para a negação dos direitos sociais. Nesse contexto, ainda podemos afirmar que as políticas de formação se configuram como um fenômeno que vem influenciando a complexidade e a dinâmica da sociedade a partir da concepção de que um projeto de formação de professores implica a formação de uma sociedade.

Desse modo, no presente texto trazemos reflexões acerca do contexto de formação docente no Brasil, bem como acerca das políticas públicas materializadas na forma de programas de formação elaborados pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE-MG), destacando, sobretudo, de forma sintetizada, algumas das principais diretrizes que fundamentam as ações de formação continuada desenvolvidas no estado no âmbito de uma política neoliberal. Finalizando, fazemos a exposição da experiência de formação na implantação da MAGISTRA, que se configura como um projeto de formação continuada. Objetivamos, assim, contribuir para o debate sobre a formação dos professores.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa⁸⁸ realizada é de abordagem qualitativa com enfoque exploratório (GIL, 2008), e para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e a técnica de entrevista a partir de um roteiro semiestruturado. O universo de sujeitos pesquisados compõe-se de seis participantes, sendo três professoras, uma supervisora pedagógica, um analista educacional e uma gestora escolar que atuavam na rede estadual de educação de Minas Gerais, no município de Machado, localizado na região sul do estado. Todos os sujeitos tinham formação em cursos de licenciatura.

O critério de seleção baseou-se na amostra intencional não probabilística, o que, segundo Gil (2008, p.110), “desconsidera a fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente dos critérios subjetivos do pesquisador”.

De modo a atender o que preconiza a Resolução⁸⁹ n^o 196/96, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e será mantido o anonimato dos sujeitos pesquisados, que serão tratados, no presente estudo, como: (P1), (P2), (P3), referindo-se aos professores; (A), com referência ao analista; (SP), com referência à supervisora pedagógica; e (D) fazendo referência à diretora educacional.

A análise de dados, de caráter interpretativo, busca comparar as preconizações dos documentos legais com a materialidade da formação empreendida, tendo em vista as concepções assumidas pelos sujeitos pesquisados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores como uma política pública: construindo cenários e compreendendo contextos

Para se discutir o campo das políticas que perpassam a formação dos professores é preciso compreendê-lo como um campo marcadamente político, configurado a partir de diferentes perspectivas históricas. Assim, é possível afirmar que, no Brasil, as questões que envolvem as políticas de formação docente, seja esta inicial ou continuada, são marcadamente assinaladas pela descontinuidade e, na maior parte dos casos, pela omissão de elementos mínimos necessários, tais

como salários, valorização da carreira, além das questões objetivas do espaço escolar, lócus da realização do trabalho do professor.

Diferentes autores que analisam as políticas educacionais brasileiras destinadas à formação, tais como Freitas (2007); Scheibe (2010); Santos (2004); Brzezinski (2008), destacam que as políticas de formação de professores, no país, têm sido desenvolvidas a partir da premissa de uma formação para adaptação, ou seja, são políticas que atribuem aos professores a função de executores de ações propostas por órgãos superiores, quando, na realidade, deveriam ser políticas de formação que permitissem a reflexão teórico-prática da ação docente, bem como o pensamento crítico, questionador, resultando num crescimento profissional e humano.

Refletindo sobre o tema, Freitas (2007) afirma que nos últimos 30 anos as questões interferentes nas políticas de formação de professores, já apresentadas, tiveram um agravamento, uma vez que o país sofreu um processo de postergação dessas políticas, fator esse que pode ser compreendido a partir da implementação de políticas neoliberalizantes. A esse respeito, Frigotto (1996) afirma que

[...] para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a profissionalização do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. (FRIGOTTO, 1996, p. 75).

Esse entendimento permite compreender que, historicamente, as políticas de formação de professores foram constituídas sob um discurso político esvaziado de ações concretas, a partir de planejamentos que jamais saíram do plano das ideias, e quando foram implementadas, apresentaram forte viés economicista. Desse modo, de forma ilusória, parecem atribuir autonomia às escolas e ao trabalho dos professores, mas de fato, são constituídas de forte valor ideológico e intencional.

Exemplificam tal concepção ações que favorecem a descentralização da gestão administrativa e se fundamentam na supervalorização das atividades pedagógicas, acompanhadas de um conjunto de dispositivos legais compostos por leis, decretos, pareceres e resoluções que foram desenvolvidos com o intuito de disciplinar, controlar e principalmente desonerar o estado da responsabilidade em relação à formação de professores. E ainda se acrescenta que

[...] é possível também, a julgar pela experiência internacional, que as elites [...] queiram controlar mais o aparato escolar – no que diz respeito à política educacional –, descentralizando e envolvendo os professores e demais atores da escola nas decisões acessórias (“democratização da escola”), ou municipalizando-a na tentativa de colocá-la sob o controle de forças conservadoras da sociedade. (FREITAS, 1992, p. 6).

Para autores como Freitas (2007), Santos (2004) e Frigotto (1996), é sobretudo a partir da influência de organismos internacionais que a educação passa a ser considerada como um mecanismo em favor da melhoria das questões econômicas de um país. O que implica dizer que a educação assume, nesse contexto capitalista, o status de mercadoria de consumo com uma determinação específica.

Em sua pesquisa, Santos (2004) ressalta que o Banco Mundial (BM), ao estabelecer interferência direta na educação, objetiva “[...] promover os ajustes de interesse do grande capital internacional, buscando adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital.” (SANTOS, 2004, p.34). Dessa forma, sem capital para investimento na área social, esses países, que acabam endividados, passam a tomar empréstimos do BM que, conseqüentemente, os concede mediante aprovação de projetos que se adaptem às determinações emanadas por ele. Desse modo, o BM ganha espaço para orientar os caminhos da educação nesses países, que passam à condição subjugada de endividados.

A formação de professores pautada nesse modelo econômico assume, de acordo com Freitas (2007), as orientações dos documentos do BM, materializadas nas reformas da Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, bem como em documentos emanados do Ministério da Educação (MEC). Com relação a tais constatações, Frigotto (1996, p. 89) afirma que:

O Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. No plano ético político, a educação deixa de ser um direito, para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria. No plano dos valores, retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos.

Referindo-se a essa concepção, Coraggio (1996, p. 97) dá sua contribuição ao declarar que:

Essas políticas não são novas, apesar de serem hoje aplicadas como solução aos problemas presentes na educação brasileira que vem se acumulando desde a década de 70. Atualmente o Banco Mundial, através de suas orientações para a América Latina, induz os sistemas educacionais à adotarem uma descentralização focada na eficiência e na redução da intervenção dos sindicatos de professores, dos burocratas do governo, das associações de estudantes universitários, bem como das elites até então beneficiadas pelos subsídios indiscriminados.

Compreende-se, dessa forma, que as políticas de formação de professores estão subsidiadas por uma concepção teórica capitalista, que visa o desenvolvimento mínimo de ações que de fato contribuam para o avanço educacional, ou seja, são políticas que estão a serviço de uma minoria que detém o capital em desfavor da grande parcela da sociedade.

Embora os anos que compreendem o final de 1980 e a década de 1990 - 2000 sejam fortemente lembrados pela literatura educacional

no que diz respeito ao avanço em termos de normatização e legalização dos direitos educacionais, há que se ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (artigo 206, inciso V), resultado da luta por uma “educação básica de qualidade”, estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino. Porém, as políticas que emanaram do dispositivo legal, sobretudo, as que se referem à formação continuada, embora garantidas em lei, aos profissionais da Educação Básica, como direito, se materializam de forma bastante arbitrária.

A realidade vivenciada atualmente revela que o acesso e as condições sob as quais a formação continuada é oportunizada aos profissionais ainda se configuram como um desafio, principalmente no que diz respeito aos modelos assumidos e aos resultados que essa formação em serviço provoca. Nesse sentido, foi-se constituindo um cenário propício para as questões do capital, ou seja, para atender às necessidades de formação que decorrem, em parte, das mudanças econômicas, políticas e sociais no contexto de uma economia neoliberal, e de outra parte, da baixa qualidade dos cursos de formação inicial, aligeirados, que se espalharam no país, nas quatro últimas décadas, sob influência das políticas do BM, visando atender um processo de massificação do ensino.

Dessa forma, a fim de legitimar as legislações, um sistema de formação passou a ser estruturado por parte do setor público, viabilizado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1997), seguido do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2009), porém, de forma fragmentada e diversificada.

Evidencia-se, assim, que os dispositivos legais e, respectivamente, as tentativas de sistematizar o processo de formação continuada dos professores não são esclarecedoras quanto aos princípios e procedimentos

que a formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, uma vez que existem fatores externos que influenciam no processo, como, por exemplo, as condições de que o professor dispõe para investir na sua formação, os planos de carreira implementados pelos municípios e estados.

Desse modo, os dispositivos legais, de fato, não garantem a efetivação de políticas públicas adequadas e satisfatórias, haja vista a normatização feita pelo Conselho Nacional de Educação, em 1997, ao promulgar as diretrizes para a carreira docente, ou seja, uma legislação que ainda se encontra longe de ser materializada nas políticas dos estados e municípios. Pelo contrário, o que se vê, são políticas de formação de professores apoiadas na lógica minimalista fundamentada nos princípios capitalistas.

Portanto, como resultado da falta de entendimento claro e objetivo quanto à finalidade das políticas de formação continuada de professores, ou de intencionalidade que de fato primasse pelo desenvolvimento profissional, criaram-se, no campo educacional, vários entraves que, ora delegavam essa função ao próprio professor, como principal responsável pelo seu percurso formativo, ora atribuíam a função às instituições escolares. Discorrendo a esse respeito, Fernandes (2014) assim se pronuncia:

A valorização e o reconhecimento das escolas como espaços formativos são de fundamental importância e há anos os movimentos docentes lutam por isso, mas no contexto atual, as escolas incorporaram as responsabilidades de formação docente sem que as condições objetivas de trabalho fossem alteradas. (FERNANDES, 2014, p. 117-118).

A ausência de condições objetivas compromete significativamente a formação continuada, aprofundando as lacunas da formação inicial insuficiente e precária. Destacam-se aqui os próprios horários destinados à formação continuada do professor na escola, as reuniões pedagógicas, Módulo II⁹⁰ ou Atividades de Trabalho Pedagógico

Coletivo (ATPCs), como são chamadas, geralmente marcadas como um espaço de rotinas administrativas da escola, lideradas pela direção da escola, que sobrepõe o trabalho administrativo ao pedagógico, somadas ao fato de acontecerem geralmente no final do dia de trabalho e ou em horário entre trocas de turnos, o que acarreta a chegada e a saída de muitos professores durante o período, bem como o fato de desconsiderar que o professor, ou já trabalhou o dia todo, ou ainda vai realizar uma jornada noturna.

Assim, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade esvaziada de sentido e, conseqüentemente, vista como sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Por outro lado, como se abordou anteriormente:

[...] a formação de professores passou a ser transferida aos próprios sujeitos, que são responsabilizados pelo processo formativo e por seus reflexos no cotidiano escolar, justificando a desresponsabilização do mercado que pode oferecer cursos rápidos, frágeis e precários a uma demanda maior [...]. (FERNANDES, 2014, p. 119).

Quando se atribui toda a responsabilidade de um processo de formação continuada ao próprio professor, corre-se o risco de se deparar com situações adversas da própria carreira docente, tais como a falta de condições objetivas para a realização dessa formação, haja vista a carga horária de trabalho dos docentes da educação básica no Brasil, os quais, geralmente, alternam entre dois e ou três turnos de trabalho.

Segundo Ball (2005), esse modelo de formação individual faz parte de um cenário marcado pela performatividade e, conseqüentemente, pela valorização cada vez maior de um trabalho isolado, fragmentado, que se rende à meritocracia e ao individualismo. Na esteira da questão citada anteriormente, os programas de formação continuada foram desenvolvidos sob uma perspectiva mercadológica, ou seja, diante dos

recursos oferecidos por meio dos subsídios dos governos, muitas empresas de consultoria surgiram a fim de sanar essa lacuna no mercado.

Um movimento contraditório se configura a partir dessa abordagem comercial de formação que se instala no país, uma vez que o movimento de profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente fica marcado pela precariedade, principalmente, do setor privado, no qual as práticas formativas passam a ser executadas sem qualquer preocupação em oferecer uma formação teórica e científica sólida, capaz de promover de fato o desenvolvimento profissional dos professores, função primeira dos processos de formação continuada.

Nesse sentido, Freitas (1992) afirma que a formação do profissional da educação precisa ser pensada com base em uma política mais ampla que inclui tanto as agências formadoras como as agências contratantes, pois,

[...] enquanto o Estado não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante) não reverteremos este quadro. Isto passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional. (FREITAS, 1992, p. 10).

Segundo Coraggio (1996, p. 97), esses programas “[...] advindos da iniciativa privada se reduzem a programas paliativos em serviço, desenvolvidos consideravelmente à distância”. Uma consequência desse movimento pode ser sentida em análises como a de Fernandes (2014), que mostra que as formações desenvolvidas são de fato produtos a serem vendidos a um mercado que cresce cada vez mais no Brasil. Desse modo, a lógica da formação continuada está fundamentada na premissa de uma formação inicial que de fato não dá conta dos elementos necessários ao exercício da profissão.

O Estado de Minas Gerais e a política de formação continuada: a implementação da Magistra, “a escola da escola”

Minas Gerais é o quarto maior estado do Brasil em extensão territorial, e está localizado na região sudeste, na qual também se configura como sendo o maior estado. É formado por 853 municípios, divididos em 12 mesorregiões, que apresentam enormes disparidades entre si. De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, o estado tinha 586.521,235 km², sendo, desse modo, o segundo mais populoso do país, com uma população estimada em 20.997.560 habitantes, número este equivalente a 10% da população do país.

O Estado de Minas Gerais ocupa, atualmente, em relação ao Brasil, a terceira posição em nível econômico e de desenvolvimento, ficando atrás somente de São Paulo e do Rio de Janeiro. Segundo o IBGE, apenas cinco unidades federativas (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná) representam uma participação de 65,2% na produção nacional de riquezas.

Os dados do IBGE (2010) no campo educacional demonstram que a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é uma das maiores redes de educação do Brasil, e atualmente está constituída por 3.779 escolas, envolvendo aproximadamente 160 mil educadores e mais de 2.300.000 alunos matriculados.

No que tange às políticas de formação continuada de professores, a Constituição do Estado de Minas Gerais é quase omissa; apresentando breve menção em seu artigo 196, inciso décimo, em que relaciona a formação continuada, ou o termo “reciclagem”, com a promoção da qualidade do ensino. O referido artigo preconiza: “[...] a garantia do padrão de qualidade, mediante: [...]; b) condições para a reciclagem periódica pelos profissionais de ensino.” (MINAS GERAIS, 2007).

No entanto, contrapondo-se a esse cenário legal, os dados da Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais (EE-MG) descrevem que as políticas de formação continuada de professores tem sido objeto de agenda e ações da secretaria, que afirma a implementação de tais políticas através de programas como o ProQualidade, que se materializa no Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), idealizado e desenvolvido nos anos finais da década de 1990, seguido da implementação do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), que foi elaborado em razão das demandas levantadas em programas anteriores, tais como o Projeto Veredas e o Programa de Capacitação de Diretores (PROCAD), desenvolvidos durante os anos de 2000.

Diante das constantes mudanças ocorridas no cenário econômico, cultural, social e tecnológico, a partir de 2008, a SEE-MG criou uma Rede Mineira de Formação de Educadores da Rede Pública, por meio do Decreto 44.959 de 24 de novembro de 2008. De acordo com esse decreto:

Os programas e cursos estarão voltados à preparação dos profissionais do magistério e dos gestores da educação básica, permitindo-lhes ampliar os conhecimentos sobre os campos de atuação, executar suas atribuições de forma adequada e enfrentar os desafios da atividade profissional. (MINAS, 2008, p. 2).

É nesse cenário que a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, inserida em um conjunto de políticas governamentais pautadas na eficiência, no desenvolvimento e na economia, cria, em janeiro de 2011, por meio da Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, a MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Com sede na cidade de Belo Horizonte, capital do estado, a escola de formação funciona como uma instituição centralizadora da formação docente. A proposta de trabalho fundamenta-se no oferecimento de formação na modalidade à distância, via plataforma de cursos online. Para isso, a instituição conta com uma rede de 18 Instituições de Educação Superior (IESs) públicas, que participam

de ações formativas de criação de cursos, herança dos projetos Veredas (2002 a 2005) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em sua inauguração foram convocados representantes das unidades administrativas de todo o estado, as Superintendências Regionais de Ensino que, em quatro dias, receberam as informações para a divulgação e implementação nas diversas regiões mineiras.

O objetivo declarado pela política de formação implantada consistiu em “promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica”, a partir de ações como:

- a) Potencializar processos de formação, por meio da criação, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e experimentação de boas práticas de gestão e interação pedagógica, objetivando melhorar o desempenho educacional das escolas, dos educadores de modo geral e consequentemente dos estudantes mineiros; b) Incentivar a formação de comunidades de aprendizagem e o compartilhamento das boas práticas; c) Aliar conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os mais experientes e reconhecidos; d) Melhorar a educação no Estado de Minas Gerais vislumbrando as necessidades e perspectivas dos novos tempos; e) Melhorar o desempenho dos estudantes da educação básica; f) Promover ações que levem ao desenvolvimento profissional e cultural dos trabalhadores da educação; g) Contribuir para a formação dos professores para ensinarem mais e melhor num mundo transformado pela tecnologia, interatividade e redes virtuais de informação. (MINAS GERAIS, 2011).

A meta a ser alcançada consistia na promoção em larga escala, a fim de atingir os 160 mil profissionais da educação, dentre os quais, “[...] cerca de 35 mil professores e outros profissionais, como inspetores, gestores e auxiliares, e as 3.808 escolas, por meio de treinamento, aperfeiçoamento e atualização profissional, nas modalidades presencial e à distância, desenvolvida em plataforma virtual de aprendizagem”. (MINAS GERAIS, 2011).

Conforme a legislação que regulamentou a escola de formação, como foi considerada a Magistra, em seu projeto político pedagógico, esta preconiza “[...] a formação dos professores para ensinarem mais e melhor num mundo transformado pela tecnologia, interatividade e redes virtuais de informação, melhorando o desempenho dos estudantes da Educação Básica”. (MINAS GERAIS, 2011).

Compreendendo essa política de formação continuada de professores adotada pela rede de educação estadual mineira, questionamentos surgem: como a concepção política adotada pelo estado reverbera nas práticas formativas e constantemente nas concepções adotadas pelos professores? Qual a influência das formações no desenvolvimento profissional, pedagógico dos professores? Como ficam o desenvolvimento da carreira e a progressão salarial dos profissionais? As atividades formativas contarão com tempo remunerado para sua realização? De que modo a formação oferecida incidirá positivamente sobre a valorização dos professores mineiros? Nesse sentido, buscou-se compreender a realidade educacional vivenciada pelos professores a partir do contexto apresentado, no intuito de evidenciar as percepções dos professores, gestores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A percepção dos envolvidos com as ações propostas pela MAGISTRA: o que dizem os sujeitos

Buscando a compreensão daqueles que estão diretamente envolvidos com a implantação da política formativa proposta pelo governo mineiro, a saber, a Magistra, empreendeu-se uma pesquisa a partir do contexto de uma escola estadual da rede pública, localizada no sul do Estado de Minas Gerais. Para tanto, realizaram-se entrevistas com

três professoras, uma supervisora pedagógica, um analista educacional e uma dirigente escolar. Em termos cronológicos, as entrevistas aconteceram durante os processos de visitação ao *lócus* da pesquisa, de fevereiro a junho de 2017, por meio de periodicidade regular, ou seja, duas vezes na semana em período integral. Durante esse período, acompanhou-se a rotina da escola nas reuniões de Módulo II, destinadas à formação continuada do docente.

As entrevistas foram agendadas por horário, e o dia foi previamente determinado pela direção da escola, em virtude do calendário escolar. Cada professor foi entrevistado por cerca de 20 a 50 minutos aproximadamente, sendo esse momento, mediante o consentimento do entrevistado, registrado com o auxílio de um gravador de áudio; posteriormente, as falas foram transcritas de acordo com os ensinamentos de Pretti (1990), cujas orientações são mencionadas a seguir: prolongamento de vogal, s e r assinalou-se ::: ; para qualquer pausa, indicou-se ; com relação aos comentários descritivos do transcritor, destacou-se (()).

As entrevistas foram realizadas no próprio espaço escolar. No entanto, utilizou-se um espaço de socialização da instituição, primeiro, por se constituir em um lugar, naquele momento, reservado à entrevista, e segundo, por se constituir, segundo Bogdan e Biklen (1994), em um ambiente informal, descontraído e sem pressões, de modo a deixar os/as profissionais à vontade para responder.

O processo de análise dos dados parte das concepções de Bogdan e Bilken (1994), para os quais o movimento de análise consiste em um processo no qual o pesquisador busca a organização, de forma sistemática, dos dados coletados, através das transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados durante a investigação. No presente caso, fez-se o cruzamento desses dados com as propostas do projeto implementado. O Quadro 1 a seguir traz as informações sobre os sujeitos pesquisados.

Quadro 01 – Características dos sujeitos pesquisados

SUJEITOS PESQUISADOS	FORMAÇÃO	IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
P1	Licenciatura em Pedagogia	25	F	1 ano	1 ano
P2	Licenciatura em Normal Superior	44	F	19 anos	10 anos
P3	Licenciatura em Estudos Sociais	40	F	18 anos	14 anos
SP	Licenciatura em Pedagogia	35	F	13 anos	9 anos
A	Licenciatura em Letras	38	M	8 anos	7 anos
D	Licenciatura em Normal Superior	44	F	19 anos	10 anos

Fonte: Levantamento de dados.

Como evidencia o Quadro 01, os sujeitos envolvidos com a pesquisa, em sua grande maioria, estão inseridos na rede há considerável tempo, com exceção da P1, que se caracteriza como uma profissional recém-formada e em início de carreira.

Inicialmente, o processo de investigação junto aos sujeitos buscou a sua compreensão acerca da temática da formação continuada de professores e políticas públicas. Para tanto, realizou-se o seguinte questionamento junto às professoras, que gerou as respostas transcritas na sequência:

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada e como ela acontece nas políticas do estado de Minas Gerais”?

P1: Eu **estou começando agora... ((pausa))**, então penso que a formação continuada sirva para **nos ajudar a compreender aquilo que ficou faltando na faculdade**. Pois a gente estuda tanta coisa que **na prática fica faltando**. Acredito que a formação continuada vai ser nesse sentido. Sobre as **políticas** do governo é **complicado ficar falando**, ainda mais eu que estou começando agora.

P2: A formação continuada é esse **exercício de aprender sempre**. Certo? ((pausa)). Penso que em todo momento estamos em formação. Agora sobre política eu não entendo muito bem. **Cada governo que entra coloca para nós uns cursos**. Uns bons outros nem tanto. ((risos)).

P3: É sempre bem-vinda, é uma **capacitação, atualização**, isso ((pausa)), mas... sinto **falta de mais atividades práticas**, sabe?! ((pensa)) Quando você **já sai com várias aulas montadas**, nosso **planejamento**.

Evidenciou-se, nas falas das professoras, diferentes concepções a respeito da formação continuada. Assim, para a P1, trata-se de uma complementação da formação inicial, trazendo a dimensão da formação inicial que não se articula com a prática, adotando a formação continuada como algo paliativo. Para P2, a formação continuada é assumida como prática inerente à profissão, e para P3, a formação continuada está associada a atividades práticas.

O mesmo questionamento foi feito para o analista educacional, para a supervisora pedagógica e para a diretora. As respostas obtidas estão destacadas a seguir.

Pesquisador: “O que você entende por formação continuada e como ela acontece nas políticas do estado de Minas Gerais”?

A: A formação continuada é **um instrumento capaz de fornecer subsídios** ao trabalho do professor. O **governo de Minas** tem investido de maneira **vultuosa** na formação. São muitos cursos, o professor precisa ficar atento. **Ele deve se tornar o responsável pelo seu desenvolvimento**.

SP: A formação continuada é um processo que desenvolvemos na escola com o auxílio do analista educacional e com toda a equipe. Durante todas as semanas há momentos para essa prática. **O governo de Minas investe nas políticas de formação. Temos vários cursos que são disponibilizados**.

D: **Na condição de dirigente escolar eu só tenho elogios** às últimas políticas de formação adotadas em nossa rede. Está tudo a disposição do professor.

Conforme exposto nas respostas dos profissionais ligados às questões administrativas escolares, é recorrente, nas falas, a valorização das políticas adotadas pelo governo, inclusive utilizando expressões

como: “investido de maneira vultuosa”, conforme ressalta o analista educacional, e também no discurso da dirigente escolar quando ela diz: “eu só tenho elogios às últimas políticas adotadas na rede”. Ainda se destaca a concepção assumida pela supervisora pedagógica ao afirmar que a formação é “instrumento capaz de fornecer subsídios [...] e o professor é o responsável pelo seu desenvolvimento”. Existe, aqui, a concepção da responsabilização do professor pelo seu processo formativo.

Na sequência, indagou-se sobre a criação da Magistra, a escola da escola, na perspectiva do governo mineiro. As respostas dadas pelo analista educacional são transcritas a seguir.

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

A: A Magistra é a escola da escola, ou seja, **um projeto inovador** do governo mineiro a fim de desenvolver toda a formação continuada dos professores **de forma a gerar menos custos**. Os professores **podem acessar o ambiente virtual e realizar vários cursos**. **A melhor parte... é que a partir desse sistema online é possível estabelecer um controle (ah... não um controle... controle...) um monitoramento** de quais regiões do estado, e escolas estão fazendo uso desse sistema e **comparar com os índices de melhorias das notas das avaliações externas**.

Pesquisador: “Esse monitoramento que é realizado é considerado na hora do pagamento do bônus no final do ano, o prêmio por produtividade proposto pelo governo”?

A: Bom ((pausa)), é sim ((pensa)). **Mas não é com o intuito de punir os professores**, é para conscientizá-los.

Na perspectiva de Freitas (2007): “Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores”. (FREITAS, 2007, p. 121). Dessa forma, identificou-se, na fala do analista educacional, a defesa por uma política neoliberal para a formação de professores, ou seja,

é assumida a concepção do governo mineiro ao associar as políticas implantadas no estado com a necessidade de promover a economia e ao mesmo tempo um sistema de vigilância, ou, nas palavras do analista, de “controle”, “monitoramento”, fazendo premiações a partir de resultados quantitativos. Freitas (2007), ainda chama atenção para o fato de que, se por um lado há uma flexibilização na definição dos processos de formação desses profissionais, por outro, há uma regulação, cada vez mais rígida, que envolve uma série de medidas.

O que se evidenciou foi a preocupação com o controle do trabalho docente, que na esteira dessas medidas, antes comentadas, tem resultado em propostas de avaliação do desempenho dos professores, uma avaliação pensada na perspectiva de medir as competências do professor, a fim de bonificá-lo em termos financeiros.

Apresenta-se, na sequência, a compreensão da supervisora pedagógica sobre a Magistra:

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro?”

SP: É uma proposta de formação pensada para os professores.

Pesquisador: “Pensada como? Como são desenvolvidas essas formações?”

SP: Através de cursos desenvolvidos pela secretaria de estado via internet.

Pesquisador: “Os professores, ou vocês supervisores apontam as demandas formativas necessárias?”

SP: Não. Tudo é desenvolvido lá em Belo Horizonte ((pensa)), Mas penso que olham as realidades de cada região.

Claramente fica marcada a falta de articulação da proposta mineira de formação continuada com as necessidades reais de formação de cada instituição escolar, de cada região, ou seja, a proposta da Magistra fundamenta-se na disseminação de cursos. Nesse sentido,

Souza (2008) alerta que “as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza”. (SOUZA, 2008, p. 481). Em seu texto, o autor questiona se os programas instituídos sob essa lógica verticalizada buscam compreender os saberes dos professores, suas necessidades, ou se estão apenas preocupados com a incompetência profissional, e com uma política meritocrática.

Em seguida, apresenta-se a percepção da diretora escolar:

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

D: Em tempos tecnológicos que estamos vivendo, do computador, do celular, ninguém tem muito tempo para ficar estudando nas faculdades novamente, então a Magistra se torna nossa faculdade a todo tempo. É assim que eu entendo... ((pausa)), uma escola, escola da escola como é conhecida, **onde podemos fazer e refazer os cursos. Porque penso que formação continuada é isso, fazer e refazer, repetir até aprendermos. Só aprendemos fazendo. E a Magistra traz isso, sabe... foi isso que nos foi passado em reunião a possibilidade de repetir várias vezes o mesmo curso** até atingir as **competências**.

A partir da fala da diretora escolar, pode-se compreender que as atuais políticas mineiras para a formação de professores, sobretudo as que se materializam através da criação da Magistra, consistem no retorno às concepções tecnicistas que marcaram a década de 70, e nas quais o foco da formação dos professores estava nas questões técnicas.

O que se indaga com esse posicionamento é a concepção política assumida para a profissionalização do professor pretendida pelas políticas, uma vez que há prevalência de concepção pragmatista, baseada na lógica das competências, “até atingir as competências”, conforme indica a fala da entrevistada D.

Pesquisador: “Como a proposta formativa da Magistra concebe essa perspectiva das competências”?

D: A perspectiva das competências e de seu desenvolvimento é o que há de novo no **mercado da educação**, ou seja, cabe ao professor ser competente naquilo que faz ((pausa)), ou seja, ensina. Certo? Entendeu?

Pesquisador: “Deixa eu ver se entendi: Então através dos cursos realizados o professor se torna competente”?

D: Claro. Afinal de contas o estudo nos torna competentes. Estudamos e praticamos. É o constante refazer que te falei. Entendeu??? ((ênfatisa em tom de voz mais alto))

O discurso da competência é algo bastante valorizado pela política mineira e evidenciado na fala da diretora. Ao ser questionada sobre a concepção de competências e sobre a maneira de atingir essa condição, percebeu-se certo desconforto por parte da entrevistada, e ao mesmo tempo, obteve-se apenas respostas deterministas a fim de encerrar essa pauta. Portanto, compreendeu-se que ser competente, nessa lógica, é: saber o conteúdo, uma ampla variedade de técnicas e metodologias, e sua aplicação correta, para a obtenção dos resultados previstos. É realizar cursos e praticar essas informações transmitidas, ou seja, a visão de mercado é que é enfatizada.

Embora o documento legal que regulamenta a Magistra traga em sua concepção pedagógica a premissa de que o processo de aprendizagem é mais relevante do que conteúdos previamente selecionados, ainda se encontra, em seu bojo, a preocupação com o conteúdo e a prática. Nessa perspectiva, os processos de formação se configuram como um processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para a o aprimoramento das condições do exercício profissional.

De acordo com Contreras (2002), trata-se de uma concepção baseada no modelo da racionalidade técnica, cuja “ideia básica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Buscou-se confrontar a perspectiva apresentada pela equipe gestora com a compreensão que as professoras têm a respeito da Magistra. Para isso, fez-se a seguinte indagação a P3:

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

P3: Magistra ((pensa)) ((o pesquisador percebeu que a professora não sabia ao certo do que se tratava)).

Pesquisador: “A Magistra, escola de formação, com cursos de formação continuada”?

P3: Ah... a nossa **controladora**, ((risos)), Olha a Magistra, este site, sei lá, na verdade não sei muito bem ((pausa)) ((pensa)), é algo que o atual governo tem proposto, **mas não tem muito a ver com a escola**.

Pesquisador: “Você chegou a fazer alguma formação por essa plataforma”?

P3: Fizemos um dia aqui na escola porque a diretora **falou que era obrigado**, depois não entrei mais, é muita coisa sem sentido para a sala de aula. E fora o tempão que você perde em casa com isso. **Porque aqui na escola não tem como fazer**.

Expressões, como: “nossa controladora”, “falou que era obrigado”, “porque aqui na escola não tem como fazer”, evidenciam o caráter político que a proposta formativa mineira assumiu segundo a concepção das professoras pesquisadas. E coadunam com as perspectivas teóricas acerca de processos formativos que não levam em conta as perspectivas dos professores. A esse respeito, Gatti; Barreto; André (2011) afirmam:

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que

se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.201-202).

Aplicou-se o mesmo questionamento a P2 e obteve-se a seguinte resposta:

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

P2: Eu não sei quem pensou essa proposta, **mas com certeza não conhece a nossa realidade.** Ou faz de conta que não conhece. **Sei que o que se propõe nesses cursos não tem nada a ver com a gente.** Mas no final das contas a gente acaba fazendo, porque **não quero ficar marcada pela escola.**

Mais uma vez, agora pela voz de outro sujeito, é perceptível a falta de alinhamento entre a política pública de formação desenvolvida por meio da Magistra e o atendimento ao seu público-alvo, os professores em exercício na Educação Básica. Constatou-se, desse modo, que a proposta cumpre um papel de regulamentação de legislação, mas não de efetivação prática, como atesta a resposta de P3.

Pesquisador: “O que vem a ser a Magistra, qual é a proposta pensada com essa criação por parte do governo mineiro”?

P3: De verdade? ((pensa)) **Dizem que é uma proposta para nossa formação.** Mas se fosse **seríamos ouvidos em nossas necessidades.** Mas, ((pensa)), o que estão fazendo é nos **controlando para melhorar os resultados** para mostrar para o mundo... Minas é isso, Minas é aquilo. Vem aqui ver... **Tudo é resultado.** Toda semana querem saber quanto os alunos avançaram. Mas onde estão as **condições?** Falta material, se queremos cópia de algum material temos que comprar. Tudo fica para nós.

Chamaram a atenção do pesquisador as expressões: “dizem que é uma proposta de formação [...] seríamos ouvidos em nossas necessidades [...] controlando para melhorar os resultados [...] tudo é resultado.” São esses depoimentos que confirmam a hipótese de que a política de formação continuada mineira (ainda) tem se pautado em preceitos neoliberalizantes, sobretudo porque tem focado

na obrigação de resultados, o que pode ter efeitos perversos sobre o trabalho docente, já que se pode observar que não são conferidas condições de trabalho na mesma medida em que são apresentadas as exigências por melhores resultados, conforme ressalta a professora P3: “Mas onde estão as condições? Falta material, se queremos cópia de algum material temos que comprar”.

Autores, como Gewirtz e Ball (2005), afirmam que políticas neoliberalistas para a educação são sustentadas nos acirrados elementos do gerencialismo, com forte presença dos sistemas empresariais. Há uma ênfase nas relações individuais mediante “novas” técnicas gerenciais, ou seja, a retomada da Gerência da Qualidade Total e a implantação da “gerência de recursos humanos” (GEWIRTZ; BALL, 2005, p.75).

Por sua vez, Freitas (2011) também realiza uma análise que converge para essa perspectiva:

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores. (FREITAS, 2011, p.79).

Constata-se, assim, um abismo entre aquilo que as legislações e as pesquisas apontam sobre políticas de formação de professores como um ideário e o que, de fato, é prescrito nos documentos e realizado na prática dos sistemas e das redes de ensino. Não há como destacar as recentes políticas públicas do Estado de Minas Gerais e deixar de mencionar a apropriação mercantilista e neoliberal assumida para o campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências encontradas no estudo realizado indicam que historicamente a SEE-MG tem pautado o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores seguindo o modelo político proposto nas concepções neoliberais, que preconizam o investimento mínimo e a eficiência máxima. Desse modo, a formação continuada dos professores mineiros tem sido desenvolvida de forma hegemônica em cursos a distância, baseando-se no modelo de multiplicação, ou seja, pequenos grupos são formados e responsáveis pela formação de outros. Apesar de os documentos oficiais afirmarem o contrário, isso foi identificado no processo vivenciado pelos professores na prática formativa adotada.

Os discursos dos envolvidos com a proposta formativa mineira, a Magistra, evidenciam rupturas fundamentais entre a política praticada pelo governo e as necessidades formativas encontradas no espaço escolar. Os dados da pesquisa demonstram que existem duas realidades distintas: a vivenciada pelos sujeitos e a preconizada pelo governo, que se pauta no discurso da melhoria da qualidade e na redução dos custos do serviço público, o que revela a filiação a uma política neoliberal, ao assumir perfil tecnocrático por adotar estratégias gerenciais, ou seja, racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado e avaliação institucional e individual.

A racionalização, característica de uma política neoliberal, se apresenta também na política de formação concebida através da criação da Magistra, pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), por meio do efeito multiplicador da formação oferecida, em função da diminuição de gastos e obtenção dos resultados pactuados, tendo em vista a geração de economia e a manutenção do controle, de modo que os professores pudessem ser supervisionados à distância, pelos órgãos regulamentadores, pela participação ou não nos processos propostos.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, p. 539-564, set/dez. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNE nº 196/96**, de 09 de outubro de 1996. Brasília, 1996c.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 11.494 de 20 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2009.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ORAGGIO, J. L. Programas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

FERNANDES, M. J. S. Formação de professores no Brasil: Algumas reflexões a partir do trabalho docente. *In*: **Educação e humanização as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FREITAS, H. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos** FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. *In*: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Contas Regionais do Brasil 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

MELLO, E. M. B. Valorização e profissionalização de professores, carreira profissional docente, qualificação docente e formação de professores: temáticas de teses produzidas no período de 1996 a 2006. *In*: **Seminário da Rede Latinoamericano de Estudos sobre Trabalho docente REDE ESTRADO**, 2010, Lima. Anais. Rede Estrado, ago. 2010.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 5 de outubro de 2007. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20 de Janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais. Diário do Executivo. 21 jan. 2011.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 a 2020. Diário do executivo. Belo Horizonte, MG, 13 jan. 2008.

MINAS GERAIS. **Do Choque de Gestão à Gestão para a Cidadania – 10 Anos de Desenvolvimento em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2013.

PRETTI, D. **Análise de textos orais**. 2 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

SANTOS, J. M. T. P. **As políticas governamentais para o Ensino Fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.- set. 2010.

SOUZA, A. N. Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho. *In*: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas da sociologia da educação**, 2008, João Pessoa. Anais João Pessoa, 2008.

Sobre os organizadores

Odimar Lorenset

Doutorando em Educação e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graduado em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais, Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa TEETIS – Territórios Específicos da Educação e Tecnologias para Inclusão em Sociedade do Instituto Federal Catarinense – IFC/Camboriú e do Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas (UDESC/FAED).

E-mail: odimlor@gmail.com

Marinez Chiquetti Zambon

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Graduada em Pedagogia com Licenciatura em: Didática e Psicologia Educacional; Habilitação em Tecnologia Educacional (ênfase em Educação a Distância) e Bacharelado em Treinamento Empresarial pela UNIVALI.

E-mail: marinezchiquetti@gmail.com

Sobre os autores e as autoras

Aline Helena Mafra Rebelo

Doutora em Educação, Mestra em Educação e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pós-doutoranda em Educação também pela UDESC. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, sediado na UFSC, e integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas – Coletivo Ciranda, sediado na UDESC.

E-mail: ahelenamafra@gmail.com

Altino José Martins Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, com estágio na Universidade do Minho – UMINHO. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduado em História também pela UFSC e Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Estágio Pós-Doutoral pela UMINHO e Estágio Pós-Doutoral pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Atualmente é pesquisador da UDESC/FAED/NAPE, professor colaborador do PPGE/UDESC/NAPE e professor da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

E-mail: altinojosemartins@gmail.com

Eliane Davila dos Santos

Doutora e Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Realizou período sanduíche na Universidade de Málaga, na Espanha. Desde 2016 é integrante do projeto de pesquisa Cultura, Comunicação e Trabalho: práticas linguageiras e a construção do sujeito e da identidade em situação de trabalho, com o objetivo de abordar a atividade laboral mediante interface entre as noções de cultura, de comunicação e de linguagem e trabalho. Líder do Instituto Capitalismo Consciente no Rio Grande do Sul - RS.

E-mail: elianedavila22@gmail.com

Fábio Brazier

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Franca – UNIFRAN. Pós-doutorando em Educação também pela PUCAMP. É professor do Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado – MG e Coordenador da Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus de Diamantina-MG.

E-mail: fabio.brazier@ifsuldeminas.edu.br

Fernanda Gonçalves

Doutora em Educação, Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE/UFSC) e do Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas (UDESC/FAED). É professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

E-mail: feegoncalves@gmail.com

Fernando Maurício da Silva

Doutor, Mestre, Especialista e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É professor da Faculdade Municipal de Palhoça – FMP.
E-mail: fernando.silva@fmpsc.edu.br

Gisele Gonçalves

Doutora em Educação, Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC. É professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: elesigon@gmail.com

Graziela Raupp Pereira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro – UA. Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pós-doutora em Educação 2014 (i), 2011 (ii) e 2010 (iii) pela Universidade de Aveiro – UA, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Pesquisadora Científica dos Grupos: (i) de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, (ii) do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual – EDUSEX/CNPq/UDESC e (iii) do Laboratório de Educação Sexual – LabEduSex/CEAD/UDESC. Membro do Núcleo Inter(trans)disciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Cultura(s) – NIESC, que engloba os programas e projetos de extensão e pesquisa PROETNO e NEXUS&SEXUS, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.
E-mail: raupp.graziela@gmail.com

Julie Anne Willrich Mahfud da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.
E-mail: juliewmahfud@gmail.com

Luzinete Carpin Niedzieluk

Doutora em Linguística Aplicada e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela UFSC, Graduada em Curso de Educação Artística Artes Plásticas – Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Graduada em Pedagogia pelo Claretiano – Centro Universitário.

Estágio Pós-Doutoral pela UFSC e Estágio Pós-Doutoral pela UDESC. É professora da Faculdade Municipal de Palhoça - FMP. Membro do NEST - Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares da UDESC.

E-mail: luzinete.carpin@fmpsc.edu.br

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

Doutora em Psicologia e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Psicologia e em Curso de Formação do Psicólogo pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. É professora adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED. Membro do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. Coordenadora do LabTEIAS – Laboratório Tecendo Saberes e Fazeres no Campo da Educação Sexual Emancipatória.

E-mail: patricia.mendes@udesc.br

Simone Ballmann de Campos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graduada em Pedagogia também pela UFSC. Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Centro Educacional Menino Jesus de Florianópolis – CEMJ e Docente do curso de Pedagogia no Centro Universitário de São José – USJ.

E-mail: siballmann@gmail.com

Sonia Maria Martins de Melo

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. É professora Titular 9, aposentada da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e docente permanente no PPGE-UDESC, tendo aderido ao programa de Prof. Voluntário da Pós-graduação. Atua no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, na graduação e na pós-graduação (PPGE – Mestrado e Doutorado em Educação-FAED-UDESC). É Líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC.

E-mail: soniademelo@gmail.com

Notas de fim

- 1 “Compartilhar a docência não se trata de dividir ou atribuir responsabilidades delimitadas, mas uma relação permeada de parceria” (GONÇALVES, 2014, p. 115) entre os profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil.
- 2 “[...] a empatia assume um papel fundamental na relação com as crianças pequenas, em especial, com as que ainda manifestam seus desejos por meio da comunicação emocional e corporal. A vivência empática – ou a empatia – acontece sempre externamente ao sujeito, isso significa dizer que somos afetados pelo sentimento do outro, aquilo que o outro sente internamente e que vivemos empaticamente com ele, nos afeta sem perder o lugar que ocupamos”. (GONÇALVES, 2014, p. 84).
- 3 “Nesses contextos, a negociação é importante constituidor da organização de uma educação participativa em que a vida de grupo, o gerenciamento de tarefas, a resolução e condução dos problemas é pensada e partilhada coletivamente”. (AGOSTINHO, 2010, p. 299).
- 4 Sob orientação da professora doutora Maria Carmem Silveira Barbosa (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS).
- 5 Centro de Educação Infantil.
- 6 Refiro-me às indicações sugeridas nas teses de doutoramento de Faria (1993) e Rocha (1999) que, apoiadas nos estudos das abordagens italianas de pensar a educação das crianças de zero a seis anos, sinalizam a necessidade de construir uma pedagogia própria para a pequena infância, a qual seja pautada nos direitos, na alteridade e na participação infantil. Desses dois estudos pioneiros, muitos outros trabalhos vieram e passaram a defender uma Pedagogia da Infância com especificidades que contemplem as singularidades das crianças bem pequenas e pequenas.
- 7 Extraído de: <http://movimentopelabase.org.br/>
- 8 Esses agentes aparecem no site oficial da ONG Movimento pela Base Nacional Comum.
- 9 Extraído de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>
- 10 Também extraído de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>
- 11 Esses agentes aparecem no site oficial da ONG Todos pela Educação.
- 12 Doravante serão adotadas as seguintes abreviaturas para as leis citadas sobre os direitos da criança: ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990; CF: Constituição Federal de 1988, artigo 227 e 228 - Doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente; DDC: Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959.
- 13 Neste sentido, a Convenção de 1990, assim como o ECA, poderia ser alvo de críticas relevantes. A primeira crítica e mais comum compreendeu a objeção de que, na melhor das hipóteses, reconhecer novos direitos às crianças – que antes eram portados apenas por adultos – implicaria em uma reforma completa do seu status jurídico. Para uma crítica mais forte, pode-se, inclusive, objetar que a Convenção representaria um questionamento radical dos valores e das concepções tradicionais na sociedade ocidental, mais ainda das não ocidentais, pois estaria prescrevendo pensar a criança justamente da forma que sempre se recusou, a saber: a criança como pessoa, a criança como portadora de direitos, a criança como sujeito de dignidade. Garantir às crianças o acesso àquilo que sempre lhes foi recusado ou, no melhor caso, ofertado por generosidade e não por direito, não apenas recentralizaria a vida das crianças, mas também descentralizaria a do adulto na relação com elas. Porém, talvez um fato que dê testemunho contra esta última objeção esteja na adesão aos direitos da criança feitos em seguida por alguns países da Ásia, especialmente China e Japão, adesão que, apesar de não excluir importantes diferenças (o que também pode ser encontrada na comparação entre os direitos da criança no Brasil e na União Europeia), também não sofreu impedimento devido às divergências no status jurídico e na estrutura política de cada país.
- 14 No primeiro caso, crianças possuiriam valor moral e direito por serem jovens, isto é, indivíduos da espécie humana, compartilhando direitos comuns ao ser humano. No

segundo caso, destacar-se-ia sua filiação, ou seja, seu direito a uma família, a uma sociedade, a uma religião, a uma herança cultural etc. Claro que alguém poderia afirmar que qualquer ambiguidade sobre os direitos da criança se resolveria bastando postular que crianças têm direitos tanto por serem jovens quanto por serem filiadas. Mas seria agora preciso notar que essa ambiguidade vem ligada a esta outra: (1) há direitos da criança que são comuns aos adultos (direito à vida, à saúde, ao corpo etc.); (2) há direitos de adultos que crianças não têm (crianças não têm direito a casarem-se, compor associações, ter relações sexuais, trabalhar etc.); e (3) há direitos que a criança tem que o adulto não tem (direito ao atendimento pediátrico, direito à inocência etc.). Mas esta divisão gera a ambiguidade: (I) A vulnerabilidade da criança gera (i) *deveres de proteção* do adulto sobre a criança ou (ii) *direitos de proteção* da criança contra os adultos? (II) Os *direitos de liberdade* que a criança teria são (i) fundamentados no reconhecimento do adulto ou (ii) na própria vontade da criança?

- 15 Por um lado, se a Convenção de 1989 for julgada com base em seu art. 1º, então, trata-se de uma doutrina jurídica baseada nos direitos de proteção e no *status* da criança como menoridade. Algo muito diferente ocorre com o ECA, que não apenas questiona o conceito de menoridade como não se limita a se basear em direitos de proteção. Por outro lado, a Convenção reconhece para a criança uma amplitude de direitos de liberdade bastante grande, isto é, direitos que só fazem sentido se puderem ser exercidos por seus próprios beneficiários: direito à liberdade de opinião (art. 12), de expressão (art. 13), de pensamento, consciência e religião (art. 14), de associação (art. 15). Porém, estes direitos implicam na capacidade de responsabilidade, sendo controverso como as crianças poderiam exercê-los. O texto da Convenção não propõe nenhuma noção definida de direitos da criança, pois inclui nesta expressão (a) os direitos fundamentais da pessoa humana, (b) direitos de proteção, (c) direitos civis, (d) direitos de liberdade e (e) direitos culturais, morais e sociais. Alguns destes direitos têm escopo prático difícil de determinar, como o direito de usufruir o melhor estado de saúde possível (art. 24), nível de vida suficiente (art. 27), educação com igualdade de oportunidades (art. 28). Uma solução seria fundamentar os direitos na moral. Para isso, a tendência dominante compreenderia adotar princípios éticos de base, o que costuma recair sobre um ou mais dos seguintes princípios: princípio de proteção da criança, princípio dos melhores interesses, princípio de prioridade, princípio de isonomia e princípio de não-discriminação. A formulação destes princípios será analisada a seguir.
- 16 Porém, este é um caso de debate sobre o ônus da prova. Pode-se facilmente devolver o ponto e denunciar contra o liberacionista, uma vez que, esperar que crianças sejam titulares de direitos de liberdade é obrigá-las a uma autonomia e liberdade para as quais ela não possui qualquer poder para realizar. Além disso, diminuir as fronteiras do direito e ampliar o conceito de pessoa compreenderia importante avanço. Ao se afirmar que “a criança é uma pessoa”, pretende-se expressar que ela é portadora de dignidade humana, por ser capaz de agir, escolher etc. A criança pode ser *puer* ou *filius*, mas ela seguramente não é “menor”, isto é, a ficção ou convenção jurídica que demarca a passagem da infância para a vida adulta. Deste modo, a autoridade parental será definida, por sua vez, tanto como um direito quanto como um dever de proteger ao mesmo tempo a juventude e a filiação de uma criança. Isso significa que a ambiguidade do conceito de criança, assim como a menor estreiteza do conceito de direito, consiste na exigência de que a norma jurídica se forma da comunicação, do diálogo ou, quando for o caso, da negociação. Se isto estiver correto, então o direito da criança não tem sentido estritamente liberacionista e não compreenderia uma ideologia, pois não se trataria tanto de fomentar uma intenção, mas antes de redefinir o direito como instrumento jurídico para a regulação social. Ainda no interior desse longo debate sobre os direitos da criança, em sua relação com seu *status* moral, seria possível dizer que um liberacionista poderia adotar uma posição retórica para evitar as acusações anteriores. Um liberacionista retórico basicamente diria que não há realmente direitos da criança, mas deve-se falar como se houvesse, para garantir que as crianças não venham mais a sofrer exploração ou abuso e garantir que um dia venham a ser respeitadas pela forma de vida infantil que lhes é própria.

- 17 Paternalismo (do latim *pater*, lei) é o termo utilizado pelos eticistas para designar a ação de decidir pelo outro o que seria bom para ele, isto é, um padrão de bom que limita sua autonomia ou liberdade. A estrutura do paternalismo é basicamente a seguinte: em relação a uma mesma pessoa tem-se, por um lado, obrigações de beneficência (produzir-lhe benefícios, não gerar riscos e não lhe causar danos); por outro lado, a obrigação de respeito (à sua vontade, liberdade, pessoalidade, privacidade etc.), tal que, produzir um bem ou benefício a alguém contra sua vontade expressada ou declarada é um ato paternalista.
- 18 No passo (1) será preciso decidir se crianças são agentes ou pacientes morais: (1.1) se são *agentes morais*, (a) ou se afirmará que devem ser responsabilizadas como tais ao longo do desenvolvimento ou (b) se defenderá que são agentes em sentido fraco, insuficiente para lhes implicar responsabilizações; (1.2) se são *pacientes morais*, então, ter-se-á que responder (a) se elas são portadoras de direitos e dignidade que os adultos devem tanto proteger quanto respeitar, ou (b) se, não sendo autônomas nem livres ou responsáveis, sequer são pessoas morais ou jurídicas (apesar de serem espécimes humanos) e, desse modo, têm somente direitos de proteção (não têm direitos de liberdade, isto é, nenhum direito comum aos adultos autônomos, sobre os quais toda responsabilidade recairá). No passo (2), será preciso definir o que vem primeiro: (2.1) ou as obrigações de beneficência dos adultos para com as crianças (as crianças são primeiramente pacientes morais de nossas ações beneficentes) ou (2.2) as obrigações de respeitar à autonomia da criança (crianças têm alguma autonomia, na forma de preferências próprias da infância). Enfim, no passo (3), a própria prioridade dos princípios éticos está em questão: (3.1) ou se afirma que em ética sempre o respeito à autonomia vem primeiro e, portanto, obrigações de beneficência são derivadas pelos indivíduos autônomos (adultos tem autonomia, crianças não, de onde se segue que somente os adultos, em sua esfera social ou comunitária de relações reais com crianças, devem decidir o que é bom ou não para elas, decisão esta que será livre na forma de um direito que outros adultos não podem violar); (3.2) ou se entende que a beneficência gera obrigações prioritárias (não é a autonomia do adulto que vem primeiro, mas as próprias necessidades da criança de cuidado e proteção, ou seja, seus melhores interesses, de maneira que este estado de coisas da infância impõe limitação à autonomia dos adultos, estando estes responsabilizados em garantir o máximo de benefícios às crianças e o mínimo de danos).
- 19 Há dois problemas aqui ligados à categoria de 'tempo', sendo muito importante fazer a seguinte distinção: (1) há o tempo cronológico, (a) seja na sua forma etária (períodos do desenvolvimento da criança), (b) seja na sua forma histórica (a criança nasce em um presente histórico, mas a família e a sociedade que ela herda trazem do passado certos valores, pretendendo educá-la para um determinado futuro); (2) e há o tempo lógico, sobre o qual se deve decidir o que conta como pressuposto para sustentar posições jurídicas sobre direitos da criança, seja (i) o direito da criança a ter uma família em tempo presente, mesma na forma de adoção, seja (ii) o direito anterior da família sobre seus filhos. Note-se, novamente, que o problema é apenas um: qual o valor de uma criança, a filiação ou a juventude? O leitor deve se perguntar, neste ponto, qual a origem da temporalidade desse problema de direitos? Uma resposta possível parece ser esta: o surgimento e ampliação de muitos direitos de liberdade conferidos ao adulto. Como se disse, o direito ao divórcio é aqui central, pois a ampliação deste direito representa, antes de tudo, o reconhecimento dos direitos civis da mulher, já que conceder o divórcio ao marido foi algo mais aceitável. Com o aumento dos direitos da mulher, alteraram-se fortemente as relações de direitos e deveres entre família e filhos. Inevitavelmente seria preciso também, futuramente, corrigir ou ampliar a legislação dirigida às crianças, como normas de adoção, normas de atendimento pediátrico, normas de procriação, normas de guarda parental etc. Portanto, os direitos das crianças, a exemplo do ECA, se justificam por tais razões temporais. E o que incomoda qualquer posição conservadora está no fato dos direitos da criança representarem a alteração dos valores associados aos direitos da mulher e os deveres dos pais e da família. Assim, (1) há o problema sobre a relação entre criança e minoridade, ou entre autonomia e emancipação (duas formas de autodeterminação), caso em que está em jogo a tensão entre liberdades da criança e vulnerabilidade da infância, cuja questão temporal é determi-

nar ou não os direitos da criança de forma etária ou não etária (os direitos da criança se ordenariam em termos de “antes ou depois de tal idade que sirva de limiar” ou “ao longo do desenvolvimento”); (2) e há o problema sobre a ordenação dos atuais direitos da criança em relação à história dos direitos do adulto, caso em que o problema ético reproduz as dimensões ordinárias do tempo: os atuais direitos da criança em conflito e em relação aos (a) direitos comunitários ou familiares do passado, (b) o futuro da criança, seja na forma de futuro esperado para um padrão de adulto determinado, seja na forma de futuro em aberto ao qual toda criança teria direito, (c) e o presente da própria criança, isto é, o direito da criança a uma infância *qua* infância. Por exemplo, quando o ECA prescreve que toda criança tem direito a ter uma família, isso significa que o direito da família sobre seus filhos não tem precedência lógica sobre o direito da criança de ter uma família, uma vez que a adoção merece ser defendida tanto quanto o direito de divórcio de uma mulher. Mas o direito da família sobre seus filhos não é eliminado, mas apenas sua precedência cronológica deixa de ser uma razão necessária e suficiente, já que tomada em sentido estrito poderia servir para justificar diversos abusos contra a criança e sua vulnerabilidade, como o abuso sexual, o trabalho ilegítimo, o impedimento da produção artística e direito a ela etc. Portanto, a posição conservadora, que acusa o ECA de ser uma ideologia, somente se sustentaria se pudesse antes provar que o tempo ético e jurídico de uma criança coincide com o tempo cronológico de passado (família), presente (educação) e futuro (expectativa de vida adulta “normal”, trabalho, casamento etc.). Acontece que este tempo cronológico, isto é, linear, é antes gramatical e não fenomenológico, expressando o desejo de submissão da criança a um passado herdado ou a um futuro planejado, negando-lhe o direito a um presente vivido que daria sentido a qualquer passado ou futuro.

- 20 Para isso, serão discutidas: (1) quais as questões que o ECA responde (disposições preliminares do art. 1º), bem como suas regras e seus princípios (proteção integral; prioridade absoluta); (2) a “doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente” presente na Constituição Federal de 1988 (arts. 227 e 228) e na Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20/11/1989, por intermédio da “Convenção das Nações Unidas Sobre Direitos da Criança” (Resolução XLIV. Dec. Legislativo n. 28/1990, de 14/07/1990 e promulgado pelo Decreto n. 99.710/1990, de 21/11/1990 (passando assim, por força do disposto no art. 5º, §2, da CF, a ter plena vigência no País). (3) Em seguida, quanto ao art. 2º do ECA, será questionada a definição de criança e qual a objetividade desta definição (criança = pessoa/desenvolvimento). (4) Quais os direitos da criança em distinção ao adulto? Quais as especificidades dos direitos da criança? (criança = pessoa humana; criança = proteção integral) (art. 3º). (5) A análise do art. 4º permitirá a discussão das seguintes questões: quais os princípios normativos relativos à criança? Qual tipo ou grau de prioridade são devidos às crianças? Seria possível conciliar valores comunitaristas e a absoluta prioridade da criança? Em quem recai a responsabilidade de proteção aos direitos da criança? A responsabilidade é individual ou coletiva? Os direitos da criança são morais ou civis, são ideais ou positivos? Prioritários e absolutos? (6) Isto conduzirá à discussão sobre o status dos princípios morais que possivelmente estão norteando o ECA, a saber: princípio de prioridade absoluta; de isonomia; de não-discriminação; de proteção da criança. (7) A discussão dos princípios estará ligada à discussão sobre as relações entre as seguintes categorias de prioridades: (a) primazia; (b) precedência; (c) preferência; e (d) privilégio. (8) Enfim, o art. 5º irá se referir a uma possível normal de não-maleficência, (9) assim como o estudo do art. 6º analisará a noção de “desenvolvimento da pessoa peculiar”.
- 21 ECA, “Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”.
- 22 A doutrina da proteção integral foi adotada pela CF de 1988 (artigos 227 e 228) e pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de 11 de 1989, resolução XLIV da Convenção das Nações Unidas sobre direitos da criança – texto que foi aprovado no Brasil pelo decreto Legislativo (n. 28/1990, de 14 do sete de 1990), passando a vigorar pelo art. 5º §2 da CF. Além disso, em última instância, os fins do ECA também dizem respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10/12/1948, e ao Programa Nacional de Direitos Humanos (instituído pelo Decreto n. 1.904/1996), de 13/05/1996.

- 23 ECA, "Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. **Parágrafo único.** Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade".
- 24 Existem duas possíveis teorias para a definição ética de criança: (i) a doutrina do limiar estipula uma idade para traçar a separação entre quem é e quem não é criança; (ii) a doutrina etária afirma que a autonomia, as liberdades e os direitos de uma criança vão se sofisticando ao longo do desenvolvimento; (iii) uma doutrina mista, que reúna elementos das duas posições anteriores, afirma que os direitos avançam não simplesmente através das idades, mas através do amadurecimento da responsabilidade, mas também divididas em um limiar etário. Uma possível interpretação do ECA estaria em admitir que o desenvolvimento é um dos direitos da criança, mas a distinção entre criança, adolescente e adulto é marcada por limiares (12 anos, 18 para adulto). Contudo, quando o ECA afirma que ao completar 18 anos os direitos previstos no ECA não se suspendem de imediato, a depender das condições sociais de vulnerabilidade em que o indivíduo se encontra, em termos de "jovem adulto", assim como o reconhecimento do desenvolvimento como um direito, podem apontar para a interpretação mista, ou seja, que o ECA adota tanto critérios de limiar quanto de desenvolvimento conforme faixas etárias. Seja como for, o que não se pode aceitar é a falsa crença de que existam faixas etárias específicas para cada capacidade particular, o que confunde desenvolvimento com evolução, o que nenhum construtivista admitiria, mesmo se considerar-se as diferenças relevantes entre as teorias de Piaget e Wallon.
- 25 A objetividade legal da definição de criança dada no ECA está sobretudo no fato de evitar a definição subjetiva de criança como menor, conceito discriminatório ao pensar a criança como criatura (ser natural) e criada (dependente da educação escolar, moral e cívica a ela dirigida) (a criança definida em oposição ao adulto em paralelo ao escravo em relação ao seu senhor), ou ainda como infante e infantil, aquela que não fala, que não domina a linguagem e a lei, que não vive conforme uma gramática (a criança que balbucia uma língua comparada ao bárbaro não civilizado). Ou seja, a subjetividade do termo "menor" deve-se ao fato de manter a concepção de criança nos limites dos antigos preconceitos. Estas ambiguidades mostram a importância de uma definição clara.
- 26 No Conselho da Justiça Federal (CJF), lê-se: "Art. 5º. A redução do limite etário para definição da capacidade civil aos 18 anos não altera o disposto no art. 16, inc. I, da Lei n. 8.213/91, que regula específica situação de dependência econômica para fins previdenciários e outras situações similares de proteção, previstas em legislação especial". Ainda no art. 2º (parágrafo único) do ECA, afirma-se que suas normativas podem ser aplicadas às pessoas entre 18 e 21 anos excepcionalmente. Por exemplo, o art. 40 do ECA dispõe sobre a adoção de jovens entre 18 e 21 anos que se encontravam sob a tutela de adotantes antes da maioridade civil (caso em que rege a lei especial dos artigos 165 a 170 julgado pela Justiça da Infância e da Juventude, conforme ECA, art. 148, inciso III). Seja como for, o fato de completar 18 anos não acarreta o desligamento automático do jovem adulto das políticas públicas (conforme ECA, artigos 87, 88 e 90), tal que a emenda constitucional nº 65/2016 garante a absoluta prioridade do Estado na defesa e proteção dos direitos fundamentais do jovem adulto, entre outras leis. Considere-se também o dispositivo da Lei Nº 11.129/2005, de 30 de 06 de 2005, que institui o programa nacional de inclusão de jovens, o qual se aplica a pessoas entre 18 e 24 anos. E também o dispositivo do artigo 227 da CF, que estende aos jovens maiores de 18 anos as garantias relativas aos seus direitos fundamentais garantidos. Enfim, pode-se incluir também a lei n. 13.431/2017 que institui o sistema de garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência.
- 27 Definir a criança como pessoa é um compromisso normativo forte. Não é incontroversa esta definição, mesmo porque a própria definição de pessoa é complexa. O que se quer dizer ao se afirmar que crianças são pessoas? Alguém poderia afirmar que (1) a criança é uma pessoa pelo simples fato de ser humana. Porém, sabe-se que uma instituição é uma pessoa jurídica, não sendo um espécime humano, o que mostra que o conceito não é especista. Agora se poderia dizer que (2) pessoa é um ser vivo. Neste caso, todos os

animais e vegetais seriam pessoas. Então se corrigiria a definição dizendo que (3) pessoa é um ser humano vivo. Filósofos medievais já haviam afirmado que Deus é pessoa, apesar de não possuir corpo físico, não nascer nem morrer ou se alimentar e, como tal, não corresponder a um ser vivo. Tomás de Aquino tentou resolver esse problema distinguindo pessoa e personalidade: crianças não são pessoas, mas como têm em si a potência para se tornar pessoas, então possuem personalidade: enquanto houver o domínio da personalidade (incapacidade de entender as coisas por si mesmo ou através dos outros), a criança é incapaz para o contrato, o trabalho e o casamento, mas ao completar 14 anos de idade, a menina já estaria apta ao casamento (por ter se tornado capaz de entender as coisas através dos outros, ainda que não por si mesma, o que lhe habilita para o casamento por ser este um tipo de contrato). Assim, se a personalidade nasce com o humano, mas personalidade somente ocorreria com o advento da razão (capacidade de entender as coisas por si mesmo), aos 24 anos. Fica claro, portanto, que pessoa é um conceito abstrato e não empírico, talvez designando (4) todo agente capaz de imputabilidade ou responsabilização. Neste caso, contudo, crianças não são pessoas. Mas isso contraria o ECA. Claro, isso pode ser corrigido adotando a simples definição: (5) pessoa é qualquer titular de direitos e obrigações. Mas o problema persistiria, pois é preciso justificar por que se afirma que crianças são titulares de direitos. Outra saída seria dizer que (6) pessoas são sujeitos de direito. Contudo, sujeito de direito é alguém que pode ser submetido a um poder ou uma ordem. Isso requer que o indivíduo seja um agente moral dotado de autonomia. Novamente, entretanto, parece difícil afirmar sem ressalvas que crianças são agentes autônomos. Uma variante desta solução seria aquela dada por liberacionistas: (7) pessoas são os indivíduos adultos (seres autônomos), mas crianças podem ser entendidas como sujeitos de direito apenas se aqueles adultos decidirem reconhecer a titularidade das crianças. Todavia, mesmo que esta resposta resolvesse a questão sobre o direito das crianças, curiosamente, para isso, ela precisaria afirmar que crianças não são pessoas, não são autônomas, não são agentes morais e seus direitos são inteiramente dependentes da decisão de adultos. Solução mais moderada encontra-se na concepção de que (8) pessoa é o indivíduo natural (pessoa física) que recai sobre a proteção jurídica, em distinção às pessoas jurídicas ou coletivas (detentoras de direitos e obrigações). Neste caso, fetos e zigotos não seriam pessoas, também sendo questionável se bebês recém-nascidos e doentes em coma seriam. Este é um debate difícil que não precisa ser resolvido aqui, mas é importante tê-lo em conta para avaliar o alcance da definição de criança dada pelo ECA, como pessoa humana peculiar de até 12 anos.

- 28 Esta definição pode ser entendida como uma resposta a um longo debate sobre as questões: há direitos das crianças? Quais são seus tipos? Quais as diferenças entre direitos de criança e direitos de adulto? Por exemplo, Feinberg (1980) defendeu que a base do direito da criança é seu futuro em aberto. Diversamente, Brennan, S. e Noggle (1997) defenderam que os pais têm forte direito de escolha sobre a criança, incluindo decidir o tipo de futuro que para elas planejam. A primeira posição não corresponde inteiramente ao ECA, mas certamente a segunda trata a criança como objeto da autonomia decisória de adultos.
- 29 ECA, "Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".
- 30 ECA, "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 do 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". "Art. 6º. Na interpretação desta Lei levar-se-ão em

conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento". "Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis." Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959: Princípio 1: A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família. Princípio 2: A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança.

- 31 Lei n. 13.257 de 8 de março de 2016, que institui o Marco Legal da Primeira Infância, assim como os artigos 5º, *caput* e inciso I, e 227, *caput*, da CF, artigos 5º, 7º e 18 do ECA.
- 32 O debate ético aqui compreende o seguinte: de um lado, pretende-se reconhecer a criança como indivíduo vulnerável, caso em que um princípio de proteção (norma derivada de obrigações de beneficência e não-maleficência) seria prioritário; de outro lado, busca-se o reconhecimento da dignidade da criança como pessoa, caso que requer aceitar algumas liberdades para a criança (normas derivadas de obrigações baseadas em justiça e respeito à autonomia). Acontece que reconhecer a liberdade ou dignidade da criança sem o reconhecimento concomitante de sua autonomia parecerá vazio, e reconhecer a vulnerabilidade e conseqüente necessidade de proteção não garante que a vontade de beneficiar a criança não se converta em ação paternalista. Assim, a ética da criança enfrenta dificuldades típicas de qualquer indivíduo vulnerável (como pessoas senis e doentes comatosos), com a diferença de que não se pode apelar aos seus interesses passados para tomadas de decisões. Inversamente, o que resta parece ser (i) o representante substituto da criança e (ii) os interesses que a criança teria se estivesse em posição de decidir (doutrina dos melhores interesses), dois critérios não imunes a problemas. Assim, quando o ECA afirma que os direitos da criança se aplicam a todo seu desenvolvimento, incluindo sociedade, comunidade etc., surge a dúvida sobre o uso e manejo do "desenvolvimento".
- 33 Por comunitarismo entende-se a tese sobre as identidades humanas como resultantes de diferentes tipos de comunidades que lhes são constitutivas, com implicações sociais e políticas diretas, no sentido defendido pela academia anglo-americana em reação à obra magna de John Rawls, de 1971, *Uma teoria da Justiça*, tendo como alguns de seus expoentes Alasdair MacIntyre, Michael Sandel e Charles Taylor. Enquanto Rawls defendeu que a tarefa do governo é garantir a distribuição justa das liberdades e dos recursos econômicos necessários para os indivíduos viverem livremente, o comunitarista responde que a posição liberal causa a desvalorização da comunidade e, então, prescreve a relevância metodológica da tradição e do contexto social para as concepções políticas e éticas. Quanto à educação e pedagogia, o comunitarista apostaria, tanto no método quanto no conteúdo, na orientação local da educação, onde os modos de vida não são os da liberdade abstrata, mas os do seu contexto real. A resposta liberal compreende demonstrar como o comunitarismo é um conservadorismo. Foi visto acima como o conservadorismo pode ser pernicioso quanto sustentado em uma concepção linear de tempo que reduz todo tempo lógico ao tempo cronológico em questões éticas e jurídicas. Contudo, este não seria o caso em muitas das defesas do comunitarismo.
- 34 Engelhardt procurou demonstrar que o *princípio de autonomia da pessoa* é o único prioritário em bioética, e como isto deve orientar também decisões sobre crianças, que não são pessoas (indivíduos autônomos e emancipados), então, os interesses da criança e os valores da infância serão aqueles que os adultos decidem promover para elas na forma de um princípio derivado, o *princípio de beneficência*. Para o autonomista, a criança é um indivíduo da espécie humana que ainda não pode ser caracterizada pelo termo moral

“pessoa”, mas tão somente faz parte de uma comunidade essencial composta por indivíduos autônomos que têm interesse em beneficiar as crianças conforme suas próprias convicções. Chama-se “comunidade essencial” os grupos organizados em torno de convicções morais essenciais em comum, no interior de uma sociedade. E uma vez que uma sociedade moderna é secular (não se organiza em torno de valores essenciais, mas em função da liberdade individual de seus membros), então podem existir diversas comunidades essenciais dentro de uma mesma sociedade moderna. Assim, o autonomismo é uma tese liberal radical que tenta acomodar algumas reivindicações do comunitarismo.

- 35 A questão pode ser colocada desta forma: sobre quem recaem as responsabilidades relativas às crianças? Estas responsabilidades podem ser priorizadas? Isso significa perguntar quem tem obrigação de agir em favor da criança, se há priorização da família sobre as outras entidades? A responsabilidade de proteção da criança recai sobre família, Estado, sociedade e indivíduos conjuntamente, ou sobre cada um destes em ordem de priorização? Além disso, a responsabilidade incide primeiro sobre cada uma dessas entidades ou sobre os indivíduos particulares que as compõem? Se primeiro sobre os indivíduos, então a responsabilidade não será apenas coletiva, como o ECA pretende; se primeiro sobre os grupos, isso pode induzir a menor responsabilidade de indivíduos.
- 36 ECA, art. 19, §3; 23, parágrafo único; 101, inciso IV; 129, incisos I a IV; e também Lei n. 8.742/1993, art. 2º, inciso I, a, b.
- 37 Outras referências do mesmo tipo podem ser lidas nos artigos 5º, 6º, 87, 88, 90 e 100, do ECA.
- 38 Estes serão replicadas dos artigos 5º; 98; 131; 148, inciso IV; 201, inciso VIII; 208 e 216. Assim como na lei n. 13.257/2016, artigos 3º, 4º, e 5º. A explicação destes direitos será dada no título II do ECA, artigos 7º ao 69.
- 39 Do mesmo modo como a distinção entre regras e princípios precisaria ser mais bem discutida, também é o caso de questionar se a distinção entre princípio *prioritário* e *absoluto* deveria ou não ser feita, o que acompanharia a discussão sobre se aquilo que caracteriza um princípio e/ou regra está em seu valor, peso ou ordem. (1) Considere-se o conceito de absoluto. (1.1) A forma mais usual de entender o conceito de *absoluto* é tomá-lo como contrário ao *relativo*; por exemplo, uma norma pode ser aplicada de forma não relativa às pessoas e entidades, isto é, sempre se aplica e da mesma forma; (1.2) mas também se pode entender o absoluto como o universal e incondicionado, isto é, o que se aplica a todos e independentemente das circunstâncias (situações, condições e pessoas envolvidas). No primeiro caso, dizer que os direitos da criança são absolutos significaria dizer que não são relativos, apesar de poderem ser circunstanciais; no segundo caso, não seriam circunstanciais nem condicionados por pessoas e situações, embora pudessem ser relativos (às instituições, às faixas etárias etc.). O problema é que nenhum desses sentidos coincide com o de prioritário ou primário. (2) Algo é primário em distinção ao que é secundário, podendo haver várias coisas primárias em relação às secundárias que se seguem a primeira. Mas as primárias podem não ser prioritárias, já que o primário designa o que é primeiro, mais original, mais elementar ou mais antigo dentro de uma lista. (3) Já o prioritário é o que não admite cláusulas de exceção, devendo sempre ser aplicado. O prioritário não se confunde com o absoluto, pois o absoluto não sofre alterações nem de validade nem de peso (sempre é válido e não sofre graduação no peso em seu valor, no sentido de incondicional), enquanto o prioritário pode ser condicional. Por exemplo, a norma “deve-se fazer bem ao outro” pode ser tomada como prioritária, isto é, sempre deve ser aplicada, mas nem por isso de forma absoluta, por duas razões: primeiro, porque pode ser mais obrigatório fazer um bem ao próprio filho (por exemplo, educá-lo) do que ao filho de um estranho; segundo, poder-se-ia admitir outra norma como igualmente prioritária, como “deve-se respeitar os interesses do outro”, tal que, se ambas as normas são prioritárias, nenhuma é absoluta. Ter, ao mesmo tempo, a obrigação de beneficiar ao outro e a obrigação de respeitar os seus interesses, poderá, por sua vez, obrigar alguém a fazer um benefício, desde que o bem em questão seja do interesse do destinatário, isto é, não seria aceitável beneficiar ao outro contra seus interesses ou vontade expressa, como presentear com um automóvel (um bem) alguém que não deseja dirigir. Nenhuma das duas normas prioritárias pode sofrer exceção

(não são apenas primárias, não sendo nenhuma das duas secundárias e, assim, ambas devem ser realizadas), mas também não serão aplicadas de maneira incondicional (absoluta, independentemente das circunstâncias). No caso da criança, o direito de brincar, por exemplo, deve ser assegurado como um benefício, nem por isso sem controle dos riscos, mas concomitantemente ao respeito às suas preferências razoáveis.

- 40 Tudo indica que a solução do ECA é hierarquizar as especificações/aplicações de normas incondicionadas anteriores. Mas é preciso agora perguntar se há diferença entre primazia, precedência, preferência e privilégio. É difícil dizer como estes termos estariam sendo empregados aqui. (1) A *primazia* parece fazer referência ao princípio 8º da DDC de 1959, espécie de prioritismo do princípio de beneficência (oposto da tese do prioritismo do princípio de autonomia), que prescreveria: antes de tudo fornecer cuidados médicos e socorro prioritários à criança e ao adolescente, segundo a presunção legal de que sozinhos eles não podem se proteger. Em sentido mais específico, tratar-se-ia de um princípio de vulnerabilidade conforme um dever universal de colocar toda criança e todo adolescente a salvo de qualquer perigo (artigos 4º, 5º, 18 e 70 do ECA; art.227, *caput*, da CF). Em seguida, (2) a *precedência* aplica-se aos serviços públicos (art. 259, parágrafo único, do ECA; artigos 3º a 5º da Lei n. 13.257/2016 e na Lei n. 13.431/2017, art. 5º, inciso I.). A precedência parece significar tratamento especial, isto é, que não sejam considerados secundários nem sejam tomados como comuns a outras obrigações. Por exemplo, emergências pediátricas e CAPES para crianças e adolescentes, com os devidos profissionais, devem ter serviços de precedência. Se esta interpretação estiver correta, então este enunciado de precedência é uma especificação ao enunciado de prioridade de vulnerabilidade acima discutido. Assim sendo, a precedência seria uma especificação de um princípio prioritário de beneficência. Mas isso significa que haveria um imperativo categórico de beneficência e não apenas de respeito à pessoa ou à liberdade da criança. O direito estaria aqui fundado na beneficência e não na liberdade (como queria Kant) ou na propriedade (como entendeu Hobbes). Aliás, o ponto importante a ser entendido é que não haveria discussões sobre direitos da criança se não fosse possível duvidar que todo direito seja direito de propriedade, pois se pretende estabelecer que crianças não são propriedades de adultos, do mesmo modo que esposas não são propriedades de maridos e pessoas não são propriedades (escravos) de outras pessoas. Assim, se é unânime não basear os direitos da criança na propriedade, permanece duvidoso se pode ser baseado na liberdade. Ou seja, é a vulnerabilidade, assim como seu estado de desenvolvimento, que torna o direito da criança um assunto particular. Para muitos autores atuais pareceria, inclusive, necessário a beneficência como fundamento, pois as crianças não podem portar direitos de liberdade ou, pelo menos, a maioria dos direitos de liberdade que estão previstos para adultos (direito de casar-se, de ter relações sexuais, de trabalhar etc.). Seja como for, a precedência não é só temporal, pois deve incluir a especialização do serviço público precedente para que o tratamento dado à criança não caia em precarização. Um exemplo claro estaria nas regras de precedência para recursos limitados, como as filas que garantem – por ordem de precedência – o acesso ao serviço especializado aos que mais necessitam (por exemplo, em uma fila de hospital a criança teria precedência no atendimento). Parece valer uma máxima do tipo “os problemas infanto-juvenis não podem esperar ou precarizar”, devido à vulnerabilidade. Trata-se de um tempo lógico que é irredutível a qualquer tempo cronológico, pois o que precede a decisão é a presença da vulnerabilidade, o que poderia ocorrer igualmente para idosos, doentes etc. O ECA, portanto, estaria na contramão de um liberacionista e autonomista como Engelhardt, pois fala em “grave situação de risco” (art.98, inciso I), para a qual o poder público não pode ser omissivo, então cabível de punição (artigos 5º, 208 e 216 do ECA). (3) No item (c) do art. 4º lê-se a “preferência” dos serviços públicos para garantir a efetivação dos direitos infanto-juvenis (art. 227, *caput*, do ECA; e art. 37 da CF). Essa “proteção integral e prioritária” às crianças significa implementar políticas sociais básicas, saúde e habitação (ECA, art. 87, inciso I), políticas de assistência social (art. 87, inciso II), políticas de proteção especial e socioeducativas (art. 101, 112, 129). Contudo, é controversa a maneira como a educação seria garantida sem violar outros direitos, problema que não é recorrente em outros direitos como saúde e habitação. Uma ética da saúde, habitação, saneamento e mobilidade

urbana, nem sempre admite as mesmas especificações encontradas em uma ética da educação, da cultura e da família etc. Mas essa tensão não fica claramente respondida pelo ECA, tensão que será replicada quando o texto tratar dos direitos de parentesco, paternidade e procriação. Enfim, (4) a destinação *privilegiada* é o último item citado pelo art. 4º para a garantia de prioridade. Refere-se à adequação dos orçamentos públicos às condições particulares das crianças e dos adolescentes (em conformidade com a CF, art. 227, e ao ECA, art. 90, §2; 100, parágrafo único, inciso III; 260, §5), incluindo planos de ação e rede de proteção (art. 90, §2), demandas apuradas por conselhos tutelares (art. 88, inciso II, CF, art. 227, §7; 204) e justiça da Infância e da Juventude.

- 41 ECA, "Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".
- 42 Enquanto (1) normas de beneficência são aquelas que prescrevem obrigações sobre os benefícios a serem garantidos ou os bens que correspondem aos melhores interesses do indivíduo, isto é, não os bens que os tutores (pais, professores etc.) julgam ser bons para a criança, mas aqueles bens que (i) são necessários para ela enquanto criança ou (ii) os bens que ela desejaria caso estivesse em condições de expressar livremente sua vontade. Alguns bens são do interesse da criança *qua* criança, como a saúde, poder desenvolver-se, ser educada etc., sendo ao menos estes bens o objeto incontroverso das obrigações de beneficência. Acontece que as obrigações de beneficência podem ser determinadas de forma positiva ou negativa: (1.1) as primeiras expressam-se na forma "faça um determinado bem necessário" (acesso à educação, cultura etc.); (1.2) as segundas referem-se à proteção, ao socorro, a normas de evitar riscos etc. Ora, uma norma de beneficência negativa não pode ser confundida com (2) normas de não-maleficência, que prescrevem a proibição de produzir danos ou, na sua impossibilidade, dos males causar sempre o menor (sem especificar as ações para a produção do benefício ou para a eliminação do dano). Assim, pergunta-se: o art. 5º estaria definindo normas de beneficência negativa, normas de não-maleficência ou ambas? Afirmar que a criança não pode ser vítima de nenhuma opressão, negligência etc., a serem punidas por lei, estaria sendo formulado em termos de normas de não-maleficência, como especificações de beneficência ou a distinção é aqui irrelevante?
- 43 Isto é complementado pela lei n. 13.431/2017 quando institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência. Quanto à punição e responsabilização civil, também se encontra o seu reconhecimento na DDC de 1959 (princípios 9º e 10º), na convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989 (2º, nº 2; 19; 36). De forma efetiva, também institui o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) (artigos 208, 116, 228 e 244 da Lei n. 12.594/2012).
- 44 Não é preciso resolver essa questão aqui, mas é imprescindível que se tenha em conta que, assim como satisfazer obrigações de beneficência não implica satisfazer obrigações de respeito à pessoa, e assim como satisfazer obrigações de beneficência positiva não é sempre suficiente para as negativas, também satisfazer obrigações de beneficência negativa não é suficiente para satisfazer obrigações de não-maleficência ou vice-versa. Na vida moral, frequentemente alguém se apressa em satisfazer uma dessas normas como meio para negligenciar as outras, da mesma forma como alguém poderia omitir parte de uma verdade com a desculpa de que ao menos não estaria mentindo – quando seria importante reparar que há situações em que uma omissão pode proteger alguém (como omitir informação para um paciente em estado de pânico) e há outras em que a omissão é pior que a mentira (como omitir informação da folha de pagamento de um funcionário, revelando apenas a verdade parcial, para evitar a mentira que iria expor o infrator ao risco de ser descoberto). Um educador deve, por exemplo, promover atividades pedagógicas frutíferas (beneficência positiva), socorrer a criança em caso de acidente no espaço escolar (beneficência negativa), não causar danos à sua saúde devido ao uso de utensílios perigosos (não-maleficência), fomentar as preferências razoáveis da criança (respeito à pessoa), e não tratar uma dessas obrigações como um meio para omitir outra. Que um educador fomente uma atividade pedagógica lúdica significa promover beneficência negativa, mas nem por isso a positiva terá sido garantida (se estiver ausente a adequada

- intencionalidade pedagógica), assim como sujeitar ou coagir a criança a uma atividade para a qual ela não se sinta em condições, como um meio para fazer valer o benefício a qualquer custo, levaria ao desrespeito à pessoa da criança de forma paternalista.
- 45 ECA, "Art. 6º. Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, e as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do Adolescente como pessoa em desenvolvimento".
- 46 O texto do ECA é expressamente prioritarista, mas a pergunta é se seu espírito não seria principialista. A questão está em saber se o ECA defende (1) um conjunto de princípios de igual prioridade (o respeito pelas liberdades da criança como pessoa, o princípio de proteção integral e o princípio dos melhores interesses), que teriam todos o mesmo valor *prima facie*, o que faria do ECA uma extensão das leis nacionais de pesquisa com seres humanos (Resolução CNS n. 506/2016), ou se estaria admitindo que (2) o princípio de proteção da criança é prioritário sobre os demais. Na primeira interpretação, o ECA teria um espírito principialista (orienta-se por mais de um princípio, mas sem priorização de um sobre o outro). Na segunda interpretação seria prioritarista (o princípio de proteção integral sempre deve se sobrepor a qualquer outra norma).
- 47 O conceito de desenvolvimento, quando tratado como propriedade específica da criança como pessoa, é bastante problemático, tanto na ética e direito quanto na pedagogia e psicologia: há crianças que não podem ter garantido um direito ao desenvolvimento (crianças que são pacientes terminais); há crianças que têm condição crônica de saúde e deficiências no desenvolvimento padrão etc. O conceito de desenvolvimento não se aplica a qualquer criança sempre e do mesmo modo e há uma série de situações nas quais o desenvolvimento não pode ser definido sem ser especificado mediante o conceito de aprendizagem ou, ao menos, seus meios e acesso. Enquanto na aprendizagem recairão garantias relativas a cada tempo vivido pela criança, valorizando a infância *qua* infância, no desenvolvimento tende-se a valorizar a criança em função do seu futuro e, em última instância, por comparação a um adulto padrão em condições psicofísicas. Uma solução adotada por muitos psicólogos é fundir os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o conceito de desenvolvimento pode ser tão discriminatório quanto o de menoridade, caso não se faça esclarecimentos sobre seu sentido ou uso.
- 48 ECA, Título II (*Dos direitos fundamentais*), "Art. 7º. A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência".
- 49 Considere-se também os princípios 4 e 5 da DDC de 1959; os artigos 6º e 24 da convenção da ONU de 1989; os artigos 196 a 200 e 227 da CF; o art. 77 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; enfim, art. 17 e 18 da Lei n. 13.431/2017.
- 50 Tais normas se aplicam também às proteções correlatas especiais, como tratamento psicológico e psiquiátrico, prevenção e tratamento para drogadição (ECA, art. 101), etc. O art. 8º irá prescrever a obrigação de programas de proteção à saúde da mulher e do planejamento reprodutivo, podendo incluir assistência à saúde ou acesso pré-natal ao sistema de saúde, mas também especificidades como bolsa alimentação. Assim, o princípio de justiça relativo à saúde da criança deve incluir não apenas a criança, mas todos os envolvidos na saúde pediátrica. Por isso, o art. 9º afirma que os empregadores devem garantir condições de aleitamento materno para suas empregadas, seguido do art. 10 que irá enunciar obrigações de hospitais e outros estabelecimentos sobre a saúde da gestante, o que se conclui no art. 11 em relação ao sistema único de saúde, o que pode incluir também (art.12) o acesso em tempo integral a um dos pais ou responsáveis. Será no art. 13 que se enunciará um novo conteúdo igualmente importante ligado à saúde, existência e desenvolvimento (suspeita de castigo físico, crueldade ou maltrato, a serem comunicados ao conselho tutelar).
- 51 Esta questão diretriz da ética normativa em educação costuma vir ligada a outros importantes problemas, cujas classes principais seriam as seguintes: (1) O que se entende por "criança"? (2) O que se entende por "desenvolvimento" da criança? (3) Como elaborar uma ética da criança e da educação da criança? A primeira pergunta se desdobra nas seguintes: (1.1) O conceito de criança é historicamente estável ou dinamicamente

relevante? (1.2) O conceito de criança pode ser compreendido sem suas relações com o adulto ou é sempre dependente? (1.3) A criança enquanto agente cognitivo pode ser compreendido de modo conectado ou desconectado da criança como agente moral? Quanto à segunda pergunta: (2.1) É possível uma teoria da criança desconectada de uma teoria do desenvolvimento ou tais conceitos são dependentes? (2.2) O desenvolvimento pode ser compreendido desconectado de uma teoria da aprendizagem? (2.3) Em que medida o desenvolvimento cognitivo da criança pode ser compreendido conectado ou desconectado do desenvolvimento moral? E enfim, quanto à terceira pergunta: (3.1) Deve-se falar em direitos das crianças e em que sentido? (3.2) Deve-se falar de agência moral ou autonomia da criança? (3.3) Pode-se falar dos bens e males próprios da infância? (3.4) Qual o *status* moral das crianças? (3.5) Quais os direitos dos adultos sobre as crianças, relativos à procriação, paternidade, parentesco e outras formas de tutoria? Esta lista de questões não é exaustiva, mas já é suficiente para notar a amplitude de assuntos que a ética da criança precisa investigar. Assim, o que se segue compreenderá uma introdução e um convite.

- 52 É certo que há justificações razoáveis para a política pública em nosso país distinguir entre as categorias de educação em níveis Infantil, Fundamental e Médio, em consonância com a distinção jurídica entre criança e adolescente. Mas não seria suficiente pressupô-las como dadas, uma vez que as questões elencadas justamente convidam a discutir esses pressupostos. Assim, no que segue, o termo "criança" será adotado para se referir aos indivíduos de até 18 anos de idade e, quando necessário, especificações serão feitas às faixas etárias. O mesmo se fará com o termo "educação".
- 53 Isso implica dois importantes problemas adjacentes que precisam ser previamente esclarecidos. Em primeiro lugar, (1) como se deve entender a ética prática? Costuma-se adotar ao menos duas soluções: (1.1) a casuística (a ética como prática elaborada pela tradição dos profissionais de um determinado setor na forma de estudos de casos similares que justifiquem normas baseadas nestes casos); ou (1.2) a ética aplicada (a ética elaborada como conjunto de diretrizes que aplique uma ética normativa prévia). Ambas as respostas possuem problemas: a casuística tende a favorecer o corporativismo e conservadorismo de uma tradição profissional, além de outros abusos; a ética normativa pode não fornecer justificativas convincentes para uma ética prática. Posteriormente serão apresentadas razões para defender que a casuística deve servir apenas de conteúdo parcial para melhor sustentar a ética aplicada. Em segundo lugar, (2) um determinado problema ético pode dizer respeito a mais de um setor de ética prática, não sendo solucionável pela casuística isolada de um ou outro. Por exemplo, responder qual conduta um docente deve adotar para socorrer um aluno acidentado no ambiente escolar envolve as obrigações deste professor, mas também de terceiros, como os pais da criança, administradores escolares etc. Não se poderia responder a este caso adotando uma ética escolar em detrimento dos demais envolvidos (a própria criança, pais ou familiares, a autonomia do professor etc.). Assim, uma vez que diversos setores e diversas pessoas com interesses distintos podem estar em uma mesma relação moral, uma ética normativa se faz necessária para a formulação de diretrizes em ética prática com crianças dentro e fora da educação.
- 54 Compreendendo esse tipo de dificuldade, poder-se-ia também destacar previamente alguns dos problemas práticos mais comuns. Por exemplo: (i) quanto à justificação dos direitos da criança, seguem-se dificuldades sobre a distinção entre direitos de proteção e direitos de autodeterminação; a distinção entre criança como jovem e a criança como filiada; a ambiguidade dos direitos da criança na Declaração da ONU de 1990 e as dificuldades de suas primeiras formulações legais, como os direitos da criança na França; a ideologia ligada aos direitos da criança; o paternalismo de Estado, especialmente quanto à educação; a relação problemática entre as categorias de criança e menor. (ii) Quanto ao valor moral da criança, discute-se frequentemente sua agência e autonomia moral, bem como a ética familiar, decisões de custódia, direitos de paternidade, doenças terminais em crianças, qual autoridade moral teria preferência sobre crianças, a autonomia futura da criança, os bens e males próprios da infância, as posições estritas e moderadas sobre o *status* moral das crianças.

- 55 Sabe-se que os gregos do período clássico já haviam dado importância quase unânime à educação, tendo teorizado sobre método, metas, conteúdo e valor moral da educação. A posição de Antifonte sintetiza essa concepção, que a educação, o que há de mais importante, quando cultivada desde a juventude, floresce para sempre (DK 87 B 60) (DIELZ; KRANZ, 1923). Foi por ter educado os jovens que Sócrates teria sido condenado à morte (Platão, *Apologia de Sócrates*, 33a-c; 39c-d)*. [* As citações que se seguem serão baseadas no texto grego de Platão da edição da Biblioteca Clássica Gredos, Madri, 1983-1992, tal que a numeração se refere à página do texto grego e a letra indica a linha].
- 56 Em primeiro lugar, *τάκνον* [*téknon*], derivado do verbo *τίκτω* [*tiktó*] (dar a luz), significava “criança” enquanto filiação, descendência, termo que nos poetas trágicos foi usado em relação ao vínculo afetivo do bebê com a mãe. Este é também o termo que aparece em *Romanos* 8:16 para se referir aos filhos de Deus. Segundo, a palavra *παῖς* [*país*], *παιδί* [*paídí*] “criança” no sentido de “alimentar”, foi recorrente em Platão. É desta última que derivaram vários termos conhecidos: *πατήρ* [*patér*: pai, o que alimenta], *παιδίον* [*paídion*: criança jovem], *παιδεία* [*paideía*, educação, cultura, criação de uma criança], *παιδεύω* [*paideúō*: educar, formar], *παιδαγωγός* [*paidagogós*: pedagogo, o que conduz a criança], *παιδίον* [*paídion*: jogo, diversão], *ποιμήν* [*poimén*: pastor], *παίζω* [*paízo*: divertir-se, jogar como criança] etc. O termo *παῖς* [*país*] teria sido usado no sentido de criança de qualquer idade, podendo se referir ao filho ou ao jovem escravo, o que não teria a implicação afetiva que ocorre no termo *τάκνον* [*téknon*] (GOLDEN, 1990), embora se poderia reconhecer que o vínculo entre senhor e escravo seria expresso de forma similar ao de pai e filho através do termo *παῖς* [*país*] (CASTELLO; MÁRCICO, 1998). Terceiro, Platão também recorreu a *νέος* [*néos*: novo, jovem, recente], cuja raiz é comum a *νῦν* [*nún*: agora, momento presente], de onde deriva *νεότης* [*neotés*: juventude].
- 57 Platão fornece um argumento em duas direções. Por um lado, a cada momento a pessoa se modifica para além do que é por nascimento (*Banquete* 207d-e) e os jovens sofrem mudanças ao longo da vida (*Leis* XI 929c). A citação do provérbio não deixa dúvidas: “o começo é a metade de toda obra” (*Leis* VI 753e), isto é, o mais importante para a vida é um bom primeiro crescimento (VI 765e), pois é na infância que se obtém aquilo que permanecerá na memória (*Timeu* 26b), até que, por volta dos 20 anos, se esteja em condições de ocupar-se de si mesmo (*Alcibiades* I 127e), coisa que não pode ser lograda na velhice (*Eutidemo* 275b). Por outro lado, toda esta análise se justifica no fato de a infância ter valor instrumental, isto é, servir de meio para a vida da cidadania adulta, cujo ponto culminante está na relação entre a educação do jovem e a justiça na cidade (*República* III 412b), pois o princípio de toda a obra é o mais importante, especialmente nos pequenos e ternos, uma vez que é neste momento da vida que se imprime o tipo de pessoa que se seguirá (II 377a-b), evitando as primeiras marcas que se tornarão incorrigíveis (378e).
- 58 Ainda que seja evidente que a infância é um degrau na formação humana, permanece problemático que ela seja o degrau que deve servir para a vida adulta, isto é, a vida do cidadão na *pólis*. Dizer que ao legislador cabe persuadir a alma dos jovens (*Leis* IV 423e) somente é possível quando já se caracterizou a própria criança: impetuosas, incapazes de ficarem quietas, falando sem o ritmo dos adultos, temperamentais (II 664e-666a), elas, sem seus tutores, são como os escravos sem seus donos (VII 808d), não devendo ser deixadas livres até terem sido cultivadas as melhores capacidades (IX 590e-591a), para que se modifique sua potência ainda insolente (VII 808d). Portanto, a educação é o artifício que irá corrigir a natureza da criança, para tornar possível a vida livre no futuro (VII 808e), isto é, orientar a natureza para o bem segundo as leis (II 809a). Não são poucos os momentos em que a criança serve de metáfora para estados cognitivos inferiores: ela somente pode dar testemunho jurídico no mesmo caso dos escravos, ou seja, assassinato (XI 937b); idosos despojados de capacidade mental são como crianças (XI 929a-e); os bêbados sofrem da mesma distorção mental típica da infância (I 645e); o bêbedo e o ancião são crianças pela segunda vez (I 646a); e crianças são similares aos animais e às mulheres pela ausência de razão (*Teeteto* 171e). É razoável afirmar que a criança ou o jovem não estão em tempo de compreender questões sobre justiça e injustiça (*Alcibiades* 110a-110c), mas é questionável concluir que isso seja razão suficiente para a criança não

poder ocupar-se de si mesma em nenhum sentido, estando na condição de escrava. Não por acaso pode-se dizer que ao nascer nem um ateniense nem os vizinhos ficam sabendo (121c-d), confiando a educação dos filhos a uma escrava de pouco valor (121d). Crianças são seres que participam do desejo e raramente da razão, e algumas aderem a isso apenas muito tarde (*República* IV 441a), pois o que é dominante nas crianças é o mesmo que nas mulheres e escravos, as paixões e os prazeres (IV 431c), estando efetivamente ausente nelas a razão ou o juízo (*Górgias* 464de), pois seria preciso aceitar a oposição entre prazer e inteligência, o primeiro, predominante na infância (*Filebo* 65d). Enfim, diante da possibilidade de alguém apresentar algum conhecimento na infância, o fato é negativamente definido como surpreendente (*Eutidemo*, 294e) ou excepcional (*Cármides* 154b), confirmando que na infância não há conhecimento (*Teeteto* 197e) nem saber sobre a *pólis* e o passado (*Timeu* 23b). Afirmar que crianças com habilidades cognitivas valorizáveis são “excepcionais” compreende justamente o esforço *ad hoc* de privar as crianças do mundo moral e social (político e jurídico).

- 59 A língua latina também permite constatar esse triplo preconceito. Muitos termos estarão vinculados às relações semânticas derivadas do verbo *alo* [*al.o*: alimentar-se] ou do substantivo *alimentum* [*al.imentum*: alimento]. Este é o caso de *adultus* [*ad.ul.tus*: adulto], *alumnus* [*al.umnus*: criatura, o que recebe o alimento] e *adolescens* [*ad.ol.escens*: o que cresce] (CHANTRAINE, 1975). Isso se reforçará com os usos de outra palavra cunhada no latim: *infans* significará “o que não fala”, composto pelo prefixo privativo *in-*. Posteriormente, *infans* e *infantia* serão empregados no sentido de “criança” e “infância”, ou seja, “infante”. Quintiliano, o professor de retórica e advogado romano, em sua obra *Institutos de Oratória* (I, 1, 18), definiu que a criança é incapaz de falar até os sete anos, muito embora o termo *infans* já fosse usado mesmo para criança de até 15 anos. A preocupação de Quintiliano talvez expresse que a questão do infante não recaía apenas sobre a criança pequena, mas antes na capacidade do indivíduo de falar uma língua formal ou civilizada, não bárbara. Neste sentido, *infans* designa também a menoridade, a incapacidade de participar da vida pública. As discussões de Platão já estavam ligadas a este problema. Que o português “barbarismo” signifique “vício de linguagem” não é casual: a antiga expressão “*πας μη Ελλην βαρβαρος*” (quem não é grego é bárbaro) vincula a capacidade de falar à língua grega e à participação na *pólis*, tal que *βάρβαρος* (bárbaro) é tanto o incivilizado quanto o não grego. O termo latino *balbutire* (balbuciar, falar de modo incompreensível, mal-articulado, gaguejar) parece expressar noção similar, agora ligado a *balbus* (gago, tartamudo).
- 60 Este debate, entretanto, foi comum entre as pesquisas de Piaget (1929) e Margaret Mead (1967): enquanto o autor sustentou que todas as crianças possuíam pensamento de caráter animista (com base apenas em estudos de crianças suíças no século XX), a autora procurou apontar evidências contrárias (com base em estudos de crianças da ilha do Pacífico) (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 486). De tal modo, enquanto alguns defenderam a existência de uma concepção de criança mais ou menos permanente – as variações conhecidas seriam secundárias –, outros sustentaram que não haveria nenhuma noção subjacente às variações, menos ainda um conceito ou propriedade essencial para a definição de criança.
- 61 Com efeito, ainda hoje a opinião comum parece entender por “criança” alguma variação de “pequeno adulto”, isto é, tende-se a aceitar irrefletidamente o que se poderia chamar de concepção aristotélico-tomista. Em certo sentido, foi Aristóteles quem forneceu as bases para uma concepção tradicional ou compartilhada de criança. Ao definir que o conhecimento é sempre o conhecimento das causas de algo, e sustentando que as causas de algo são de quatro tipos (causa motora, final, formal e material), o autor concluiu que a criança é um organismo que pertence à espécie humana, cuja presença de uma causa final comum levaria o espécime a um crescimento orientado ao seu amadurecimento. Aristóteles acreditava que, assim como uma estátua admite quatro causas que a explicam (a pedra é a causa material, o esculpido é a causa motora, o personagem que será esculpido é a causa formal e, enfim, a meta para qual é feita seria sua causa final), também um organismo vivo (a semente é a causa material da planta, a estrutura típica

da espécie é a causa formal, os processos ligados ao crescimento são a causa motora e o amadurecimento da planta é sua causa final, depois do qual inicia-se a corrupção que causará a morte). Certamente, a ciência moderna permitiria contestar os dois lados desta tese: não seria correto explicar os fenômenos naturais, sequer os orgânicos, em termos de finalidade, assim como seria falsa a tese de que os organismos vivos admitem um padrão na vida adulta que corresponde ao seu estado normal. O ponto relevante é o seguinte: Aristóteles sustentou que, assim como na natureza todas as coisas buscam seu lugar natural (que corresponderia ao repouso de seus esforços e a plenitude de suas potências), também os seres vivos atingiriam sua natureza quando cumprissem sua finalidade comum (a maturação). Isso teria como consequência moral a suposição de que todas as crianças deveriam atingir uma condição comum na vida adulta, cujo contrário poderia ser caracterizado como anormal. Foi com base neste tipo de metodologia científica que Tomás de Aquino entendeu que a homossexualidade não seria natural (nem normal) por não se orientar para uma finalidade (capaz de realizar potências anteriores na forma de um produto natural, isto é, a reprodução). O duplo equívoco seria este: (i) não se pode deduzir um padrão de normalidade apenas a partir de um padrão natural (do natural não se segue o normal) e (ii) não se pode deduzir o dever nem do natural nem do normal (de um padrão de normalidade ou de natureza não se segue o que se deve fazer ou ser). Por exemplo, não é natural o beijo na boca (não é produzido pela natureza nem cumpre uma finalidade na natureza), assim como não é natural usar as roupas típicas deste país ou frequentar a educação escolar, mas é perfeitamente normal fazer todas estas coisas. Não há nenhum padrão de normalidade que obrigue os brasileiros a preferirem comer comida açoriana ou comida italiana, mas é perfeitamente aceitável que pessoas ou grupos diversos prefiram uma ou a outra. E apesar de haver razões clínicas fortes para que alguém não fume, assuma certa dieta e pratique exercícios físicos regulares, aceita-se muito bem que as pessoas tenham liberdade para escolher, por sua própria conta e risco, o que farão de suas vidas. Esta permissão para assumir escolhas e riscos é uma norma moral e, note-se, não possui qualquer padrão de normalidade nem de natureza, mas inversamente, fornece a permissão, inclusive, para rejeitá-los livremente.

- 62 A tentativa de sustentar uma ciência do desenvolvimento remete ao estoicismo antigo, reformulou-se na Idade Média (SHAHAR, 1990, p. 21-31) e na teoria da educação presente no *Emílio*, de Rousseau (1979), mas sem dúvida suas formulações mais proeminentes se encontram em Freud (1950) e Piaget (1933). Trata-se da conhecida tese da recapitulação, isto é, a afirmação de que a ontogenia recapitula a filogenia: o desenvolvimento de um indivíduo recapitula a história evolutiva de uma espécie. Por exemplo, grosso modo, isso serviria de princípio para explicar por que os desenhos das crianças são semelhantes às inscrições rupestres. Repare-se que esta tese significa ao menos duas coisas: que o desenvolvimento passa por etapas definíveis e que o padrão adulto de desenvolvimento deve corresponder ao conhecimento científico mais recente. Enquanto Freud acabou por abandonar a primeira hipótese em nome de uma crítica ao processo civilizatório expresso na segunda proposição, Piaget procurou justificar cada vez mais a primeira afirmação em favor de um otimismo pedagógico em relação à segunda. Especialmente a posição de Piaget tendeu a definir a criança a partir de um déficit: a criança é um indivíduo da espécie humana para o qual faltam diversas das capacidades que encontramos no adulto normal (MATTHEWS, 2008). Foi especialmente com a introdução da Psicologia da Gestalt, na França, com Guilhaume, que a objeção a Piaget se tornou explícita: (a) aquela tese ignora ou subestima diversas capacidades presentes na criança, como a facilidade para aprender uma segunda língua, para expressão artística musical, plástica, pictográfica, entre outras (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 206). Não apenas isso, (b) o que Piaget teria chamado de pensamento da criança e mundo da criança deveria incluir, caso se alterasse o método de pesquisa, conteúdos cuja riqueza é antes própria à criança que ao adulto. Crítica similar poderia ser encontrada no método de Huang (*apud* MERLEAU-PONTY, 2006, p. 507). Além disso, enfim, (c) uma teoria da recapitulação do desenvolvimento, somada aos padrões bem definidos do comportamento da criança com base no método piagetiano de análise por questionários baseados nos

- resultados das ciências, limita o tipo de relação que o adulto deve ter para com a criança, assim como tende a rejeitar certas relações que a criança demanda para o adulto.
- 63 A discussão detalhada destas teorias psicológicas deverá ser tratada em outro trabalho. Uma boa pesquisa sobre o que se deve entender por criança deveria incluir, além da discussão sobre sua definição, também o debate sobre as prioridades e relações dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Mas não há espaço aqui para um estudo da psicologia da moral. Contudo, ainda se poderia observar brevemente que o ponto chave para a constatação das dificuldades deixadas por Piaget encontra-se não apenas nas críticas dos freudianos e gestaltistas, mas antes em Lawrence Kohlberg (1984), seguidor de Piaget, que procurou corrigir a posição do mestre apresentada em *O Julgamento Moral da Criança* (PIAGET, 1965), ao sustentar diversamente que as etapas do desenvolvimento moral da criança não coincidem com as etapas de seu desenvolvimento cognitivo. Como se não bastasse, o debate tornou-se ainda mais relevante com a proposta e crítica feita pela assistente de pesquisa de Kohlberg, Carol Gilligan, que, em seu *In a Different Voice* (1982), deu origem a outra concepção de desenvolvimento moral de meninas, assim como fundou aquilo que passou a ser chamado de ética do cuidado.
- 64 Se este tipo de raciocínio for correto, então por “ética familiar” não se poderia mais entender a moral interna a esta ou àquela tradição familiar, baseada no direito da família sobre suas crianças, mas antes o conjunto de diretrizes que definem as obrigações e os limites para seus agentes morais. De modo análogo, sendo a criança um agente moral em algum grau e não apenas um paciente moral (aquele que recebe a ação moral dos outros indivíduos que estão na condição de agente moral, como animais em estado de cuidado, doentes em condição vulnerável, indivíduos comatosos etc.), então, seria possível definir a ética da criança em variados setores particulares, como a “ética pediátrica”, a “ética pedagógica”, etc. Foi desta forma que muitos autores defenderam o conceito de “melhor interesse da criança”: em certos contextos (conforme o problema em questão, a faixa etária etc.), uma criança pode participar ativamente nas decisões que lhe dizem respeito ou pode ser protegida por um representante capaz em nome das escolhas que melhor atendem aos interesses que qualquer criança teria em caso similar. Por exemplo, é de o melhor interesse de uma criança receber atendimento médico especializado porque este interesse é razoável para melhor atender aos interesses de qualquer criança. Poder-se-ia, inclusive, perguntar se um indivíduo, ao atingir a maioridade e emancipação, não poderia processar os próprios pais por certas ações não aceitáveis (abuso, privação, exploração etc.). Para uma apreciação forte desta posição, considere-se, inclusive, estudos que mostram que crianças podem entrar em acordo com adultos sobre sua própria morte iminente (BLUEBOND-LANGNER, 1980).
- 65 Facilmente se concorda que é moralmente importante que crianças recebam condições para se tornarem agentes morais no futuro. Isso deve acompanhar a importância de os adultos interagirem responsabilmente com elas (FEINBERG, 1980). Assim, o adulto tem a obrigação de fomentar a agência moral de crianças. Mas em que medida os adultos deveriam respeitar sua agência (preferências, gostos, demandas etc.)? Alguns autores são céticos quanto à capacidade da criança de exercer alguma agência moral: enquanto Schapiro (1999) observou o desinteresse moral típico da infância, Ross (1998) rejeitou a agência moral de crianças com base em sua típica ignorância, imaturidade, desinformação ou inexperiência, assim como Levinson (1999) considerou sua inabilidade para a reflexão crítica.
- 66 Se o indivíduo autônomo é aquele que assume uma atividade para atingir uma meta que de algum modo compreende como de seu interesse, e se a criança apresenta este tipo de conduta na condição de apego afetivo a certos adultos, isso não anularia a sua autonomia, mas apenas localizaria a sua fonte fora da própria criança, em outrem, por exemplo, seus pais. A autonomia não necessita significar controle dos próprios impulsos, capacidade de conectar racionalmente metas e ações, habilidade de se envolver em atividade reflexiva e crítica, mas pode também expressar a capacidade de direcionar suas ações em função de relações prévias de confiança. A alegação a favor desta posição costuma observar que (a) muitos adultos não apresentam todas as habilidades autônomas em qualquer circunstância e (b) mesmo os adultos possuem capacidade de agir autônoma-

mente em função de certas relações com os outros que dão apoio suficiente a tal autonomia. Algumas teorias feministas e éticas do cuidado podem se colocar de acordo sobre isso, ou qualquer posição ética que enfatize a importância dos bens de relacionamento ou os bens coletivos, como é o caso de uma ética comunitarista. Certamente uma ética da criança deveria incluir um capítulo sobre os bens de relacionamento pessoal, mas será preciso tratar deste tema em outra oportunidade.

- 67 Assim como um adulto não pode exercer sua autonomia, mesmo de posse de capacidades necessárias, enquanto não possuir as informações relevantes para compreender o que está em causa, do mesmo modo crianças adquirem alguma autonomia toda vez que adultos lhes dão informações (orientações) relevantes e compreensíveis, o que neste caso pode incluir não apenas explicações sobre razões e interesses, mas também considerações sobre suas motivações, sentimentos e perspectivas. Apoiar uma criança a compreender seus interesses em relação a uma situação é sempre possível. Que uma criança seja impulsiva não justifica o desrespeito, mas a obrigação de ajudar na compreensão dos seus atos. Por exemplo, as motivações da criança para comer algo podem ser reorientadas e não simplesmente anuladas, garantindo que não sofram riscos e que possam lidar com suas preferências (MULLIN, 2014).
- 68 Não por acaso artistas renomados no século XX foram inspirados pela arte infantil (FINEBERG, 1997; 2006), implicando o reconhecimento de seu valor estético. Este reconhecimento vai contra a concepção aristotélico-tomista, que apenas atribui valor às atividades infantis de forma retrospectiva ou prospectiva, isto é, em função do valor futuro dessas produções ou em função da importância que passarão a ter posteriormente. Porém, objeções relevantes podem ser apresentadas para esta perspectiva. Muitos adultos não reconhecem valor estético nas atividades das crianças, chamando-as de “infantis” para designar, no melhor dos casos, seu valor lúdico. Além disso, crianças que foram encorajadas à pintura, música, literatura, teatro, esportes etc. tendem a ser adultos com maior sucesso nestas áreas, de sorte que a suposta criatividade infantil seria antes um efeito da interação social do que uma tendência da criança.
- 69 Se o bem é sempre algo próprio ao qual se atribui um valor, isto representa afirmar que a infância é um *valor intrínseco* da criança e não somente deve ser apreciada por seu *valor instrumental*. Isso significa ao menos duas coisas: a infância tem valor por si mesma e não por servir de meio para conseqüências futuras; e a infância possui valor intrínseco porque diferentes infâncias podem ser melhores ou piores mesmo que tenham sido preparadas da mesma maneira. A discussão, a partir disso, passa a ser a seguinte: quais coisas contam como bens intrínsecos da infância? Alguns dos chamados direitos da criança parecem ser deste tipo. Coisas como participar de brincadeiras alegres, ter interação social, usufruir de certa irresponsabilidade, ter tempo livre e inocência, seriam exemplos de valores intrínsecos da infância. Assim como “Freud democratizou o gênio ao dar a todos um inconsciente criativo” (RORTY, 1999, p. 199), as defesas do valor intrínseco da infância democratizaram o valor da brincadeira, ao dar a todas as crianças o direito de brincar com valor por si mesmo e a dar igual importância a todas as infâncias.
- 70 Dito isso, uma ética da criança compreenderia a preocupação em mostrar como os bens próprios da infância devem estar equilibrados com os males da infância, prescrevendo quais são as obrigações de beneficência e proteção dos direitos da criança e quais são as obrigações de não-maleficência e proteção contra os males próprios da infância. Por exemplo, no primeiro grupo de obrigações estaria o dever de garantir à criança o direito de brincar, o direito ao convívio familiar etc., protegendo estes direitos contra pessoas físicas e jurídicas; e no segundo grupo estariam deveres como os de proteger a criança de abusos de qualquer adulto, instituições ou sociedade, proibir qualquer instituição cujos fins dependam de meios que causem sofrimento ou dano etc. De modo similar à maioria das éticas práticas, para a criança são necessárias diretrizes que garantam os direitos, cuidados e as oportunidades aos recursos, e que protegem contra abusos e negligências. As características próprias da criança, como vulnerabilidade, fragilidade, inocência, imaturidade, infantilidade etc. podem implicar em bens ou em males, produzindo conseqüências benéficas ou malélicas não apenas à criança, mas à própria infância

enquanto período intrínseco à vida de qualquer indivíduo. Independentemente do adulto que a criança venha a se tornar, aliás, mesmo que a criança não chegue a se tornar adulta um dia, aquelas propriedades necessitam ser protegidas e/ou garantidas.

- 71 Em geral, entende-se que humanos paradigmáticos são adultos cujas capacidades cognitivas incluem alguns padrões, como a racionalidade, capacidade de decisão, autocrítica etc. A questão é que as bases para definir pessoa, autonomia e paradigma humano são problemáticas. Se for adotada a ideia de que há um adulto normal que expressa o padrão da espécie humana, então terá razão Jan Narveson ao afirmar que crianças não possuem status moral porque este se aplica apenas a seres racionais livres em suas relações mútuas, tal que indivíduos terão status moral na mesma medida em que possuírem direitos a serem respeitados e deveres morais a serem cumpridos (NARVESON, 1989). Esta concepção rejeitará, pelas mesmas razões, o status moral de animais.
- 72 Os defensores de abordagens deste tipo costumam se dividir em ao menos três tipos. Autores como Kittay (2005) sustentam que o status moral depende da adesão à espécie, tal que todas as crianças humanas possuem status moral pelo simples fato de pertencerem à espécie humana. A crítica mais frequente a esta posição consiste em acusá-la de especista, isto é, sua consequência perniciosa estaria em implicar que animais ou qualquer ser não humano não terá status moral. Dombrowski (1997), diversamente, defendeu que o status moral depende da capacidade da criança de atingir resultados bons ou ruins. Mas os críticos objetam que, ainda que crianças e outras espécies tenham a capacidade comum de dor e prazer, isso não basta para excluir a importância de outras capacidades presentes na espécie humana que são ausentes em outras. Enfim, há um conjunto de autores que procuraram conceder status moral para crianças não paradigmáticas. A posição de Sapontzis (1987) é bastante difundida: são os indivíduos morais que atribuem status moral às crianças em função do interesse que têm nelas. Esta posição é chamada de autonomista porque compreende que somente indivíduos autônomos (adultos emancipados) possuem status moral, a incluir o interesse de beneficiar e valorizar as crianças. Uma alternativa não autonomista a esta posição estaria em defender, como fez Kittay (2005), que o status moral da criança não advém tanto da autonomia dos adultos, mas das relações sociais nas quais as crianças estão inseridas ou participam. Certamente seria possível aceitar mais de um dos critérios sugeridos acima. Warren (1992, p. 197) defendeu que o status moral de crianças e de outros humanos não paradigmáticos deve-se tanto ao valor que elas mesmas se dão quanto ao valor dado pelos outros. Mullin (2010; 2014) argumentou que crianças e adultos não paradigmáticos possuem status moral devido à capacidade de participar de relações moralmente valiosas, pelo fato destas relações incluírem coisas como o cuidado com os outros e a própria satisfação de ter os outros por meio.
- 73 Muito tem sido estudado sobre a aquisição da linguagem na criança, de modo que desde Antoine Grégorie, Delacroix e W. Stern, não se pode mais simplesmente reduzir o balbúcio da criança à mera imitação da sonoridade por ela ouvida, assim como a aquisição dos fonemas requer uma compreensão não apenas auditiva, mas da própria estrutura do uso da língua. Após Jakobson e Saussure, as teorias modernas da linguagem infantil têm a vantagem de afastar a simples concepção lógica da aquisição da língua. Ao focar a própria estrutura da linguagem, também o julgamento sobre o valor das capacidades psíquicas da criança deve ser alterado. Outra contribuição importante foi a de Guillaume, ao demonstrar que o fenômeno da imitação é um comportamento gestual e não cognitivo, tal que a conduta é mais orientada às coisas do que resultado de uma representação do mundo (GUILLAUME, 1925).
- 74 O mérito de Piaget foi ter mostrado, pela primeira vez, que a conduta de uma mesma criança difere em relação ao adulto ou a outra criança. E se for admitido que também o mundo adulto seja modificado pela presença de uma nova criança – como mostrou Margaret Mead (1935) –, alterando tanto os papéis de pais e tios quanto à percepção da criança inserida em tais códigos culturais, então, compreender a criança em função das suas relações com outrem é ao mesmo tempo reconhecer a complexidade destas relações. Se durante os dois primeiros anos de vida a criança é inteiramente desprovida

de poder, colocando os pais ou adultos em uma condição de domínio ou autoridade, nem por isso se poderia confundir ausência de poder e ausência de autonomia. A autonomia do adulto neste período significa – grosso modo – (i) não aceitar todos os caprichos da criança, mas também deve significar não tratar todo comportamento da criança como um capricho. Se esta distinção for devidamente feita, entende-se que a autonomia do adulto também significará (ii) eliminar riscos desnecessários ou proteger de possíveis danos, mas nem por isso supor para a criança os riscos que o adulto aceitaria para si mesmo, nem supor que a criança viverá os anseios ou os sofrimentos do adulto.

- 75 Portanto, por melhor intencionada e por maior que seja o sucesso das atitudes do adulto para com a criança, nela sempre se gera concomitantemente a convicção de ser dominada, forçada ou influenciada pelo adulto. Isso significa, para referir-se agora à ética, que a liberdade da criança sempre será interferida. Mas interferir na liberdade de outrem não é o mesmo que desrespeitá-lo: esta situação entre criança e adulto tem por resultado aumentar os deveres do adulto, mesmo que não se esteja de acordo sobre o status dos direitos da criança. Afirmar que não se pode tratar tudo como capricho da criança e que se deve orientar seus caprichos ocorrentes, significa que o cuidado à criança deve efetuar-se na mesma medida em que serão maiores as exigências do adulto com sua própria conduta.
- 76 Se no adulto a presença de poder não é condição suficiente para afirmar que suas ações serão moralmente autônomas e legítimas, pois um adulto emancipado pode fazer mau uso de sua autonomia por outras razões, no caso da criança, a capacidade de ação ou autonomia pode estar presente mesmo na ausência de poder para agir. Isso ocorre porque é na limitação da autoridade do adulto que se encontra a condição mínima para existir autonomia na criança, isto é, não apenas a criança necessita ser educada para a autonomia, mas antes o adulto deve aprender a evitar e minimizar qualquer ação paternalista. Toda resistência e dificuldade aqui são do adulto, jamais da criança.
- 77 Neste sentido, poder-se-ia aqui parafrasear a psicanálise dizendo que, se o adulto pode rememorar seu passado em busca do recalado, isto não estará disponível para a criança porque ainda não houve o recalado, não havendo do que lembrar enquanto não houver distanciamento para o esquecido. O que estes exemplos esparsos indicam – para voltar ao tema – está na crítica à noção de desenvolvimento como categoria central nas explicações sobre a criança e sua educação: maturação e aprendizagem são dois fenômenos que são vividos pela criança como uma e mesma coisa. Pode-se dizer o mesmo da distinção entre sensação e motricidade. Se estas categorias da psicologia clássica já se tornaram problemáticas, as tentativas de deduzir delas certos conteúdos morais são nefastas. Com efeito, as crianças se caracterizam por uma “inferioridade” física e pela desigualdade de aptidões em relação ao adulto, mas não se pode interpretar aqui um valor ou status moral deficitário na infância. Por exemplo, a criança jamais é capaz de generosidade ou compaixão porque ela jamais poderia não ter amado. O amor, na criança, não é uma escolha, mas antes um acontecimento na relação com outrem. Portanto, uma teoria ética ou pedagógica do amor precisaria ser muito bem compreendida para não correr o risco de se converter no seu contrário: a criança ama na mesma medida em que nunca poderia se recusar em amar, ela é incapaz de generosidade na mesma medida em que sempre pode sofrer risco de abandono. Sua *dependência* facilmente pode se converter em submissão, sua *fragilidade* em violência, sua *vulnerabilidade* em risco ou violação de direitos e, enfim o ponto que se pretendia enfatizar, seu *desenvolvimento* facilmente pode se tornar desculpa para o conflito e o abuso. A criança ama “obrigatoriamente” – mas o amor é algo que se dilui toda vez que se torna uma obrigação. O amor ao qual a criança está obrigada é ambíguo: ela não pode evitar o amor tanto quanto teme o desamparo, e sua inocência facilmente seduz o adulto a obrigá-la a amar. Este é um risco grave, que conduz às cegas ao paternalismo moral, e que precisa ser evitado em uma ética da criança.
- 78 A dificuldade encontra-se – é importante ressaltar – no fato de que o adulto não costuma comunicar-se com a criança, mas limita-se a se aproximar dela segundo seus juízos prévios. Mas não haveria objetividade científica alguma em pretender uma psicologia que estudasse a criança como objeto isolado do mundo cultural e das relações com os adultos: por um lado, a criança definida pelo isolamento em um mundo infantil será

tão somente uma criança objetificada pelos preconceitos adultos; por outro lado, o não reconhecimento de um mundo próprio da criança empurra o adulto a um imaginário novo sobre a criança. Wallon mostrou cuidadosamente que não há desenvolvimento que não seja aprendizagem, assim como não há etapa da vida da criança que já não seja antecipação das etapas posteriores. Algo similar mostrou Freud com seus conceitos de introjeção e transferência. Isso ocorre porque o meio do desenvolvimento não é o corpo nem a mente, mas a conduta da criança é em sua totalidade integrada ou estruturada.

- 79 Susan Isaacs (1933), por exemplo, viu nisso razão suficiente para definir os pais como o eixo central do mundo infantil, sem a exclusão dos demais adultos, na medida em que estes são também personagens parentais. Se este tipo de tese for aceito, então relações com os pais são relações com o mundo e não apenas com pessoas. Não se poderia aceitar a posição de Piaget para o qual os instintos sociais somente surgiriam por volta dos sete anos sem momentos anteriores. Isaacs mostrou que já na fase chamada egocentrismo as relações com os outros são manifestas, na medida em que o adulto constitui as fantasias da criança, momento que será progressivamente modificado e superado. A diferença do comportamento próprio da criança pequena não estaria, portanto, na ausência de sociabilidade, mas em sua falta de poder para interferir no mundo, de onde se segue seu caráter *impotente*. Mas esta impotência infantil não é um adjetivo, menos ainda uma deficiência, ela compreende seu próprio modo de interagir com o mundo. Exemplo disso é a agressividade infantil: nela não se pode ler as emoções e os julgamentos adultos, repletos de moralismo e expectativas, mas esta agressividade seria uma forma de interagir com o mundo e os outros. A rivalidade entre as crianças seria um fenômeno similar: a criança nunca é hostil ao grupo, pois ela nunca esteve diferenciada do grupo para hostilizá-lo; inversamente, ser "hostil" às relações de grupo é uma forma de interagir com o coletivo. É neste sentido que o adulto deve assumir a obrigação ética de não se relacionar com a criança a partir de uma hipótese fechada sobre sua diferença. Não se trata de reconhecer na criança um mundo infantil (mágico, imaginário e representacional), mas de respeitar que há um mundo próprio para a criança e com o qual ela interage com os demais.
- 80 Do mesmo modo como a autonomia de um médico não existe sem a autonomia do paciente, pois a autonomia pressupõe a limitação mútua, também não há autonomia pedagógica que se sobreponha às relações com a própria criança em sua situação real. E do mesmo modo como um médico jamais é meramente um técnico, o pedagogo jamais se guia por uma ciência – seja a psicologia ou a sociologia – sem assumir conhecimentos da própria atividade pedagógica. Aqui, a diferença entre teoria e prática está diluída no fato de que a diferença entre criança e adulto não deve ser feita a partir da pura teorização deste último. Por exemplo, jamais a atividade de alfabetização e letramento poderá estar baseada unicamente na psicologia da aquisição da linguagem, uma vez que a literatura e a linguística estão também assumidas na formulação dos meios e fins do uso da língua. Decidir se a literatura local ou nacional é mais relevante em certa etapa do ensino é, antes de mais nada, um problema literário que, como tal, decide por certos valores morais. E o que importa entender para a ética da criança está no fato destes valores morais, presentes no conteúdo e método pedagógicos, serem dirigidos para crianças. Ou seja, a questão diz respeito à autonomia ou preferências da criança e não apenas aos valores que os adultos porventura pretendem transmitir a ela. Ao pedagogo foi entregue um conflito ético que justamente se espera dele o devido manuseio: por um lado, a simples presença do pedagogo diante da criança coloca o foco da ação no adulto e não na criança, diferente da atividade do psicólogo que se orienta à criança e não ao adulto; por outro lado, enquanto o psicólogo ou qualquer outro cientista somente pode ocupar-se da criança como objeto, o pedagogo é aquele que assume o dever ético de educar a criança real. Assim, quando o pedagogo busca suas bases na psicologia, estaria antes procurando reencontrar a criança *qua* criança que ele mesmo afastou de sua posição adulta, do que bem fundamentar sua prática. Porém, deveria primeiro ater-se ao fato de que a criança no ambiente pedagógico é sujeito e não objeto do adulto. E é exatamente porque as preferências, as formas de vida e a conduta total da criança precisam ser recebidas no contexto pedagógico, que o trabalho do educador está sempre inserido em relações éticas, por exemplo, em sua relação fiduciária com a criança.

- 81 Ou seja, a atitude de posse e autoridade sobre a criança parece imposta pela natureza. Isso significa conceber a criança como impotente, isto é, tão pouco livre quanto desprovida de poder. Mas o adulto sabe muito bem que em seu universo moral alguém pode ser considerado livre sem, entretanto, ter poder para exercer diversas liberdades, como ocorre, por razões diferentes, com doentes, crianças etc. Porém, enquanto certos doentes possuem a autonomia prejudicada de todo ou em parte, necessitando de representantes substitutos para decidir por eles, na criança esta autonomia está aberta a toda cultura e relacionamentos em que já se inseriu. O problema da criança não é, portanto, de privação: quando ela nasce, está desprovida de todo poder e, nesta medida, não é capaz de exercer nenhuma autonomia; esse estado parece prescrever ao adulto uma atitude possessiva para com elas; mas esta é uma dedução tão falsa quanto é falso pretender deduzir *diretamente* prescrições morais de fatos naturais. A condição da criança é provisória e somente é interpretada como "impotente" por causa da forte expectativa que o adulto dirige a ela de forma paradigmática.
- 82 Grupo de Pesquisa, chancelado pelo CNPq, liderado pela Profa. Dra. Sonia Melo e pela Dra. Patrícia Mendes, há mais de 30 anos na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, atuando na sensibilização de educadores e educadoras, em formação regular e na continuada, em processos educativos formais e não formais, buscando o resgate da sua capacidade de pensamento crítico sobre o contexto, em interfaces com a educação sexual emancipatória (MELO; PACHECO; FREITAS, 2020, p. 438).
- 83 A *World Association for Sexual Health - WAS* (Associação Mundial pela Saúde Sexual) é um grupo mundial multidisciplinar de sociedades científicas, ONGs e profissionais do campo da sexualidade humana, promotora da saúde sexual por toda a vida e em todo o mundo, por meio do desenvolvimento científico, no apoio à sexologia e aos direitos sexuais para todos. WAS realiza tais objetivos por meio de ações de defesa e integração, facilitando a troca de informações, ideias, experiências e avanços científicos, baseados na pesquisa da sexualidade, educação e sexologia clínica, com uma abordagem multidisciplinar. A Declaração de Direitos Sexuais como Direitos Humanos da WAS foi originalmente proclamada no 13º Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha, em 1997, tendo em 1999 uma revisão aprovada em Hong Kong pela sua Assembleia Geral, reafirmada na Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio, em 2008. Essa declaração foi novamente revisada e aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em março de 2014. Em todas as suas versões solidifica o compromisso com a saúde sexual de todas as pessoas.
- 84 "O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. [...] Mais recentemente, nas análises que consideram a dimensão do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia." (SILVA, 2005, p. 78-79). Yared (2016) em suas reflexões, destaca que "[...] não compreendia inteiramente, que vivenciávamos novamente um currículo oculto de educação sexual, pois tratava-se de "[...] mensagens ideológicas embutidas tanto no conteúdo do currículo formal quanto nas relações sociais do encontro em sala de aula." (GIROUX, 1997, p. 56 *apud* YARED, 2016, p. 37).
- 85 Essa obra foi elaborada por Caroline Arcari, pesquisadora estudiosa da temática violência sexual na infância, da qual é possível fazer *download* gratuito na *fanpage* no *facebook*: <https://www.facebook.com/pipoefifi/posts/1663817707041499/>
- 86 O termo regeneração ou o verbo regenerar está associado ao conceito de John Hardman (2011) e será clareado durante o desenvolvimento deste capítulo.
- 87 Segundo Abbagnano (2007, p. 67), antropologia é "[...] a exposição sistemática dos conhecimentos que se tem a respeito do homem".
- 88 Inicialmente os dados da presente pesquisa foram levantados por ocasião de estudos desenvolvidos no processo de realização do Mestrado do pesquisador na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no entanto, após a ida a campo, optou-se por outro recorte da referida pesquisa, ficando o pesquisador com os dados que neste momento são apresentados. Através do parecer CAAE 51453615.6.000.5142, a comissão do CEP/UNIFAL-MG

se posicionou favoravelmente à investigação. A pesquisa foi classificada como de Risco Mínimo, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os já encontrados na realização de suas atividades cotidianas.

- 89 Todos os sujeitos convidados a participar, foram incluídos na pesquisa após assinarem o TCLE conforme solicitado pela resolução do Conselho Nacional de Saúde - (CNS), nº 196/96. Cabe esclarecer também que, na qualidade de pesquisador, deixamos os sujeitos investigados livres e à vontade para abandonar a pesquisa a qualquer momento. E a partir de fevereiro de 2016, iniciaram as ações de observação e investigação dos sujeitos na rotina escolar.
- 90 O Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, preconiza que: Art. 1º: A carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I– dezesseis horas semanais destinadas à docência; II–oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões de Módulo II. (MINAS, 2013).

Índice remissivo

A

ação docente 20, 21, 22, 24, 27, 30, 223
ações pedagógicas 28, 185

B

base nacional 9, 49, 55, 56, 60, 61, 63,
68, 132

C

característica relacional 19
comum curricular 9, 49, 55, 62, 63
conceito epistemologicamente 12, 20
constituição histórica 18
contemporaneidade 10, 15, 36, 165, 204
contexto coletivo 12, 18, 35
cotidiano educacional 27
cultura digital 10, 14, 129, 130, 131, 132,
134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 146

D

desenvolvimento humano 15, 74, 75, 190
desenvolvimento integral 13, 72, 96, 169
dimensão humana 15, 150, 151, 152, 156,
161, 174
dimensões indissociáveis 19
direitos humanos universais 15, 150
direitos sexuais 15, 150, 271
docente inicial 12
documentação pedagógica 12, 20, 21, 22,
23, 24, 27, 29, 30, 31, 32
Documentação pedagógica 9, 12, 17, 32, 33

E

educação básica 10, 14, 129, 226, 228,
231, 232, 246
educação emancipatória 12, 15, 160, 176, 182
educação infantil 9, 17, 34, 39, 42, 49, 158,
159, 160, 161

educação pautada 19, 150
encaminhamentos didáticos 11, 15, 16,
203, 204
ensino fundamental 9, 55, 71, 132
espaço escolar 14, 175, 179, 182, 223,
234, 244, 260
estrutura temporal 13
Evolução regenerativa 10, 15, 188

F

formação docente 12, 13, 15, 28, 96, 165,
176, 177, 180, 184, 187, 204, 221, 222,
223, 227, 228, 231, 240, 241
formação inicial 12, 15, 16, 50, 178, 179,
180, 182, 184, 203, 204, 226, 227, 229,
236

H

histórico-social 18
humanos universais 15, 150

J

jovens brasileiros 12

M

modelo neoliberal 11, 16, 188, 219, 220

P

pedagogia 9, 11, 13, 15, 33, 41, 42, 43, 44,
47, 71, 72, 82, 90, 96, 106, 125, 126, 128,
176, 183, 203, 251, 257, 261
pedagogia montessoriana 9, 13, 71, 72, 90
políticas públicas 11, 16, 24, 36, 109, 110,
112, 144, 147, 178, 199, 219, 221, 227,
235, 243, 255
políticas públicas educacionais 16, 243
princípios éticos 13, 22, 62, 68, 252, 253
processos educativos 27, 29, 271
professoras brasileiras 41

professores 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 24,
26, 29, 30, 33, 41, 48, 52, 54, 56, 62, 63,
64, 73, 74, 78, 84, 86, 87, 88, 92, 93, 96,
103, 118, 124, 129, 130, 131, 132, 134,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 166, 170, 176, 178,
179, 180, 183, 184, 186, 192, 203, 204,
219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235,
237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245,
246, 260
propostas pedagógicas 18, 28

R

realidade escolar 16

S

saberes docentes 12
sexualidade 10, 14, 15, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169,
170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,

178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
187, 271

sistematização pedagógica 13, 96

sujeitos sociais 19, 39, 154

T

tecnologias 14, 86, 130, 131, 133, 134,
136, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147

trabalho pedagógico 19, 20, 21, 65, 66, 69,
83, 145, 167, 179, 228

transposição didática 15, 16, 204

V

vida cotidiana 9, 12, 34, 35, 36, 39, 41, 42,
43, 45, 46, 47, 48, 133

www.pimentacultural.com

POLÍTICA, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES