

Pesquisas e Pedagogias

Educação para as diferenças

Organizador (as)

Alex Barreiro

Nélia Aparecida da Silva Cavalcante

Ana Lúcia Goulart de Faria

Adriana Alves Silva

Alex Barreiro

Alik Wunter

Aline Rodrigues Santos

Ana Kátia Alves dos Santos

Ana Lúcia Goulart de Faria

Artur Oriel Pereira

Babalorixá Antonio Paulino de Andrade

Carolina Santos Barroso de Pinho

Catarina Furtado Fernandes Delgado

Elisabete dos Santos Freire

Ellen Gonzaga Lima Souza

Fabiana Oliveira Canavieira

Fernando Ilídio Ferreira

Isabel Porto Filgueiras

Isabella Brunini Simões Padula

Lisete Regina Gomes Arelaro

Maria Aparecida Guedes Monção

Mariana Semião de Lima

Nélia Aparecida da Silva Cavalcante

Thayse Polidoro João

Vanderlete Pereira da Silva

Vivian Corella Esteves



PESQUISAS E PEDAGOGIAS:
EDUCAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS

Alex Barreiro
Nélia Aparecida da Silva Cavalcante
Ana Lúcia Goulart de Faria
Organizador (as)

PESQUISAS E PEDAGOGIAS: EDUCAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2020.

P474 – Barreiro, Alex; Cavalcante, Nélia Aparecida da Silva; Faria, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-02-4



10.29388/978-65-86678-02-4-0

Vários Autores

1. Educação das infâncias. 2. Desigualdade Social. 3. Diferenças. II. Navegando Publicações.
Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão: Wilma Rigolon

Capa: Solange Estanislau dos Santos

Diagramação: Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me., Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba



Este livro foi produzido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

SUMÁRIO

Prefácio	13
<i>Lisete Regina Gomes Arelaro</i>	
Apresentação	17
<i>Alex Barreiro - Nélia Aparecida Silva Cavalcante - Ana Lúcia Goulart de Faria</i>	
Parte I - Pensando infância, raça e etnia	29
A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária	31
<i>Carolina Santos Barroso de Pinho</i>	
Culturas infantis em terreiros de candomblé: um universo arlequinal na pauliceia desvairada	47
<i>Babalorixá Antônio Paulino de Andrade - Ellen Gonzaga Lima Souza</i>	
As crianças no movimento hip hop: participação de mulheres– representatividade e (re)existências	61
<i>Mariana Semião de Lima</i>	
Parte II - Infância e corporalidade	71
Infância yudjá e a educação em um mundo vivo: pensamentos em torno do filme WAAPA	73
<i>Alik Wunder</i>	
Infâncias, educação e resistência: pensando os corpos infantis e suas multiplicidades	93
<i>Vivian Colella Esteves - Isabela Brunini Simões Padula</i>	
Participação das crianças e educação física: integrando linguagens e a voz das crianças	107
<i>Aline Rodrigues Santos - Elisabete dos Santos Freire - Isabel Porto Filgueiras - Thayse Polidoro João</i>	
Parte III - Políticas públicas, lutas docentes e educação	125
A força que ainda move: educação das crianças, carreira docente e movimento de greve em São Paulo	127
<i>Artur Oriel Pereira</i>	

A comunicação cotidiana entre professoras e famílias no processo de compartilhamento da educação da criança pequena na educação infantil	149
<i>Maria Aparecida Guedes Monção</i>	
Privatização da educação infantil em Campinas e suas implicações no atendimento às crianças pequenas e pequenininhas em creches e pré-escolas campineiras	169
<i>Nélia Ap. da Silva Cavalcante</i>	
Entrelaçando participação infantil às práticas democráticas: um (re)abitar a educação infantil	185
<i>Fabiana Oliveira Canavieira</i>	
Por uma educação infantil feminista: pedagogia, política e poéticas da resistência	203
<i>Adriana Alves Silva</i>	
Diversidade cultural e resistência: as mulheres manauaras e a educação das crianças pequenininhas	221
<i>Vanderlete Pereira da Silva</i>	
Parte IV - Contribuições afro (e) lusitanas para se pensar a educação	241
IDUKASON DI PIKINOTI – Trajetória histórica da educação pré-escolar em Cabo Verde	243
<i>Catarina Furtado-Fernandes-Delgado</i>	
Educação e direitos da criança em situação de risco e perigo social: uma análise dos marcos legais para a primeira infância, no Brasil e em Portugal	269
<i>Ana Katia Alves dos Santos - Fernando Ilídio Ferreira</i>	
Autoras e Autores	295

PREFÁCIO*

Há livros que a gente compra, incorpora alguma informação e dispensa. Há outros que a gente vai lendo com atenção e guarda, porque sabe que vai consultá-lo muitas vezes... É o caso deste livro.

Foram escolhidos catorze artigos, fruto de pesquisas que tratam fundamentalmente de infância, educação de crianças e políticas públicas, envolvendo dezenove pesquisadores de oito Institutos de Ensino Superior do Brasil e duas Universidades estrangeiras.

O nome escolhido, *Pesquisas e Pedagogias: Educação para as Diferenças*, é revelador do foco das pesquisas apresentadas, pois os textos abordam, de forma corajosa, temas que historicamente não se costuma pesquisar na Academia ou aparecem camuflados em simples recomendações pedagógicas.

As reflexões, propostas e análises de todos os capítulos exploram aspectos polêmicos e fragilizados concernentes à educação e infância neste momento no Brasil: já tivemos a antecipação de um ano do Ensino Fundamental para as crianças, agora obrigadas a serem matriculadas com 5 ou 6 anos de idade; preparação de professores para alfabetizá-las a partir da Pré-escola (PNAIC para a pré-escola), decreto sobre método de alfabetização (2019); revisão dos temas e abordagens dos livros didáticos para os 1º e 2º anos do ensino fundamental baseados em “evidências empíricas” e, agora, propostas de testes para verificar quanto e em que tempo as crianças do 1º ano leem...

Ah! E também temos propostas de *voucher* como política pública para o atendimento de crianças em creches (já aprovado em São Paulo, município mais rico da América Latina:), de *homeschooling*, sob alegação da violência escolar, de produção de livros elaborados pelo próprio Ministério de Educação, em que discutir gênero, considerar o lúdico como processo educativo, estimular a participação estudantil, formar o pensamento crítico e estimular a criatividade são crimes educacionais que devem ser combatidos!

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.13-16

Agrupados em quatro grandes temas, 1) Pensando infância, raça e etnia; 2) Infância e corporalidade; 3) Políticas públicas, lutas docentes e Educação; e 4) Contribuições afro (e) lusitanas para se pensar a Educação, as organizadoras e o organizador explicitam o critério de seleção para os capítulos, qual seja, o de colocar a educação, a política e a infância na arena da disputa política. E foram bem sucedidos!

Vejamos: Carolina Santos Barroso de Pinho considera que a pedagogia antirracista pode ser revolucionária, como estratégia para elevação do padrão cultural dos grupos oprimidos, assim como instrumento para construção de uma nova ordem social. O Babalorixá Antônio Paulino de Andrade – intelectual pouco presente em nossos livros – e Ellen Gonzaga Lima Souza, inspirados na obra de Mário de Andrade, prometem nos conduzir “de forma arlequinal ensaios sobre o que seria uma paulistanidade nagô”. Interessantíssimo! Em seguida, Mariana Semião de Lima nos traz uma abordagem inovadora em relação ao poder do Hip Hop como estratégia de empoderamento de meninas negras, e nos faz pensar a respeito das alternativas populares de sobrevivência na sociedade excludente brasileira.

O bloco II, mais uma vez, traz um texto com uma abordagem inusual nas pesquisas acadêmicas: Alik Wunder apresenta a infância yudjá, a partir da análise do filme *Waapa*, e nos provoca a repensar alguns conceitos e práticas de educação indígena em relação à nossa educação homogeneizada de e para brancos. Isabella Brunini Simões Padula e Vivian Colella Esteves nos propõem a discussão de como os corpos não estereotipados na Educação Infantil resistem e se misturam com as categorias de classe e raça. Encerrando esse bloco, Aline Rodrigues Santos, Elisabete dos Santos Freire, Isabel Porto Filgueiras e Thayse Polidoro João trazem a Educação Física, sempre pouco valorizada como disciplina escolar – aquela que “não tem nota” –, para nos demonstrar a experiência de construção de um currículo com a participação das crianças, tendo como resultado um ambiente escolar de relações mais democráticas e solidárias.

O bloco III inicia-se com artigo de Artur Oriel Pereira, que nos conta, a partir da greve de professores de uma rede municipal, avanços

e recuos de famílias e crianças nesses processos e como o governo reage frente às reivindicações trabalhistas e de melhores condições de trabalho. Maria Aparecida Guedes Monção nos alerta no tocante à falta de diálogo e os conflitos nos espaços coletivos e de reunião entre familiares e educadoras da Educação Infantil, em que, quase sempre, os pais assumem uma atitude passiva com pouca participação. Em seguida, Nélia Aparecida da Silva Cavalcante nos mostra o processo de privatização da Educação Infantil na cidade de Campinas – maior renda *per capita* do país –, implementando o programa “Naves-Mães”, iniciativa que privilegia as parcerias público-privadas para o atendimento em Educação Infantil.

Fabiana Oliveira Canavieira questiona até que ponto a centralidade das crianças se articula ou não a práticas pedagógicas, defendendo que a ressignificação do debate sobre democracia e educação se inicie na Educação Infantil. Adriana Alves Silva, por sua vez, nos faz interessantes sugestões para uma Educação Infantil sob a perspectiva da práxis feminista, que pressupõe a divisão sexual do trabalho, a conscientização e luta das mulheres. Vanderlete Pereira da Silva nos traz uma segunda abordagem da Educação indígena, agora com as manua-ras, que vivem em zonas urbanas e como, apesar da legislação que os protegem, vivem à margem de qualquer direito de preservação de suas origens étnicas.

O bloco IV traz duas importantes contribuições; a primeira, de Catarina Furtado-Fernandes-Delagado, acerca da trajetória da Educação Pré-escolar em Cabo Verde, alertando-nos de como conhecemos muito pouco a respeito da Educação Infantil africana. O segundo texto, de Ana Kátia Alves dos Santos e Fernando Ilídio Ferreira, traz uma análise sobre as crianças em situação de risco e perigo social, comparando direitos legais estabelecidos no Brasil e em Portugal. Em ambos textos, mesmo com os avanços, as conclusões não são animadoras acerca da implementação desses direitos.

Como se pode constatar, é um trabalho de fôlego acadêmico, que evidencia a multiplicidade de aspectos que a educação e a educação da infância exigem das/os educadoras/es e das políticas públicas.

São denúncias e propostas de solução muito inovadoras, mas que... incomodam os acomodados.

Parabéns à Ana Lúcia Goulart de Faria, ao Alex Barreiro e à Nélia Aparecida da Silva Cavalcante pela iniciativa!!

Ousar publicar, em 2020, um livro como esse, requer coragem e desejo de contribuir com os processos de resistências na defesa de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade, que respeite as diversidades e decolonial. Este livro traz também importantes propostas para garantir uma luz no fim do túnel, quando ciência, pesquisa e desvelar/revelar a realidade brasileira de desigualdades socioeconômicas e tratamentos desiguais podem ser considerados “subversivos”...

Portanto, a urgência é essa: corra para adquiri-lo e lê-lo, pois ele pode ser proibido! Você aprenderá e se inspirará muito com ele! E se sentirá melhor, educador e educadora, com ideias e propostas para ousar resistir e propor inovações a favor das crianças!

Lisete Regina Gomes Arelaro

Fevereiro de 2020

APRESENTAÇÃO*

Alex Barreiro

Nélia Aparecida Silva Cavalcante

Ana Lúcia Goulart de Faria

Este livro é resultado de pesquisas realizadas recentemente por professoras (es) pesquisadoras(es) brasileiras(os) vinculadas(os) à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (três professoras e seis pós-graduandas) e outras seis universidades públicas do país, tais como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Lavras (Ufla), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a (Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Feira de Santana, Bahia e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e duas faculdades privadas, Universidade São Judas e Faculdade Integradas Maria Imaculada/ Faculdade Santa Lúcia. Conta também com a participação de artigos de autora e autor de Universidades do exterior: a Universidade do Cabo Verde e a Universidade do Minho (Portugal), respectivamente, que dialogam com os temas presentes em quatro das linhas de pesquisas da Pós-Graduação da FE-Unicamp: Linguagem e Arte em Educação; Estado, Políticas Públicas e Educação; Filosofia e História da Educação e Educação e Ciências Sociais, com seis grupos de pesquisa e com três departamentos da FE.

Cabe ressaltar que este livro venceu o Edital público do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (PPGE), com a verba PROAP-CAPES, a quem agradecemos a oportunidade de discutir nossas ideias e utopias.

Logo de início, é possível perceber a diversidade de temas e problemáticas que contemplam os textos presentes nesta obra, atravessados por preocupações e delineadores comuns, sendo eles: a infância, a Educação Infantil e a Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais. Nesse sentido, este livro busca, como parte de seus

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.17-28

propósitos, apresentar às(aos) leitoras(es) a Educação Infantil como um espaço de disputa política, ou seja, desde a proposição de novas pedagogias que visem ao combate ao racismo, machismo, à homofobia, ao adultocentrismo, elitismo, dentre outros aspectos da violência que ocorre diariamente em nosso país, passando pelos desafios da valorização das(os) profissionais docentes que trabalham com as crianças, como as greves e paralisações, e que buscam a permanência de direitos adquiridos. E também a valorização da categoria, como bem destacou o professor da Educação Básica e pesquisador mestrando Artur Oriel Pereira, em seu texto neste livro: “A força que ainda move: educação das crianças, carreira docente e movimento de greve em São Paulo”.

Nesse sentido, pesquisadoras(es) dedicadas(os) a pensar a educação escapam às proposições das tradições científicas centradas nos quesitos de neutralidade e regularidade. Levam em consideração os fatores e as implicações culturais e sociais que passam a designar – a partir da consideração dos denominados marcadores sociais das diferenças – respectivos espaços na estrutura da sociedade, inviabilizando, na maior parte das vezes, que os sujeitos possam transgredir a edificação de fronteiras estabelecidas e que operam como instrumento de manutenção das desigualdades, que passam a naturalizar o olhar sobre a miséria e a violência.

Este livro busca um movimento contrafluxo às temáticas tradicionais da Educação, aquelas preocupadas exclusivamente com os métodos pedagógicos e inculcação na educação das crianças, encaradas em seu âmbito genérico, neutro e dito universal. Visamos, portanto, lançar luzes ao diálogo e à interlocução da educação das crianças¹, seja na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a conjuntura política, histórica e social brasileira, mas, sem perder de vista o movimento global que insere os países historicamente explorados pelos colonizadores, tratados como territórios de exploração e mero mercado consumidor do siste-

¹ Amparamo-nos na compreensão de infância prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, considerando criança todo sujeito entre 0–12 anos de idade.

ma capitalista. Para isso, privilegiamos pensar as questões de gênero na Educação da infância, o racismo estrutural e a luta por direitos com as contribuições teóricas da Sociologia da infância e da Pedagogia da infância, permitindo-nos problematizar as diferentes infâncias existentes.

Como sabemos, a partir das contribuições do historiador Ariès (1981), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, a infância não se trata de um fenômeno puramente natural, ao contrário, ela foi construída ao longo das balizas históricas e sociais, e sua emergência se configura na modernidade pensando a infância burguesa. Contudo, de qual infância estamos falando? Varela e Uria (1992) nos chamam a atenção, destacando que para as crianças oriundas das elites e daqueles que possuíam alto poder aquisitivo, a tutela encontrava-se resguardada por meio da instituição familiar e do colégio, ao passo que, para as crianças pobres e desvalidas, restavam as instituições de caridade. Nesse sentido, o enfoque nas classes sociais é essencial para visibilizar a construção da desigualdade proporcionada desde o nascimento diferenciando o processo educativo, assim como os espaços em que as crianças residirão e os bens culturais aos quais terão acesso. A Sociologia da infância voltada para o coletivo infantil favorece justamente estudar esses fenômenos, produzindo seu arsenal teórico e conceitual, proporcionando um olhar diferenciado sobre as crianças, já que geralmente são concebidas apenas numa perspectiva normalizadora, prescritiva e moralizante.

A Sociologia da infância pensa a criança no coletivo social, a partir de seu protagonismo, de sua construção e autoria social, assim como de seus processos de socialização, interrogando e observando os processos de subjetivação e levando em consideração as culturas infantis, como têm nos mostrado algumas estudiosas e alguns estudiosos como Faria (2006; 2011) e Corsaro (2002; 2005; 2011), em vários de seus trabalhos. Ao perceber as crianças como produtoras de culturas, a Sociologia mobiliza o estatuto que elas ocupavam até então nas pesquisas, em que o infante, aquele que não fala (as palavras, mas se comunica com outras linguagens), tomado enquanto “informante não fi-

dedigno” pela Sociologia clássica (MARTINS, 1991). Com a Sociologia da infância, elas passaram a ser ouvidas (já que voz, sempre tiveram) e ter suas histórias e as culturas infantis reconhecidas, desestabilizando a hierarquia do adulto na ordem discursiva, questionando o olhar adol-tocêntrico das pesquisas e do tratamento dos dados.

Por isso, pensar a Educação Infantil e a infância sob a perspec-tiva da Sociologia da infância é uma tarefa relevante, para que possamos, enquanto pesquisadores e pesquisadoras, fundar e produzir refe-renciais de importância para se pensar as especificidades da diversida-de das infâncias brasileiras, assim como das intenções e dos dispositi-vos jurídicos e da política que almejam governá-las. Mas, para isso, como ressaltou Perlbart, não é suficiente reconhecer apenas as diferen-ças identitárias; contudo, cabe a intensificação das diferenciações, pre-cisamos incitá-las, criá-las, “recusar a homogeneização sutil, mas des-pótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma di-mensão predominante”. (1993, p. 23).

Nesta toada, a primeira parte deste livro, **Pensando infância, raça e etnia**, dedicou-se a pensar as questões étnico-raciais. Por isso, no texto “A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária”, a pesquisadora doutora Carolina Santos Barroso de Pinho apresenta elementos de uma pedagogia antirracista como fun-damento para uma revolução social. Partindo de dados da realidade que comprovam que o conflito entre os interesses privados e coletivos se acirra em nossa sociedade, a autora, com pesquisa na Filosofia, con-sidera importante a consolidação de táticas para a construção de uma sociedade pautada em valores para além do capital. Considera que o papel da educação é fundamental para criar estratégias para a transfor-mação quanto para a elevação do padrão cultural dos grupos oprimi-dos, como instrumento para a construção de uma nova ordem social.

No segundo capítulo, “Culturas infantis em terreiros de can-domblé: um universo arlequinal em uma pauliceia desvairada”, o Ba-balorixá Antônio Paulino de Andrade e a professora e pesquisadora doutora Ellen Gonzaga Lima Souza relatam parte das vivências do ba-

balorixá com as crianças do Ilê Axé Omo Oxé Ibalatan. O texto privilegia as narrativas das crianças, que servem como orientação para a construção de outras pedagogias que tenham perspectiva decolonial. A autora e o autor se inspiram na obra de Mario de Andrade, *Pauliceia Desvairada*, para costurar de forma arlequinal ensaios acerca do que seria uma “paulistanidade nagô”.

Ainda nas discussões raciais no Brasil, a professora de Educação Básica e doutoranda Mariana Semião de Lima, em “As crianças no movimento Hip Hop: participação de mulheres – representatividade e (re)existências”, lembra nossas leitoras e nossos leitores que ser mulher, negra, pobre e de periferia significa não ser reconhecida ou ouvida, e que, portanto, pensar a trajetória dessas mulheres em um movimento cultural – também marginalizado – evidencia a importância de outros conhecimentos e saberes para o fortalecimento de identidades. A autora discute os resultados de pesquisa de seu mestrado, como o empoderamento de mulheres no território masculino do Hip Hop contribui para que meninas negras discutam temas como preconceito, racismo, machismo e tragam as reflexões para que outras meninas se amem a partir do reconhecimento de seus referenciais culturais e de ancestralidade. Para tanto, ela realizou sua pesquisa de cunho etnográfico com três importantes mulheres atuantes do gênero musical rap.

Na segunda parte do livro, discute-se a relação entre **Infância e corporalidade**, trazendo as contribuições da professora e pesquisadora em arte Alik Wunder, em “Infância yudjá e a Educação em um mundo vivo: pensamentos em torno do filme *Waapa*”. O curta-metragem, analisado pela autora, traz, em vinte e dois minutos, imagens, palavras e sons que desenham alguns dos princípios da educação do corpo das crianças Yudjá. Waapa significa remédio ou elemento da natureza que ensinam.

Há, nesse filme, conforme Wunder, um modo de pensar a educação das crianças para além das relações entre humanos. Há um corpo em relação constante com diversos outros corpos não humanos da terra e do cosmos. Há uma educação e uma conversa aberta com a

lua, as aranhas, as gazelas, o rio, um “mundo todo vivo”, como aponta o antropólogo Tim Ingold (2017). Nesse outro mundo, a perspectiva dos homens/mulheres não é central, nele há aberturas às perspectivas, intenções e forças de todos os outros seres que habitam o cosmos. Como seria repensar alguns conceitos que perpassam as práticas e teorias educacionais a partir de uma escuta atenta aos seus modos indígenas de educar? Como essa educação yudjá em um “mundo todo vivo” pode contagiar nossos modos de pensar a educação e a infância?

Isabela Brunini Simões Padula e Vivian Collela Esteves, no texto “Infâncias, Educação e Resistência: pensando os corpos infantis e suas multiplicidades”, “buscam compreender a forma como os diferentes corpos infantis, especialmente aqueles dissidentes dos padrões normalizadores, guiados por estereótipos de gênero, existem e resistem no cotidiano da Educação Infantil brasileira, pensando ainda a influência de outros marcadores sociais da diferença, tais como raça e classe nas experiências das crianças dentro desses espaços. As pesquisadoras mestrandas trazem aportes teóricos oferecidos pelos estudos das infâncias em interlocução com as teorias de gênero, para discutir as problemáticas introduzidas oriundas dos resultados parciais das pesquisas em andamento.

Aline Rodrigues Santos, Elisabete dos Santos Freire, Isabel Porto Filgueiras e Thayse Polidoro João finalizam a segunda parte com o capítulo “Participação das crianças e Educação Física: integrando linguagens e a voz das crianças”, centrando-se na descrição de uma experiência de construção do currículo diante do interesse e interação das crianças. Para as autoras, a Educação Física deve dialogar e construir conhecimento, a partir do interesse e da participação das crianças. Partindo da pesquisa de mestrado de Santos, apresentando como o universo das brincadeiras de cultura corporal conectam-se com a apreciação e produção de obras de arte visual, em um processo que partiu do interesse das crianças e integrou aprendizagens em múltiplas linguagens. Conforme Santos, tendo em vista que, nas últimas décadas, professoras e professores de Educação Física e pesquisadoras e pesquisadores da área têm buscado construir práticas inovadoras que

considerem as culturas infantis e os direitos participativos das crianças na construção do currículo, esse estudo se posiciona numa perspectiva de lidar com a Educação Física a partir de um olhar inovador, em que a participação das crianças e a parceria entre professoras(es) é o motor para a construção de uma nova lógica no cotidiano. Nesse sentido, quando as crianças são participantes da construção do currículo, sentem-se ouvidas na partilha dos seus saberes e experiências, que se traduzem numa melhoria no ambiente escolar, em relações mais democráticas e solidárias.

A terceira parte do livro, **Políticas públicas, lutas docentes e Educação**, busca, a partir dos reflexos da Sociologia da infância e da Pedagogia da Educação Infantil, problematizar questões que tangenciam a política pública da educação, assim como a luta docente e a participação das crianças e da família na construção da realidade social. E nessa empreitada, o pesquisador mestrando professor da Educação Básica Artur Oriel Pereira, em “A força que ainda move: educação das crianças, carreira docente e movimento de greve em São Paulo”, a partir de uma etnografia desenvolvida no contexto da Educação Infantil municipal da capital de São Paulo, destaca a experiência com a greve municipal de 2019, que ocorreu durante sua entrada em campo de pesquisa. Partindo de algumas indagações de como as(os) professoras(es) articulam práticas de apoio uns com os outros nos momentos de luta, como as famílias e as crianças matriculadas nas creches, pré-escolas e escolas entendem e participam ou não da greve, e como o governo reage frente às reivindicações das(os) servidoras(es) públicas(os) municipais, Pereira apresenta dados referentes às manifestações e assembleias que aconteceram na região central da cidade, focando as análises na educação das crianças e na valorização da carreira docente.

Dando continuidade à terceira parte do livro, a professora e pesquisadora doutora Maria Aparecida Guedes Monção, em seu texto “A comunicação cotidiana entre professores e famílias no processo de compartilhamento da educação e da criança pequena na Educação Infantil”, interroga e problematiza a comunicação cotidiana entre educa-

doras(es) e famílias nas instituições de Educação Infantil. Seu objetivo é analisar a interação entre famílias e educadoras(es) em um CEI da rede municipal de São Paulo, e, para isso, ela recorre à etnografia como parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa de doutorado, além da análise documental e entrevista semiestruturada com profissionais docentes e famílias. A primeira parte de seu texto situa a temática da relação entre educadora(e)s e família na legislação educacional e nos estudos brasileiros e italianos, enquanto a segunda parte busca analisar como se efetiva a comunicação cotidiana entre educadora(e)s e famílias no CEI pesquisado.

Para a autora e pesquisadora doutoranda, coordenadora na rede municipal de Educação Básica, Nélia Aparecida da Silva Cavalcante, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, sempre ocupou um papel secundário nas políticas públicas para a educação nacional. Com a Constituição Federal de 1988, ela passa a ser determinada como direito das crianças pequenas e pequenininhas e de suas famílias, o atendimento em creches e pré-escolas públicas, bem como delimita o atendimento à demanda aos municípios. Contudo, estabelecer um direito não garante sua efetivação na prática, porém, há mecanismos legais que obrigam governantes a cumprirem a lei; no entanto, as formas encontradas por estas/estes nem sempre são eficientes. Nesse capítulo, a autora apresenta a resposta que o município de Campinas concedeu ao Ministério Público em 2005, quando cobrado pelo déficit de mais de quinze mil vagas nas creches e pré-escolas campineiras: o Programa Naves-Mãe, uma iniciativa de privatização da Educação Infantil no município, a partir de parcerias público-privadas. Com os resultados da pesquisa do Mestrado, ela divide sua escrita em três seções: a primeira, em que será apresentada a composição da Educação Infantil em Campinas; a segunda seção apresenta a organização e os princípios que regem o Programa Naves-Mãe em Campinas e o processo de parcerias público-privado; e, por fim, na terceira seção serão apresentadas as implicações que esse programa traz para a educação das crianças nas creches e pré-escolas, bem como para a garantia de seus direitos.

Fabiana Oliveira Canavieira apresenta em seu texto “Entrelaçando participação infantil às práticas democráticas: um (re)abitar a Educação Infantil” os resultados de pesquisa de seu doutorado, estudos referentes à participação infantil e como se relacionam com princípios democráticos na educação da pequena infância. No texto, a pesquisadora e professora doutora problematiza até que ponto os discursos a respeito da centralidade das crianças em seu processo educacional se articulam, ou não, às práticas pedagógicas democráticas na Educação Infantil e pautam a cidadania ativa das crianças. Canavieira traça uma breve revisão da temática da *participação infantil*, partindo da Sociologia da infância, buscando apresentar as contribuições da Filosofia política para o tema e para o avanço do campo dos Estudos Sociais da Infância e das Crianças; por último, realiza a defesa da tematização e ressignificação do debate sobre democracia e educação democrática, iniciando-a pela educação infantil.

Adriana Alves Silva, doutora, professora e pesquisadora, apresenta, no capítulo “Por uma Educação Infantil feminista: pedagogia, política e poéticas da resistência”, um percurso de pesquisa e criação do Doutorado em Educação (FE/Unicamp, 2014), posteriormente desdobrado em uma pesquisa em andamento – no contexto da pesquisa Brasil–Itália na rede municipal de Florianópolis, envolvendo distintas e complementares frentes: com, para e das crianças pequenininhas. Em um primeiro movimento, apresenta alguns fragmentos do resultado da pesquisa de doutorado em relação às poéticas e culturas infantis a partir do tema da *estética da infância no cinema*; no segundo movimento a interlocução despertada no estágio “sanduíche” na Itália, em 2012, acerca do feminismo, mediante a violência contra as mulheres no contexto italiano e o cinema documentário de Cecilia Mangini – com o clássico *Essere Donne*, de 1965, chegando à produção documental contemporânea latino-americana que lhe vem inspirando em seu trabalho com formação continuada sobre as relações entre a pedagogia da infância e o movimento feminista. Por fim, um terceiro movimento apresenta alguns apontamentos para uma Educação Infantil em uma perspectiva de práxis feminista, a partir da sua experiência como

professora na/da creche municipal, partindo do pressuposto de que a Educação Infantil é fundamentalmente um campo de construção política, entre práticas e poéticas das resistências, envolvendo a luta das mulheres, conscientização quanto à divisão sexual do trabalho nos processos de reprodução da vida, com suas contradições e possibilidades.

Finalizando a terceira parte do livro, a professora e pesquisadora Vanderlete Pereira da Silva, em “Diversidade cultural e resistência: as mulheres manauaras e a educação das crianças pequenininhas”, chama a atenção para a situação observada na educação das crianças pequenininhas indígenas, que vivem na zona urbana dos municípios brasileiros, que, embora protegidos pelas legislações, as crianças vivem à margem dos direitos, dentre eles o direito à educação. Diante dessas constatações, resultados parciais de sua pesquisa de Doutorado, a autora considera necessário problematizar algumas questões que se interpõem entre o direito, a cultura e os processos de colonização, impostos aos povos originários e que têm repercussão direta na educação das crianças, a saber: como funciona o acesso à creche para as crianças indígenas que vivem na zona urbana? As mães buscam a vaga para seus filhos e filhas ou receiam a descaracterização de suas culturas? Como a colonização continua afetando as formas de educar e cuidar das crianças pequenininhas indígenas?

Na quarta e última parte deste livro, **Contribuições afro(e) lusitanas para se pensar a Educação**, a professora e pesquisadora africana Catarina Furtado-Fernandes Delgado, da Universidade do Cabo Verde, em “*Idukason di pikinoti*– Trajetória histórica da Educação Pré-Escolar em Cabo Verde”, apresenta uma síntese da trajetória histórica da Educação Pré-escolar no país, desde a década de 1970. Pesquisa com coleta de dados por técnicas qualitativas, análise documental e entrevista semiestruturada, seu estudo permite compreender o percurso histórico, bem como a opinião das atrizes e dos atores sociais no que concerne à trajetória do subsistema. E conclui que, embora a Educação Pré-escolar apresente um movimento crescente, ainda não tem uma política clara para o sistema.

No último texto do livro, “Educação e direitos da criança em situação de risco e perigo social: uma análise dos marcos legais para a primeira infância, no Brasil e em Portugal”, o professor português, pesquisador da Universidade do Minho, Fernando Ilídio Ferreira, e Ana Kátia Alves dos Santos, da UFBA, desenvolvem uma análise comparativa entre a educação da infância no Brasil e em Portugal.

Referências

ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CORSARO, William. A. Reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto-PT, n. 17, p. 113–134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443–464, maio/ago. 2005.

_____. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279–287, jan./jun. 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.1–15.

MARTINS, José de Souza (org.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. SP: Hucitec, 1991.

PERBALT, Per. A. **Nau do Tempo-Rei**: 7 ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

VARELA, J. & URÍA-ALVAREZ, F. A maquinaria escolar. **Revista Teoria e Educação**, 6, 68–96, 1992.

PARTE I

Pensando infância, raça e etnia

A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA COMO ESTRATÉGIA REVOLUCIONÁRIA*

Carolina Santos Barroso de Pinho

Este texto tem como objetivo apresentar elementos de uma pedagogia antirracista como estratégia para a transformação social. As ideias aqui apresentadas se alinham àqueles que defendem que o futuro da humanidade depende de uma transformação radical na forma como os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza.

Parte-se de dados da realidade que comprovam que o conflito entre os interesses privados e coletivos se acirra na sociedade, portanto, torna-se fundamental a consolidação de estratégias capazes de instrumentalizar o ser humano para a construção de uma sociedade pautada em valores para além do capital. Considera-se que o papel da Educação é imprescindível, tanto para criar estratégias para a transformação, quanto para a elevação do padrão cultural dos grupos oprimidos, como instrumento para a construção de uma nova ordem social.

Diante do papel que o racismo vem desempenhando na sustentação do capitalismo, pode-se concluir que só é possível uma educação para a transformação social se ela se pautar em uma pedagogia antirracista. O enfrentamento ao capitalismo perpassa pelo enfrentamento ao racismo, uma vez que o segundo é elemento estruturante das relações de destruição que caracterizam o primeiro. Nesse caso, acredita-se que, para além de uma educação para as relações étnico-raciais, é necessária a construção de uma pedagogia que se comprometa com a luta contra o racismo como sistema de poder.

Relações étnico-raciais são aquelas vivenciadas entre os diferentes grupos sociais e as pessoas que compõem esses grupos, munidos de conceitos e ideias das semelhanças e diferenças referentes ao pertencimento racial desses indivíduos e dos respectivos grupos aos

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.31-46

quais pertencem. Em uma sociedade que foi construída a partir da hierarquização de seres humanos sob o conceito político-ideológico de raça, uma educação para as relações étnico-raciais é um princípio fundamental que vem sendo defendido não apenas por movimentos sociais, mas também por estudiosos das relações étnico-raciais (GOMES; JESUS, 2013), (GOMES, 2012). A luta por uma educação para as relações étnico-raciais contou com vitórias importantes do ponto de vista de políticas públicas, como a aprovação da Lei 10639/03 e da Lei 12711/12 (instituiu a reserva de vagas em Instituições Federais de Ensino). Entretanto, estimativas demonstram que as políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra, que incluem a educação das relações étnico-raciais, ainda não são suficientes. Ou seja, a superação do racismo perpassa por políticas públicas de educação das relações étnico-raciais, mas depende de uma luta que confronte as estruturas sociais. Na essência, isso dá sentido ao pensamento de Angela Davis (2018), que defende a centralidade da luta contra o racismo, para além de um posicionamento não racista.

Diante dessas considerações, construí este texto em duas partes. Na primeira, são apresentados dados que comprovam que o racismo estrutura a sociedade capitalista e que, portanto, uma luta contra o capitalismo deve ser uma luta antirracista. Na segunda parte, são apresentadas possibilidades teóricas que podem embasar uma pedagogia antirracista como fundamento da transformação social. Kilomba (2019), Mesquita (2019), hooks (2019, 2013), Collins (1990), Silva (2007), Cavallero (2001) são algumas das autoras que oferecem subsídios para defender que a transformação radical na sociedade perpassa pela atitude política de combate ao racismo dentro e fora de sala de aula.

Capitalismo e racismo: elementos conjunturais

A humanidade vive em um tempo histórico configurado por uma profunda crise no sistema social, que se estrutura sob o nome de capitalismo. Apesar de a humanidade ter desenvolvido, em uma po-

tência surpreendente, as formas de produzir riqueza, essa riqueza é produzida por muitos, mas apropriada por poucos. Há indícios muito sérios de que a humanidade não se sustenta mais diante dessa desigualdade sem precedentes.

As condições de vida da maior parte da população mundial confirmam esta tese. Ainda que o ser humano tenha produzido conhecimentos para visitar outros planetas, ainda há centenas de mortes de crianças no mundo por falta de alimento. Mais de um bilhão de pessoas passam fome em pleno século XXI. A fome mata uma criança a cada cinco segundos no mundo. No entanto, já foi comprovado que existem alimentos disponíveis para alimentar toda a população mundial. Quando se sabe que 85% dos alimentos no mundo são controlados por dez empresas, facilmente se conclui que a especulação financeira é a principal causa da falta de alimentos. As empresas que monopolizam a produção de alimentos decidem quem vai comer ou quem vai morrer de fome. (COUTINHO JUNIOR, 2013)

Nem mesmo os países que gerenciam o imperialismo¹ – especialmente os Estados Unidos – têm conseguido assegurar o mínimo necessário à sobrevivência dos trabalhadores em suas nações. Após o esgotamento do Welfare State – Estado de Bem-Estar Social – e do modelo Fordista/Taylorista de produção, que foram implantados a partir da crise de superprodução de 1929, a crise estrutural apenas se aprofundou. Nem mesmo os ajustes do neoliberalismo foram capazes de tirar o capitalismo de sua crise. O neoliberalismo pauta-se, sobretudo, na defesa irrestrita da liberdade individual, como consequência da liberdade do mercado – livre circulação do capital – frente a qualquer tipo de intervenção estatal.

Dados da realidade comprovam que as políticas implementadas pela agenda neoliberal não aliviaram a crise estrutural do sistema capitalista. Na primeira década dos anos 2000, explodiu a bolha imobiliária dos Estados Unidos da América (EUA). Mundialmente, essa crise ficou conhecida como “crise do subprime”, nome dado ao crédito

¹ Imperialismo é a política exercida por um Estado que visa à própria expansão, por meio de aquisição territorial ou pela submissão econômica, política e cultural de outros Estados.

de risco do setor imobiliário dos EUA, e acabou atingindo diretamente o setor produtivo e financeiro em escala mundial. No ano de 2007, quase dois milhões de pessoas nos EUA não conseguiram pagar o financiamento de seus imóveis e foram despejadas. Com tanta inadimplência, causada pelas altas taxas de juros e endividamento, os bancos e as seguradoras quebraram, assim como os especuladores que haviam comprado dívidas dos créditos hipotecários e que lucravam com a supervalorização dos imóveis. Resultado: O Estado teve que intervir para salvar os bancos, contrariando a cartilha neoliberal.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Iniciativa sobre Pobreza e Desenvolvimento Humano de Oxford (OPHI na sigla em inglês) elaboram anualmente o Índice Global de Pobreza Multidimensional. A edição de 2019 lembra que existe 1,3 bilhão de pessoas multidimensionalmente pobres nos cento e um países de renda baixa e média que o estudo analisa, ou seja, que sofrem várias carências de uma lista de dez tipos relacionadas à Saúde, Educação e qualidade de vida. Além dessas pessoas, há aqueles 736 milhões considerados extremamente pobres, que vivem com menos de 1,90 dólar (cerca de 7,07 reais) por dia.

Os dados acima demonstram que os seres humanos estão sendo destruídos no sentido literal da palavra. Mas, a natureza também. A natureza não suporta mais as relações destrutivas entre ser humano e o meio ambiente e mostra sinais de colapso. A saída dos Estados Unidos do Acordo de Paris mostra que a prioridade das grandes potências econômicas é o lucro. Mesmo sendo a nação que mais produz danos à natureza no mundo, os Estados Unidos se recusam a se comprometer com a redução da emissão de gases na natureza. Até mesmo a União das Nações Unidas já reconhece que “Os padrões atuais de consumo, produção e desigualdade não são sustentáveis” e indica que é urgente que sejam tomadas medidas essenciais, tais como: reduzir a degradação da terra, a perda de biodiversidade e a poluição do ar, da terra e das águas; melhorar a gestão da água, mitigar a mudança climática e reduzir a queima de combustíveis fósseis.

Obviamente, nesse quadro há aqueles que são mais atingidos e expostos às pressões políticas e econômicas. O mesmo Índice Global de Pobreza Multidimensional aponta que as pessoas que mais sofrem com a pobreza no mundo são as mulheres, as negras, os negros e a população LGBT, especialmente aqueles que vivem no sul do globo.

No Brasil, dados comprovam que negras e negros são os mais atingidos pelo aprofundamento da crise capitalista. No mercado de trabalho, dados recentes divulgados pelo IBGE mostram que a população negra ganha 59% dos rendimentos de pessoas brancas. Além disso, negras e negros representam 70% da população que vive em situação de extrema pobreza, concentram maiores taxas de analfabetismo do que brancos – 11% entre negros e 5% entre brancos, além de constituírem mais de 61% da população encarcerada, embora representem 54% da população (IBGE). O que é oferecido como solução, assim como no resto do mundo, são medidas que visam garantir privilégios e ampliar as desigualdades. Toma-se como exemplo a reforma trabalhista. Aprovada em 2017 como uma “modernização da legislação trabalhista” é um retrocesso que atinge em cheio a população negra. Entre as principais mudanças estão, por exemplo, i. a flexibilização do tempo para o contrato de trabalho de carga horária parcial, que por sua vez diminui na mesma proporção o salário, e culmina em uma maior vulnerabilidade social; ii. o afastamento da legislação relativa ao trabalho formal (CLT) em casos que envolvam o labor informal; iii. a permissão legislativa do trabalho de grávidas e lactantes em lugares de insalubridade média ou mínima, devendo apresentar pedido médico formal para afastamento; iv. os danos morais cobrados por empregadas devem ser proporcionais ao salário recebido por elas; e, por fim, v. a revogação do descanso de quinze minutos para as mulheres antes que elas iniciem suas horas extras. A diminuição do horário de descanso e a facilidade de contratação sem vínculos devem atingir principalmente a quem já está mais vulnerável, que são aqueles que têm menos poder de negociação de sua força de trabalho e acabam sendo empurrados para as piores situações.

Segundo Gomes (2018), quando se concentra a atenção na juventude, etapa importante na trajetória social e identitária da sociedade, o que se vê é uma sentença de morte que se articula perversamente por meio do racismo e da vulnerabilidade social. Segundo o *Atlas da Violência* (2017), de cada cem pessoas que sofrem homicídio no Brasil, setenta e uma são negras. “Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (p. 30). Os dados do Atlas confirmam que ser negro no Brasil é um fator de risco determinante. Pode-se comprovar essa afirmação com a análise da evolução das taxas de homicídios considerando se o indivíduo era negro ou não, entre 2005 e 2015. Enquanto, nesse período, houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 (BRASIL, 2017), ao trazer o recorte de gênero pela primeira vez, revela que as jovens negras com idade entre 15 e 29 anos têm 2,19 vezes mais chances de serem assassinadas no Brasil do que as brancas na mesma faixa etária. No mesmo sentido, o *Atlas da Violência* (2017) mostrou que entre 2005 e 2015 a taxa de homicídios de mulheres brancas teve redução de 7,4%, enquanto a taxa de mortalidade de mulheres negras aumentou 22%. O recorte de gênero ajuda a visualizar a distribuição da violência que recai sobre a mulher negra, sobretudo as jovens, e permite, inclusive, indagar a respeito da incidência do feminicídio negro juvenil nos dados levantados.

Os dados apresentados acima comprovam que, apesar da melhoria de vida da população devido às políticas realizadas no período de 2005 a 2015, a violência letal recai com maior incidência sobre a população negra. O que permite inferir que o aprofundamento da crise do capitalismo tem levado ao acirramento de conflitos raciais, devido ao lugar social que foi reservado às pessoas negras na sociedade de classe.

Com a ofensiva do capital, entre o lucro e a vida dos mais vulneráveis, o que importa é o lucro. Para garantir o lucro, a vida de trabalhadores e trabalhadoras é supérflua. Sabendo que classe trabalha-

dora no Brasil é formada em sua maioria por pessoas negras, a vida de negras e negros é aquela que tem menos valor. Consta-se que o genocídio da população negra é, portanto, uma política de Estado cada dia mais marcante no capitalismo. Comprova-se que o racismo é elemento estruturante do sistema capitalista. Assim, pode-se concluir que em um momento em que o capitalismo agoniza, ele vai aprofundar a violência racista nas relações pessoais e também nas instituições (GOMES, 2018)

O embricamento entre capitalismo e racismo leva a uma conclusão: a luta por uma transformação social radical só pode ser construída como possibilidade se ela tiver compromisso com a luta antirracista.

Pedagogia antirracista como estratégia revolucionária

Os elementos conjunturais apresentados são fundamentais para a reflexão a respeito de uma educação comprometida com a transformação social que parece ser cada dia mais urgente. Diante de uma crise que ameaça a existência humana como espécie, a tarefa de uma educação crítica é construir estratégias e condições para um futuro digno para a humanidade.

No tocante ao papel da educação, Saviani (2012) defende que a educação visa à promoção do ser humano. Como promoção do ser humano, o autor compreende a capacidade humana de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre seres humanos. Assim, uma pedagogia para a transformação social, como uma teoria educacional sistematizada, que busca solucionar o problema da relação educador-educando, só é possível se for comprometida com a luta antirracista. Só é possível uma pedagogia transformadora se ela for também uma pedagogia antirracista.

Como teoria educacional, uma pedagogia antirracista se constrói a partir da dialética dos conflitos raciais no momento histórico em que vive, apontando para a sociedade livre de opressões que se quer

construir. Ou seja, ela não é uma utopia e sim uma pedagogia concreta. Para Saviani (2012), uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, que são a síntese de relações sociais.

Dois elementos fundamentais podem ser destacados, engendrados dialeticamente nas relações racistas e que podem mediar a construção de uma pedagogia antirracista. O primeiro elemento é a racialização da teoria educacional. Sabe-se que o conceito de raça é uma categoria sociológica que veio sendo construída a partir das relações de poder instituídas entre os seres humanos, e que foi determinada pela estrutura capitalista como justificativa para as relações de extermínio e exploração promovidas pela branquitude². Segundo Achille Mbembe (2018, p.28–29):

A raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos – a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo [...]. Em sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, a terra natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade. Sendo o rincão mais “civilizado” do mundo, só o Ocidente foi capaz de inventar um “direito das gentes”. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações compreendida como um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a uma ideia de ser humano dotado de direitos civis e políticos, permitindo-lhe exercer seus poderes privados e públicos como pessoa, como cidadão pertencente ao gênero humano, e enquanto tal, interessado por tudo que é humano.

² Ver mais em BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. *Psicologia Social do Racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25–57.

Portanto, ainda que se saiba que biologicamente não há raças humanas, a racialização do ser humano foi produzida nas relações de poder ao longo da história. Para Mbembe (2018, p.69), na sociedade “a raça não decorre somente de um efeito ótico. Não diz respeito unicamente ao mundo sensorial”. É também uma maneira de estabelecer e de afirmar o poder.

Para pensar em uma pedagogia antirracista é necessário reconhecer as múltiplas dimensões que sustentam as relações de poder capitalistas. Para a manutenção do *status quo*, durante a história, a burguesia lançou mão de opressões de gênero, raça, sexualidade, territorialidade³. Uma pedagogia antirracista deve assumir que o conceito social de raça é eixo que estrutura as relações capitalistas e, assim, estrutura as relações sociais sob as quais as teorias se constroem. Por isso, em uma educação antirracista é fundamental compreender que todos os indivíduos foram racializados em sua socialização, e por isso experienciam lugares sociais de privilégio, quando brancos, ou de subalternidade quando não brancos. Racializar a teoria educacional significa assumir raça como categoria de análise na construção de uma pedagogia revolucionária porque permite que se possa desconstruir o mito da democracia racial⁴ e construir uma educação para as relações étnico-raciais.

Um segundo elemento que pode mediar a construção de uma pedagogia antirracista é a ressignificação do que é ser negro. Considerando que os sujeitos foram racializados e, como tal, experienciam o que foi construído socialmente como raça, desconstruir os significados

³ Alguns estudos no campo da educação têm se pautado na categoria interseccionalidade. Segundo Mesquita (2019, p.49), essa categoria “abarca o reconhecimento das múltiplas dimensões que constituem as identidades e experiências sociais dos sujeitos”. É uma elaboração teórica que vem sendo construída no movimento feminista negro. Para saber mais sobre interseccionalidade, ver CRENSHAW, Kimberlé W. *Demarginalizing the intersection of race and sex— a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989.

⁴ Segundo Mesquita (2019), o mito da democracia racial pode ser considerado como fundamento do discurso nacional, a partir do Estado Novo. Esse mito nada mais é do que a ideia propagandeada de que o Brasil é um país em que as raças convivem pacificamente, uma vez que o país é miscigenado.

hierárquicos atribuídos às raças é fundamental para uma pedagogia antirracista. Em *A invenção do ser negro* (2002), Santos apresenta o percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. A autora identifica diversas justificativas utilizadas na história para subalternizar pessoas negras, inclusive pautadas em uma pseudociência ancorada em métodos derivados da Biologia, Medicina e Fisiologia. No século XIX, toda desigualdade social se apoiava na diversidade biológica dos seres humanos. Essa diversidade foi utilizada para hierarquizar os seres humanos.

No Brasil, o Estado recorreu ao racismo para construir uma identidade nacional baseada na miscigenação. Na verdade, essa “construção da identidade nacional” foi pano de fundo para um branqueamento da população, uma vez que o projeto de edificação de uma imagem negativa da pessoa negra constituiu os primórdios das relações sociais no país. Como um país que foi constituído a partir da mão de obra de negras e negros escravizadas/os e que depois da abolição foram abandonadas/os à própria sorte, o Brasil teve como estrutura ideológica de sua cultura a imagem da pessoa negra como alguém desprovido de beleza estética, material e moral.

Considerando o papel da educação como agente responsável pela promoção da elevação cultural do repertório humano, para que ele possa compreender e intervir na realidade, pode-se concluir que a ressignificação do que é ser negro e, portanto, do que é ser branco, em uma sociedade com bases racistas, é uma tarefa também da escola. Uma pedagogia antirracista deve se preocupar em promover a reconstrução da história dos descendentes de escravizados para que eles se compreendam como agentes de sua própria história, em um processo de emancipação e tomada de poder. Como efeito imediato, o que se espera de um movimento de ressignificação do ser negro é a inserção de valores étnico-culturais do povo negro e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Do ponto de vista histórico, é um dos passos fundamentais para a construção de um espírito de luta capaz de impulsionar indivíduos negros e negras a se engajarem pela transformação social.

É nesse contexto que a luta pela implementação e cumprimento da lei 10639/03, que institui o ensino de História da África e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, se inseriu. Segundo Barbosa (2017), a luta do movimento negro por uma educação antirracista não é recente e a reivindicação pela inclusão do ensino de história da África e da Cultura afro-brasileira nas escolas foi um processo marcado por algumas iniciativas, como a Lei apresentada pelo então deputado Abdias do Nascimento, em 1983, o projeto de Paulo Paim, em 1988, de deputada Benedita da Silva, em 1988, 1993 e 1995, do deputado Humberto Costa, em 1995. Apesar de não terem sido aprovadas, tais propostas foram importantes para impulsionar esta discussão e construir capital político para a aprovação da Lei 10.639/2003, que foi alterada pela Lei 11.645/2008, que dispõe sobre o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados no Brasil. Ainda segundo Barbosa (2017), a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003, favoreceu o debate a respeito das questões étnico-raciais dentro e fora dos espaços educativos; entretanto, apesar de ser uma política de Estado, ainda não foi amplamente implementada em todos os níveis de ensino.

Gomes (2018) identifica outra manifestação que compõe o processo de reconstrução da história do povo negro. A partir da racialização, há uma movimentação protagonizada por jovens negros. Apesar de não acontecer apenas na educação formal, jovens negros têm transformado o significado histórico dado à raça negra, ressignificando-a como símbolo de afirmação, de luta e emancipação. É um movimento expresso através de cabelos crespos naturais, valorização de religiões de matriz africana e da cultura afrodiaspórica. A ocupação de vagas nas universidades, o empreendedorismo negro e juvenil, principalmente no mundo da comunicação e do *design*, são alguns dos espaços que têm sido tomados por jovens negros que têm levado a esses espaços a denúncia: *Parem de nos matar*.

Esses elementos aparecem como pistas em proposições pedagógicas formuladas por Cavallero (2001) e hooks (2019). Cavallero

(2001) elenca oito aspectos que podem ser reconhecidos quando se fala em uma proposta de Educação antirracista em favor da igualdade:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica dos diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLERO, 2001, p. 158).

Para Bell Hooks (2019), diante da realidade atual, é necessário um conjunto de princípios que configuram o que a autora chama de pedagogia feminista negra, em que ela toma como referência a obra de Paulo Freire (1967) e a “educação para a prática da liberdade”,

1. **Negação da neutralidade:** é necessário tomar posição política. Não existe neutralidade em uma realidade em que há, explicitamente, uma luta por sobrevivência x por lucro.
2. **Compromisso com a luta pela transformação social:** a luta antirracista é uma luta revolucionária. “A pedagogia feminista só pode ser libertadora se for verdadeiramente revolucionária, pois os mecanismos de apropriação dentro do pa-

triarcado de supremacia branca e capitalista são capazes de cooptar com tremenda facilidade o que meramente parece radical ou subversivo”

3. **União entre teoria e prática:** a sala de aula deve ser um lugar em que o senso de luta tem lugar de privilégio.
4. **Livrar-se das pedagogias tradicionais:** não é possível se filiar às pedagogias tradicionais quando optamos por um posicionamento político explícito.
5. **É necessário refletir sobre a relação de poder entre aluno / professor.** É óbvio que existe uma relação de poder instituída. Mas, o que deve ser questionado é: como esse poder é utilizado? Usamos o poder para diminuir ou enriquecer as relações de domínio instituídas socialmente?
6. **Questionar os modelos tradicionais de avaliação:** A avaliação reflete um modelo de ensino. Não é possível pensar os modelos de avaliação que se pautem pela transformação social, considerando modelos de ensino que se pautem em pedagogias tradicionais.
7. **Definir os termos dos compromissos:** a negação da neutralidade pressupõe acordos explícitos. Alunos e professores devem saber que aquela sala de aula é organizada a partir de uma pedagogia revolucionária.
8. **Encorajar os alunos a transformarem-se** a partir do que estão aprendendo em sala de aula. Para uma pedagogia feminista revolucionária precisamos de feministas revolucionárias. É necessário incentivar a transgressão, o questionamento e o resgate do espírito de risco.

A luta pela transformação social não é uma tarefa fácil e nem individual. Ela requer compromisso político de luta daqueles que identificam que é possível uma sociedade sem classes e opressões. Por isso, é urgente a construção de uma agenda que coloque como prioridade uma transformação radical na sociedade, não apenas por meio de uma atitude teórica e reflexiva, mas de uma atitude política de compromisso com a melhoria real da vida das pessoas, principalmente àquelas que estão em situação de maior vulnerabilidade, como a popu-

lação negra, que ainda carrega a marca de mais de trezentos anos de escravidão. Esse é o caráter da luta antirracista dentro e fora da escola.

Referências

BARBOSA, B. R. **Racismo, educação superior e formação antirracista: o caso do curso de pedagogia da Universidade de Campinas**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar – RECEI. Mossoró, v.3, n.9, 2017.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A, S. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2002. p.25–57.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BRASIL. Lei 13.467 de 13 de julho de 2017. **Altera a Consolidação das leis do trabalho (CLT)**, aprovada pelo Decreto-Lei N. 5452, de 1º de maio de 1943, e as leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036 de 11 de maio de 1990, e 8.212 de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação à novas relações de trabalho. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.467-2017?OpenDocument>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**, 2016. IBGE, 2016

CAVALLERO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141–160.

CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S. de; BUENO, S. *et al.* **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA–FBSP, 2017.

COUTINHO JÚNIOR, J. **Especuladores devem ser julgados pela fome**. Brasil de Fato, São Paulo, 14 mai. 2013. Disponível em: Acesso em: 19 jan. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Natália Luchini. Seminário "Teoria Feminista", Cebrap, 2013. [Em inglês, Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.] Nova York/Londres: Routledge, 1990.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**. 1, p.171–189, 2002.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante** – Ferguson, Palestina e as bases para um movimento. São Paulo: Barat Frank, Boitempo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: **racismo e extermínio da juventude negra**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018 . Available from <[http://www.scielo.-br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Feb. 2020. Epub Nov 23, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698197406>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

GOMES, N. L. Relações étnico–raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico–raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 47, jan/mar. 2013.

Hooks, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 320p.

MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Exclusão escolar racializada: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SANTOS, Gisleine A. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Pallas, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Editores Associados, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. *In: Educação*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 30, nº 3. 2007. Disponível Em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CULTURAS INFANTIS EM TERREIROS DE CANDOMBLÉ: UM UNIVERSO ARLEQUINAL NA PAULICEIA DESVAIRADA*

Babalorixá Antônio Paulino de Andrade

Ellen Gonzaga Lima Souza

Está fundado o Desvairismo [...]

*Aliás muito difícil nesta prosa saber onde termina a blangue,
onde principia a seriedade. Nem eu sei.*

(ANDRADE, 2017)

O presente texto nasce do convite de encontros do grupo de estudos em pesquisas em diferenciação sociocultural e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, com uma interessante perspectiva de abordagem decolonial que intitulava uma aula inaugural de “pós em prosa e ar: culturas infantis em terreiros de candomblé”. Esse convite criou condições para dialogarmos juntos em diferentes formações e possibilidades acerca das produções de culturas infantis nos terreiros de candomblé. Em tempos de ataques abertos à cultura e educação, um convite dessa natureza mostra-se como um oásis de resistência da liberdade de prosear, ter prosa em ar e, sobretudo, de pensar. Portanto, já sabem o que não esperar deste texto, pois não tem como estruturá-lo com a forma “clássica” (introdução, desenvolvimento e considerações); ele está mais para uma costura desordeira, como as nossas manifestações negras de resistência. Costura desordeira, porque vem traçando rumos contrários a uma perspectiva de pensar cartesiano, colonial e neoliberal.

Assim, temos por objetivo dialogar acerca das produções de culturas infantis em um universo arlequinal. De diferentes formas tentamos pensar **com** as crianças, pois elas nos inspiraram e nos inspi-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.47-60

ram¹. Nessa prática de pensar **com** elas, em um mundo adultocêntrico, exige certo desvairismo, afinal, a sanidade está na loucura. Assim, juntos, vamos recortar fragmentos de reflexões que reconhecem as infâncias como estados e anunciando a sua natureza plural em losangos arlequinais, na perspectiva organizada da desordem paulistana. Esses recortes de fragmentos com reflexões de infâncias serão costurados com os conceitos de lógica exúlica e pedagogia macunaímica².

As crianças nos ensinam a pensar porque nos desestruturam, quebram paradigmas, rompem com a imbecilidade, pois não têm medo da simplicidade. Só uma perspectiva “Macunaímica” poderia reconhecer as crianças em sua inteireza. Por isso, é com simplicidade

¹ No referido evento “Pós em prosa e ar: culturas infantis em terreiros de candomblé”, exibimos vídeos de algumas crianças dos terreiros cantando para os orixás em diferentes espaços (casa, instituições de educação infantil, etc). A esse respeito, ver o texto: SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; COSTA, Daniel Gonzaga. Culturas infantis e Oxóssi: descolonizando com a assertividade do filho de um caçador. *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/issue/view/13>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARAUJO, Patrício Carneiro; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Culturas Infantis e Exu: descolonizando as animações com Ayô. In: *Catálogo Omo Erê*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018.

² Lógica Exúlica, descrita em Souza (2016). Só é possível entender a referida lógica exúlica se considerarmos que o indivisível não é uno, mas é múltiplo. O continente africano compreende diversas tradições e não podemos tratá-las como uma única tradição. Hampatê Bâ (2003, p. 1) ressalta, entretanto, que há grandes constantes como “[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe”. Por isso, é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, na medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica.

Pedagogia Macunaímica, contribuição de Faria (1999), inspirada em Mário de Andrade.

“Potência como indeterminação e possibilidade do vir a ser é a essência do que chamamos de princípio exusíaco. Há uma inegável amarração entre Exu e Macunaíma. Na cultura popular de matriz africana, Exu é princípio do dinamismo e da transformação. Exu é o que quiser, o múltiplo no uno e, por isso, é possuidor de muitos nomes. É também transgressor, desobediente e malandro. Nada se faz sem Exu, nenhuma transformação ou comunicação é possível se não for feita por seu intermédio.” (SANGENIS, 2018).

que buscamos reconhecer, na *Pauliceia Desvairada*, a existência dos orixás. Qual maior exemplo de loucura para a perspectiva colonial do que o reconhecimento de forças míticas ancestrais africanas em uma metrópole como São Paulo? Mas é justamente pelo seu excesso de gente em seu ar cosmopolita, que fica fácil perceber as influências dos orixás na cidade que não dorme e é tão grande que só podemos pensar em uma regência compartilhada entre todos os Orixás.

É em São Paulo—capital onde Exu se apresenta na ordem da desordem daquela que “és o avesso, do avesso, do avesso, do avesso”³, forjada por Ogum, presente em sua força e em seu pioneirismo, “sangue, amor e poder”⁴, na qual a fartura de Oxóssi impera (embora desigualmente distribuída), e nas profundezas das estações de metrô nos encontramos com Obaluaê, na temperatura quente dos corpos que se espremem em busca de um lugar; Ossaim aparece nos verdes que insistem e resistem, mostrando que, na busca pela vida, só há uma constante, a mudança! Com Xangô, enfaticamente se anunciando como um trovão presente no tom de realeza das manifestações culturais negras que resistem, no “mais possível novo quilombo de Zumbi”⁵. Segue cortada pela luminosidade de Oxum, que se reflete nos rios Tietê e Pinheiros, nas marginais onde vemos as imagens das luzes e dos prédios, seja dia, seja noite. Com as ventanias que reapresentam Iansã, ao mudar o clima repentinamente, na temperatura ou nos temperamentos; na entrega desmedida de Iemanjá, presente em cada morador da cidade “e na medida do impossível, tá dando para se viver na cidade de São Paulo, o amor é imprevisível como você e eu e o céu”⁶. Por fim, anunciando em cortejo, talvez o orixá que se faz mais visível nesta cidade, Oxalá, dono do progresso, aquele que quando tudo está em “ordem” derruba e nos convoca a fazer melhor do que antes, intensamente vivo na inquietude de cada habitante da Pauliceia Desvairada. Talvez discordem, por não reconhecerem que este está embaixo de um grande

³ Alusão à música *Sampa*, interpretação de Caetano Veloso.

⁴ Alusão à música *Ê... São Paulo – SP*, interpretação de Fernanda Abreu.

⁵ Segunda alusão à música *Sampa*, interpretação de Caetano Veloso.

⁶ Alusão à música *Lá vou eu*, interpretação de Rita Lee.

alá⁷ que, em São Paulo, não está tão branco como se espera de um alá de Oxalá, mas está cheio de esperanças e expectativas, afinal já anunciada e cantada como “terra da garoa⁸”.

Conforme destacado por Souza; Tebet; Andrade (2019, p. 37), a opção pela compreensão de significados de infâncias no candomblé, especialmente em uma cidade como São Paulo–capital, com um histórico marcado por sua forma cosmopolita, tem por objetivo colaborar com a construção de justiça cognitiva e reconhecimento de outras epistemologias que não são compreendidas em uma perspectiva abissal, binária, cartesiana e eurocêntrica, marcando a resistência da cosmogonia de nagô na metrópole brasileira.

E é a partir de São Paulo, que tem como lema na bandeira da cidade *Non Ducor Duco*, “não sou conduzido, conduzo”, que tentaremos nos conduzir com as crianças, pois estas nos ensinaram que a melhor forma de aprender–ensinar–aprender candomblé é brincando, cantando, tocando e dançando. O referido lema da bandeira paulistana poderia ser a exemplificação de como as crianças se organizam e nos reorganizam, conforme fizeram com a metodologia de Souza (2016, p.93): “Então Paula falou: ‘Já sei tia você esqueceu como é ser criança, porque ficou velha!’ Falei: ‘É isso mesmo!’. Então Pedro disse: ‘Não tem problema, a gente te ensina é só você brincar’ ”.

Não fujo do ridículo, tenho companheiros ilustres.
(ANDRADE, 2017, p.11)

Em um universo adultocêntrico, ao olharmos **com** as crianças, nossas percepções exigem palavras que reforcem os conceitos de insanidade. Talvez porque as amarras cartesianas binárias que opõem homens a mulheres e adultos às crianças nos façam opor sanidade à loucura, e obviamente o lugar da irracionalidade acaba por ser atribuído às crianças, justamente aquelas figuras que resistem e se rebelam dian-

⁷ Pano branco que cobre Oxalá nas festas de candomblé.

⁸ Alusão à música *Ê ... São Paulo*, interpretação Alvarenga e Ranchinho.

te da repressão com muito mais avidez do que qualquer adulto adestrado.

Nessa direção, a pesquisa de Faria (1999) anuncia, por meio de Mário de Andrade, que a linguagem poética, não acadêmica, permite alcançar para a área da Educação uma perspectiva mais equânime. Assim, é isso que no prosear buscamos, talvez com as crianças possamos sair da insana necessidade de classificação e binarismo postos pela perspectiva cartesiana rumo à justiça cognitiva.

Mário é macunaímico. E, assim como ele, o Brasil: uma identidade que não é uma; sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas especificidades; possibilita aos opostos se encontrarem; “sem nenhum caráter” é a pluralidade de caracteres diversos. Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância (FARIA, 1999, p.77).

A linguagem não acadêmica e a necessidade da arte na discussão acerca das infâncias não é a opção dos/das autores/as para parecer excêntricos/as ou libertários/as, mas é reflexo da impossibilidade de lidar com algum nível de previsibilidade, quando se trata de trabalhar **com** as crianças e não a respeito delas. Exige outra epistemologia corporal, devemos nos abaixar para olhar juntos e não impor nossa adultez.

Macunaimicamente está posta a exigência da preguiça, “ai que preguiça”, de fazer coisas sem sentir, para isso a preguiça torna-se um ato de resistência. Assim são as crianças, inquietas em busca de sentidos que só podemos encontrar por meio da arte, que nos permite potencializar todos os nossos sentidos (tato, olfato, audição, paladar e vi-

⁹ Primeira frase proferida por Macunaíma, personagem de Mário de Andrade (2017).

são). Por isso, a reflexão acerca da cidade de São Paulo implica cantar, dançar e fantasiar essa cidade, assim como as crianças fazem. É interessante que as cenas mais comuns das crianças no candomblé e falando acerca do candomblé fora dos terreiros, em especial nas instituições de ensino, é sempre em torno da música, seja batucando ou dançando elas vão anunciando sua paulistanidade nagô, e como uma enchente inundam as instituições, ocupando-as com a lógica exúlica, que não pede licença, simplesmente entra.

Em nosso recorte arlequinal, há necessidade de mais uma denúncia, pois no dia 6 de fevereiro de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia¹⁰ elaborou um memorando com uma relação de livros a serem recolhidos, e dentre eles está a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Essa indicação política não é inócua e nem tampouco reflete desconhecimento da obra, mas, ao contrário, por reconhecer o potencial transgressor de um sistema de opressão colonial que ainda vivemos. Proibir *Macunaíma* é proibir a brasilidade, é proibir a natureza humana de produzir cultura e fazer arte. Mas, ninguém proibirá as crianças de nos ensinarem a resistir, pois elas continuarão, de forma arteira, a levar nossa brasilidade em seus corpos nas instituições em que estiverem; apesar de todo esforço colonial, não há como aprisionar Exu e sua lógica, afinal, estes antecedem a colonização. Podem proibir *Macunaíma*, mas não proibiram a nossa multiplicidade.

No texto “As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras”, Souza; Santiago; Faria (2018) destacam a relevância de compreender como as crianças produzem cultura em um espaço de resistência para dialogar com a construção de outras metodologias. Assim, a cosmogonia nagô apresentada em Souza (2016) reforça que o conceito de criança não se constrói pela oposição semântica com o conceito de adulto, mas se revela como construção da possibilidade de trânsito (portanto, categoria

¹⁰ No dia 7 de fevereiro de 2020, após a pressão e as repercussões, a referida secretaria recuou em sua decisão. In: <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/06/documento-da-secretaria-de-educacao-de-ro-manda-recolher-de-escolas-macunaíma-e-mais-42-livros-secretario-diz-ser-rascunho.ghtml>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

não estática), em que movimento, transitividade e narratividade, segundo a Semiótica (LOTMAN, 1996; BAKHTIN, 1999), se inserem na ordem e na natureza do axé, força vital e de permanente movimentação. A infância, nesta propositura, sob a prescrição da lógica de Exu, reporta não a si mesma, mas evoca, polifonicamente, diferentes enunciados de estado (gestação, nascimento, infância, adolescência, juventude, adultez, velhice e ancestralização), estados a que se pode ir e vir, numa perspectiva capaz de sabotar a cognição, a interpretação e a representação simbólica eurocêntrica da percepção do tempo.

Permitir-mo-nos sabotar a cognição é condição indispensável para reconhecer as culturas infantis, bem como compreender a poesia posta em uma Pauliceia que jamais seria resistente e condutora se fosse lúcida; ela só é potente porque se admite desvairar, desviar, transitar.

“Este Alcorão nada mais é que uma embrulhada de sonhos confusos e incoerentes. Não é inspiração provinda de Deus, mas criada pelo autor. Maomé não é profeta, é um homem que faz versos. Que se apresente como sinal revelador de seu destino, como os antigos profetas”. Talvez digam de mim o que disseram do criador de Alá. Diferença cabal entre nós dois: Maomé apresentava-se como profeta; julguei mais conveniente apresentar-me como louco. (ANDRADE, 2017, p.8-9)

Na conveniência do reconhecimento da loucura, um capítulo da tese de Souza (2016, p. 136-137), intitulado “Entre a loucura adulta e a sanidade dos erês”, é possível compreender que mesmo as pesquisas acerca do candomblé expressam equivocadamente relações cartesianas.

Há uma divergência quanto ao significado da palavra erê; por exemplo, para o babalorixá Toninho de Oxum, está ligada ao brincar, advém de xirê e se relaciona com brincadeira, indica criança, meninos, etc. Segundo Verger (1999, p.84), “No Brasil certos pais-de-santo afirmam que erê é uma contração da palavra asiwere, que em yorubá significa “louco”. Esse mesmo estado é classificado pelos nagô da África

como tinuerde (que chegou nas bagagens), evidenciando muito bem a posição de adjunto, daquele que vem depois.

Assim, não há um consenso quanto ao estado de erê e isso se reflete na dificuldade adultocêntrica de lidar com o universo das infâncias, pois relacionar-se com as crianças, auxiliar os/as adultos/as em transe do orixá, acolher os visitantes, tudo é visto com naturalidade, porém o estado de erê é visto como o mais delicado pelas (os) filhas(os) de santo. Nesse estado, a pessoa faz aquilo que tem vontade e não necessariamente aquilo que lhe é solicitado.

No estado de erê, temos um corpo adulto em um transe infantil; diferentemente das relações que corpos adultos estabelecem com as crianças, relação essa hierárquica, em que adultos colocam objetos fora do alcance de crianças, não olham nos olhos com posturas horizontais e sim verticalizadamente e, por vezes, o tamanho do adulto frente a crianças pode intimidar. O estado de Erê em um corpo adulto confronta outros corpos adultos, porém em uma personalidade infantil.

Acerca do significado de loucura, no contexto do Candomblé, tem-se uma ideia oriunda do estado de loucura patológica, o qual se assemelha ao estado de alter-consciência ou hetero-consciência, que acomete o indivíduo em transe. Todavia, há que se compreender que, no seio do egbé, a comunidade de santo, o termo se ressemantizou, ora perdendo traços de significação (subtração da ideia de “patologia”, “insanidade”, transtorno, etc., todos de caráter disfórico), ora acrescentando traços de significação (adição da ideia de “espiritualidade”, “pueril”, “lúdico”, etc., todos de caráter eufórico). Assim, o estado de erê representa a “loucura”, entendida como a necessária perturbação da ordem estabelecida, adultocêntrica, a objeção necessária à naturalização dos papéis sociais e a prescrição do seu status, a subversão de modelos rígidos para a restauração de um estado e uma disposição social incentivadora de uma circunstância de convívio entre os seres do Orum e do Ayê, entre adultas(os) e crianças, entre os estados de consciência e inconsciência, palco da manutenção dos saberes ancestrais, constituído como um fórum em que, num aparente caos, são repensados e reafirmados os laços e os contratos com o sagrado e o secular.

O estado de erê representa o próximo elo que, permanentemente, precisa se renovar em favor da perpetuação da tradição, em favor de um presente disposto a ser a base do porvir, e em favor de um futuro que necessita, de fato, vir a ser, sob a pena de uma inexorável extinção. Em poucas palavras, erê, o meristema do tecido ideológico do Candomblé, é o último ponto do pé de okotô, condição do crescimento incessante e espiral da concha de caracol de Exu, cuja expansão se inicia em Olorun e não termina jamais, pois a graça de Oxum, a mãe do ovo, o novo sempre vem e virá, nomeando o amanhã: Pilãozinho, Florzinha, Mel, Raio de Sol¹¹... Este último, talvez, o primeiro de cada manhã.

Admitimos que o conceito de África é geográfico e não metafísico. Mas, consideramos, como Nietzsche (em Além do bem e do mal), que a geografia é algo a ser levado em conta na perspectiva de outros modos de pensar. E o que apresentamos é a perspectiva de um modo afro de pensar tipificado no sistema nagô, que é de fato uma forma intensiva de existência (forma em que a passagem do biológico ao simbólico ou ao “espiritual” é quantitativamente significativa) com processos filosóficos próprios. “Afro” não designa certamente nenhuma fronteira geográfica e sim a especificidade de processos que assinalam tanto diferenças para com os modos europeus quanto possíveis analogias. (SODRÉ, 2018, p. 16)

Ao reconhecer a lógica exúlica e assumir de forma consciente a loucura, tencionamos alguns estereótipos que cercam a leitura dos intolerantes racistas acerca do candomblé¹², ou melhor, com a perspectiva nagô de mundo, observam-nos como animistas, consideram-nos como pouco racionais, bem próximos ao que classificam como selvagem (opondo emoção à razão), enojam-se das práticas ritualísticas que nem conhecem e, por isso, temem, tratam com uma noção de pri-

¹¹ Nomes de alguns erês no Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam.

¹² Cabe destacar que a palavra candomblé indica reunião, mas cada casa, terreiro ou roça tem suas especificidades e se organiza a partir da liderança.

mitivos e infantis. Mas a centralidade do rito está em ORI, que significa cabeça, orixá quer dizer força para a cabeça, essencialmente culto destinado à razão almeja-se que seus adeptos possam fazer boas escolhas diante das dificuldades da vida. Assim, um culto à razão só é possível assumindo devaneios.

Em permanente consciência dos devaneios inspirados por Exu, “que matou um pássaro ontem com a pedra que hoje atirou”, damos-nos ao luxo de caminhar para a finalização deste prosear com uma cantiga dedicada a Exu, que tradicionalmente é o primeiro a ser saudado.

A jí ki Barabo e mo juba, àwa kò sé
A jí ki Barabo e mo juba, e omodé ko èkó ki
Barabo e mo juba Elegbara a Èsù l'ònòn
Nós acordamos e cumprimos Barabo,
A vós eu apresento meus respeitos,
Que vós não nos façais mal.
A vós eu apresento meus respeitos.
A criança aprende na escola (é educada, ensinada)
(OLIVEIRA, 2009, p.23)

É importante destacar que o texto *Cantando para os orixás*, de Oliveira (2009), é um dos mais importantes trabalhos de preservação das histórias do povo nagô, e pelo qual temos profundo respeito. Mas aqui cabe iniciar uma discussão a respeito da tradução de uma das poucas cantigas que trazem especificamente a palavra omode, que em yorubá significa criança.

Em nossa compreensão, a tradução¹³ mais adequada para a frase da cantiga de Exu que remete à criança seria “e omode ko èkó ki”, “a criança encontra acaçá denso” e não “a criança aprende na escola”, conforme indicado por Oliveira (2009). Interessante destacar que em todas as outras páginas do texto em que aparece a palavra èkó¹⁴ o autor a traduziu como acaçá, contudo, na música em que se menciona a cri-

¹³ Com apoio em: BENISTE, José. *Dicionário yorubá-português*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ança, logo remeteu-se à palavra escola, isso é fruto da perspectiva cartesiana de infância que não nos isenta e faz com que institucionalizemos as crianças.

O acaçá é como um alimento ofertado a todos os orixás, feito com milho branco e água, ganha uma consistência próxima a de um pudim; esse alimento é embrulhado em uma folha de bananeira e ganha uma forma de pirâmide. Sem dúvida é o alimento mais utilizado na culinária do candomblé, com diversas finalidades; sua representação é o fortalecimento.

A criança encontra um acaçá denso, assim, acaçá é o fortalecimento para o ciclo da vida, sua cor clara indica uma luminosidade para as nossas reflexões na saudação ao ori e aos orixás. Por isso, o acaçá é o primeiro alimento, seu formato de pirâmide representa um apontamento em direção ao orun, ao alto, para auxiliar as pessoas a encontrarem o caminho, logo, a criança é aquela que encontra maior densidade para conduzir a comunidade.

Sigamos, então, em desvario a condução das crianças, e que estas não nos abandonem em um mundo que se quer são, quadrado, cartesiano, adultocêntrico, racista, patriarcal, homofóbico, pois densidade nas reflexões só é possível com elas.

Referências

ALVARENGA; RANCHINHO. **Ê ... São Paulo**. Álbum Caterete. Intérprete Alvarenga e Ranchinho, 1943.

ANDRADE, Mário. **Macunaíma**. Barueri: Novo Século, 2017.

_____. **Pauliceia Desvairada**. Barueri: Novo Século, 2017.

ARAUJO, Patrício Carneiro; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Culturas Infantis e Exu: descolonizando as animações com Ayô. In: **Catálogo Omo Erê**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018.

¹⁴ Exemplo página 134 “A èkó e egé e ìyalóòde iyá awo rò” “Nós lhe oferecemos ecó (acaçá), pois ela pode tornar-se uma perigosa armadilha”, cantiga referente ao orixá Oxum.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkollel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo. Cassa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BENISTE, José. **Dicionário yorubá-português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CARLINI, Luiz Sérgio; LEE, Rita. **Lá vou eu**. Álbum Rita Lee & Tutti Frutti. Intérprete Rita Lee, 1976.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, 1999.

FAWCETT, Fausto; ABREU Fernanda, LIMINHA. **São Paulo – SP**. Álbum Entidade Urbana. Intérprete Fernanda Abreu, 2001.

LOTMAN, Iuri. **La se miosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Tradução de Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Cátedra, 1996.

OLIVEIRA, Altair Bento. **Cantando para os orixás**. 4. ed, Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Pedagogia da preguiça: inspirações macunaímica para pensar a escola do Brasil contemporâneo. *In*: SANGENIS, L.F.C; OLIVEIRA, E.F.R.; CARREIRO, H.J.S., eds. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

_____. Bebês, cultura e raça em terreiros de candomblé: diálogos com Hampate Bâ. *In*: TEBET, Gabriela. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80–102, jan./abr. 2018.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; COSTA, Daniel Gonzaga. Culturas infantis e Oxóssi: descolonizando com a assertividade do filho de um caçador. **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, 2019.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; TEBET, Gabriela; ANDRADE, Antônio Paulino. Epistemologias do Sul: infâncias e candomblé na cidade de São Paulo em busca de uma pedagogia arteira. *In*: MACHADO, Maria Izabel. **A sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano**. Organizadora Maria Izabel Machado. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. v.2.

VELOSO, Caetano. **Sampa**. Álbum Muito dentro da estrela azulada. Intérprete Caetano Veloso, 1978.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

AS CRIANÇAS NO MOVIMENTO HIP HOP: PARTICIPAÇÃO DE MULHERES– REPRESENTATIVIDADE E (RE)EXISTÊNCIAS*

Mariana Semião de Lima

Introdução

*Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha.*

*Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha.*

*Devolva minhas bonecas
Quero brincar com elas
Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?*

*Vou me divertir enquanto sou pequena
Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana
Como história de griôt, sou negra e tenho orgulho da minha cor
Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da
minha cor*

*Menina pretinha, exótica não é linda
Você não é bonitinha
Você é uma rainha.*

*O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
Canto rap por amor, essa é minha linha
Sou criança, sou negra
Também sou resistência
Racismo aqui não, se não gostou, paciência.*

(Menina Pretinha – MC Soffia)

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.61-70

Este é um dos meus raps favoritos. Escutei-o por diversas vezes. Com uma letra simples, mas forte, toda vez que o leio vêm à minha memória passagens da minha infância, em que as pessoas me chamavam de “exótica” ou “bonitinha”. “Afim das contas, meninas negras não podem ser simplesmente ‘bonitas’. As meninas negras estão longe do referencial de padrão de beleza. Pelo seu tom de pele, por seu cabelo, por seus traços. Como todo rap deve ser, essa canção é uma (re)existência. Pela letra e também por ser de uma criança.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar alguns resultados da minha dissertação de Mestrado, intitulada: *Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap*, que discutiu a participação de mulheres no território masculino do gênero musical rap.

A partir da análise da trajetória de vida de três mulheres pioneiras do gênero musical rap em São Paulo, este estudo mostra que o processo de participação das mulheres em um movimento predominantemente masculino, apesar de difícil e competitivo, foi e é possível. Entre os anos de 2002 e 2003, esta pesquisa¹ foi realizada em dois centros urbanos: Campinas e São Paulo. São Paulo, porque é o lugar histórico do movimento Hip Hop no Brasil, onde essa cultura se desenvolveu mais intensamente. Campinas, para comparar as diferenças e semelhanças entre uma metrópole e uma cidade interiorana.

O movimento Hip Hop e a luta antissexista

Expressão cultural da diáspora africana, o Hip Hop² surgiu como experiência cultural juvenil associada às novas condições socioeconômicas em Nova Iorque, cidade antes industrial, e na década de 70, pós-industrial, condições que atingiram de forma mais direta aos jo-

¹ Optei pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico por considerá-la a opção metodológica mais adequada aos propósitos do estudo. Como estratégia de investigação, lancei mão de técnicas da pesquisa participante, que têm caráter dialógico, pois contemplam características e o contexto sócio-histórico dos sujeitos investigados sendo eles: a observação participante, entrevistas do tipo semiestruturadas e diário de campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

² O *graffiti*, o *rap* e o *break* são as expressões artísticas que formam a trilogia sagrada do movimento Hip Hop.

vens afro-americanos e de origem hispânica, moradores do Bronx (ROSE, 1997). Esses jovens reelaboraram suas práticas culturais e começaram a produzir arte via as novas condições socioeconômicas surgidas.

No Brasil dos anos de 1970, eram os bailes *blacks* que contribuíram para o desenvolvimento do Hip Hop, principalmente em São Paulo. Nos bailes *black*, os clássicos do rap eram veiculados e concursos também eram realizados. Além desses espaços, a chegada do Hip Hop deve-se às revistas e aos discos importados, vendidos na Galeria 24 de Maio, no centro de São Paulo.

No final da década de 1990, uma avalanche de estudos urbanos (ANDRADE, 1996; CUNHA, 2003; DIÓGENES, 1998, FÉLIX, 2000; SILVA, 1998) passou a centrar-se na cultura Hip Hop. Esses estudos e pesquisas questionavam a razão de grupos juvenis se moverem na acepção de reivindicar melhorias e assim diminuir o caráter excludente de suas condições. Nessas pesquisas, o tema principal, a cultura juvenil, sua identidade, práticas e problemas característicos, abandonou a questão da presença feminina, como se o sinônimo de juventude fosse masculino, como se as mulheres fossem invisíveis. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa de Magro (2003) foi pioneiro, ao investigar a experiência vivida por meninas grafiteiras no Hip Hop de Campinas.

Também nos anos 1990, o rap torna-se mais agressivo, mais “gângster”. A agressividade masculina sempre foi um elemento importante nos raps, mas essa década foi tomada pelos “gangsta”³, rappers que cultuavam não só a bravata masculina mas a crueldade, bloqueando o resto. Esse novo discurso tornou-se assustador e preocupante, principalmente pela agressividade em relação às mulheres, que eram chamadas de putas ou vacas, não havendo nenhuma outra forma de se referir a elas. Até mesmo “gostosa” era uma expressão considerada leve demais para esses rappers⁴.

³ Corruptela da palavra gangster, que na pronúncia black americana torna-se gangsta.

⁴ Cf. Cavalcanti, B., Eisnberg, J., Starling, H. *Rap: o canto à beira do precipício*. Folha de São Paulo, 14/10/2001. Caderno Mais, p. 4-9.

No Brasil, muitas músicas produzidas por alguns rappers expressavam o discurso sexista por meio da exaltação do poder masculino. Era impossível falar das mulheres sem desrespeitá-las.

Mas na contracorrente desse discurso, muitas mulheres, que participaram desde o início desse universo predominantemente masculino, trouxeram a reflexão da desvalorização e do desrespeito do trabalho produzido pelas “minas” dentro do movimento e as desigualdades entre mulheres e homens, bem como os respectivos lugares dos gêneros na sociedade.

A forma de expressão e os assuntos abordados também se baseiam no mesmo cotidiano da periferia cantada pelos “manos”, mas nas letras escritas por essas mulheres, seus próprios medos, anseios e experiências de vida são utilizados. São elas que ao comporem a respeito de temas como sexualidade feminina, tornam-se as “vozes antisssexistas” do movimento, afirmando que não são objetos sexuais, mas sujeitas sexuais.

Representatividade feminina e empoderamento

Atualmente, dentro desse cenário, pode-se observar também a participação de crianças e jovens, dentre elas MC Soffia. A atuação da pequena MC Soffia⁵, que aos seis anos de idade descobriu seu desejo por cantar rap e começou a compor canções que abordam temas referentes a racismo, machismo e autoaceitação, não se deve a sua participação em oficinas de Hip Hop para crianças e jovens, ministradas em ONGs e escolas como atividades extracurriculares. Muito precocemente, a jovem rapper já frequentava, juntamente com seus familiares, os espaços nos quais a cultura negra se fazia presente na periferia da cidade de São Paulo.

MC Soffia, em um dos trechos da série criada pelo jornal *O Estado de S.Paulo*, no encarte Jornal da Cultura, traz a importância das mulheres pioneiras do Hip Hop para sua vida, e também mostra que

⁵<<https://mdemulher.abril.com.br/cultura/mc-soffia-combatendo-o-racismo-com-musica-desde-cedo/>> Acesso: em 23 jan. 2020.

ela já percebia os lugares estabelecidos para homens e mulheres nesse movimento de domínio masculino⁶.

Eu me inspirava ao ver as mulheres cantando. A música sempre foi muito masculina. Sempre existiram mulheres cantando, mas menos do que homens. E essas que cantavam não tinham tanta visibilidade. Então, a mulher podia cantar, mas ela não tinha a estrutura que um homem tinha. (MC Soffia)

Ou seja, para a jovem rapper, a visibilidade dada a outras mulheres cantando rap contribuiu no processo de construção de sua subjetividade. Ela se sentiu representada e isso foi muito importante para o fortalecimento de sua identidade e autoestima.

No trecho “*O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha*”, apresentado na letra da canção rap no início deste capítulo, MC Soffia traz uma experiência vivida por muitas meninas negras: a necessidade de se encaixar no ideal estético feminino em nossa sociedade, o da mulher branca. Esse é um traço do paradigma epistêmico de produção de identidades dos colonizados. A rapper, que afirma já ter sofrido discriminação na escola por conta de seu cabelo crespo, se contrapõe a essa tentativa de branqueamento, afirmando não mais utilizar o alisamento.

A propagação de um discurso de empoderamento⁷ por meio das letras das canções de rap mostra mulheres e, nesse caso, infâncias, diversas nas vivências raciais, sociais, de gênero e classe. Também traz o protagonismo feminismo e a luta por direitos.

⁶ <<https://www.geledes.org.br/tv-cultura-exibe-deixe-ela-sonhar-com-mc-soffia-nesta-quinta-feira-05-12/>> Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷ Baquero (2012) destaca a utilização da palavra em três categorias: individual, comunitária e organizacional. O termo empowerment ou empoderamento ganhou destaque com os movimentos emancipatórios, de negros, mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência, a partir da luta por igualdade e justiça, durante a segunda metade do século XX, nos Estados Unidos. Dessa forma, surge o reconhecimento das habilidades e capacidades dos indivíduos, como seres autônomos, protagonistas das suas próprias histórias.

Mulheres e meninas reagem à colonialidade, reprodutora do colonialismo, que se mantém viva na modernidade cotidiana a partir de muitos aspectos da vida: no comportamento, na cultura, no currículo escolar, nos materiais didáticos, etc. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, a colonização epistemológica continua fortemente presente nos dias atuais.

A modernidade, invenção das classes dominantes europeias, a partir da conquista da América Latina, está intrinsecamente ligada à experiência colonial.

A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-mulçumana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiências, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. (DUSSEL, 2005, p. 30)

Foi com a modernidade que a Europa pôde produzir um modelo único e universal na produção de conhecimento. Para isso, foi necessário, segundo Dussel (2005), que a civilização europeia se autodescrevesse como a mais desenvolvida e superior, utilizasse um processo civilizador exercido através da violência, se necessário, que justificou a guerra colonial. Em outros termos, as classes dominantes europeias inventaram que sua razão era universal, negando o mundo periférico colonial.

O pós-colonial, segundo Ballestrin (2013 *apud* Arroyo 2018, p. 28), “se caracteriza como um movimento epistêmico, intelectual, político que oferece análises críticas da historiografia colonial eurocêntrica”.

Segundo Arroyo (2018, p. 29):

Os estudos pós-coloniais convidam a buscar novas formas de pensar, novas epistemologias e novas práticas políticas e peda-

gógicas e a rever epistemologias persistentes universalistas, subalternizadoras de ver os Outros e ver as Outras infâncias. Os estudos pós-coloniais nos alertam que não existe uma produção única de uma infância única, universal. Nem existe uma concepção epistemológica única, universal de ser humano.

MC Soffia, em uma entrevista⁸ ao canal Nova Escola, fala da importância de a escola descolonizar seu pensamento e trazer informações para as crianças que não inferiorizem grupos sociais, étnicos, raciais e suas infâncias.

Apesar de toda a consciência política vista na jovem rapper, Carneiro (2019) demonstra certa preocupação com relação aos desafios que as futuras gerações de mulheres terão que enfrentar:

As mulheres de minha geração compreenderam o sentido das palavras liberdade e igualdade em função da sede que a ausência de liberdade e de igualdade nos provocou. E essa sede era tão intensa que transformou as noções de liberdade e igualdade nos princípios mais caros as pessoas de nossa geração, porque além de entender que liberdade e igualdade são valores intrínsecos e inegociáveis para a pessoa humana, descobrimos também que para conquista-las e mantê-las é preciso muita disposição de luta e uma vigilância permanente para defendê-las, porque liberdade e igualdade são bens que estão sempre sendo colocados em perigo por diferentes ideologias autoritárias, fascismos, neofascismos, por diferentes variações do machismo, pelo racismo e as discriminações étnicas e raciais, pelos fundamentalismos religiosos, pelos neoliberalismos, pelas globalizações (CARNEIRO, 2019, p. 109).

Ou seja, tais ideologias colocam em risco conquistas, lutas e sonhos de muitas mulheres, e cabe às novas gerações continuarem travando um bom combate para as causas mais justas da humanidade.

⁸ Na escola com MC Soffia <https://www.youtube.com/watch?v=Spoph3Y_JKk.>
Acesso em: 7 fev. 2020.

Considerações Finais

Em minha pesquisa de Mestrado, ao problematizar as relações vividas pelas mulheres no contexto do movimento Hip Hop, mais especificamente, as mulheres do gênero musical rap, a intencionalidade foi, além de apresentar um movimento de cunho cultural que se estabeleceu como um instrumento de afirmação, resistência e re-existência dos jovens negros e periféricos, abordar a condição da mulher em um espaço predominantemente masculino. No início dos anos 1990, quando esse estilo musical ganhou espaço na indústria fonográfica brasileira, a participação das mulheres era rara, mas aos poucos essa situação foi mudando. A presença feminina foi ganhando o seu espaço timidamente, por conta do sexismo. Hoje, além das mulheres terem seu lugar garantido, existe a inserção de outros grupos subalternizados, como as crianças e as pessoas LGBT.

A luta dessas mulheres por igualdade, reconhecimento e respeito, principais reivindicações das vozes femininas, não só do Hip Hop, mas de outros grupos e coletivos sociais femininos de origem popular, demonstra o protagonismo de mulheres em diferentes espaços ao longo da história. Nesse sentido, o presente texto, ao refletir acerca da participação de mulheres e crianças, inspira a pensar o movimento estigmatizado do Hip Hop como possibilidade de projeto político disposto a combater a discriminação, o machismo e a subalternidade de sujeitos invisibilizados.

Para finalizar, a autoafirmação, a autovalorização, o autorreconhecimento e autoconhecimento (BERTH, 2019), proporcionados pela participação de mulheres no Movimento Hip Hop, criaram estratégias para que crianças e jovens, como a rapper MC Soffia, percebam sua realidade, aceitem suas características culturais e estéticas e promovam ações para o coletivo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, Elaine Nunes. **Movimento negro juvenil**: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo. São Paulo, 1996. (Dissertação de mestrado) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1996.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, Solange E.; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina E.; FARIA, Ana Lúcia G. **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento Maceió: Edufal, 2018. p. 57–68.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. *In*: **Revista Debates**. Porto Alegre: v. 6, n. 1, p. 173–187, jan.–abr. 2012.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** São Paulo: Editora Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CAVALCANTE, B.; EISNBERG, J.; STARLING, H.. Rap: o canto à beira do precipício. Caderno Mais. **Folha de São Paulo**, 14 /10/2001.

CUNHA, Maria Amália. **Trajetos sinuosos**: o bairro, a família e a juventude a sum só tempo. Campinas, 2003. (Tese de doutorado): Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismos e ciências sócias. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005.

FÉLIX, João Batista de Jesus. **Chic show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes black paulistano**. São Paulo, 2000 (Dissertação de mestrado): Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2000.

LIMA, Mariana Semião de. **Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap**. Unicamp, 2005. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, SP, 2005.

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

MAGRO, Viviane Melo M. **Meninas no graffiti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas**. Campinas, 2003 (Tese de doutorado): Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP, 2003.

SILVA, José Carlos G. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. Campinas, 1998. (Tese de doutorado): IFCH, UNICAMP, Campinas/SP, 1998.

PARTE II

Infância e corporalidade

INFÂNCIA YUDJÁ E A EDUCAÇÃO EM UM MUNDO VIVO: PENSAMENTOS EM TORNO DO FILME *WAAPA**

Alik Wunder

*Minhas primeiras letras foram o céu e o chão
leio religiosamente na carne das plantas
nos versos da água
na pele do Sol
nos resíduos do vento
leio intuitivamente
antes de me existir
(Joshua , 2026)*

Este texto faz parte de alguns movimentos que tenho realizado em pesquisas¹ e na formação de professoras(es), no sentido de criar encontros férteis entre a Educação, as Artes e as cosmovisões dos povos indígenas brasileiros (WUNDER, 2017). Tenho realizado pesquisas acerca de produções literárias e audiovisuais (fotografia, cinema e artes visuais) de artistas indígenas e também de artistas não indígenas que criam obras em colaboração com os povos originários. Interessam-me os caminhos de pensamento e criação com os regimes conceituais e visualidades ameríndias que estas produções artísticas oferecem. Interessa-me pensar com imagens, com a arte e com seus processos criativos que se dão no encontro na diferença.

Que outras perspectivas de educação, de humanidade, de mundo esses povos estão oferecendo com suas imagens e narrativas? Quais os conceitos que permeiam a educação de cada povo indígena? Como seria repensar nossos conceitos a partir de um olhar atento aos seus modos de educar? Como a educação das crianças pode ser pensada a partir desses outros modos de relação com o mundo? Encontrar com

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.73-92

¹ Pesquisadora do Laboratório de Estudos Audiovisuais, OLHO da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

os regimes conceituais indígenas e produzir uma obra sobre as lógicas vão no sentido do que alguns teóricos e teóricas têm nos convidado a fazer. Os pensamentos podem ser imaginados como superfícies que, no encontro com outros, podem dobrar-se. Esta é a ideia de obra do filósofo Gilles Deleuze: uma força de instabilidade em que o fora se torna dentro e o dentro de torna fora. Nessas curvas, as diferenças se encontram. E é desse precioso *entrelugar* que busco escrever, desde o espaço criativo que se faz no encontro entre as lógicas do pensamento ocidental, das quais compartilho como professora e pesquisadora não indígena, e as lógicas de pensamento dos distintos povos. Para o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2008), o pensamento dos povos originários tem validade e sentido não apenas para suas sociedades, mas também para nos forçar a rever os conceitos construídos nas diversas áreas de conhecimento. Como o autor propõe, poderíamos fazer cada vez mais uma “antropologia simétrica”, ou seja, “antropologizar o ‘centro’ e não apenas a ‘periferia’ de nossa cultura. O centro da nossa cultura é o estado constitucional, é a ciência, é o cristianismo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p.46). Para a educação, seria o convite a um movimento inquietante de olhar para as nossas teorias e práticas a partir de outras perspectivas de mundo.

Acompanhada de perguntas, ofereço aqui algumas palavras que brotam do encontro com o filme *Waapa* (2017), curta-metragem que traz alguns dos princípios da educação das crianças do povo indígena Yudjá. Também conhecidos como Jurunas, nome dado pelos povos indígenas vizinhos, os Yudjá atualmente reivindicam este outro nome, sua autonegação que significa “os donos do rio”. Eles sempre viveram ao longo do rio Xingu; nos últimos quatro séculos, migraram do norte do Pará em direção ao sul e hoje vivem, em sua maioria, no território do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. Atualmente são uma população de aproximadamente quinhentas pessoas, distribuídas em sete aldeias, que, segundo a linguista Cristina Fargetti, “são sobreviventes de um grande decréscimo populacional – estima-se que na década de 1960 não chegassem a cinquenta pessoas” (FARGETTI, 2017, p.23). No encarte do CD “Fala de bicho, fala de gente”, realizado

pela cantora e pesquisadora de musicalidades indígenas Marlui Miranda, juntamente com os Yudjá, Yabaiwá Juruna, professor e pensador yudjá, escreve a respeito da história de seu povo:

Os Juruna, como também são chamados os Yudjá, formavam um dos povos mais importantes do Rio Xingu, porque antigamente a nossa população era muito grande. Nossos antepassados eram os antigos habitantes das ilhas peninsulares do baixo e meio curso do Rio Xingu, um dos maiores da Amazônia. *Iya Xipaa* na nossa língua significa “rio principal. Yudjá na nossa língua significa “dono do rio”, porque na nossa história os nossos ancestrais libertaram o rio que antes ficava preso dentro de um tipo de geleira ou caixa de gelo. A nossa história está ligada a fundação da cidade de Belém. Em meados do século XVIII, o abandono de toda região do baixo Xingu pelos indígenas foi resultado mais evidente dos primeiros cem anos de uma história marcada pelo aprisionamento, escravização, guerra e predação (MIRANDA, 2014, s/p).

Os Yudjá são um dos vários povos indígenas amazônicos que sobreviveram ao genocídio, às invasões de terra, às doenças do contato, à escravização, à evangelização forçada, e que se revitalizaram após séculos de fuga. Falam hoje sua língua originária e sustentam na vida cotidiana suas narrativas, seus cantos, seus rituais, suas artes materiais, suas práticas de agricultura, de cura e de educação que se dão numa relação íntima com o rio. Exímios canoeiros, os Yudjá são os “donos do rio”, vieram do rio, salvaram-se pelo rio, vivem, aprendem e ensinam com suas águas e com todos os seres que fazem parte de sua “malha de vida”. (INGOLD, 2017)

O filme *Waapa*, lançado em 2017, foi realizado pelos diretores Renata Meirelles, David Reeks e Paula Mendonça, juntamente com Yabaiwá Juruna, na Aldeia Tuba Tuba, no Parque Nacional do Xingu – MT. Pode-se pensar no filme como uma ritualística de encontro entre pessoas diferentes conectadas pelas crianças e pelos modos diversos de educar. Yabaiwá é professor da Escola *Kamadu*, da aldeia Tuba

Tuba e também narrador e autor do argumento do curta-metragem. Os documentaristas David Reeks e Renata Meirelles desenvolvem juntos pesquisas e filmes sobre as culturas tradicionais das infâncias no Brasil, e coordenam o Programa *Territórios do Brincar*, que realiza intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil.² Paula Mendonça foi, durante dez anos, assessora pedagógica da Escola *Kamadu*, pelo Instituto Socioambiental. Durante esses anos, passou longos períodos nas aldeias yudjá e participou do processo de formação de professores, da produção de material didático e da elaboração de Projetos Político-Pedagógicos de escolas indígenas. A partir desses trabalhos, realizou a pesquisa de Mestrado intitulada *Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança yudjá*, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo (MENDONÇA, 2007). A pesquisa investiga os modos de educação das crianças yudjá, bem como as possibilidades e os limites do diálogo intercultural entre essas práticas educativas e a educação escolar indígena.

Da aliança entre educadores, artistas, pesquisadores, indígenas e não indígenas nasce a obra *Waapa*. Em vinte minutos, o filme oferece cenas de brincadeiras que são também práticas de aprendizagem, cura e preparo do corpo das crianças para os desafios da vida. São as palavras de Yabaiwá que traçam as relações dessas práticas com a cosmovisão dos Yudjá e que enredam as imagens da poética câmera do cinegrafista David Reeks. Paula Mendonça, em sua dissertação de Mestrado, destaca diversas ações educativas dos yudjá:

É possível elencar um conjunto de ações intencionais implicadas na educação das crianças: saber ouvir e compreender, observar e memorizar, ter o corpo liso para as doenças escorregarem, saber falar bem, prevenir-se das alergias alimentares, além da força, equilíbrio e agilidade, assim como pontaria e velocidade. Por um lado trabalha-se os atributos físicos e por outro a rede espiritual que confere proteção às pessoas que estão em perigo.

² Site do Programa *Territórios do Brincar*: territórios do brincar <https://territoriodobrincar.com.br/>

Também faz parte o uso de remédios que favorecem e aguçam a percepção, assim como na ideia de Ingold a educação da atenção. Além disso são usados brinquedos que têm como finalidade, além do divertimento, oferecer a proteção necessária para que a criança possa ter boa saúde. Vimos que o brincar é uma forma de perceber que a criança está com boa saúde, porque denota seu vínculo e relações com as coisas e pessoas desse mundo (MENDONÇA, 2017, p. 153).

Waapa foca especialmente este último conjunto de ações: as brincadeiras, que fortalecem o vínculo e as relações das crianças com o mundo. Com elas, o corpo da criança entra em relação de aprendizagem com diversos outros corpos não humanos. Nessa outra forma de aprendizagem, a perspectiva das(os) mulheres/homens parece não ser central, nele há aberturas às perspectivas, intenções e forças de todos os outros seres.

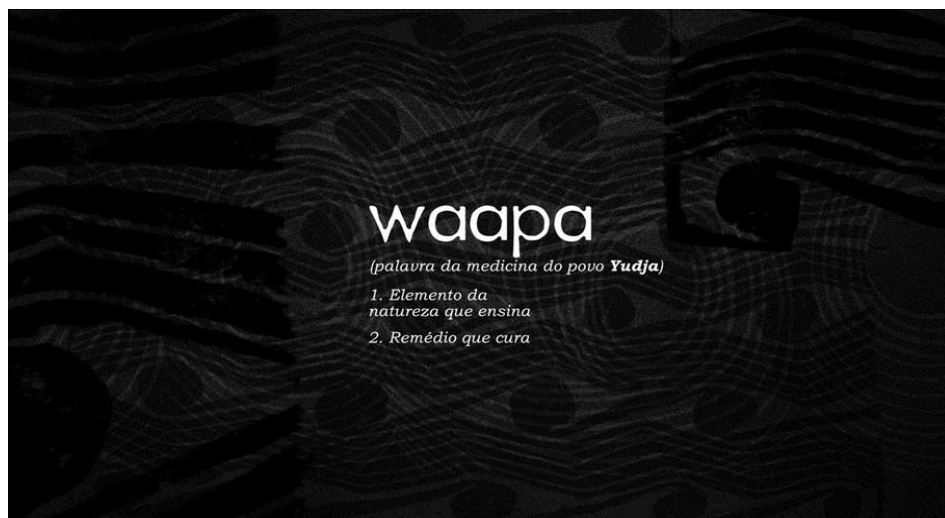
Busco neste exercício de pensamento com as imagens, palavras e sons do filme, conversar com algumas ideias do antropólogo inglês Tim Ingold, em seu livro *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* (2017). Os ensaios desse livro vão no sentido de “inserir o ser humano e o devir na continuidade do mundo da vida” (INGOLD, 2017, p. 26). Ingold instaura um pensamento no qual as/os humanas/os estão imersos nas linhas vitais, seguindo os fluxos que se dão sempre nas relações e em movimentos de transformação. Defende um modo de habitar, relacionar-se, conhecer e pensar o mundo a partir de uma conversação com as “vozes” outras que compõem o chão em que pisamos:

Por que reconhecemos apenas nossas fontes textuais, mas não o chão que pisamos, os céus em constante mudança, montanhas e rios, rochas e árvores, as casas nas quais habitamos e as ferramentas que usamos, para não mencionar os inúmeros companheiros, tanto animais não-humanos como os outros seres humanos, com os quais e com quem compartilhamos nossas vi-

das? Eles estão constantemente nos inspirando, nos desafiando, nos dizendo coisas (INGOLD, 2017, p. 12).

Ingold, bastante impregnado pelo pensamento de povos originários, defende um movimento vital e expandido de aprendizagem com o mundo, no qual as dimensões conceituais que cindem natureza e cultura são deslocadas. As fronteiras entre mundo humano e mundo natural, construídas secularmente pelo pensamento moderno e pela divisão disciplinar do conhecimento, ganham linhas de fuga. Linhas que criam um emaranhado vital de relações e abrem horizontes para imaginar outras subjetividades e outras formas de educar em uma relação intensiva com a vida.

Figura 1 frame 00:38 do filme *Waapa*



Nos primeiros segundos do filme, os grafismos dos yudjá misturam-se com as palavras, entrando-se em contato com um outro regime visual e conceitual. Chega o convite para entrar na forma singular de educação das crianças yudjá: *waapa (palavra da medicina do povo Yudja)*. 1. *Elemento da natureza que ensina*. 2. *Remédio que cura*. *Waapa* é um conceito que desestabiliza a indistinção entre cura e

educação, entre remédio e conhecimento. Desestabiliza a pensar a Educação a partir de um elemento natural, o gesto de educar descen-trado das(os) humanas/os e potencializando a ação dos seres e das coi-sas numa prática educativa. É em torno deste conceito *waapa* que as palavras do narrador Yabaiwá e as imagens e os sons vão se desdobrar no filme.

Figura 2 frame 01:12 do filme *Waapa*



Som de sapos na floresta. Amanhecer. O rio espelha o céu, a floresta e a névoa. Dois meninos entram em uma canoa. *“Estamos indo”*. Diz um deles. *“Para onde a gente vai?”*. Ficamos sem a resposta e o filme segue o curso da viagem das crianças pelo rio. A viagem co-necta-se a uma narrativa de criação: *“Quando o deus libertou o rio, o deus era os Yudjá. Yudjá é um nome que vem de muito tempo, signifi-ca ‘o povo do rio’ ou ‘o dono do rio’. É por isso que hoje a gente não consegue ficar longe do rio. Para mim ser Yudjá é fazer parte de tudo, de tudo que Yudjá faz. E é por isso que a gente está ensinando isso para os meninos, essa cultura, vamos dizer assim”*. As primeiras ima-gens e palavras do filme levam às águas que alimentam e dão sentido ao modo de ser yudjá: suas histórias de princípio do mundo, em que um deus humano liberta o rio e gera a vida. A vida é resultado de uma

criação conjunta, fruto de uma relação entre um ser espiritual, humanas/os e seres outros, para os Yudjá, uma criação entre Selaã, as/os humanas/os e o rio. Cada povo tem sua narrativa de princípio do mundo. As histórias de criação dos trezentos e quatro povos indígenas brasileiros expressam suas formas outras de habitar o mundo, ou melhor, expressam os outros mundos que os diversos povos indígenas criam ao habitá-lo. No livro *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana–Kehíripõrã*, de autoria dos desana Firmiano Lana e Luiz Gomes Lana (1995), *Yebá Buró* é a avó do mundo, a primeira mulher que aparece por si mesma desde a escuridão:

No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma. Isso aconteceu no meio das trevas. Ela apareceu sustentando-se sobre o seu banco de quartzo branco. Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como um quarto (LANA & LANA, 1995, p. 19).

Na narrativa de criação do povo Desana, que vive na região amazônica do Alto Rio Negro, a vida se faz na relação entre o escuro, uma mulher e um conjunto de coisas. A mulher aparece acompanhada por um banco de cristal, uma cuia de farinha de tapioca, um suporte de cuia, folhas de ipadu, um cigarro e uma forquilha para segurá-lo. Junto com estas coisas, a *Yebá Buró*, também chamada de a “Não criada”, sentada em seu banco de quartzo, fuma o cigarro, come o ipadu e pensa sobre o futuro do mundo, que ela chama de “maloca do universo” (LANA & LANA, 1995, p. 19). A ideia de que a vida se dá a partir de um fluxo criativo entre seres/coisas é uma imagem que se distingue da lógica judaico-cristão, na qual a vida é resultado da ação externa de um único criador com características humanas e masculinas. E também se distingue do pensamento moderno, acentuado pela lógica capitalista, no qual a vida está sob o domínio de uma humanidade que se vê como gerenciadora de um mundo todo objetivado. Os seres/coisas não humanos como parte da criação do mundo são subjetividades outras e não recursos à disposição das(os) huma-

nas(os). Nessa outra lógica ontogênica, os seres/coisas do cosmos têm perspectivas e se comunicam entre si e com a humanidade, que faz parte dos movimentos da vida de forma menos centralizada e hierárquica.

Uma folha de palmeira carrega um menino pelo chão da aldeia, a mandioca marca o ritmo da aldeia: colher, ralar, pilar, secar, torrar, cozinhar, comer. A água banha o corpo das crianças, o fogo aquece, a fumaça se mistura à água que brilha sobre a pele, o vento e o som da canção ninam uma criança na rede que balança. Um mundo em circulação e em transformação entre gentes e materiais: rio, chão, vegetais, água, fogo, vento, mães, crianças, avós, irmãs, irmãos... Tudo está em movimento, a vida é movimento. “O ritmo da aldeia é assim, é o ritmo do Yudjá. Ninguém fica parado. Só fica parado quando está doente. Agora quando está bem de saúde é todo dia.”. São as palavras de Yabaiwá que fecham esta sequência de imagens. Para Ingold (2017), bastante ligado aos conceitos de linhas de fuga de Gilles Deleuze e Felix Guattari e da *Evolução criadora*, de Henri Bergson (*apud* INGOLD, 2017), a ideia de que vida está nos movimentos relacionais e nos processos e não em unidades essenciais contida nos seres:

Diz Bergson, estamos inclinados a tratar o ser vivo que entrou em uma espiral em si mesmo como um objeto delimitado externamente, ou como um recipiente para a vida. No entanto, Bergson insistiu que a vida não está contida nas coisas. É do próprio movimento no qual cada organismo emerge como perturbação peculiar, que irrompe um fluxo linear (INGOLD, 2017, p. 39–40).

Nessa perspectiva, vida é movimento, desestabilização e criação constante entre materiais e seres diferentes, a vida se dá nas trajetórias em devir. Para o autor, não é possível alcançar os fins da vida, pode-se apenas pensar em linhas de vida que se dão entre seres e materiais. A vida é o fluxo, a água que flui e não as margens que fixam. (INGOLD, 2017, p. 41). A organização disciplinar do pensamento moderno fixa-se nas margens, separa os humanos do mundo dos materiais: as Ciên-

cias Humanas em uma margem e as ciências da natureza em outra, e separadas pouco se lançam a pensar nos fluxos que se dão no entre.

Figura 3 frame 05:54 do filme *Waapa*



Figura 4 frame 05:58 do filme *Waapa*



Figura 5 frame 04:00 do filme *Waapa*



Figura 6 frame 06:11 do filme *Waapa*



“Essa aranha, que os povos usam há muito tempo, morava com deus. Ela confeccionava todos os tecidos de algodão como rede e cobertor. Dizem que ela tecia dia inteiro. E deus disse para uma visitante: essa é minha tecelã”. Narra uma mulher yudjá enquanto passa suavemente a aranha nas mãos de uma menina. Depois, também suavemente, deixa que a aranha pique as pontas do dedo da tecelã aprendiz. Nas palavras de Yabaiwá, o veneno da aranha é o remédio que prepara o corpo, é aquilo que traz o conhecimento e a habilidade. E enquanto a criança recebe o remédio, a mulher realiza uma cúmplice conversação com as aranhas: *“Passe sua arte de tecer, que seja uma boa tecelã. Passe sua arte de tecer para ela, aranha. Que ela consiga fazer uma rede”.* As palavras da tecelã adulta parecem fazer parte do agenciamento das forças. Nesta perspectiva, a aranha é um ser que sabe e que ensina, e as mulheres precisam pedir para que a sabedoria seja entregue do mundo aracnídeo ao mundo humano. Elas não estão na posição de quem sabe sobre as aranhas e as utilizam como um recurso, um simples princípio ativo; diferente disso solicitam a ajuda às aranhas, colocam-se no lugar de quem aprende com e tece junto. Há uma teia comum sendo continuamente tecida entre as mulheres, as aranhas e a aranha de deus. A picada e as palavras fazem o vínculo, o veneno é remédio, as palavras abrem a subjetividade a uma aliança entre mundos.

O filme recebe um fio e se lança nessa fiação comum. Tece poeticamente sons, imagens e palavras: as mãos deslizam pelos fios dos teares yudjá, entram no mesmo ritmo leve das aranhas que lançam seus fios na vida cotidiana da aldeia e a aldeia amplia suas teias. As cenas do filme são alinhadas pelo som das flautas que dão continuidade aos ritmos das meninas-aranhas e das aranhas-meninas, que criam um mundo todo emaranhado por fios invisíveis.

“Saracura corre com ele, vai”, diz um homem yudjá, enquanto arranha as pernas de um menino com as garras da ave corredora. *“Não vão te derrubar, vai te deixar firme”* diz enquanto passa nas pernas de uma criança as fibras uma árvore molhadas com a águas do rio. Depois, joga com força as fibras no rio. *“Rio leva a fraqueza em-*

bora”. A árvore, a ave, o rio, as palavras e o corpo da criança formam linhas de velocidade, força e equilíbrio. Nas brincadeiras de preparo do corpo, os remédios são os materiais das plantas, dos animais e as águas do rio e, adensadas aos materiais, estão as forças espirituais que Yabaiwá chama de “donos dos remédios”. As garras da saracura ensinam a agilidade, o veneno da aranha e o algodão queimado ensinam a habilidade de tecer, a ponta da castanha queimada e o sumo de uma folha ensinam a pontaria, o tronco de uma árvore ensina o equilíbrio.

“Lua olha para ele, atende o pedido dele”, diz um homem yudjá enquanto espreme o sumo de uma folha nos olhos do menino, preparando-o para ser um bom atirador de flecha. Os seres celestiais também interferem e fazem parte dos processos educativos yudjá. A lua nova potencializa a abertura do corpo para a recepção dos ensinamentos, é uma importante linha na malha de relações dos yudjá e marcadora do tempo propício para as brincadeiras. Os narradores inserem a lua na malha complexa de aprendizagem entre gentes, plantas, animais e o rio. *“A lua, quando nasce, é bem baixinha ainda, é frágil. Ela é mole e quando você está pedindo para a lua, seu corpo também fica mole e ele recebe muito rápido a essência do remédio, a força do remédio. Quando a lua está quase cheia já passou o momento de passar os remédios, mas quando ela está bem fininha, ela está nova ainda. Nesta fase ela ainda é frágil e nós aproveitamos para usar os remédios. Então pedimos para a lua olhar e passar os ensinamentos para quem está usando os remédios. Passar o ensinamento para aquela criança.”* A lua não é apenas vista, a lua olha. A lua não é um objeto de conhecimento, é uma subjetividade que ensina. Para os yudjá, a lua educa e seus corpos se abrem a cada novo ciclo lunar. O filme nesse momento faz as mãos, o barro e a lua misturarem-se na imagem. O corpo e o barro amolecem para receber o remédio na lua nova, o filme também fica mole.

O barro vira lua, as mãos e o barro fazem um fio de lua nascer.

Figura 7 frame 06:42 do filme *Waapa*



Figura 8 frame 06:55 do filme *Waapa*



Figura 9 frame 07:00 do filme *Waapa*



Os Yudjá fazem essa circulação humana no espaço, numa metafísica da mistura com os cosmos. O remédio não é apenas uma substância, que atua sobre um corpo material. A conversa com os seres e a brincadeira fortalecem o vínculo e as conversações, potencializam os devires: gente-pássaro, gente-rio, gente-árvore, gente-aranha... O mundo yudjá não é apenas aquele desenhado pela perspectiva humana, há muitas perspectivas convivendo em relação, não há essencialidade, há sempre relações entre diferentes subjetividades. As subjetividades humanas parecem ser mais permeáveis às forças não humanas.

Olhando para a educação yudjá a partir da provocação teórica de Tim Ingold, pode-se pensar nessas brincadeiras como uma forma de colocar as crianças em fluxo com os materiais do mundo. Neles, as coisas/seres ensinam em uma relação de contato e mistura com o corpo da criança e também por meio de uma conversação cósmica sempre aberta. Ingold discorda das teorias antropológicas convencionais, que compreendem o animismo de alguns povos indígenas como um “sistema de crenças que atribui vida ou espírito a coisas que são verdadeiramente inertes”. Defende uma outra perspectiva de pensamento:

Em primeiro lugar, estamos lidando aqui não com um maneira de acreditar *sobre* o mundo, mas com uma condição de estar

nele. Isto poderia ser descrito como uma condição de estar vivo para o mundo, caracterizada por uma maior sensibilidade e capacidade de resposta, na percepção e na ação, a um ambiente que está sempre em fluxo, nunca o mesmo de um momento para o outro. A animacidade, portanto, não é uma propriedade das pessoas imaginariamente projetada sobre as coisas pelas quais se percebem cercadas. Em vez disso – este é o meu segundo ponto – trata-se do potencial dinâmico, transformador de todo o campo de relações dentro do qual seres de todos os tipos, mais ou menos semelhantes a pessoa ou a coisas, continuam e reciprocamente trazem uns aos outros à existência (INGOLD, 2017, p. 116).

A educação yudjá coloca as crianças nessa condição de estarem “vivas para um mundo” em constante fluxo, coloca-as na experiência de, em seus corpos, darem existência a outros seres. O conhecimento se faz a partir de misturas, vínculos, conversas e alianças afetivas com o rio, os pássaros, as sementes, as árvores, as aranhas, o fogo, a fumaça, a lua...

O grande e caudaloso Rio Xingu retorna junto com as palavras sábias do narrador. *“E assim nós estamos circulando também, essa é a nossa circulação no espaço. E assim que você consegue se relacionar com esse mundo maior. É assim que você abre mais visão, é uma forma de você lidar com ele. Você respeita e também vai ser respeitado porque você é uma pessoa que está comunicando. Você está trazendo uma mensagem e também está transmitindo a mensagem. Da terra para o mundo e você recebe esta mensagem do mundo para o ser humano”*.

Como inserir as coisas e os seres não humanos nas nossas práticas e teorias educacionais? Como potencializar a educação, compreendendo-a como um gesto ampliado para além das trocas entre humanas/os? O que as coisas/seres com os quais convivemos nos educam? Damos tempo e espaço para que crianças entrem em conversações e aprendizagens com as coisas/seres? Como potencializar processos em que os seres/coisas possam ensinar? Que subjetividades estamos crian-

do nas nossas formas de educar confinadas em espaços fechados? Estas perguntas desejam ampliar nossos horizontes existenciais de modo a enriquecer nossas subjetividades com imagens de outras humanidades que coabitam um mundo repleto de perspectivas não humanas. Krenak, a respeito de sua trajetória de vida entre mundos indígenas e não indígenas diz: “O desafio que eu tive que encarar foi o de admitir a existência de inumeráveis mundos que circundam, que se articulam e que se comunicam com o mundo em que eu transito.” Ele convida a esse desafio de ampliar os horizontes imaginando mundos em possível coexistência, mundos que se criam nos diversos modos humanos e não humanos de habitar o planeta. Ele convida a resistir à ideia homogeneizadora e autoritária de um mundo único, criando outras formas de aliança:

As possibilidades de aliança não se dão só no plano das relações sociopolíticas, no plano das ideias, no que é possível estabelecer de colaboração entre uma nação e outra, entre uma sociedade e outra. Quando eu vou a um riacho, a uma fonte, a uma nascente e sinto beleza e fico comovido com a água que está naquela fonte, naquela nascente, eu estabeleço uma relação com ela, converso com ela, eu me lavo nela, bebo aquela água e crio uma comunicação com aquela entidade água que, para mim, é uma dádiva maravilhosa, que me conecta com outras possibilidades de relação com as pedras, com as montanhas, com as florestas. As relações não são percebidas como potência que ocorre só entre pessoas, no sentido comum em que nós entendemos as pessoas, as relações humanas, as relações sociais. Elas são alianças com muitas outras potências que estão dadas, que são possíveis. O raio, a chuva, o vento, o sol, a brisa, as paisagens. Aliança é troca com todas as possibilidades, sem nenhuma limitação (KRENAK, 2016, s/p).

Os Yudjá seguem, na vida e no filme, em sua cúmplice e limitada aliança com o rio. O Xingu faz os meninos desaparecerem em sua névoa. As crianças remam a canoa, em que um velho segue tocando

uma flauta. De novo, como no início do filme, não se sabe para onde vão. Yabaiwá presenteia em suas últimas palavras com uma imagem que dá pistas sobre a direção dessa canoa yudjá. *“O rio também se comunica com a gente. Onde a gente nasceu a gente circulou tudo e hoje a gente está voltando para encontrar com a ponta. Por isso que a gente fala que hoje a gente está quase chegando no passado, mas até fazer esse círculo a gente tem que estar bem emendado com o começo. Se a gente cuidar bem do mundo, nossa vida vai ser infinita, a gente vai ficar para sempre”*.

Referências

FARGETTI, Cristina Martins. **Fala de bicho, fala de gente**: cantigas de ninar do Povo Juruna. Participação de Marlui Miranda, São Paulo: Edições SESC, 2017.

INGOLG, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

JOSHUA, Hirondina. **Os ângulos da casa**. Maputo, Moçambique: Fundação Fernando Couto, 2016.

KRENAK, Ailton. **As Alianças Afetivas. As alianças afetivas**. Entrevista com Ailton Krenak por Pedro Cesarino, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/37323976/As_alian%C3%A7as_afetivas_-entrevista_com_Ailton_Krenak_por_Pedro_Cesarino> Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANA, Luiz & LANA, Firmino. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana–Kehíporã. São João Batista do Tiquié: UNIRT; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

MEIRELLES, Renata, REEKS David; MENDONÇA, Paula. **Waapa**. Curta Metragem (20min), São Paulo: Maria Farinha Produções, 2017 Disponível em: <<https://www.videocamp.com/en/movies/waapa>> Acesso em: 15 jan. 2020.

MENDONÇA, Paula. **Corpo preparado, alma protegida:** jeitos de cuidadas e modos de aprender no crescimento da criança yudjá. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, 2017.

MIRANDA, Marlui. **CD– Fala de bicho, fala de gente.** São Paulo: Selo SESC, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo & SZTUTMAN, Renato. **Encontros.** Eduardo Viveiros de Castro. Organização. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

WUNDER, Alik. Encontros com poéticas indígenas, férteis fronteiras entre a educação e as artes. **Revista Questio**, v. 19 n. 3, 2017.

INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: PENSANDO OS CORPOS INFANTIS E SUAS MULTIPLICIDADES*

Vivian Colella Esteves

Isabela Brunini Simões Padula

Realizado no Recife, em novembro de 2019, o *IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero* teve como temática central as dissidências e resistências de uma infinidade de corpos possíveis. Nossas pesquisas foram apresentadas a partir de um trabalho que pretendeu discutir o impacto das relações de gênero, raça, classe e idade na experiência das crianças na Educação Infantil. As discussões proporcionadas a partir da apresentação, somadas às contribuições trazidas pelas mesas de debate, nos possibilitaram pensar os corpos infantis e suas experiências nos espaços de educação a partir de diferentes perspectivas.

Neste sentido, é preciso pensar antes a trajetória do conceito de infância ao longo da história, pois os significados atribuídos à infância interferem diretamente na construção de um “corpo infantil”. Ariès (1981), no clássico *História social da família e da criança*, aponta para o fato de a sociedade medieval francesa praticamente ignorar, antes do século XIII, a ideia de “infância”, sendo especialmente após a Reforma Protestante que a criança passa a ser entendida como frágil e angelical nesse contexto (ARIÈS, 1981).

No que diz respeito aos estudos das infâncias, a Psicologia do Desenvolvimento foi, e ainda é, uma vertente popular na área, apesar de analisar as experiências de bebês e crianças a partir de referenciais adultocêntricos como andar e falar, desviando nosso olhar de diversas outras linguagens usadas pelas crianças. Segundo Patrícia Dias Prado:

Dentro de uma das perspectivas em Psicologia, há uma criança fragmentada em tantas áreas de desenvolvimento: cognitivo, so-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.93-106

cial, afetivo, linguístico, sensorial, motor, constituída ainda por um conjunto de comportamentos que, reunidos por articulações teóricas abstratas, desvincula-a do âmbito social como alguém impermeável às relações de classe, de gênero, de etnia – alguém que está apenas em processo de socialização e, portanto, numa trajetória de capacitação para a vida social, adulta e produtiva (1999, p. 111).

No âmbito da Sociologia da Infância, trabalhos produzidos durante a década de 1990 passam a considerar as crianças como atrizes sociais e produtoras de cultura. Os estudos sociológicos, até então, mantinham as crianças em posição de inércia, no que diz respeito à socialização, entendendo que atuavam como intermediárias passivas nos processos de absorção de valores da sociedade adulta, pressuposto teórico atravessado por fundamentos durkheimianos. A partir, sobretudo, da década de 1980, diversos intelectuais, dentre eles Jean Qvortrup, William Corsaro e Prout, passam a produzir pesquisas que vão na contramão dessas ideias, concebendo a criança “[...] como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

É preciso ressaltar ainda a importância dos movimentos sociais da década de 1980 no Brasil, liderados, principalmente, por mulheres (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018), as quais reivindicavam direitos políticos e sociais para as crianças, e que trouxeram “[...] para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 9). Traçar os percursos percorridos pelo conceito de “infância” no tempo e no espaço, no âmbito acadêmico e político, é importante para entender seu caráter social e localizado, resultado de aspectos culturais e históricos que permanecem sempre em transformação.

Além dos diferentes significados atribuídos à ideia de infância, é importante olhar para a construção da ideia de “corpo” no tempo e no espaço. Ambos os conceitos, corpo e infância, estiveram em disputas entre diferentes atores: Igreja, Medicina, Biologia, Psicologia, den-

tre outros. Um exemplo de como esse ‘corpo’ pode ser visto de muitas formas e lugares diferentes é a visão da Igreja trazida por Nicole Pellegrin (2008), no Volume 1, da *História do Corpo*:

Num mundo impregnado de religiosidade cristã, o corpo não é, para (quase*) todos, senão o habitat temporário de uma alma imortal. Tristemente sexuado, verminado para sempre, votado à corrupção e encerrando em si esta alma, o corpo não pode – na melhor das hipóteses – passar de um instrumento a serviço da salvação, salvação pessoal e salvação comunitária que se confundem. Não obstante, porque ele ressuscitará e porque é também a imagem de Deus que escolheu fazer dele a experiência na sua própria vida humana, este corpo de ser respeitado em vista dos fins últimos (p. 133).

Historicamente, a Igreja continuamente foi uma das maiores reguladoras do corpo, impondo normas sociais baseadas na religião, ditando regras baseadas na moral, separando os corpos puros dos corpos pecaminosos. Segundo Matthews–Grieco (2008), na história da Europa Ocidental o corpo aparece sob dois aspectos:

Primeiramente, sob o aspecto do costume e da legislação: tanto um como a outra buscam disciplinar e dirigir suas funções reprodutivas, reprimindo os impulsos desordenados da sexualidade por razões que participam ao mesmo tempo do social e do espiritual. Em segundo lugar, o corpo aparece como o agente (ou a vítima) de atos sexuais transgressivos e, portanto, como lugar privilegiado de “crimes” contra a religião, a moral e a sociedade: ele testemunha assim a eterna e relativa impotência das restrições sociais que visam conter as práticas sexuais dentro dos limites estabelecidos pelas convenções e pelas leis (p. 2017).

Esse controle dos corpos foi marcado por outros diferentes “dispositivos sexopolíticos” (PRECIADO, 2011, p. 14) ao longo do tempo: pelo advento do casamento, no século XV; pelos esforços da Europa Ocidental, no século XVII, em “desenvolver uma visão do cor-

po e de sua sexualidade que fosse compatível com a ordem social, o respeito pela religião e o crescimento da população” (MATTHEWS–GRIECO, 2008, p. 2018); e pelo olhar médico, a partir do século XIX, em que a sexualidade estava sendo debatida principalmente sob este viés, e quando “A escuta terapêutica substitui a confissão: o anormal, o abjeto o transtornado, a aberração da natureza e o psicótico substituem o fraudulento e o pecaminoso” (BENTO, 2006, p. 111). Preciado (2011) reforça o papel da Medicina, até os dias atuais, na regulação normativa dos corpos:

O Império dos Normais, desde os anos 1950, depende da produção e da circulação em grande velocidade do fluxo de silicone, fluxo de hormônio, fluxo textual, fluxo das representações, fluxo de técnicas cirúrgicas, definitivamente, fluxo dos gêneros. Com certeza, nem tudo circula de maneira constante e, sobretudo, os corpos não retiram os mesmos benefícios dessa circulação: é nessa circulação diferencial de fluxos de sexualização que se desempenha a normalização contemporânea do corpo (p. 13).

Outra instituição que historicamente caminhou junto com a Igreja, e contribuiu para a reprodução de práticas sociais baseadas na moral e na religião, foi a escola. Durante a história da educação, o controle dos corpos, preocupado em “[...] vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60), sempre fez parte das práticas e estratégias pedagógicas:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular (LOURO, 2007, p. 21).

Esse processo de escolarização do corpo, que engessa as práticas, disciplina e avalia os corpos e reproduz estereótipos binários, é parte de uma Pedagogia da sexualidade. Os espaços educativos tentam distanciar-se de uma educação sexual pautada na laicidade e no respeito às diferenças, para exercer uma suposta “dessexualização do espaço escolar” (LOURO, 2007). Porém, o espaço físico (banheiro dividido entre meninos e meninas), as práticas pedagógicas e as disciplinas segmentadas (Educação Física dividida entre meninos e meninas, a velha dicotomia entre rosa e azul), as regras, as normas de conduta e o uniforme (também dividido entre meninos e meninas), não se estabelecem como formas de normatizar os corpos, constituindo, portanto, uma educação sexual velada?

Além disso, a estratégia de controle dos corpos não afeta apenas as crianças, mas também as/os docentes. Sara Wagner (2019), durante fala na mesa redonda do *Seminário Desfazendo Gênero*, compartilhou com o público o fato de, enquanto professora e travesti, ter suas aulas sempre vigiadas pela gestão escolar. Maciel também apresenta, a partir de sua pesquisa de relatos autobiográficos de professoras lésbicas, situações nas quais essas docentes, por seus corpos e desejos sexuais, vivenciaram momentos constrangedores no cotidiano escolar, o que não as manteve, por outro lado, paralisadas, mas produzindo “[...] modos de sobrevivência e resistência ativa nos contextos escolares” (MACIEL; GARCIA, 2014, p. 170).

Assim, o esforço contínuo da sociedade pela adaptação dos corpos a partir de referenciais binários de normalidade marca a vida dos sujeitos desde o nascimento, e pode ser visualizada nas vivências das crianças *intersex*, marcadas, sobretudo, pela interferência médica. Paula Sandrine Machado (2005), em *O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural*, propõe um debate neste sentido. O argumento principal da pesquisadora reside no estabelecimento do sexo e do gênero como uma construção cultural, dinamizando a relação entre natureza e cultura. Segundo ela, definir natureza a partir de normas sociais, especialmente as dicotômicas, enfraquece esta condição, que já foi contestada na análise de socieda-

des nas quais sexo não é concebido binariamente. É o caso das crianças nascidas *intersex* em hospitais do Rio Grande do Sul, por ela analisado. A percepção da anatomia dessas crianças em um viés de sexo dicotômico indica, para a autora, que "[...] o sexo é, desde sempre, marcado pelo gênero" (MACHADO, 2005, p. 254). Os médicos e familiares, atores sociais diretamente envolvidos na caracterização dessas crianças, têm seus olhares marcados pela estrutura de gênero dicotômica, refletindo diretamente nas decisões que tomam quanto ao destino das crianças *intersex*. Estas são submetidas a cirurgias de "[...] correção" de sexo, visando adaptar os corpos às normas sociais, "[...] realinhar o corpo com a natureza de um sexo que já o habita" (MACHADO, 2005, p. 263) Mas como poderia o sexo ser natural se é a própria intervenção médica que o cria? Ainda que a anatomia das crianças varie, seus corpos serão negociados e o esforço médico atuará para adaptar aquele corpo às categorias binárias de gênero (e à heteronormatividade, já que a possibilidade de penetração é levada em conta). Assim, quando a coerência entre o sexo essencial (em uma estrutura binária) e as aparências é colocada em perigo, as famílias não admitem e buscam diferentes soluções, sempre tentando realinhar as crianças a seus devidos papéis, em um sistema dicotômico de gênero e sexo, "[...] restando pouca tolerância para a indefinição e a ambiguidade" (MACHADO, 2005, p. 261).

Para além da dicotomia masculino/feminino baseada em uma suposta diferença essencial entre sexos, todos esses dispositivos de disciplinamento dos corpos buscam igualmente insistir na heterossexualidade compulsória. Preciado (2011), ao realizar uma leitura conjunta de Foucault e Witting, aponta para a heterossexualidade como "[...] tecnologia biopolítica, destinada a produzir corpos straight" (p. 12). Para garantir esta heterossexualidade, as crianças, desde o nascimento, têm seus comportamentos vigiados e julgados, a partir de códigos sociais ditos femininos ou masculinos:

E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heteros-

sexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos “estranhos” (BENTO, 2011, p. 552).

A escola é uma das principais instâncias a manter grandes esforços no sentido de assegurar a heterossexualidade. A Educação Infantil, apesar de constituir um espaço no qual à criança é permitido brincar, em contraposição ao processo de escolarização tradicionalista que posteriormente precisarão enfrentar, também pode funcionar como espaço de controle e disciplina, criando desigualdades múltiplas e simultâneas e impactando as experiências das crianças.

Daniela Finco (2010), ao pesquisar a educação de meninas e meninos que transgrediam os estereótipos de gênero, verificou que algumas características tidas como naturalmente femininas ou masculinas derivavam, na realidade, de esforços contínuos de adultos, na tentativa de marcar e disciplinar os corpos e as habilidades dessas crianças. Para além da diferenciação no que diz respeito aos comportamentos infantis – quando meninas eram descritas pelas professoras como meigas e caprichosas, e os meninos como descuidados e agitados –, também os brinquedos e as brincadeiras eram controlados a partir de um modelo binário de gênero. Finco mostra, então, que as crianças são levadas a desenvolver suas potencialidades de acordo com modelos pré-definidos de feminilidade e masculinidade, o que não impede que algumas delas rejeitem esse padrão e resistam às expectativas adultas, sendo, no entanto, silenciadas e marginalizadas.

Impossível não problematizar o fato dos corpos infantis, assim como outros corpos, não serem marcados pela sociedade apenas a partir de referenciais de sexo e gênero, mas também de raça e classe. É o caso do estudo de Oliveira (2010), que revela, a partir do trabalho de campo em uma creche, a diferenciação no tratamento dado a crianças negras e brancas, entre 0–3 anos, apesar do discurso sistemático das professoras que diziam trabalhar a partir da ideia de que “todos são iguais”. Segundo a pesquisadora, as crianças negras estavam, na maior

parte do tempo, fora de práticas de carinho diferenciadas que as docentes aplicavam às crianças brancas, como, por exemplo, ganhar o colo da professora e receber beijos ao chegar à creche. Situações semelhantes aconteceram durante a pesquisa de Farias (2016) que, a partir da análise de desenhos das crianças, percebeu que os cabelos desenhados eram sempre lisos e as peles sempre pintadas com o “lápis cor da pele” (de cor salmão, que representa peles claras), inclusive por crianças negras, salvo algumas exceções. Brincar “de chapinha que deixa o cabelo loiro e liso” (p. 100) era hábito frequente das meninas.

Além da Igreja, Medicina e escola, outras instâncias também trabalham como dispositivos de regularização e controle dos corpos. Como lembrou Guacira Lopes Louro (2008), na contemporaneidade, esses dispositivos se multiplicam: publicidade, internet, cinema, televisão; um aparato bélico de grandes proporções que hierarquiza e classifica os corpos. Desta forma, ao definir um modelo de corpo ideal a ser sistematicamente reafirmado e garantido por diferentes instâncias sociais (homem, branco, cis, heterossexual, adulto), criam-se, por outro lado, corpos ditos anormais, estranhos e invisíveis. No Brasil, grupos políticos em posição de poder, guiados por ideais que passam longe da laicidade e contam com grande apoio de parte da sociedade civil, têm empreendido esforços na tentativa de barrar a educação sexual nas escolas, argumentando que esta pode destruir uma suposta “inocência das crianças”, essencialmente puras e angelicais. A pergunta que fazemos é: quem são essas crianças? Quais são os corpos infantis tidos como dóceis e angelicais? Certamente não os das milhares de crianças que vivem em situação de rua no país; nem os de meninos negros e pobres sistematicamente reprovados no sistema público de ensino¹; tão menos o de Alex, aos 8 anos, agredido pelo pai até a morte, por gostar de brincar de dançar e rebolar². A mesma multidão que reivin-

¹ CARVALHO, M. P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p., 185–193, jan/jun 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

² Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/12/homem-que-matou-filho-no-rio-por-ser-afeminado-vai-juri-popular.html>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

dica a inocência das crianças é aquela que brada pela diminuição da maioridade penal.

No entanto, “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, p. 154), questionando as regras hegemônicas e criando uma outra face de resistência e ação:

Já não se trata apenas, de campos teóricos ou instituições sociais tradicionais disputando a primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas; ao seu lado, geralmente como contraponto e oposição, expressam-se novos movimentos sociais, liderados por feministas e por "minorias" sexuais, com outras concepções, novos discursos e outra ética (LOURO, 2000, p. 64).

As crianças, nesse movimento, também resistem, por meio não apenas da fala verbalizada (já que muitas ainda não o fazem), mas de choros, mordidas, gritos, dentre outras linguagens assumidas pelas crianças. Evidente que as crianças, em seu lugar de subalternidade em um mundo adulto, flexionam as fronteiras entre submissão e agência, significando e ressignificando as informações às quais estão expostas. Suas formas de expressão, constantemente silenciadas e relevadas por serem “inúteis” (a não ser que estejam localizadas no ideal de desenvolvimento adultocêntrico), desnaturalizam aspectos tidos como essenciais e borram as fronteiras e sentidos que o mundo adulto rigidamente estabeleceu, podendo encontrar, também na creche, em pré-escolas e escolas, ambientes frutíferos de expressão, pois representam importantes espaços de socialização para as crianças longe do âmbito familiar, possuindo aspectos disciplinares, mas também transgressores:

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as,

gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa (BENTO, 2011, p. 558).

Durante o *Seminário Desfazendo Gênero*, uma das reflexões oriundas dos debates e da apresentação de nossas pesquisas diz respeito à Pedagogia *Queer*, como estratégia de resistência e questionamento. Segundo Gracia Trujillo Barbadillo (2019), durante fala em uma Mesa Redonda do Seminário, a Pedagogia *Queer*, apesar das críticas acerca de ser oriunda de teoria importada dos EUA e restrita ao meio acadêmico, constitui-se como uma ferramenta potente para interpretar o mundo de forma crítica. A Pedagogia *Queer* questiona os discursos abstratos da diversidade, afirma a não neutralidade dos corpos, problematiza categorias fixas, a noção de normalidade e seus binarismos. Assim, “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2004, p. 107). Afinal, como questionou Paul B. Preciado (2013), quem defende a criança *queer*?

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, *bi*, *ch*, *sapatão*, *transexual* ou *transgênero*? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (p. 97)

Contudo, a Pedagogia *Queer* não é direcionada somente “(...) àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*” (LOURO, 2001, p. 552). A Pedagogia *Queer* fala pela multiplicidade, pensá-la é pensar também pedagogias descolonizadoras; pedagogias críticas; práticas não normativas; a transgressão dos binarismos homem/mulher, feminino/masculino, heterossexual/

homossexual; é levar em conta as fronteiras e a fluidez das fronteiras; a Pedagogia *Queer* é descentralizadora, é, enfim, a pedagogia dos conflitos e questionamentos:

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2001, p. 550).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; DE OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBADILLO, Gracia Trujillo. Conferência de abertura: Pedagogias queer para tiempos de combate, Pernambuco, 2019. Conferência de abertura do: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO

GÊNERO: CORPOS DISSIDENTES, CORPOS RESISTENTES: DO CAOS À LAMA, 2019, Pernambuco **Anais...**, Pernambuco, 2019.

BENTO, Berenice. Corpo e História. *In*: _____. **A Reinvenção do Corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. RJ: Garamond, 2006. p. 109–132.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2: p. 336, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151–172.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185–193, jan/jun, 2003.

CÉSAR, M. R. d. A. (2012). A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, nº 1, p. 351–362. jan./jun., 2012. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-313134>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **Loira você fica muito mais bonita**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Universidade de São Paulo, 2016. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2010.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de

Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17 – 23, maio/ago. 2008.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07 – 34.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 249–281, 2005.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 160–180, 2014.

MATTHEWS–GRIECO, Sara F. Corpo e sexualidade na Europa do antigo regime. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História do Corpo**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Da renascença às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 217 – 301.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e participação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2010.

PELLEGRIN, Nicole. Corpo do comum, usos comuns do corpo. In: CORBIN, A., COURTINE, J.; VIGARELLO, G. Tradução de Lúcia M. E. Orth. **História do Corpo**. V. 1: Da renascença às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 131–216, 2008.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110–118, 1999.

PRECIADO, Paul B.. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11–20, 2011.

_____. Quem defende a criança Queer? **Jangada**. Viçosa, Minas Gerais, nº1, p. 99–99, 2013. Disponível em <<https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17/2>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SILVA, Tomas Tadeu da. Uma coisa "estranha" no currículo: a teoria queer. *In*: _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 105–109.

TELES, Maria Amélia; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295 p.

YORK, Sara Wagner. Mesa redonda: Decolonialidades em estudos sobre gênero e sexualidade: por um pensamento dissidente. Pernambuco, 2019. IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO: CORPOS DISSIDENTES, CORPOS RESISTENTES: DO CAOS À LAMA, 2019, Pernambuco, **Anais...**, Pernambuco, 2019.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: INTEGRANDO LINGUAGENS E A VOZ DAS CRIANÇAS*

Aline Rodrigues Santos
Elisabete dos Santos Freire
Isabel Porto Filgueiras
Thayse Polidoro João

Introdução

Na área de Educação no Brasil, observa-se o crescimento de pesquisas envolvendo a perspectiva das crianças desde o final da década de 1990. Os trabalhos de Kramer (1996), Agebaile (1996), Leite (1996), Ferreira (1998), Faria, Demartini; Prado (2002) e Cerisara (2004) são algumas das produções que buscam consolidar, na pesquisa, o novo conceito de infância que já vinha se formulando no país, conforme testemunha Kramer (2002).

Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas (KRAMER, 2002, p.45).

A evolução dos estudos em Sociologia da infância no Brasil (QUINTEIRO, 2002 e KRAMER, 2002) é outro fator que influencia o interesse da pesquisa acadêmica na investigação com crianças. A Sociologia da infância é uma área de estudos que visa constituir as crianças como sujeitos sociológicos e não apenas como objetos de pesquisas biológicas e psicológicas, nas quais eram vistas como seres em desenvolvimento, independentemente das construções sociais sobre e para elas e de suas condições de vida (SARMENTO, 2005).

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.107-124

A constituição das crianças como sujeitos sociais reflete-se também na definição de seus direitos, como observamos, por exemplo, na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Segundo os artigos 12 e 13 do documento, os Estados devem garantir:

À criança que for capaz de formular seus próprios juízos, o **direito de expressar suas opiniões livremente** sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança [...] o **direito à liberdade de expressão**. Esse direito incluirá a **liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo** [...] por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança [...]. (ONU, 1989 – grifos nossos).

É nessa perspectiva que Aline Rodrigues Santos, primeira autora deste texto, vem construindo sua prática pedagógica na Educação Física escolar, compreendendo a criança como “sujeito de direito”, considerando a infância objeto múltiplo em seus diferentes contextos. (SARAT; TROQUEZ; SILVA, 2018). Em seu percurso como professora, Aline vem trabalhando com projetos (GIROTTTO, 2006), privilegiando a participação das crianças na produção do currículo e no seu processo de aprendizagem. Em 2015, em parceria com as demais autoras deste texto, ela optou por investigar sua própria prática, dando início ao seu projeto de Mestrado¹.

O presente texto tem origem nessa pesquisa, realizada com o propósito de investigar o ponto de vista e a participação das crianças na construção de um projeto didático. Para compreender e discutir com as crianças suas produções, utilizamos o referencial de *As cem linguagens da criança* (MALAGUZZI, 2010), livro que propõe diferentes possibilidades de fruição das múltiplas linguagens das crianças,

¹ SANTOS, Aline Rodrigues. *Pedagogias Participativas e Educação Física Escolar: Uma experiência no ensino fundamental*. São Paulo, 2018. Orientadora: Elisabete dos Santos Freire.

além de respeitar suas expressões e descobertas durante o caminho de aprendizagem partilhado com as professoras.

Nesse desafio, contamos com o despertar de nossos olhos adultos e a permissão para que nossos ouvidos estivessem abertos às diferentes linguagens infantis, buscando adotar postura de parceria e respeito para com as produções culturais das crianças no ambiente escolar (SANTIAGO; FARIA, 2015). Faria (2005) salienta que esse novo olhar para as crianças nos possibilita perceber novas relações, dentre elas o pertencimento de gênero, classe, raça e idade, e seus modos próprios de agir como produtoras de cultura e sujeitos de sua própria história.

Concordando com Delgado e Muller (2005), acreditamos que a pesquisa com crianças envolve superar a lógica adultocêntrica, na qual a investigação é conduzida sob a perspectiva de adultos e não com intenção de revelar o que realmente as crianças interpretam do mundo e como constroem representações enquanto agentes ativos que constroem suas próprias culturas. Para isso, é preciso aperfeiçoar as ferramentas de entrada no campo, para que os adultos possam agir de forma coerente com os princípios éticos de não coerção ou imposição de seus pontos de vista.

Trabalhos acadêmicos e experiências pedagógicas que incorporam o ponto de vista das crianças e de suas infâncias revelam, cada vez mais, as potencialidades de meninas e meninos na construção de conhecimentos referentes à Educação e ao currículo escolar. De acordo com Sarat e Cruz (2018), a pesquisa com crianças nos ambientes educacionais necessita de novos olhares, para que seja possível compreendê-las nos diferentes âmbitos: social, histórico, político e cultural.

Caminhos metodológicos

Participaram da pesquisa e da construção do projeto vinte e cinco crianças de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, juntamente com Aline e a pedagoga, regente da turma. O contexto da

investigação foi em uma escola municipal de Vinhedo, cidade do interior de São Paulo.

Partindo da ideia de que a pesquisa com crianças deve colocá-las como participantes no processo investigativo, ao considerar suas produções, discursos e anseios (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017), durante a pesquisa optamos por adotar práticas pedagógicas e estratégias de pesquisa nas quais as crianças fossem protagonistas, tanto do projeto acerca da cultura lúdica, como da produção de conhecimentos acerca da prática pedagógica das professoras. Ao ouvir a criança, levamos em conta sua infância e cultura como parte principal do contexto escolar, pois o olhar infantil deve ser considerado como protagonista das ações. A partir desse novo olhar para a criança, algumas concepções da ciência tradicional deixam de se sustentar. (DELGADO; MULLER, 2005; RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014).

Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, privilegiando o olhar na multiplicidade e compreensão profunda do fenômeno estudado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse sentido, a pesquisadora ou o pesquisador qualitativa/o trabalha como construtor de conhecimento e se utiliza de métodos e ferramentas para compreender o objeto de estudo em sua complexidade, pois ele pode se modificar de acordo com as perguntas que são feitas no contexto de pesquisa.

Utilizamos como modalidade de pesquisa o estudo de caso, o qual se caracteriza por abordar a complexidade de um caso particular, cujo interesse especial nos faz transformá-lo em objeto de estudo. É um estudo pormenorizado da interação dos contextos envolvidos no caso. Ele permite que a investigação preserve a característica complexa, holística e significativa do contexto real da experiência humana a ser investigada (YIN, 2005).

Assim, investigamos o projeto construído por Aline, Glória (nome fictício da professora pedagoga) e as crianças participantes. Esse projeto foi realizado durante aproximadamente quatro meses.

Durante o primeiro mês do projeto, foram desenvolvidas ações de aproximação da pesquisadora para com as crianças e a professora pedagoga. Em seguida, coletivamente, definimos “Brincadeiras” como

tema do projeto, e utilizamos a obra *Várias Brincadeiras II*, de Ivan Cruz, como foco do estudo. A partir desse momento, elencamos alguns objetivos de aprendizagem e ações do projeto, organizados em diferentes etapas: caracterização da obra, estudo acerca do autor, identificação das práticas corporais expressas na obra, vivência dessas práticas e registros das aprendizagens, além do momento de avaliação.

Enquanto o projeto tomava forma e se efetivava, procuramos formas de registrar as informações produzidas e atingir os objetivos da pesquisa. A observação participante foi um dos recursos utilizados. Para Yin (2005), nesta modalidade de observação o pesquisador não assume apenas o papel de observador passivo, mas pode assumir papéis dentro do estudo de caso, sendo coerente com o presente estudo, diante da necessidade de construir uma prática pedagógica em parceria com a professora Glória e com as meninas e os meninos participantes.

Durante o processo de observação, realizamos também as filmagens dos encontros com as crianças. Os vídeos foram produzidos com duas câmeras: uma delas foi instalada dentro do ambiente do encontro, fixada em um tripé, enquanto a outra foi fixada no corpo da professora Aline, possibilitando ter a amplitude dos acontecimentos e das reações, além de compreender as interações desenvolvidas entre a professora pesquisadora e as parceiras e os parceiros de pesquisa. Obtivemos cerca de nove registros em vídeo, de aproximadamente duas horas cada. As imagens foram fundamentais na construção do documento de análise.

Utilizamos também o diário de campo para registrar informações durante as observações, com o registro das ações do projeto e suas características, além de colaborar no ato reflexivo das professoras, durante sua ação de ensino. A partir desses registros, construímos um documento que possibilitou aliar as observações e os registros realizados pela professora pesquisadora, além de compreender as expressões e necessidades das crianças, por meio da análise e transcrição dos vídeos.

Outra fonte de produção de conhecimentos no estudo foi a entrevista semi- estruturada com a professora Glória, que possibilitou uma adequação no percurso de sua execução, tendo novos tópicos a serem discutidos, flexibilizando as ações (FLICK, 2009) para favorecer o processo dialógico com a professora. Registros relevantes para a pesquisa foram produzidos pelas próprias crianças. Durante os encontros, meninas e meninos elaboraram registros escritos, desenhos e pinturas. Também puderam elaborar registros fotográficos, utilizando câmeras fotográficas disponibilizadas pelas professoras. A professora Glória também produziu alguns registros fotográficos.

Portanto, com a intenção de compreender o caso investigado, procuramos conhecer, pelos olhares das/os diferentes atrizes/atores, o processo de busca por uma prática pedagógica descolonizada, que abandona a lógica adultocêntrica na construção das relações dentro do ambiente escolar (ARROYO, 2018). Na perspectiva das crianças, por meio de suas expressões verbais e corporais durante os diálogos do projeto, na perspectiva da professora, a partir da entrevista e do registro fotográfico e na perspectiva da professora pesquisadora.

Ouvindo as crianças...

Pesquisas a respeito de crianças raramente permitem a expressão da voz de meninas e meninos. A boa pesquisa acerca das crianças deve ingressar no mundo infantil para entender, compreender e compartilhar os momentos, a expressão e o que verbalizam. Os estudos de Alderson (2005), Delgado; Müller, (2005), Filgueiras (2007) e Silva (2008) aproveitam as expressões das crianças para repensar os procedimentos dos adultos. Isso permite que a aprendizagem e o ensino se aprimorem cada vez mais, contribuindo para que os docentes promovam aprendizagens reflexivo-significativas que possibilitem ecoar as vozes das crianças em múltiplos contextos.

Um aspecto fundamental do projeto que aqui apresentamos era estimular a participação das crianças nas decisões e nos diferentes momentos que o constituíram. Ao concluir o projeto, desejávamos sa-

ber se conseguimos alcançar esse objetivo e compreender como foi essa participação. Para isso, procuramos informações nas notas de campo, nas imagens disponíveis, nos registros produzidos pelas crianças e nos relatos da professora e da/os próprias/os meninas e meninos. A seguir, dedicar-nos-emos a responder essas questões, evidenciando os momentos e as formas de participação e interação identificados.

Durante a construção do projeto didático, tivemos o contato direto com as crianças e suas impressões e necessidades, que foram traduzidas em etapas e construção de novos conhecimentos. Esse movimento de escuta suscitou três questões: no campo teórico, epistemológico e político, de acordo com Sarmento (2011). No âmbito teórico, as crianças são encaradas como atrizes/atores sociais de direito, materializando como um avanço ao retirar as crianças do silêncio, possibilitando sua expressão autônoma. Já na relação epistemológica, compreende que o mundo dos adultos e das crianças apresenta diferenças consideráveis, que são insuficientes quando interpretadas apenas pela memória dos adultos, mas valorizam a expressão e criação dos elementos das culturas infantis. E, por fim, em relação à política, constata que as crianças estão à margem da organização e das decisões que lhes dizem respeito, tendo uma dominação adulta em questões que lhes são peculiares.

No início da construção com as crianças, incitamos as discussões a respeito do que elas entendiam pela palavra PROJETO, e um dos meninos rapidamente me respondeu:

Projeto é uma coisa que sai da sua cabeça, também pode ser né e que você também pode construir e isso é um projeto. Por exemplo, se eu quiser construir um foguete de palito, sabe aí eu faço um foguete e isso é o projeto. (**Matheus, 7 anos**).

Ao nos depararmos com essa resposta tão interessante, podemos pensar que, ao escutar e negociar com as crianças, estamos em um constante desafio de inovação pedagógica, como salientam Oliveira-Formosinho e Lino (2008), pois nos contextos educativos as crian-

ças descrevem, analisam e interpretam o seu cotidiano e nos trazem novos elementos de investigação.

Assim, foi possível identificar alguns momentos em que as crianças participaram oralmente, dialogando com as professoras. Esses momentos são fundamentais para a aprendizagem e, como afirma Oliveira-Formosinho (2016), o diálogo está ligado com o desenvolvimento das identidades plurais, possibilitando que as crianças sejam pertencentes e participativas no seu contexto de aprendizagem, explorando a comunicação e narrando suas aprendizagens de forma significativa. A autora afirma também que a possibilidade de participação se manifesta na escuta e no diálogo entre os atores. Desse momento, surge a complexidade do fazer pedagógico, pois a interatividade entre os saberes foge da definição prévia do ato de ensinar e aprender, exigindo a ação na urgência a partir da interpretação de um cotidiano complexo.

Embora a participação verbal tenha sido frequente e importante, durante o projeto encontramos algumas dificuldades quanto à expressão e participação oral de algumas crianças, pois percebemos que muitas delas tinham dificuldade em verbalizar suas aprendizagens, ou até mesmo suas necessidades, ou nós não sabíamos como mobilizá-las. Deste modo, durante os encontros, percebemos que apenas um grupo de crianças participava oralmente dos diálogos, deixando registrada essa preocupação nas notas de campo:

Pensando em como ouvir a todos e como identificar a percepção de todas as crianças durante o processo, acredito que será necessário criar estratégias diferentes que não apenas a fala ou a entrevista, pois durante a observação tive dificuldade de fazer todos participar. **(Notas de Campo – Encontro 1 – 11/09/2017)**

Alguns momentos de dispersão entre as crianças na formação dos grupos atrapalharam o processo. Percebo ainda que a discussão no grupo grande ainda privilegia a fala de algumas crianças (Pedro Lucas, Viviane, João, Dandara) que são crianças que se expressam mais. **(Notas de Campo – Encontro 2 – 18/09/2017)**

Esse apontamento no tocante à dificuldade de ouvir e formar ambientes de aprendizagem que motivem a participação de todos também foram identificados na fala da professora Glória. Durante a entrevista, quando a questionamos a respeito da efetivação da participação das crianças durante o projeto, ela afirmou que é necessário olhar atentamente para essa participação.

[...] infelizmente a gente fica muito preso àquela participação da sala de aula, que você vai falar na frente de todo mundo, sendo avaliado por todo mundo e não em uma brincadeira. **(Professora Glória)**

É algumas crianças não participam da aula de forma oral, se expondo na frente de todo mundo, mas têm uma participação quando está em grupo, quando está entre pares. Isso aconteceu no projeto. Às vezes, você pede para fazer uma avaliação, para falar e ele não vai falar. Mas não significa que ele não participou de outra forma, interagindo ou construindo. **(Professora Glória.)**

Durante as etapas do projeto, pudemos perceber que as crianças efetivam sua participação nas ações e construções de aprendizagem, e foi desafiador constatar essas interações com o objeto de estudo, sem que as crianças falassem efetivamente. Foi necessário aguçar os sentidos e compreender as características de cada criança, para perceber sua participação. A partir desse ponto de vista, aos poucos ficamos mais atentas às outras formas de participação das crianças: ao dialogar com os colegas; ao se envolver nas atividades, buscando solucionar os problemas propostos; ao elaborar seus registros escritos e fotográficos.

O diálogo entre as crianças esteve presente em diversas situações e permitiram reconhecer e aprender as potencialidades e necessidades de cada aluno na construção do objeto comum de estudo, num movimento de cooperação e resolução de problemas instigantes para meninos e meninas. Exemplos dessa interação são apresentados nas imagens abaixo:

Figura 1 – Interação das crianças para construir brinquedos



Figura 2 - Desafio criado pelas crianças batalha de piões.



Figura 3 – Organização das brincadeiras



Fonte: Registro Fotográfico do Projeto

A interação e o diálogo também foram registrados nas notas de campo:

[...] mas, na grande maioria eles terminavam a sua pipa e logo se dedicavam a ajudar o colega, em um clima bastante amistoso, sem nenhum conflito. (**Notas de campo – Encontro 4 – 02/10/2017**)

Eles começaram a criar estratégias para as pipas voarem. Mathheus, Michael e Dandara seguravam a pipa um do outro o mais alto que conseguissem, para o colega sair correndo, enquanto o Lucas e a Maria Eduarda ficavam correndo sem parar pelo pátio. (**Notas de campo – Encontro 4 – 02/10/2017**)

As crianças exploram suas pipas individualmente e em grupos e puderam perceber suas sensações e demonstraram em suas expressões empolgação, encantamento e diversão. (**Notas de campo – Encontro 4 – 02/10/2017**)

O grupo de crianças trabalha muito bem assim, eles são bastante solidários e gostam de trocar durante a construção de materiais

ou confecção de tarefas. **(Notas de campo – Encontro 5 – 10/10/2017)**

A participação das crianças no projeto também se manifestou quando elas se envolveram nas atividades propostas e nas decisões do projeto, e não ficaram alheias ao que acontecia. Na elaboração das etapas, tivemos a necessidade de ouvir as crianças de forma democrática, para definir e ajustar nosso caminho formativo. Nesses momentos, mobilizamos outras participações, além de indicar o rumo partilhado de nossas buscas e descobertas acerca do tema.

As crianças participaram, por exemplo, quando tiveram que escolher qual manifestação da cultura corporal seria objeto de vivência e estudo. Participaram também ao decidir a obra de arte que iríamos apreciar, momento registrado na imagem apresentada abaixo:

Figura 4 – Escolha da obra de arte – foco do estudo



Fonte: Registro Fotográfico do Projeto

Nas notas de campo, registramos outros exemplos de momentos em que as crianças se envolveram diretamente com as atividades:

Fomos então para a área do pátio externo da escola, pois as crianças sugeriram esse local, pois lá segundo eles tinha vento e seria melhor de brincar do que a quadra. **(Notas de campo – Encontro 3 – 25/09/2017)**

A criação das provas ficou por conta das crianças que decidiram medir os seguintes critérios: o avião que iria mais longe e mais alto. **(Notas de campo – Encontro 7 – 26/10/2017)**

Giroto (2006) salienta que, no trabalho com projetos, a responsabilidade e autonomia são essenciais, pois os alunos são responsáveis pelas escolhas e os encaminhamentos durante a construção do projeto, e em diversos momentos fazem isso em grupos, fomentando o poder da ação colaborativa nas aprendizagens. Segundo a autora, as crianças devem opinar a respeito do tipo de projeto a que pretendem se dedicar, propor e discutir as atividades durante o seu desenvolvimento, além de escolher e organizar espaços e materiais, definir com o professor as diferentes etapas do projeto, e construir o foco do estudo diante de seus interesses.

Ao finalizarmos o projeto, questionamos as crianças acerca da participação delas. Apresentamos alguns exemplos de suas declarações:

Escolhemos as brincadeiras e onde a gente brincava, e ainda gente também por que quem não quiser fazer parte não precisa fazer, na hora que a gente for fazer fica olhando. **(Viviane, 7 anos)**.

Participamos muito! Fizemos grupos, a gente teve que defender os nosso desenho, teve que falar porque o nosso era importante, porque o nosso é legal, é... porque tem vários desenhos bonitos, legais. Mas o desenho mais votado não é o nosso grupo. Foi o do Ivan Cruz. O desenho que foi votado não foi a gente. **(Lucas, 7 anos)**.

E também quando a gente escolheu se era perna de pau essas coisas, a gente escolheu a pipa. **(Gerson, 7 anos)**

Foi a primeira vez que a gente mandava em tudo! Podia escolher tudo! E isso foi muito legal! **(Jessica, 7 anos)**

Acreditamos que o exercício de ouvir as crianças durante esses momentos do projeto e da própria pesquisa se materializa em uma escolha epistemológica que rompe com um pensamento colonial que,

para Arroyo (2018), se edifica no aprofundamento e radicalização do pensamento crítico, em que não é mais possível subalternizar as crianças e suas ações, tendo compromisso de reconstruir novas memórias e posições na educação.

Esse compromisso deve ser revisitado diariamente em nossos contextos educacionais, nos quais as crianças devem ser as protagonistas, em um tempo e espaço de viver infâncias múltiplas e diversas que não se aprisionam pelo seu silenciamento ou pela hierarquização do poder etário do adulto (PRADO, 2011).

Assim como nós, muitas(os) outras(os) professoras e professores estão interessadas(os) em investigar a sua prática pedagógica e a parceria com as crianças, a fim de deflagrar conquistas, dificuldades e anseios pelo novo. Além disso, autores como Corsaro (1997, 2003) e Delgado & Müller (2005) defendem que temos que fazer pesquisa com as crianças e não uma pesquisa sobre as crianças. Esses pequenos são atores que podem relatar algo, informar de alguma coisa, construir e reconstruir sua própria cultura. São indivíduos que simplesmente podem sair do anonimato e modificar e recriar a sua cultura entre seus pares.

A efetivação desses estudos nos traz enormes desafios e nos posiciona em um movimento constante de questionamentos, pois, a partir de uma experiência como a nossa, podemos realizar novas questões de pesquisa, que deverão mobilizar novos estudos.

Nessa dinâmica de busca e reflexão, orientaremos nosso olhar munidas do constante desafio de questionar a própria prática pedagógica, em comunhão com a participação efetiva das crianças no processo de ensino aprendizagem.

Encararemos esse desafio com o olhar na multiplicidade das ações, como se estivéssemos diante de um caleidoscópio, que sem a interação e o movimento finda-se em apenas uma imagem. Buscaremos instaurar o movimento no caleidoscópio da escola, pois é a partir dele que poderemos olhar a diversidade e complexidade dos contextos de ensino aprendizagem, e (trans)formar nossa prática e nossas crianças,

indicando processos educativos de qualidade, democracia e participação.

Referências

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419 – 442, 2005.

ALGEBAIL, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 121–147.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, Solange Estanislau, SANTIAGO, Flavio, BARREIRO, Alex, MACEDO, Elina Elias, FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2018. p. 57–68.

CERISARA, Ana Beatriz. Culturas da infância: as produções simbólicas das crianças e das professoras de educação infantil– CIPROCEI. **Zero–a–Seis**, v. 6, n. 9, p. 1–20, 2004.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443–464, 2005.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, p. 161–179, 2005.

DENZIN, Norman K e Lincoln, Yvonna S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educa-**

ção e Sociedade. Campinas, v. 26, no. 92, p. 1013– 1038, out/2005 (especial).

FARIA, Ana Lúcia G de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Editora Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Maria Dylma Silva. **Vozes infantis, elos de coletividade**: a criança da favela no seu contexto sociocultural. Universidade Federal Fluminense– Niterói– 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 1998.

FILGUEIRAS, Isabel Porto *et al.* Concepções e preferências sobre as aulas de educação física escolar: uma análise da perspectiva discente. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERAL, ONU Assembleia. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989.

GIROTTI, Cyntia Graziella; GUIZELIM, Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático–pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**, v. 7, n. 1–2, p. 31–42, 2006.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas /SP: Papyrus, 1996. p. 13-38

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41–59, 2002.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. **Infância**: fios e desafios da pesquisa, v. 10, p. 73–96, 1996.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da**

criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59–104.

OLIVEIRA–FORMOSINHO, J.; LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *In*: OLIVEIRA–FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 55–73.

OLIVEIRA–FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura**: Canoas, v. 18, n.36, p.133–152, 2016.

PRADO, P. D. Agora ele é meu amigo: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. *In*: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, p. 137–162, 2002.

RODRIGUES, S.A.; BORGES, T. F. P; SILVA, A. S. Com os Olhos da Criança: A Metodologia de Pesquisa com Crianças Pequenas no Cenário Brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 2, p. 270–290, 2014.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista Educação e Fronteiras** (On–Line). Dourados, v. 5, n. 13, p. 72–85, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/2742>> Acesso em: 06 fev. 2020.

SANTOS, S. E.; ANJOS, C. I.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança *das* pesquisas, A criança *nas* pesquisas. A criança *faz* pesquisa? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158–175, 2017.

SARAT, M.; CRUZ, G. A. da. A criança e sua educação: história e cultura contemporânea. *In*: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T.

Formação docente para Educação Infantil: Experiências em curso.

Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. **Formação docente para Educação Infantil:** Experiências em curso. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In:* FILHO, A. J. M. e PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamentos e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PARTE III

Políticas públicas, lutas docentes e Educação

A FORÇA QUE AINDA MOVE: EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS, CARREIRA DOCENTE E MOVIMENTO DE GREVE EM SÃO PAULO*

Artur Oriel Pereira

Este capítulo foi construído a partir de uma etnografia desenvolvida no contexto da educação municipal da capital de São Paulo, Brasil¹. Nele destaco a experiência com a greve municipal de 2019, que ocorreu assim que ingressei no campo de pesquisa. Partindo de algumas indagações sobre como os(as) professores(as) articulam práticas de apoio uns com os outros nos momentos de luta, como as famílias e as crianças matriculadas nas creches, pré-escolas e escolas entendem e participam ou não da greve, e como o governo reage frente às reivindicações dos(as) servidores(as) públicos(as) municipais, apresento dados referentes às manifestações e assembleias que aconteceram na região central da cidade, focando as análises na educação das crianças e na valorização da carreira docente.

Início do ano letivo e na primeira semana de aula, os(as) servidores(as) públicos municipais tiveram uma Assembleia Geral promovida pelas Entidades Sindicais. Nela foi decidida uma greve unificada contra a reforma da previdência municipal e a política de não reajuste salarial das diferentes categorias do funcionalismo público; assim várias creches, pré-escolas e escolas aderiram ao movimento de greve, inclusive, a que eu desenvolveria o campo de pesquisa.

Durante esse período, acompanhei a greve. Para tal, solicitei que os(as) professores(as) conhecidos(as) me adicionassem nos grupos do aplicativo *WhatsApp*², assim ficaria sabendo a respeito das informações

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.127-148

¹ Parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que realizou um estudo interseccional sobre as práticas de amizades entre as crianças pequenas na educação infantil (PEREIRA, 2019).

² WhatsApp é uma multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

por eles(as) articuladas e também participaria das manifestações e assembleias que aconteceriam no centro da cidade:

Mãos em punho, cartazes, bandeiras e faixas contornavam a paisagem local. Professores(as) municipais deixaram as creches, pré-escolas e escolas. Estavam nas ruas da região central da cidade em coro, gritando: “Revoga, já!”. Eles(as) reivindicavam a revogação da Lei Municipal nº 17.020/2018³, defendiam os serviços públicos de qualidade, a valorização deles(as) e dos serviços públicos. Também conclamavam toda a população do país a participarem da luta contra a Proposta de Emenda Constitucional nº 06/2019⁴, que atingiria todos(as) os(as) trabalhadores(as), principalmente os(as) mais pobres (Caderno de Campo, fevereiro, 2019)⁵.

Nesse contexto, convém destacar que historicamente, como elucidada Vianna (1999), ao longo de sua trajetória, o movimento docente no Brasil ora se aproxima do movimento operário, quando coloca em ação um repertório de lutas, tais como greves, protestos, piquetes, ora dele se distingue, posto que guarda a especificidade do(a) trabalhador(a) do campo da educação e da cultura, ou seja, como trabalhador(a).

A pesquisadora pontua que a categoria docente se identifica com a classe trabalhadora, à medida que adquire “consciência operária”, supera a alienação e se percebe como parte do trabalho assalariado, outros afirmam que o compromisso de classe “é fruto não da identificação enquanto trabalhador(a) assalariado, mas do papel de mediador assu-

³ Lei que modificou o sistema previdenciário municipal. Instituiu a Previdência Privada Complementar (SAMPAPREV) e aumento o desconto da previdência do funcionalismo de 11% para 14%.

⁴ Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que faz mudanças no Sistema Previdenciário a nível Federal.

⁵ Inspirado na pesquisa etnográfica de Souza (2015) que abordou a infância quilombola vivida por crianças da comunidade Quilombo Brotas (Itatiba-SP), destacarei neste capítulo os trechos do caderno de campo em *itálico*, assim como as falas dos sujeitos dentro do contexto.

mido pelo professor enquanto intelectual orgânico, com a finalidade de construir um projeto político ligado ao proletariado” (VIANNA, 2001, p. 104).

Diante da pauta de reivindicações do Fórum Unificado das Entidades Sindicais, que se constitui como representante não em uma fusão de todos(as) trabalhadores(as) na mesma classe, mas aliança entre distintos segmentos das classes trabalhadoras, que tratava dos direitos dos(as) servidores(as) públicos municipais. O expediente do governo se revelou intransigente e carregado de intimidações. Diante de qualquer reação em defesa dos direitos, o governo executou punição aos servidores. Entre essas ações, houve a aplicação de falta injustificada e o não pagamento dos dias da greve. Desrespeitando, assim, o direito de greve previsto no inciso VII do artigo 37 da Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica (Constituição Municipal)⁶ – aprovada após a promulgação da Constituição Federal –, como referência legal, que garante o livre direito de organização sindical e negociação coletiva.

Servidores(as) municipais tiveram medo e estavam angustiados(as), porém não menos aguerridos(os) frente aos desmandos do governo. Cidadãos nos seus carros, no transporte coletivo, nas praças, nas lojas, apoiavam a causa dos(as) servidores(as). Mas também, outros os(as) acusavam: “vão trabalhar vagabundos”; “não vou pagar sua aposentadoria integral”; “não tá contente exonerar”; “por que não vão protestar nos finais de semana seus baderneiros” (Caderno de Campo, fevereiro de 2019).

Nesses momentos, as condições existenciais estão evidenciadas, visíveis, refletindo o quanto a luta pela conquista de direitos e a perspectiva democrática de nossa sociedade é uma constante, tendo em vista que discursos e práticas de viés conservador e reacionário ainda estão presentes. Tais discursos acerca da luta dos servidores(as) públi-

⁶ E ainda, a Lei nº 14.660/2007, que dispõe sobre o Quadro dos Profissionais de Educação (QPE), que, em seu artigo 100, deixa explícito que a valorização dos servidores será assegurada, também, com o exercício do direito à livre negociação e direito de greve.

cos(as) ancorados numa organização social que alimenta as subjetividades, que mimetiza espectros hostis do passado, que odeia e maltrata quem pensa diferente, quem tenta compreender o mundo social, as relações sociais, o entendimento da diferença e diversidade étnico-racial, de gênero, de idade e classe reforçam as desigualdades e os fascismos cotidianos.

Uma alarmante preocupação dos munícipes surgia em relação aos rumos que a prestação do serviço público estava tomando, sobretudo, nas áreas da Educação e da Saúde. Os(as) servidores(as) que estavam em greve, ficaram pressionados(as) pelas famílias atendidas, pelo governo intransigente, pelos(as) parceiros(as) de trabalho que não reconheciam a luta ou não se viam como trabalhadores(as) iguais, nas mesmas condições (Caderno de Campo, fevereiro de 2019).

Durante esse processo, o descaso do governo e sua injustiça não passou despercebido pelos(as) professores(as) que estavam na luta. Estes manifestaram suas indignações de diferentes formas e com pequenas doses de irreverência, por meio das redes sociais.

Com o passar dos dias, o funcionalismo público municipal nas suas várias instâncias foi aderindo gradativamente ao movimento de greve. Na área da Educação, inúmeras creches, pré-escolas e escolas paralisaram suas atividades educativas:

Diretores(as), assistentes de direção, coordenadores(as), professores(as) e demais profissionais da educação conversavam com as comunidades, com as diferentes famílias, e acompanhavam os desdobramentos da greve. Famílias apoiavam as reivindicações, porém uma grande parcela, não concordavam com a falta de aulas para seus(suas) filhos(as), sendo inclusive, a favor das atitudes intimidatórias do governo. Comandos de greve promovidos pelo Fórum Unificado das Entidades Sindicais foram realizados em diversos pontos da cidade (Caderno de Campo, fevereiro de 2019).

Nas manifestações e assembleias no centro da cidade não havia a presença efetiva de famílias com as crianças, mas essa presença ocorreu em outras regiões. Na oitava manifestação na região central, contudo, houve uma participação significativa de mães e pais de crianças matriculadas nas creches, pré-escolas e escolas municipais.

Apoiando a causa dos(as) professores(as), eles(as) idealizaram e organizaram um evento nomeado "Ouve as Crianças, Prefeito!". As famílias junto com seus(suas) filhos(as) convidavam as pessoas no local para participarem de uma ciranda pela educação. Entoando cantigas de roda e conversando com as pessoas, eles(as) alertavam que a Educação municipal estava passando por um processo de sucateamento e, sendo assim, todos(as) precisavam lutar por qualidade e garantias para a educação pública, bem como para que as crianças pudessem voltar às suas atividades educativas.

Entre as cantigas de roda, destaco uma delas, a mais cantada por diversas vezes:

Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce já começa a perguntar
Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?

Mas quando amanhece quem é que acorda o sol?
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?

Quando a estrela acende ninguém mais pode apagar
Quando a gente cresce tem um mundo pra ganhar
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu deus do céu onde é que eu vim parar?

Quando a lua chega de onde mesmo que ela vem?
Quando a gente nasce já começa a perguntar

Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?

Mas quando amanhece quem é que acorda o sol?
Quando a gente acorda já começa a imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?

Quando a estrela acende ninguém mais pode apagar
Quando a gente cresce tem um mundo pra ganhar
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu deus do céu onde é que eu vim parar?

Brincar, dançar, saltar, correr
Meu deus do céu onde é que eu vim parar?

As crianças pequenininhas que estavam nos colos de suas mães e seus pais, as crianças pequenas e maiores alegremente cantavam e dançavam em movimento circulares, formando uma grande ciranda, esta canção intitulada *Sol, Lua e Estrela*, do compositor Paulo Tatit (2005), tocada pelo grupo musical *Palavra Cantada*, é uma música presente no cotidiano da Educação Infantil e conhecida por todos(as) que ali estavam.

Esse tipo de evento apareceu em outras greves ligadas à educação. Como aponta Macedo (2016, p. 29), em pesquisa sobre a participação de crianças de 0 a 3 anos que, entre outras questões, discute a respeito da organização das passeatas na Universidade de São Paulo (USP):

O movimento grevista da Universidade de São Paulo tem, ao longo dos anos, acumulado a experiência de participação das crianças e bebês em suas atividades. Muitas das crianças vêm diariamente junto com seus/suas pais/mães, na ida e volta do trabalho, pois frequentam as creches no campus e, assim, durante o

período de paralisação, acompanham suas mães e/ou seus pais em assembleias, piquetes e demais atividades organizadas pelo coletivo de trabalhadores/as. Aos poucos, a participação das crianças chamou a atenção do sindicato e de seus membros que foram planejando espaços que possibilitassem maior conforto para que elas não ficassem entediadas ou aborrecidas por terem de esperar enquanto o pai e/ou a mãe participavam de atividades “adultas”. Nos momentos em que se reuniam para confeccionar as faixas que levariam a público as reivindicações do movimento ou que expressariam as críticas aos que deferiam ataques à classe trabalhadora, logo apareciam as crianças interessadas e ansiosas em brincar com os pincéis, tintas e papéis. Muitas participavam preenchendo com tinta as grandes letras desenhadas pelos/as adultos/as. Ou aproveitando para explorar os materiais artísticos como: papéis, tintas, barbantes, fitas adesivas etc. Assim, em algumas ocasiões, em diferentes anos em que houve paralisação, o comando de greve passou a organizar “cantinhos das crianças”, brincadeira em frente à reitoria ocupada, “cirandas” etc. Algumas destas atividades eram planejadas pelas professoras das creches, sensibilizadas pelos pedidos das crianças que queriam encontrar os amigos para brincar.

No interior da greve municipal de 2019, também emergiu uma rede de solidariedade entre os(as) profissionais da educação, que reuniu pessoas de todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE), situação esta que permitiu um pouco de resgate da força e da dignidade, um movimento que foi dinamizado pela cooperação e pelo trabalho comunitário. Procurando enfrentar as dificuldades, eles(as) se organizavam e formavam parcerias com apoio psicológico e financeiro, de tal sorte que professores(as) da mesma escola, podiam contar com a ajuda dos(as) demais professores(as) para resistir às opressões:

Nas tramas dessa rede composta também com a participação de entidades sindicais, centrais sindicais e servidores(as) que tinham aderido à greve, e até mesmo a participação por parte de pessoas físicas e jurídicas solidárias ao movimento em defesa

dos serviços e dos direitos dos(as) servidores(as). Foi posto em discussão na 7ª Assembleia critérios para a aprovação e a captação de recursos e divisão do Fundo de Greve⁷, para a aqueles(as) que tivessem seus rendimentos salariais descontados, pudessem manter parte dos seus sustentos (Caderno de Campo, fevereiro de 2019).

O governo demorou a dialogar, fugiu das discussões, divulgou inverdades, mandou cortar o ponto dos(as) servidores(as) e desmarcou reuniões agendadas. E nesse cenário, foi se construindo uma divisão das categorias que já estava esgotada. A exaustão abatia a todos(as), algo que é próprio de toda luta, pois assim foi encarada a situação pelos(as) grevistas. Uma luta de classes cujos oponentes em sua máxima crueldade nos seus gabinetes ou nas mídias emitiam mensagens que ordenavam o encerramento, afirmando: "Eu não vou tratar igual quem trabalha e quem não trabalha"⁸.

Com isso, muitos(as) servidores(as) sequer viram o salário no fim do mês. Tiveram contas atrasadas, telefonemas de cobrança e redução do sustento. Mesmo assim, eles(as) resistiram:

Nas manifestações, tiveram dias que tinham 100 mil pessoas, noutro 80 mil, caindo para 20 mil, subindo para 50 mil, descendo para 15 mil. Servidores(as) foram se revezando, um(a) caía ali e outro(a) segurava ali. Um(a) professor(a) avisava: "hoje não posso ir", o(a) outro(a) que não tinha comparecido(a), dizia: "estou indo com vocês". E assim, seguiam todos(as) naquela tensão. Ficavam em pé longas horas, se protegiam da chuva, dos raios do Sol nas ruas da cidade. Eles(as) mudaram suas rotinas, correram atrás do assaltante que roubavam seus celulares. Fizeram longas caminhadas pelas ruas, se esquivaram para o carro não avançar e

⁷ Com o tempo, o Fundo de Greve do Fórum Unificado das Entidades Sindicais não se concretizou, ficou somente no campo das discussões.

⁸ Em entrevista, o Prefeito de São Paulo Bruno Covas (PSDB). Disponível em: <<https://jovempan.uol.com.br/programas/panico/nao-tem-sentido-a-prefeitura-subsidiar-uma-obrigacao-do-patrao-diz-covas-sobre-mudanca-no-bilhete-unico.html>> Acesso em: 24 jul. 2019.

passar por cima. Se protegeram da naturalizada opressão e agressão policial. Socorreram os(as) amigos(as), receberam apoio, deram apoio (Caderno de Campo, março de 2019).

Durante esses dias, a sensação era de estar em um mundo paralelo, de um lado a efervescência de acontecimentos, e, de outro o fluxo familiar da metrópole. Passava o rapaz de jaleco correndo de um lado. Passava a moça com o celular no ouvido andando apressadamente. Enquanto isso, muitos(as) aguardavam um diálogo com o governo, torcendo para que ocorresse o reconhecimento da greve.

A preocupação dos(as) professores(as) com seu trabalho docente foi posta do início até o fim da greve. Conversando com as pessoas nas ruas, eles(as) ressaltavam que a resistência aos atos do governo era necessária. Ao contrário, o governo com os discursos que não condiziam com as práticas, as muitas declarações que elegiam a educação como prioridade para o desenvolvimento de uma sociedade digna, ficaram somente em palavras discursadas em palanques de campanha política.

A repercussão desses acontecimentos e de outros ligados à gestão pública municipal não foram favoráveis para o atual governo, que enfrentava uma grande percentagem de reprovação por partes dos(as) paulistanos. Segundo o Instituto Paraná Pesquisas (2019), 35% dos municípios avaliavam a gestão da Prefeitura de São Paulo como regular, enquanto 16,7% consideram ruim e 25,4% péssima. Apenas, 17,3% avaliaram como boa e 2,9% apontam como ótima⁹.

Aqui, cabe destacar que o Estado não dispõe de um poder plenamente autônomo, pois ele é a expressão das contradições entre o mercado (interesses privados) e o Estado (interesses comunitários/da coletividade) numa sociedade de classes. Nesse sentido, como alertam Marx & Engels (1982, p. 24–25), na ideologia alemã:

⁹ Pesquisa sobre a administração do Prefeito de São Paulo. *Instituto Paraná Pesquisas*. Disponível em: <<https://www.paranapesquisas.com.br/noticias/o-reacionario-divulga-pesquisa-realizado-pela-parana-pesquisas-sobre-a-administracao-do-prefeito-de-sao-paulo-bruno-covas/>> Acesso em: 22 jul. 2019.

E é precisamente por esta contradição do interesse particular e do interesse comunitário que o interesse comunitário assume uma forma autônoma como o Estado, separado dos interesses reais dos indivíduos e de todos, e ao mesmo tempo como comunidade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em todos os conglomerados de famílias e tribais [...], e especialmente, como mais tarde desenvolveremos, das classes desde logo condicionadas pela divisão do trabalho e que se diferenciam em todas as outras. Daqui resulta que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., etc., não são mais do que formas ilusórias em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si [...]; e também que todas as classes que aspiram o domínio, mesmo quando o seu domínio, como é o caso com o proletariado, condiciona a superação de toda forma velha da sociedade e da dominação geral, têm primeiro de conquistar o poder político, para por sua vez representarem o seu interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigações a fazer.

Assim, a classe trabalhadora dos(as) servidores(as) públicos municipais em luta pelos seus direitos trabalhistas conquistados, que “lotavam o metrô” em dia de manifestação, que “atrapalhavam o trânsito”, que tinham parentes morrendo e nascendo, tinham filhos(as) que estavam sem aulas ou que deixaram de ir, que enfrentavam o divórcio, o câncer, a depressão ou a dificuldade financeira.

Historicamente, eles(as) estavam no mesmo Brasil do golpe do impeachment de 2018, da democracia fragilizada, da grave recessão econômica, do desmando dos poderosos, do desmonte dos serviços públicos em benefício da classe mais abastada e sempre privilegiada.

Como elucida Fornazieri (2019), na análise da longa crise brasileira:

A crise política veio acompanhada por dois anos de grave recessão econômica e por anos continuados de baixo crescimento, baixo investimento público e privado, alto desemprego e elevada

dívida pública. A crise de coordenação política nacional se reflete também na economia e na sociedade. [...] O golpe do impeachment, a radicalização da Lava Jato, a avalanche de denúncias de corrupção as inúmeras prisões de agentes políticos e partidários e, finalmente, a prisão de Lula e o fracasso do governo Temer, colapsaram, primeiro, o PT; depois, o atual MDB e, finalmente, o PSDB. Assim, se abriu o espaço para o fortalecimento de uma força política secundária entre as existentes ou para o surgimento de uma nova força. A sociedade escolheu a última opção, através de Bolsonaro. [...] A crise política, desta forma, vai se mantendo e prolongando a agonia do Brasil e de seu povo. É uma crise de organização das forças políticas partidárias e uma crise de liderança. É uma crise de capacidade de coordenação e de condução do país. É uma crise de força política. Sem partidos fortes e sem lideranças fortes não há capacidade de coordenação, de aglutinação das forças dispersas e fragmentadas. Partidos e líderes fracos resultam em governos fracos, em fracassos políticos e administrativos¹⁰.

Neste contexto, os(as) servidores(as) públicos(as) municipais em greve são parte de uma sociedade fundada no patriarcado e no feminicídio, que pratica, diariamente, o racismo e a intolerância religiosa. A sociedade dos massacres indígenas, dos alagamentos, incêndios e privatizações; dos parlamentares com suas laranjas e goiabas, dos liquidificadores pintados de rosa ou azul, da Vale com sua lama tóxica. Um país da desigualdade social, onde a fome e a seca, a corrupção e a ânsia pelo porte de armas aos civis, o desejo em criminalizar movimentos sociais e a avalanche de notícias falsas tidas como verdades absolutas percorrem o cotidiano.

¹⁰ A longa crise brasileira, por Aldo Fornazieri. *GGN – O Jornal de Todos os Brasis*. Disponível em: <https://jornalggn-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/jornalggn.com-br/artigos/a-longa-crise-brasileira-por-aldo-fornazieri/amp/?usqp=mq331AQ&_js_v=0.1#aoh=15638818460081&_ct=1563881851087&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=Fonte%3A%20%251%24s&_share=https%3A%2F%2Fjornalggn.com.br%2Fartigos%2Fa-longa-crise-brasileira-por-aldo-fornazieri%2F> Acesso em: 24 jul. 2019.

A ação coletiva dos(as) professores(as) militantes, como destaca Gallo (2002, p. 171), vivencia as misérias da situação social da qual eles(as) participam em diversos ângulos e em diversos níveis. “Essa militância, que é ao mesmo tempo uma militância que se dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação da sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação fundamental”, impulsiona a produção de condições de superação das misérias e cria possibilidades de libertação. De encontro com a perspectiva de bell hooks (2013, p. 273), “nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos outros camaradas uma abertura de mente e de coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir”.

Nesse sentido, assumindo a condição de professor militante e pesquisador, levanto algumas inquietações: tão óbvio e tão difícil fazer as pessoas entenderem que o lugar agora é nas ruas? Que o momento é histórico e único? Que o desmonte dos direitos trabalhistas brasileiros estão a todo vapor, e que é possível barrar? Que é preciso indignar-se e gritar, que não se pode aceitar o que já bradaram realizar?

Com base nas ações da classe trabalhadora suscitada no conto “Primeiro de maio”, publicado no livro póstumo *Contos Novos*¹¹, de Andrade (1983), na qual propõe uma data para a ação política da classe operária e que rememora aspectos da história da luta de classes vinculada ao Dia Internacional do Trabalhador. Que os(as) trabalhadores(as) consigam, de tal sorte, poeticamente inspirados(as) no conflito de um jovem operário, identificado como “chapinha 35”, experimentar reflexões e emoções que irão da felicidade matinal à amargura e desencanto vespertinos, mesmo assim, estes sentimentos, quem sabe, poderão acalantar a esperança de que no futuro haja liberdade democrática para que tanto essa data comemorada internacionalmente quanto os dias de

¹¹ A obra marca o contexto histórico-cultural do Estado Novo no Brasil, precisamente em São Paulo, capital e interior, nas décadas de 1920 a 1940 imerso no processo de urbanização e industrialização (cidade), patriarcalismo versus progressismo (ambiente rural).

reivindicações de direitos trabalhistas organizados nas ruas das cidades brasileiras sejam reconhecidos sem repressão.

A força que ainda move as pessoas para a luta surge daquilo que sentimos quando estamos juntos(as), bem como aquela emoção que sentimos quando vemos a multidão que foge ao alcance dos olhos, surge quando todos(as) estão unidos(as) em uma só voz. Seguindo fortes e apoiados(as) uns nos outros, assim, resistiam os(as) servidores(as) públicos(as) municipais trinta e três dias de greve, com nove assembleias gerais unificadas e três reuniões de negociação com o governo, permeadas por manifestações e passeatas na região central da cidade. O desejo de eternizar esse momento ou captá-lo, de modo que, oferecesse aos olhos e aos corações daqueles(as) que por diversos motivos não estavam ali presentes se materializa.

Quadro 1 – Dados da Greve das(os) servidores(as) municipais de 2019

1ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada	– A pauta pede a revogação da Lei 17.020/18 da Samprev; o fim da política salarial de 0,01% e reajuste geral de 10% para todos os servidores municipais ativos e aposentados da cidade. – Prefeitura não se manifesta; – Aprovada Greve Unificada;
2ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada	– Prefeitura não se manifesta. – Passeata dos(as) servidores(as) municipais segue até o MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, na Avenida Paulista, onde foi encerrada. – A Greve Unificada continua;
3ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada	– Servidores municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais mantêm suas reivindicações; – Prefeitura não se manifesta; – A Greve Unificada continua.
4ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada	– Servidores municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais mantêm suas reivindicações; – Prefeitura aplica falta injustificada e o não pagamento dos dias de greve;

	– A Greve Unificada continua.
5ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada	– Encontro mensal dos parlamentares com a Prefeitura que comparece à Câmara Municipal para tratar das questões do município; – Vereadores entregam a Prefeitura mais uma vez a pauta de reivindicação do Fórum Unificado das entidades sindicais dos servidores públicos municipais em greve; – Vereadores cobram a Prefeitura para que abra espaço à negociação e diálogo com os milhares de servidores com vistas ao tratamento das suas reivindicações; – Vereadores reapresentam a Prefeitura a tabela de vencimentos dos profissionais de Educação para destacar o salário inicial de professor em Jornada Básica Docente e do profissional do Quadro de Apoio à Educação no início da carreira; – Servidores municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais decidem unir-se a CUT– Força Sindical, CTB, Intersindical, Nova Central, CGTB, CSP– Conlutas e CSB em Assembleia Nacional da Classe Trabalhadora contra a PEC 06/19 (Proposta de Emenda Constitucional) da previdência Federal; – A Greve Unificada continua.
6ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada 1ª Reunião de Negociação com o Governo	– Prefeitura recebe Fórum Unificado das entidades sindicais em reunião, em resposta as reivindicações dos servidores municipais; – Prefeitura não revoga a Lei 17.020/18 – Sampaprev, justifica que a PEC 02/19 replica o que foi realizado no município; – Prefeitura declara que qualquer discussão sobre a lei só será feita com os servidores municipais após a aprovação da PEC no âmbito federal; – Prefeitura decide que vinculará a política de revisão salarial e nova lei salarial à política de alcance de metas – Meritocracia, com remuneração variável de até 2,4 salários adicionais ao ano, pagos proporcional-

	mente ao atingimento das metas instituídas no Programa de Metas e pactuadas com as Secretarias; – Prefeitura só reconhece o direito de greve, mediante solicitação individual ao RH pelo servidor em greve, e as faltas decorrentes da greve não serão passíveis de sanções, disciplinares desde que justificadas pelo servidor; – Prefeitura aceita discussão da reestruturação das carreiras de servidores, priorizando as que não tiveram reajuste nos últimos anos e restabelecer as mesas de negociação com todas as carreiras, desde que a greve termine; – Servidores municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais rejeitam as propostas da Prefeitura e decidem sobre atos regionais em diversas regiões na cidade (Estação Butantã, Guaianases Estação Nova, Largo de São Mateus, Estação Jabaquara, Estação Vergueiro, Terminal Cachoeirinha, Estação Santana, Terminal Grajaú, Tatuapé/Penha – Estação Tatuapé, São Miguel, Praça do Forró, Terminal Lapa/CPTM e Terminal João Dias); – Passeata das/os servidores municipais segue pela Av. Tiradentes e vai até a entrada da Marginal Tietê, onde foi encerrada porque a Polícia Militar e o Batalhão de Choque bloqueou a passagem dos(as) manifestantes; – Greve Unificada continua.
7ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada 2ª Reunião de Negociação com o Governo	– Prefeitura recebe o Fórum das entidades sindicais em reunião para tratar das reivindicações dos servidores municipais; – Prefeitura reforça que não vai revogar a Lei 17.020/18 – Sampaprev, no entanto, se a PEC da Previdência Federal for aprovada, o governo diz que assume o compromisso de não encaminhar Projeto de Lei para a Câmara Municipal para instituir contribuição extraordinária, portanto, acima dos 14%; – Prefeitura aceita abrir processo de negociação para

discussão do Plano de Cargos e Salários para o pessoal do Quadro do Nível Médio e para o Quadro do Pessoal do Nível Básico;

– Prefeitura decide não aplicar índice de revisão geral recusando, portanto, os 10% a título de reposição reivindicado pelo Fórum e mantendo assim a atual política salarial vigente nos últimos anos de reajuste geral de 0,01%;

– Prefeitura reitera instituir a política salarial baseada no alcance de metas – Meritocracia;

– Prefeitura decide efetuar os descontos dos dias parados, conforme já consta nos holerites e discutir compensações após o encerramento da greve ou aceitar efetuar o pagamento dos dias parados através de Folha Suplementar, mediante apresentação e defesa destas propostas do governo apresentadas na reunião de hoje na Assembleia Unificada de hoje, desde que as entidades defendessem todos estes itens da proposta do governo e o fim da Greve;

– Servidores municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais rejeitam as propostas apresentadas pela Prefeitura;

– Servidores(as) municipais por unanimidade decidem não aceitar quando tais propostas forem anunciadas em outras ocasiões e não renunciam ao pagamento dos dias parados;

– Presidente de uma das entidades sindicais, que também é vereador, anuncia que oferecerá como primeiro recurso para o fundo de greve, a doação de seu salário de parlamentar, e conclama todos os vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores para também contribuírem com o seu salário integral do mês para o fundo de greve;

– Servidores(as) municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais aprovam a discussão de critérios quanto a captação de recursos e divisão do fundo de greve que será composto com a participação de enti-

	dades sindicais, centrais sindicais e pelos servidores municipais que tenham aderido ou não à greve, e até mesmo, pela participação por parte de pessoas físicas e jurídicas solidárias ao movimento em defesa dos serviços e dos servidores públicos municipais; – A Greve Unificada continua.
8ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada	– Uma parcela dos servidores municipais tem falta injustificada apontadas na folha de ponto e recebem descontos dos dias da greve nos seus rendimentos remuneratórios; – Prefeitura marca reunião com o Fórum Unificado das entidades sindicais, porém desmarca quatro horas antes do horário confirmado, adiando para data não anunciada; – Mães e pais de bebês e crianças que são atendidas nas creches, pré-escolas e escolas municipais apoiam a causa dos(as) servidores(as) municipais, apontam que a educação está em processo de sucateamento. Assim, idealizam e organizam o Evento “Ouve as Crianças Prefeito!”, que convida as pessoas no local da manifestação a participarem de uma ciranda pela educação com a presença deles(as) com suas filhas e filhos, outras crianças e adultos, tendo como objetivo a luta por qualidade e garantias para a educação pública e para que as crianças possam voltar à sua rotina escolar imediatamente; – Servidores(as) municipais e Fórum Unificado das entidades sindicais mantêm suas reivindicações e decidem pela suspensão dos cursos de Formação Cidadã na Quarta-feira de Cinzas; – Passeata dos servidores municipais segue até o MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, na Avenida Paulista, para se unir com o movimento dos professores da rede particular; – Professoras e professores das escolas particulares, em Assembleia com a entidade sindical,

	– Vereador idealiza e organiza o Festival “Ninguém Solta a Mão de Ninguém”, gratuito, como slogan “Unidade e solidariedade fermentam a luta dos servidores públicos em greve contra a retirada de direitos em São Paulo”, no Teatro de Teatro de Contêiner Mungunzá, na Santa Ifigênia. O festival, contou com a participação de artistas, grupos de dança, poetas, apresentações musicais que se somam à luta em defesa da cidade e contra o desmonte dos serviços essenciais como Saúde e Educação; – A Greve Unificada continua.
9ª Manifestação e Assembleia Geral Unificada 3ª Reunião de Negociação com o Governo	– Prefeitura apresenta compromisso formal de não instituição de índice de contribuição superior aos 14%, caso a Reforma da Previdência Nacional seja aprovada com a contribuição extraordinária prevista no projeto Federal que permite até 22% de desconto; – Prefeitura propõe que não haverá migração dos(as) servidores(as) que ingressaram até da aprovação da Sampaprev, eles(as) continuam vinculados ao Instituto de Previdência Municipal (IPREM), o teto salarial continua sendo superior ao do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Para os(as) servidores(as) que ingressaram depois da lei, não serão obrigados a migrar para a Sampaprev, o que ultrapassar o teto do INSS terá o desconto se o(a) servidor(a) assim optar, ressaltando que é muito importante esta manutenção dos(as) servidores(as) novos(as) até o limite do INSS, pois ajudarão a manter a aposentadoria dos que irão se aposentar; – Prefeitura dá a garantia do pagamento do piso da Educação: reajuste salarial anual para a categoria; também garante a mesa negocial em abril para já em maio ser aplicado; – Prefeitura garante pagamento de abono salarial emergencial para agentes de apoio e agentes de políticas públicas, até que seja estruturada a carreira do

	quadro de apoio, com apresentação de plano de cargos e carreiras; – Prefeitura garante mesas em abril para rever carreiras do quadro de apoio, do nível superior, da saúde; – Prefeitura garante pagamento dos dias parados, em até 7 dias úteis dos que foram descontados, como documento na folha de todos(as) que foram descontados e não em folha suplementar, com o reconhecimento de nosso direito de greve; – Fórum Unificado das entidades sindicais se posicionam a favor da suspensão da greve, reafirmando que não é o fim da greve e que podem retomar a qualquer momento; – Algumas categorias, como a dos(as) engenheiros(as), colocaram que não conseguiam manter seus(suas) trabalhadores(as) na luta; – A categoria dos(as) professores(as), historicamente de luta, não estava na greve em sua capacidade máxima, muitos professores(as) já estavam trabalhando, inclusive nas datas das Assembleias; – Em Assembleia servidores(as) aprovam a suspensão da greve; – Passeata dos(as) servidores(as) municipais segue até o MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, na Avenida Paulista, para encontrar com o Movimento Feminista e Movimento de Mulheres em luta contra o feminicídio, a violência contra as mulheres, a desigualdade de gênero no Dia Internacional da Mulher.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2019).

Referências

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. v. 27, n. 2, p. 169–178, jul./dez. 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. 135f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, SP, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach: Oposição das concepções materialistas idealista (Capítulo Primeiro de A Ideologia Alemã). In: _____. **Obras escolhidas em três tomos (Tomo I)**. Edições Avante: Lisboa/ Edições Progresso/Moscou, 1982.

PEREIRA, Artur Oriel. **“Você quer ser meu amigo?”: um estudo interseccional das práticas de amizade entre as crianças pequenas na educação infantil**. 138f. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SÃO PAULO (SP). **Lei Nº 17.020 de 27 de Dezembro de 2018**. Regime de Previdência Complementar. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17020-de-27-de-dezembro-de-2018>> Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 57.557, de 21 de Dezembro de 2016**. Regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57557-de-21-de-dezembro-de-2016>> Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. **Lei Nº 0 de 4 de Abril de 1990**. Lei Orgânica do Município de São Paulo. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-0-de-04-de-abril-de-1990>> Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. **Lei nº 14660 de 26 de Dezembro de 2007**. Reorganiza O Quadro dos Profissionais de Educação, com as Respectivas Carreiras, e Consolida O Estatuto dos Profissionais a Educação Municipal. Disponível em: <<https://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-14660>> Acesso em: 25 fev. 2019.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 77, p. 100–130, dez. 2001.

_____. **Os nós dos “nós”. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

A COMUNICAÇÃO COTIDIANA ENTRE PROFESSORAS E FAMÍLIAS NO PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Maria Aparecida Guedes Monção

Introdução

Muito se tem discutido a respeito da necessidade de se garantir que as instituições de Educação Infantil se configurem em espaços que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Em que pese o fato de em sua origem a creche ter a marca da filantropia – e, portanto, a ausência da responsabilização do Estado –, na década de 1980 os movimentos de mulheres, junto com outros movimentos populares, defendiam a integração da creche ao sistema educacional, como direito de todas as crianças de 0 a 6 anos. A atuação desses movimentos resultou na inserção do tema na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que estabelece como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 1988, art. 208, IV); e como um direito de trabalhadoras e trabalhadores, na zona rural e urbana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, art. 7, XXV).

Entretanto, foi em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996), que ocorreu um amplo processo de mudança nas instituições de Educação Infantil. Situada ao lado da pré-escola, a creche passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica e, conforme disposições da LDB/1996, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.149-168

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) somam-se a esses marcos legais e orientam a implementação de políticas e práticas para a primeira etapa da Educação Básica, pautadas na especificidade da educação de bebês e de crianças pequenas, que se deve materializar por meio da centralidade das brincadeiras e das relações sociais no currículo da Educação Infantil, da necessária articulação entre cuidado e educação e do seu compartilhamento entre professoras e famílias.

De acordo com o artigo 6º das DCNEI, os princípios éticos, políticos e estéticos norteiam as instituições de Educação Infantil e, ao considerá-los, as propostas pedagógicas devem assumir a responsabilidade de “compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, art. 7º, II).

Compartilhar a educação da criança pequena entre famílias e professoras é tarefa complexa, que envolve valores e interesses muitas vezes divergentes, provocando tensões e conflitos revestidos de emoções e sentimentos ambivalentes acerca da criança, da família e da professora. De acordo com os estudos referentes a essa temática (HADDAD, 1993; MONÇÃO, 1999; VITÓRIA, 1997), as concepções de família, de maternidade e do papel da mulher são elementos centrais para a compreensão dessa relação, visto que a propagação do ideário da família nuclear em que o homem assume o papel de provedor material e a mulher é a responsável pelos cuidados para com os filhos ancora-se numa visão idealizada da maternidade como elemento inato à mulher e como responsabilidade privada de cada família. De acordo com Haddad (1993), ao se pautar em um único padrão de família, a creche ocupa o lugar de substituta materna, com a intenção de suprir a ausência da mãe, o que provoca inúmeros conflitos entre profissionais e famílias e dificulta a efetivação da Educação Infantil como política pública no campo educacional.

A efetivação de uma política pública educacional para a primeira infância pautada nos direitos das crianças pequenas exige permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação – fa-

mílias e professoras¹ –, no sentido de definir objetivos comuns e partilhar experiências. A participação das famílias nas instituições de Educação Infantil, nesta perspectiva, é considerada um dos critérios para avaliar a qualidade da creche ou pré-escola (BRASIL, 2006; CORRÊA, 2001; SILVA, 2011). A constituição de uma relação dialógica com as famílias, para além de favorecer a qualidade do trabalho desenvolvido, deve ser uma das finalidades da instituição. Segundo o Parecer acerca da revisão das DCNEI, o atendimento integral dos direitos da criança “requer que as instituições de educação infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, p. 13).

Corrêa (2001, p. 52) considera a participação das famílias no contexto educacional das crianças como uma “necessidade também para a escola. Isto porque, [...] mesmo que ela contasse de fato com o ‘melhor’ corpo de profissionais, a escola não é a única agência ou instituição responsável pela educação das gerações mais novas de uma sociedade”.

No âmbito internacional, os estudos concernentes à Educação Infantil italiana (BONOMI, 1998; FORTUNATI, 2009; GHEDINI, 1994; SPAGGIARI, 1995) permitem aprofundar o entendimento quanto à importância da parceria entre educadoras, educadores e famílias, ao tomar como pressuposto central a participação de crianças, educadoras, educadores e famílias na gestão dos serviços para a primeira infância, baseado num sistema de permanentes interações, com significado político, cultural e educacional (GHEDINI, 1994). Segundo Spaggiari (1998, p. 99–100), “A ideia condutora é, portanto, a de uma creche compreendida como trama de relações comunicativas, como rede insaciável de dinâmicas sociais, como sede de processos formativos, integrados e compartilhados pelas famílias, pelos educadores e pelas crianças”.

¹ Considerando que a maioria que atua diretamente com as crianças são mulheres, optei por escrever o termo no feminino.

A cultura de participação presente na Educação Infantil italiana é um exemplo do poder público que assume o cuidado e a educação da criança pequena como sua responsabilidade, em parceria com a família, considerando a criança como sujeito de direitos e a maternidade como responsabilidade social não apenas da mãe: “a ideia de buscar soluções coletivamente, como é feito em muitos programas municipais de educação infantil na Itália, é contrária à noção popular de que as famílias tendem a ver os problemas em termos restritos e privados” (SPAGGIARI, 2016, p. 101).

Bonomi (1998) analisa a trajetória do relacionamento entre educadores, educadoras e pais na rede italiana de creches, destacando que, além de considerarem a creche como um contexto de socialização coletivo, as políticas públicas de Educação Infantil na Itália, especialmente na Região Norte, buscaram delinear sua especificidade na “atenção colocada sobre os aspectos relacionais na educação da criança” (BONOMI, 1998, p. 162).

Nessa direção, as pesquisas a respeito da Educação Infantil italiana assinalam a necessidade de se vincularem necessidades e direitos das crianças, educadoras(es) e famílias, a fim de construir relacionamentos que alicercem um atendimento de qualidade e o compromisso de toda a sociedade quanto à responsabilidade na educação das crianças pequenas, considerando a Educação Infantil como um projeto da comunidade (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; FORTUNATI, 2009).

De maneira geral, a legislação e as pesquisas apresentadas a respeito da relação entre creche e família brasileiras e italianas contribuem para a compreensão da Educação Infantil como um dos contextos de socialização da criança pequena e como um direito das crianças e suas famílias, que deve ser efetivado por meio de uma política pública democrática, que garanta a educação da criança em parceria com a família. Nesse sentido, o propósito deste texto é problematizar as formas de comunicação entre professores e famílias a partir de análise de algumas situações observadas no cotidiano de um Centro de Educação Infantil (CEI) paulistano.

O conteúdo apresentado é fruto de uma tese de doutorado (MONÇÃO, 2013), cujo objetivo centrou-se na análise das relações entre famílias e profissionais da Educação Infantil, no processo de compartilhamento da educação da criança pequena, com vistas a identificar a especificidade da administração educacional nesse segmento. A pesquisa empírica foi realizada ao longo de dois anos, em um CEI da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de 0 a 4 anos. Os dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com onze professoras, um professor, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, dois agentes técnicos de educação, um agente escolar, uma auxiliar de limpeza, uma auxiliar de cozinha, uma supervisora de ensino e dezoito famílias.

A organização dos dados foi realizada a partir de três eixos analíticos: 1) a relação entre professoras e crianças; 2) a relação entre professoras e equipe de gestão; e 3) a relação entre professoras e destas com as famílias. As categorias analisadas no eixo relação entre educadores e famílias foram: 1) formas de comunicação com as famílias; 2) compartilhamento da educação e cuidado da criança; 3) participação das famílias no conselho do CEI.

O presente capítulo integra conteúdo da categoria “Formas de comunicação com as famílias”, e está organizado em três partes. A primeira apresenta uma síntese das formas de comunicação identificadas no CEI pesquisado; em seguida, analisam-se alguns elementos que dificultam a comunicação cotidiana e, por fim, as considerações finais.

A comunicação entre educadores e famílias no CEI Anália Franco²

Cada unidade educacional de Educação Infantil compõe um grupo diferente de pessoas, com trajetórias de vida e formação muito distintas. Para atingir aos objetivos educacionais, é preciso que esse conjunto de pessoas tenha objetivos e propósitos comuns

² Os nomes do CEI, das crianças, das professoras e dos familiares apresentados no texto são fictícios.

e utilize o diálogo como instrumento primordial para a constituição de relações democráticas.

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem [...]. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64)

Por meio do diálogo, é possível qualificar a comunicação entre famílias e professoras no dia a dia, com vistas a constituir uma relação profícua que permita aproximação e integração entre o contexto familiar e o educacional.

A análise do Projeto Político–Pedagógico da instituição pesquisada revelou que a articulação com as famílias e com a comunidade é expressa de maneira generalizada no documento, com o objetivo de promover a parceria, tendo como eixo a melhoria do processo educativo. Para isso, são propostas ações que viabilizem maior participação da comunidade e das famílias, no sentido de reconhecer o CEI como espaço educativo, tais como: atitude conjunta na adaptação da criança; envio de bilhetes a respeito da reunião de pais com antecedência; promoção de eventos (palestras sobre Saúde e “Dia da família na escola”); incentivo à participação no Conselho e na Associação de Pais e Mes-tres (APM); envolvimento das famílias no projeto “Plano de metas”.

O controle das inscrições e liberação de vagas disponíveis é realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio de um sistema informatizado. A primeira comunicação entre a unidade educacional e a família ocorre normalmente quando esta é informada a respeito da vaga e comparece à unidade para efetuar a matrícula da criança. Apesar da importância desse momento para o estabelecimen-to de vínculo entre professoras e famílias, em muitas unidades da rede

ele se configura apenas como uma atividade cartorial, sem a preocupação em acolher de maneira mais cuidadosa as famílias, que, em sua maioria, apesar da satisfação com a liberação da vaga, sentem-se inseguras e ansiosas pelo fato de deixarem seus filhos na instituição.

Os primeiros contatos da família com a unidade de Educação Infantil devem configurar-se como espaços privilegiados para a troca entre docentes e familiares, de maneira a permitir o conhecimento da proposta educativa do CEI, os profissionais que atuarão junto às crianças, assim como a forma de educar das famílias. Conhecer as famílias é um dos pressupostos para efetivar um bom início de relacionamento. De acordo com Ghedini (1994, p. 270),

[...] ao estabelecer contato com os pais, é preciso, por um lado, criar uma situação aberta à comunicação, estar pronto para ouvi-los e entender seu plano educacional (todos os pais têm planos para seus filhos~ explícitos ou não~ apesar de geralmente terem um não explícito, enquanto as creches devem explicitar o seu); por outro lado, o contexto social, cultural e econômico das famílias deve ser levado em consideração.

Todavia, as observações no cotidiano do CEI revelaram o contrário: parece que a SME trata esse período inicial apenas como um dos aspectos do calendário escolar, sem inseri-lo como diretriz pedagógica e garantir estrutura e apoio às professoras para efetivarem a qualificação desse momento. Por se tratar de um elemento fundamental para compor a política de Educação Infantil do município, faz-se necessário garantir condições objetivas para que as professoras e a equipe de gestão planejem e viabilizem as matrículas de maneira cuidadosa, e utilizem as informações e os relatos das famílias como elementos auxiliares no processo de planejamento do acolhimento e inserção das crianças e suas famílias no início do ano letivo, de modo a inaugurar de forma positiva o relacionamento.

As formas de comunicação com as famílias mais utilizadas na instituição são: as conversas entre professoras e famílias nos momentos de entrada e saída, a comunicação via agenda e as reuniões.

Os momentos de entrada e saída das crianças nas unidades de Educação Infantil são ocasiões ricas em possibilidades para promover o encontro entre equipe de gestão, professoras, famílias e crianças. São espaços privilegiados para a troca de informações e o aprofundamento de vínculos, apesar de ocorrerem em um curto espaço de tempo. Entretanto, a despeito de seu potencial para favorecer ações de aproximação, podem-se observar situações de tensão – atraso de familiares, problemas de saúde das crianças, adultos sem autorização para retirar a criança da creche, dentre outros – que foram tratados apenas com soluções emergenciais, sem um aprofundamento dos reais motivos que provocaram tais situações.

Cada criança possui uma agenda e sua utilização é uma das estratégias de comunicação mais comuns nas unidades de Educação Infantil da rede pesquisada. Os professores dedicam boa parte de seu tempo a fazer registros diários que, na maioria, constituem-se de informações gerais referentes ao dia da criança na unidade, observações de seu comportamento, informes das atividades ou regras de funcionamento da instituição. Entretanto, apesar de ser um mecanismo para ampliar a interlocução com os familiares, inúmeras situações observadas demonstraram que esse instrumento pode também dificultar a aproximação entre professoras e famílias, especialmente quando o recado aborda temáticas ligadas ao comportamento ou a acidentes com as crianças, e a forma da redação provoca mal-estar e tensão entre professoras e famílias.

As reuniões entre familiares, professoras e equipe de gestão são outra estratégia importante para aprofundar o processo de compartilhamento da educação das crianças pequenas. É um momento propício também para estreitar os laços entre as famílias, socializar a maneira como educam seus filhos, seus dilemas e inquietações a respeito da educação das crianças, compartilhar experiências, reflexões e ampliar suas concepções do papel parental, da infância e da política pública de Educação Infantil.

No CEI pesquisado, as reuniões ocorrem em duas modalidades: 1) reunião geral, com todas as famílias, equipe de gestão e profes-

soras, realizada normalmente no início do ano, e em momentos em que é preciso informar e encaminhar questões de ordem coletiva como: calendário da unidade, reposição de dias de atendimento; 2) reuniões específicas de cada agrupamento, que ocorrem bimestralmente, ora no período da manhã ora no período da tarde, com revezamento das professoras³ na coordenação e definição da pauta.

Por dois anos consecutivos, foram observadas as duas modalidades de reuniões, que ocorriam de forma muito similar. O momento inicial da primeira reunião do ano é conduzido pela diretora e pela coordenadora pedagógica; na sequência, os familiares dirigem-se às salas em que suas crianças estudarão, para a reunião com as professoras.

O segundo momento da reunião é realizado nas salas em que as crianças ficam diariamente, e é coordenado pelas professoras. Em apenas uma das salas observadas foi realizada uma dinâmica, em que as professoras solicitavam que as famílias escrevessem quais eram suas expectativas com relação ao CEI. Nessa sala, as professoras acolhiam afetivamente as famílias e suas perguntas, tentando tranquilizá-las e demonstrar a qualidade do atendimento.

Os informes das reuniões ressaltam exclusivamente as responsabilidades das famílias com relação à: pontualidade nos horários de entrada e saída das crianças; autorização para retirada das crianças; importância da higiene, saúde das crianças; organização da mochila das crianças; leitura diária da agenda e participação das famílias no Conselho de CEI.

Destaca-se que os informes nas reuniões são os mesmos durante todo o ano, mas são passados como se fosse a primeira vez. Inexiste uma ação compartilhada entre as partes, apenas a responsabilização das famílias com relação a seus deveres. Talvez pelo fato de não haver um processo de matrícula que envolva e dialogue com as famílias, de maneira a conhecer sua forma de educar, tais informações parecem que não fazem muito sentido para elas ou não condizem com suas condições de efetivá-las, sem contar que essas regras são constan-

³ O período de funcionamento do CEI é integral e as professoras dividem-se em dois turnos de trabalho.

temente retomadas por meio de cartazes em frente às salas das crianças.

No que tange às reuniões, pode-se constatar que, apesar de sua importância – especialmente a primeira reunião do ano letivo – para a constituição do vínculo entre famílias e educadores, o tom predominante nesses encontros é prescritivo, com ênfase exclusiva nas normas, que são repetidas continuamente, sem que se promova reflexão a respeito de seu significado para a educação da criança. São regras elaboradas para as famílias e não com elas. Porém, a ausência de reflexão a respeito disso impede os educadores de perceber que, introduzidos dessa maneira, os informes em nada contribuem para aproximar as famílias.

Nas reuniões específicas por agrupamento, há uma regularidade em iniciar o encontro com a leitura de um texto, seguida por uma dinâmica de grupo e informes. Depois, as professoras relatam o trabalho desenvolvido, descrevem os projetos, socializam as produções das crianças – desenhos – e, semestralmente, os relatórios de avaliação. Essa modalidade possibilita promover um ambiente participativo e proximidade maior das famílias. Na maioria das vezes, as famílias ouvem muito e pouco se expressam. Quando falam, sempre fazem perguntas da rotina, alimentação e do comportamento das crianças, especialmente se batem em outras crianças, indagações às quais as professoras respondem prontamente.

Importante assinalar que nas entrevistas com as professoras e famílias, além das reuniões descritas acima, houve destaque para o encontro intitulado “Dia da família no CEI”, como agregador das famílias. Trata-se de uma atividade prevista para ocorrer semestralmente, cuja proposta é realizar ações que envolvam as professoras, as crianças e as famílias. Nesses eventos há sempre uma produção coletiva: desenho, pintura da cortina da sala, confecção de brinquedos. Os familiares apreciam muito realizar tais atividades com as crianças, e nas entrevistas teceram muitos elogios a esse encontro, destacando sua importância, especialmente para seus filhos. Apesar de seu caráter pontual, esse momento demonstra ser muito frutífero para potenciali-

zar a relação com as famílias, talvez por seu formato de oficina, em um ambiente descontraído e alegre, e reconhecimento positivo da presença e participação dos familiares.

Encontros e desencontros na comunicação entre famílias e educadoras(es)

Ao longo do período de permanência na unidade educacional, foi possível constatar muitas dificuldades na comunicação entre educadores e famílias, o que provoca diversos conflitos e dificulta o compartilhamento da educação da criança. Situações como mordidas entre as crianças, atraso no momento de entrada ou saída, sumiço de roupas e objetos das crianças (que são colocados por engano pela professora em outra mochila e não são devolvidos pela família da criança que as levou), ausência das famílias nas reuniões, questões de saúde das crianças, são motivos para desencadear desentendimentos entre profissionais e familiares.

Tomando como exemplo uma situação casual ocorrida no CEI, um pai ficou nervoso ao ser informado que, em função da falta de energia, a creche não promoveria o atendimento naquele dia. Informado com a situação, ofendeu a auxiliar técnica de Educação e chutou um brinquedo que estava no corredor. Diante do ocorrido, as professoras do agrupamento do berçário, por iniciativa própria, colocaram um cartaz em frente a uma sala com a transcrição do artigo 331 do Código Penal, segundo o qual o desacato ao servidor público, no exercício de sua função ou em razão dela, pode acarretar prisão de seis meses a dois anos, ou multa.

Pode-se inferir que essa situação revela a fragilidade da comunicação estabelecida entre a instituição e os familiares, pois o tom ameaçador do aviso pouco favorece a promoção do diálogo ou evita situações similares. Situações como essa, além de requererem uma abordagem individual com o responsável pela agressão – o que foi feito pela diretora da unidade educacional – demandam uma reflexão dos profissionais, com o objetivo de identificar os motivos que provocaram tal circunstância e pensar em estratégias dialógicas que permitam

refletir, junto com as famílias, formas de comunicação que solucionem os conflitos de maneira pacífica.

Nessas situações, as crianças ouvem e acompanham as manifestações das professoras e das famílias, realizadas em sua presença, na maioria das vezes sem nenhum cuidado. A criança fica “invisível” para os adultos, que pouco se atentam aos seus sentimentos, esquecendo-se de que elas aprendem ao observar e participar das interações, as quais podem contribuir positiva ou negativamente para a constituição da imagem que elas constroem de si, de sua família e dos educadores.

De acordo com Spaggiari (1998, p. 100), as famílias, educadoras(es) e crianças são

[...] tão indivisíveis na sua recíproca integração, e tão inseparáveis nas suas relações, que o bem-estar e o desconforto de um dos três não é apenas correlacionado, mas interdependente do bem-estar ou desconforto dos outros dois sujeitos. Este conceito de interdependência induz a considerar que a creche só pode ser pensada e organizada como local de “relacionamento a três”, onde a presença e o protagonismo das famílias é tão essencial quanto a presença e o protagonismo das crianças e educadores.

Como já assinalado na Introdução, a existência de conflitos entre famílias e educadores tem sido evidenciada em vários estudos, desde a década de 1980 (HADDAD, 1993; MELLO, 1987; MONÇÃO, 1999; VITÓRIA, 1997), e a permanência dessas tensões ao longo de mais de três décadas revela que os embates presentes no cotidiano do CEI trazem em si componentes sociais, políticos e ideológicos e, portanto, são merecedores de atenção e constante reflexão para lidar com sua complexidade.

Galvão (2004, p. 190) considera o conflito “inerente à dinâmica social e constitutivo da vida psíquica”. A autora identifica três tendências na forma como a escola aborda os conflitos: “1) camuflá-los; 2) considerar que são provocados por fatores externos ao contexto escolar; 3) vivenciar a eclosão dos conflitos como uma indicação ou de-

monstração de um fracasso completo da ação educacional.” (GALVÃO, 2004, p. 194).

Nessa direção, para garantir a constituição de um ambiente favorável à educação das crianças, é fundamental que os embates entre educadoras/es e familiares sejam considerados elementos importantes para reflexão na formação das professoras e nos encontros com as famílias— como também nas diretrizes pedagógicas da rede e ensino, visto que, quando os conflitos não são tomados como objetos de reflexão, dificilmente se garante bem-estar para as crianças e educadores e é produzido um ambiente tenso, em nada fortalecendo o potencial construtivo dos conflitos.

Um dos elementos evidenciados na análise dos depoimentos das professoras e na observação das reuniões com as famílias, que interfere na qualidade da comunicação e serve como impeditivo para a promoção de uma relação colaborativa, refere-se à visão das professoras a respeito das famílias. De maneira geral, pode-se afirmar que nesta visão ainda predominam aspectos depreciativos. Quando perguntadas, nas entrevistas, a respeito dos motivos que justificavam a adoção, pelas famílias, de posturas classificadas pelas docentes como “inadequadas” com seus filhos, era comum as professoras utilizarem termos como “desleixo” e/ou “falta de vontade”, demonstrando uma postura de julgamento e desconhecimento do contexto social e cultural das famílias. Por outro lado, as entrevistas com as famílias evidenciam com unanimidade a visão positiva que possuem a respeito do CEI e, especialmente, das professoras.

Há uma compreensão generalizada de que as famílias repassem suas responsabilidades para o CEI; entretanto, essa proposição deve ser analisada com cautela, pois diversos estudos têm demonstrado que as famílias se preocupam, sim, com seus filhos e não deixam de exercer suas funções. No caso do CEI pesquisado, ao que tudo indica, há uma questão de gênero, pois na maioria das vezes as professoras, ao expressarem essa visão, referem-se à displicência das mães, reforçando o modelo de que a mulher é a única responsável pela educação das cri-

anças e desconsiderando os diferentes papéis que as mulheres ocupam na sociedade atualmente.

Como assinalado na Introdução, é preciso lembrar que, ao longo da história, especialmente com a expansão do capitalismo, a mulher ocupou um papel ligado ao âmbito privado, sendo responsabilizada pelos cuidados da casa e dos filhos, como esteio numa estrutura em que o homem se envolveu na esfera pública, com funções políticas e econômicas. Nessa linha, as divisões de papéis eram claras e as crianças e mulheres eram subordinadas ao homem. Entretanto, apesar da disseminação desse modelo, sempre houve diferentes formas de organização familiar, que eram consideradas “fora do padrão” ou “família desestruturada”.

A observação de uma reunião de formação continuada para a socialização de um projeto desenvolvido em um dos agrupamentos do CEI é ilustrativa para compreender a visão das professoras acerca das famílias. Ao longo do ano, são realizados projetos utilizando livros de histórias, músicas ou filmagem da rotina das crianças; as professoras enviam tais materiais para as famílias, as quais realizam atividades com seus filhos, registram suas percepções e devolvem para as professoras.

A primeira etapa do projeto apresentado consistia em organizar duas mochilas (uma para os meninos e outra para as meninas, segundo as professoras para otimizar o tempo) com brinquedos relativos ao tema gerador do projeto mensal – animais – e um caderno para registro da atividade. As mochilas eram enviadas na segunda-feira e retornavam ao CEI na quinta-feira. Na segunda e terceira etapas do projeto, trocavam-se os objetos da mochila, primeiramente por livros de literatura infantil e depois por massa de modelar. A última etapa consistia em construir um livro da vida.

Ao apresentar esse projeto na reunião, as professoras avaliaram-no positivamente; contudo, as observações com relação às famílias chamaram a atenção, e serão elencadas, a seguir, por meio do registro de trechos da reunião:

As professoras começaram a apresentação informando as etapas do projeto e contando que, antes de iniciá-lo, realizaram uma pesquisa e constataram que 67% das mães trabalham.⁴ A professora Jerusa informa ao grupo que deixou para enviar as mochilas por último para os pais que são mais “dispersos” e conta que “o último menino, não voltou nenhum brinquedo, nem massinha. Ela [mãe] mandou dois brinquedos diferentes [dos que foram enviados pelas professoras] e avisou que, se achasse mais, devolvia.” Relatam que são situações desagradáveis e a professora Karin diz: “A mochila das meninas teve que trocar, voltou ‘estropiada’.” A professora Jerusa complementa: “Alguns, além de demorarem para devolver, quando devolvem não escrevem”.

O grupo de professoras aprecia muito o relato do projeto e a professora Suzana diz: “O relato não foi assistencialista, o pedagógico fala mais alto”.

A professora Valentina concorda e diz que um aspecto importante do projeto é que “chama os pais para a responsabilidade”, e conta uma situação em que uma mãe lhe perguntou se a criança tomava leite no CEI e ela respondeu afirmativamente; a mãe a informa que em casa seu filho não toma leite. A professora, admirada com a informação, pergunta o motivo, e a mãe responde: “Dá muito trabalho e eu dou Danone”. Nesse momento, o grupo dispersa com conversas paralelas, com comentários depreciativos sobre as mães, classificando-as como “permissivas”, “sem limites”, “que está muito cansada e quer que a criança durma e por isso só serve Miojo para elas”, e uma professora afirma: “É pura preguiça!!!”

Mesmo a diretora, que sempre tem uma postura muito acolhedora com as famílias e questiona as professoras quando tecem críticas pejorativas a elas, nesse momento concordou com as docentes e afirmou: “Somos forçados a forçar o pai a assumir a responsabilidade deles”. E relatou a experiência que teve com uma mãe que quase não ficava com a filha, devido ao horário de

⁴ Não foi possível compreender o objetivo de tal pesquisa para o projeto.

trabalho. Conta que a chamou para uma conversa e solicitou que alterasse seu horário de trabalho para ficar com a filha. E conclui o relato afirmando que considerava muito cômodo para a mãe “ter contato com a criança apenas no domingo”.

A professora Lucimar aproveita a fala da diretora e exclama: “Essa é uma visão dos educadores, porque a visão externa [com relação às famílias] é de coitadinha... Assistencialista”. A professora Suzana complementa: “Alguns [pais] falam: ‘ai, que bom que ele vai ficar aqui [no CEI]. Vou dormir’.”

Pode-se perceber, por meio do relato, a inexistência de problematizações acerca dos motivos que levam as famílias a agirem do jeito que relatam; há uma concordância geral nas críticas às famílias. Ao longo da apresentação do projeto, pouco se atentou aos seus resultados positivos, pois as apreciações foram direcionadas à postura inadequada das famílias e não ao significado do projeto para ampliar a interlocução com os familiares e sua contribuição para a efetivação do compartilhamento da educação da criança. Em contrapartida, nas entrevistas com as famílias, elas enaltecem a iniciativa das professoras e relatam a experiência positiva ao realizarem a atividade proposta em casa, junto com as crianças.

Por meio do acompanhamento desse relato e de outros similares ao longo da pesquisa (MONÇÃO, 2013), constata-se que, muitas vezes, as professoras não se atentam ao potencial dessas ações para aproximação e conhecimento do contexto familiar. A análise das situações-problema de forma superficial e pontual, além de reforçar ideias depreciativas com relação às famílias, expressa uma visão compensatória dos projetos para suprir a falta de interação entre os pais e seus filhos, sem considerar o contexto social, os desafios e os dilemas para articular educação dos filhos e atuação profissional, pautando-se apenas na hipótese da falta de comprometimento das famílias. No entanto, o exame dos problemas identificados pelas professoras, de maneira reflexiva, à luz do contexto social e dos estudos a respeito do tema, poderia promover a compreensão dos motivos que os provocam e as

possibilidades de envolvimento e sensibilização das famílias para solucioná-los.

Considerações finais

Para qualificar o compartilhamento da educação da criança e a constituição de uma educação democrática, os detalhes contidos nas formas de comunicação cotidiana entre professoras e famílias devem ser permanentemente repensados, buscando-se ajustá-los aos princípios democráticos e ao respeito ao direito dos seres humanos de serem tratados como cidadãos, com atenção especial às sutilezas desse relacionamento, que, desprovido de análise crítica, acarreta, sem que as professoras percebam, o distanciamento e não a aproximação das famílias, e afeta o bem-estar da criança na instituição.

Ao analisar as formas de comunicação entre educadoras(es) e famílias no CEI pesquisado, verifica-se que um dos desafios para potencializar sua natureza dialógica é a realização de análises sistemáticas acerca da forma como ela se efetiva, tendo como base o diálogo e a negociação, em busca de um maior conhecimento acerca das famílias e suas expectativas, na trilha de uma cultura de partilha de ideias e experiências a respeito da educação da primeira infância.

A boa comunicação é fundamental e deve ser considerada como um aspecto relevante, a ser planejado e discutido permanentemente. As tensões devem ser tratadas por meio de uma reflexão mais ampla e não de forma isolada, de modo a permitir o aprofundamento acerca da maneira como se dá a educação da criança no CEI e na família, enfrentando e aprofundando o debate acerca da especificidade do papel de cada instituição. Por meio do diálogo, é importante identificar a linha tênue que marca o limite entre essas duas instituições, qual é o ponto em que elas se entrelaçam e como delinear estratégias de comunicação que possibilitem a constituição de um relacionamento profícuo entre famílias e educadores.

É preciso reafirmar o sentido da educação pública e o direito dos cidadãos de participar das instituições educacionais. A discussão

concernente à importância da participação das famílias nas instituições de Educação Infantil deve extrapolar o contexto educacional e somar força com as lutas pela garantia da democracia em nosso país, por melhores condições de vida, extinção das desigualdades sociais e pelos direitos das mulheres à igualdade de oportunidades.

Referências

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (org.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161–172.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. 2 v. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GHEDINI, Patrícia Oliveira. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: FCC, 1994. p. 189–210.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche Vila Praia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 79–84, fev. 1987.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. **Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Ana Tereza Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuida-**

do e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 96–113.

_____. A parceria comunidade–professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 99–106.

VITÓRIA, Telma. **Representações das educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche**. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS E PEQUENININHAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS CAMPINEIRAS*

Nélia Ap. da Silva Cavalcante

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, sempre ocupou um papel secundário nas políticas públicas para a educação nacional. Com a Constituição Federal de 1988, passa a ser determinado como direito das crianças pequenas e pequenininhas e de suas famílias o atendimento em creches e pré-escolas públicas, bem como delimita o atendimento à demanda aos municípios. Ora, estabelecer um direito não garante sua efetivação na prática, porém, há mecanismos legais que obrigam os governantes a cumprirem o que dita a lei, mas as formas encontradas por estes nem sempre são as mais eficientes. Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa de mestrado *Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o Programa Naves-Mãe*, defendida por Silva (2016), cujo intuito foi discutir a resposta que o município de Campinas apresentou ao Ministério Público em 2005, quando cobrado pelo déficit de mais de quinze mil vagas nas creches e pré-escolas campineiras: o Programa Naves-Mãe, uma iniciativa de privatização da Educação Infantil no município, a partir de parcerias público-privadas. Para tanto, contará com três seções: a primeira, em que será apresentada a composição da Educação Infantil em Campinas; a segunda seção apresenta a organização e os princípios que regem o Programa Naves-Mãe Campinas e o processo de parcerias público-privado e, por fim, na terceira seção serão apresentadas as implicações que este programa traz para a educação das crianças nas creches e pré-escolas, bem como para a garantia de seus direitos.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.169-184

A Educação Infantil em Campinas

A Educação Infantil, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, constitui a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser ofertada exclusivamente pelos municípios.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses de idade.

[...]

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. [...] (BRASIL, 1996, p. 38)

De acordo com Rosemberg (2002), em virtude das leis, os municípios precisaram organizar o atendimento às crianças da Educação Infantil da cidade, buscando alternativas para cumprir a obrigatoriedade que as legislações impõem. Para isso, criaram, nas décadas de 1970 a 1990, diferentes políticas na América Latina e no Brasil, emba-

sadas em orientações dos organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial (BM) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Políticas estas que se pautavam em fazer “mais por menos”, ou seja, atendimento precário e de baixos investimentos, que partiam dos seguintes princípios:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 34)

Em seus estudos, a autora aponta que para a Educação Infantil as políticas públicas sempre foram precárias, de baixa qualidade e feitas de formas quaisquer, objetivando atender à demanda, independente das implicações que um atendimento precário traz para a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias, como preconiza a Constituição Federal.

Em Campinas, cidade-alvo deste estudo, a Educação Infantil sempre esteve na pauta das políticas públicas educacionais do município. Ela nasce nos anos de 1914, de acordo com Tonolli (1996), da assistência e da busca por higienização das crianças em situação de vulnerabilidade, mas vai se consolidando ao longo dos anos como expe-

riências progressistas, como os Parques e Recantos Infantis nas décadas de 1940 a 1960, até se constituir como a primeira cidade brasileira a atender o que a Constituição Federal legislou, tirando a creche da assistência e colocando na pasta da Educação.

Em relação à construção de um currículo para esta etapa da educação, a Secretaria Municipal de Educação (SME), na década de 1990, elabora, em parceria com os/as educadores/as, o *Currículo em Construção*, documento que por quase três décadas norteará o trabalho dessa etapa da Educação no município, até a elaboração das *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil*, em 2013. O documento *Currículo em Construção* se configura como um documento importante da rede, pois foi construído de forma democrática por todos os profissionais que atendiam às crianças nas unidades, bem como os especialistas da Secretaria, sempre de forma transparente, colaborativa e baseando-se na realidade e no contexto da educação da cidade. As Diretrizes contaram, em sua elaboração, com trocas entre os pares, porém, o alcance e a lisura desse movimento não foram os mesmos do *Currículo*.

Campinas, ao longo dos anos, buscou construir uma rede própria de atendimento à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de jovens e adultos; porém, para a primeira etapa da educação, a exemplo do que foi preconizado por Rosemberg (2002), também aderiu a formas alternativas para atender à demanda por creches e pré-escolas para a população.

Neste sentido, sempre estabeleceu parcerias com entidades assistenciais, a maioria ligada à Fundação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), na complementação ao atendimento nas unidades públicas, ofertando fomento às instituições para atenderem às crianças pequenas e pequenininhas.

Paralelo a esses fatos, a cidade foi construindo sua rede de Educação Infantil, que contava, em 2016, de acordo com o *Diagnóstico – Plano Municipal de Educação*, de março de 2015, com cento e cinquenta e cinco unidades públicas de Educação Infantil, atendendo à população de 0 a 3 anos, e quarenta e cinco unidades atendendo à pré-

escola¹ (deste total, vinte e duas são destinadas ao Programa Naves-Mãe), além de trinta e nove unidades conveniadas atendendo em parceria com a SME. No momento da escrita deste texto, fevereiro de 2020, o número de unidades do Programa Naves-Mãe no município aumentou, bem como as unidades conveniadas, em detrimento de nenhuma inauguração de unidades de Educação Infantil públicas. O prefeito Jonas Donizetti (PSB) anunciou no final de 2019 a implementação de vouchers de R\$ 1000,00 para os pais matricularem seus filhos/suas filhas em unidades de Educação Infantil particular da cidade, a fim de atender à demanda por vagas.

Como pode ser deduzido pelo que foi apresentado acima, a cidade de Campinas, uma das mais ricas do estado de São Paulo, que já foi referência em inovação no atendimento à Educação Infantil, caminha a passos largos para a privatização do serviço, por meio de parcerias público-privados que visam à entrega de unidades públicas para a cogestão por Organizações Sociais (OSs). Na próxima seção, discutir-se-á o Programa Naves-Mãe e sua constituição.

Privatização da Educação Infantil: o Programa Naves-Mãe

Como já foi mencionado, Campinas sempre teve uma preocupação com a oferta de uma Educação Infantil que atendesse ao direito das crianças pequenas e pequeninas e suas famílias para frequentarem as creches e pré-escolas municipais. Buscou e busca ofertar formação continuada aos docentes e às(aos) monitoras(es), por intermédio do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Milton Santos (CEFORTEPE). Porém, as formas utilizadas pelas gestões públicas nem sempre privilegiaram apenas o atendimento público, como também já foi explicitado. Para este capítulo, será apresentada uma das formas de parceria da SME com as organizações sociais, a fim de atender à demanda de vagas no município, o Programa Naves-Mãe.

¹ Os números referem-se à Educação Infantil nas EMEIs, CEMEIs e Naves-Mãe, consideradas pela SME como públicas.

A Reforma do Estado, preconizada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), e implementada no Estado brasileiro no ano de 1995, apresentou novas formas gerencialistas de administração públicas contendo maneiras de atendimento, pela sociedade civil, de serviços que estavam destinados apenas às esferas públicas, dentre eles a gestão dos equipamentos públicos em parceria com o setor privado.

Nesse contexto, as prefeituras, os estados e a União ficaram autorizados a estabelecer parcerias com a sociedade civil, para atender às demandas que surgissem em suas instâncias e para suprir as necessidades da população, não onerando os cofres públicos, cujo teto dos gastos passou a ser limitado pela Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101 de 04 de maio de 2000. Com o PDRAE, os municípios estabeleceram parcerias diversas para o atendimento à demanda de vagas, em um processo denominado publicização.

Neste sentido, a escolha pela oferta de serviços por uma instituição pública não estatal implica que os serviços essenciais podem ser gerenciados pelo privado, mas não podem ser totalmente desvinculados do Estado, uma vez que este é seu principal subsidiador. Em outras palavras, estes não podem ser totalmente repassados para as empresas privadas, que visam apenas o lucro, mas atesta que para poder alcançar a universalização da demanda é necessário que se façam parcerias com o setor privado, dentro de uma administração gerencial, que possibilite certo controle do Estado. (SILVA, 2016, p. 112)

Nesse contexto, segundo Peroni (2010), tais ações implicariam uma definição de quase-mercado, uma vez que a lógica mercadológica passa a ser aplicada às políticas de Estado, ainda que este não se isente do financiamento dos serviços, mas o gerenciamento passa a ser executado pela sociedade civil, dentro da lógica de gestão do mercado.

Dentro dessa lógica são estabelecidas diversas parcerias e convênios, que, segundo os apontamentos nos estudos de Adrião,

Borghi e Domiciano (2010), bem como Oliveira e Borghi (2013), vão desde a subvenção de recursos públicos para matrículas em escola privadas, concessão de recursos físicos, materiais entre outros para a gestão em parceria com ONGs até compras de materiais apostilados e sistemas de gestão por empresas educacionais. Infelizmente, os recursos que deveriam ser usados apenas com entidades sem fins lucrativos têm outros rumos, pois “[...] a simbiose entre os setores público e privado para a oferta da educação infantil atua para ampliar espaços de atuação e lucro do setor privado com fins lucrativos” (DOMICIANO, FRANCO; ADRIÃO, 2011, p. 316). Por fim, as autoras colocam que qualquer forma de parceria é perigosa e não poderia ocorrer, pois o dinheiro público deveria ser usado apenas em instituições públicas. (SILVA, 2016, p. 121–122)

Em Campinas, o Programa Naves–Mãe se configura em uma política de privatização, em que o órgão público constrói e equipa as unidades e as entrega para a cogestão por Organizações Sociais, em uma parceria que teoricamente não onera os cofres públicos em relação à garantia da Lei de Responsabilidade Fiscal. Mas traz sérias implicações em relação à garantia dos direitos à oferta de uma educação pública laica, gratuita e de qualidade às crianças pequenas e pequeninas campineiras.

Esse Programa nasce da necessidade que a SME, em 2005, tinha de suprir a demanda por mais de 15000 vagas em creches e pré-escolas, em determinação do Ministério Público, que acatou a denúncia da Vara da Infância e Juventude, sob pena de pagamento de multa diária a partir de 2009.

De acordo com Silva (2016), para solucionar esse problema, a prefeitura engendrou uma série de ações: a criação do Programa Especial de Ampliação da Oferta na Educação Infantil (Pró-Criança), que tinha como objetivo a garantia de vagas às crianças da Educação Infantil no município; a Lei 12884/2007, que cria o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), que permite a criação de Centros de Educação Infantil cogestados pela sociedade civil e buscou

atender, em 2007, a Lei nº 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, gerando vagas na pré-escola, uma vez que as crianças de 5 anos e 11 meses ascendem ao Ensino Fundamental.

Com esses programas foram criadas 7500 vagas com a construção de 8 CEMEIs e 1 EMEI. A SME estabeleceu também parceria com 39 entidades que passaram a atender 5220 crianças, totalizando 9596 vagas preenchidas em 2011. Porém, para que esse número de vagas fosse alcançado, a secretaria passou para o Ensino fundamental 1000 crianças de 6 anos, adotando a política do Ensino de 9 anos no município a partir de 2007. (SILVA, 2016, p. 50)

As Naves-Mãe são equipamentos públicos, construídos por estruturas pré-moldadas pela SME, em parceria com o governo federal, através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e com a sociedade civil, caso de uma das unidades. São espaços planejados para atender às crianças pequenas em todas as suas especificidades, contando com setor administrativo, berçários e solários para as crianças menores; salas de aula para as crianças maiores; cozinha; refeitório; pátio comum; parques; casa de bonecas, dentre outros equipamentos necessários ao atendimento educacional das crianças.

Foto 1: vista aérea da nave, fotografada de um painel exposto no Paço Municipal, março de 2015. (SILVA, 2016, p. 49)



A unidade é equipada com mobiliários para todos os espaços, utensílios para uso nos diferentes setores de cozinha e limpeza, uniformes para as crianças, brinquedos para os parques e casinha de boneca, bem como toda a manutenção é realizada pelos departamentos da Prefeitura Municipal de Campinas, pois constitui unidade pública. A carga da cogestora estão os seguintes itens: a compra de brinquedos pedagógicos para as turmas; materiais pedagógicos de uso cotidiano; pagamento de estudos do meio; contratação e pagamento de todas as funcionárias e funcionários que atendem na unidade, que deve seguir o mesmo módulo da rede. O sistema de matrícula e o acompanhamento pedagógico dos trabalhos são os mesmos da rede, sendo que cada unidade conta com a supervisão e o acompanhamento de uma supervisora ou um supervisor educacional.

Embora as Naves tenham nascido da concepção pedagógica da Pedagogia dos sentidos, que tem como norte as questões da Neurociência de construção de sinapses de aprendizagem, o currículo a ser seguido é o mesmo da rede, garantido pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil (2013), que veio substituir o Currículo em Construção, como já apresentado.

Em 2016, havia no município vinte e dois equipamentos, atendendo às crianças da creche (período integral) e a pré-escola (período parcial). Destes equipamentos, vinte eram cogestados por organizações sociais de cunho religioso das mais diferentes denominações (Católicas, Nazarenas, Batistas, Presbiterianas, dentre outras), e duas por uma entidade que não tem a religiosidade como meta de construção educacional. Tal fato implica seriamente no trabalho a ser realizado com as crianças, a partir do princípio constitucional da laicidade, o que fere o estado laico.

Partindo da simples constatação, vemos que os CEIs Naves-Mãe parecem atender o déficit de vagas na educação infantil, haja vista o aumento significativo de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, de 2005 até 2011. O número de matriculados aumentou significativamente e, com isso, a lista de espera diminuiu grandemente: enquanto em 2005 mais de 15 mil crianças aguar-

davam vagas nas escolas, com o passar dos anos de implementação das Naves, o número foi caindo expressivamente até quase pela metade, atestando, em termos numéricos, o êxito do projeto. (SILVA, 2016, p.51)

Por fim, a escolha inicial da construção das unidades, que possuem capacidade de atenderem até quinhentas e trinta crianças, deu-se por locais de alta vulnerabilidade social, em bolsões populacionais constituídos por ocupações da cidade, em que o número de crianças para serem atendidas era grande e nenhum equipamento público existia para suprir a demanda. Neste sentido, as vinte e duas unidades estão distribuídas em quatro dos cinco Núcleos Descentralizados de Educação (NAEDs) existentes em Campinas: Norte, Sudoeste, Sul e Noroeste. A exceção é o NAED Leste, constituído pelos bairros “nobres” da cidade, que são atendidos por unidades próprias do município.

Implicações do processo de privatização na qualidade do atendimento à demanda na Educação Infantil em Campinas

Apresentado o Programa Naves-Mãe e as políticas que o abalizam, cabe discorrer acerca das implicações que esta política pública municipal traz para o atendimento às crianças pequenas campineiras, bem como a garantia de seus direitos a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Durante a pesquisa de Mestrado, cujo tema era referente a esse Programa, foi possível verificar diversos fatores que contribuíram para discutir a questão da qualidade no atendimento e a garantia dos direitos das crianças pequenas e pequeninhas e de suas famílias.

A primeira questão se refere à localização dos equipamentos e a concepção desses espaços como locais de fomentação de saberes para as crianças que em casa não teriam, como preconizam os estudos de Santos (2010), bem como o caráter assistencialista do programa, ao ofertar cursos profissionalizantes para as mães.

Outro fato que chama a atenção nos sites pesquisados é o caráter assistencial que o trabalho ofertado pelas entidades aponta. Em todos eles figura-se uma preocupação com as crianças em vulnerabilidade social e econômica. Destaca-se o anúncio/oferta de matrículas para as crianças e auxílio às famílias (sobretudo às mães) em todas as unidades educacionais. Exemplificando: há ofertas para exercer função remunerada no CEI, assim como obter qualificação profissional através do acesso a determinados cursos como panificação, manicure e cabeleireiro, entre outros. Estamos às voltas do caráter assistencialista que sempre permeou as instituições de educação infantil na história. Um legado que as conquistas democráticas, como a Constituição Nacional buscou suprimir ao retirar as creches da Secretaria de Assistência, repassando para a pasta da Educação. (SILVA, 2016, p. 59)

A partir do relatado acima, as unidades dão a entender que podem ser constituir como locais de “salvação” das crianças e de suas famílias, devido às concepções dos valores cristãos de suas entidades mantenedoras, que podem trazer um caráter evangelizador para a Educação Infantil por elas ministradas, ferindo o caráter constitucional do estado laico da educação.

A questão da laicidade, já citada, é uma preocupação em relação a essa oferta educativa, pois como os estudos apontaram, as vinte unidades religiosas cogestoras pautam seus princípios pela construção de valores morais e cristãos na construção do ser humano. Ter supervisoras para orientar, acompanhar e supervisionar o trabalho das unidades não garante que este siga o que está descrito na legislação municipal.

Os espaços físicos das instituições carecem de vegetação e de árvores que produzam sombras para as crianças poderem brincar ao ar livre. A solução encontrada pelas unidades foi transformar o pátio interno em parque, com brinquedos de plásticos que as crianças compartilham em turnos curtos sem contato com a terra, a água, a grama, o ar livre, tão importantes para essa fase da vida humana, transformando a unidade em um confinamento, em que as crianças se movem

em turnos do brincar, não permitindo a interatividade entre as turmas, dada a precariedade do espaço.

Apesar da gravidade das questões apontadas, o que mais impactou na pesquisa foram as questões trabalhistas e de condições de trabalho, que destoam alarmantemente das condições das/dos trabalhadoras/es da rede pública direta.

A primeira questão é a diferença salarial. As professoras, monitoras, diretoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas (não há homens nesses cargos nas unidades, apenas zeladores, vigilantes e cargos administrativos) recebem cerca de um quarto do salário dos profissionais da rede, por 44 horas-relógio de trabalhos semanais, sendo que na rede professores/as têm carga horária de 24/32 h/a; monitores 30 horas-relógio e especialistas 36 horas semanais. Ou seja, as profissionais das entidades trabalham muito mais do que as/os da rede e ganham muito menos, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças.

A segunda questão refere-se à formação continuada, que na rede ocorre nos Centros de Formação, remunerada para professores/as e descontada em horas por especialistas; e nas unidades do Programa Naves-Mãe acontecem fora do horário de trabalho das profissionais, sem remuneração. Em uma das unidades pesquisadas, o Tempo de Trabalho Docente (TDC), que por lei se constitui por 2h/a semanais, e o tempo de formação da entidade de 2h/a, ocorria no horário de almoço das funcionárias, que precisavam comer em 10 min, ter 50 min de formação e no seu término assumir turma, quatro dias na semana, passando praticamente de uma turma a outra sem um tempo de descanso entre os turnos de trabalho. O que levou uma supervisora entrevistada a comparar o trabalho nas Naves à rotina cravada de uma fábrica e não a um processo educacional.

Estas são questões preocupantes, porque por mais que as profissionais sejam engajadas, busquem trazer atividades atrativas às crianças e que estejam dentro de uma proposta de uma Educação Infantil transformadora, produtora de culturas, as condições dadas limitam a prática diária, que acaba ficando fragmentada, truncada, pautada mais

no relógio do que na construção das diferentes linguagens, com uma proposta pedagógica realmente transformadora, instigante. E isto implica diretamente na qualidade da educação ofertada que, neste sentido, não pode ser classificada como de qualidade, laica, gratuita (as unidades são públicas, mas a gestão é privada) e nem cidadã, se não se tem o princípio laico que garante o respeito à diversidade religiosa, cultural, plural das crianças.

Assim, o trabalho de campo que realizei nesta pesquisa, associado a uma discussão teórica circunstanciada sobre as políticas públicas para a educação infantil, permite afirmar que os direitos das crianças pequenas e sua família a uma educação pública gratuita, laica e de qualidade não está sendo respeitado no Brasil e menos ainda em Campinas, com a implementação de parcerias público-privado em que o interesse central reside em responder ao Ministério Público, quaisquer que sejam as condições impostas. (SILVA, 2016, p. 171)

Considerações finais

Ao finalizar este texto, em que se apresentam os resultados da pesquisa de mestrado *Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o Programa Naves-Mãe*, defendida em julho de 2016, na Faculdade de Educação da Unicamp, percebe-se o quanto esse programa de privatização contribui para a pauperização da Educação Infantil no município, bem como essa política veio para ficar, sendo o norte que os prefeitos, passado e atual, encontraram para privatizar a educação na cidade.

O programa expressa uma despreocupação da gestão municipal com a qualidade da educação ofertada aos pequenos e às pequenas munícipes e suas famílias, focando mais na garantia do atendimento à demanda, em detrimento da qualidade do serviço oferecido, refletindo uma tendência atual nas diferentes instâncias governamentais brasileiras e quicá mundiais.

A lógica mercadológica presente nessas políticas reduz o atendimento a números, sem observar as demais implicações de uma política que busca fazer “mais por menos”, que traz para os processos educativos e para a formação integral das crianças.

As perspectivas de mudanças a curto e médio prazo não despontam no horizonte, sendo necessária uma real mobilização da sociedade civil pela cobrança da construção da qualidade da escola pública. Sem mobilização, não teremos mudanças, e sem mudanças logo não haverá mais educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Referências

BRASIL. **Constituição Federativa Nacional**. Brasília: MEC, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996/2011

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

CAMPINAS. **Currículo em Construção**. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, 1991.

_____. **Diagnóstico Plano Municipal de Educação**. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, março de 2015.

CASSAN, Elaine Regina. **A política de educação infantil no município de Campinas-SP: um diálogo com as fontes documentais**. Faculdade de Educação, Campinas, 2013. Tese de doutorado/ FE Unicamp. Campinas, SP, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19 n. 40 p. 215–227 maio/ago. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, nº 107. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p. 25–63, março/2002.

SANTOS, Hélio de O. **Naves–Mãe e a Pedagogia dos Sentidos: de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil.** Campinas: Komedi, 2010.

SILVA, Nélia Aparecida da. **Educação infantil e as relações público–privado no município de Campinas: o Programa Naves–Mãe.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, 2016.

TONOLLI, Maria Fernanda S. **As origens da educação pré–escolar pública municipal em Campinas: o Parque Infantil da Vila Industrial.** TCC/Unicamp. Campinas, SP, 1996.

ENTRELAÇANDO PARTICIPAÇÃO INFANTIL ÀS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: UM (RE)ABITAR A EDUCAÇÃO INFANTIL*

Fabiana Oliveira Canavieira

Apenas *uma* forma de ler: abrindo a casa com as chaves de leitura

Cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2009, p. 6).

Nossas escolhas e aproximações teóricas são, a meu ver, pura idiossincrasia. A justificativa é cumprir um ritual que visa articular as preferências teóricas a uma relevância acadêmica, epistemológica e até produtivista, que, ainda assim, são pessoalidades discursivas, ideológicas e/ou contextuais. Parto dessas afirmações para enfatizar que neste artigo faço escolhas que visam pontuar a parcialidade desta pesquisadora e de minha forma de *ler* o tema em questão, tal qual realizei na pesquisa de Doutorado (2019).

É Foucault (1999) quem enfatiza acerca da importância do uso de uma “caixa de ferramentas” para leitura e compreensão de discursos teóricos, dentre outros. Como, nesse momento, não tenho pretensões de contribuir com a formação de “caixas” teórico-metodológicas, é pertinente partilhar, ao menos, as chaves de acesso ao tema, para que cada leitora/leitor percorra os fios, localize os nós e chegue aos entrelaçamentos propostos, tendo nesta pesquisadora uma guia que aponta possibilidades de caminhos e não como aquela que direciona o caminho.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.185-202

A temática da *participação infantil* é a chave de entrada no debate em questão; primeiro, porque foi por onde iniciei a construção da pesquisa do Doutorado; segundo, porque é uma temática cara e pertinente aos estudos do campo da Sociologia da Infância e, terceiro, mas não menos importante, porque foi e é uma preocupação político – pedagógica. Assim, é partindo dela que começo a tecer e deslindar uma trama que, por vezes, creio que fui eu mesma quem criei, para me enrolar. Mas, às vezes, penso como Nobert Elias (1994), que se trata de “fios com nós invisíveis”, ou seria mais coerente afirmar, invisibilizados.

Não é fácil defender a temática da *participação infantil* como parte de um debate político democrático mais amplo do que o educacional, não apenas pedagógico, ou meramente teórico, mas significando afirmar que as crianças são capazes de uma ação política consciente. Para tanto, é preciso enfatizar o que estou defendendo como tal. De pronto, trata-se do exercício de uma cidadania ativa, consciente e capaz de gerar atos e fatos reais nos quais as crianças são protagonistas, mas não só, que suas ações influenciam no contexto social de suas vidas e das adultas e dos adultos à sua volta. Ou seja, não se trata de uma participação infantil consultiva, mas deliberativa, a qual pormenorizo na tese. Esse entendimento se inscreve dentro de uma visão político-filosófica democrática, por isso será ela a defendida.

Há mais de uma forma de *ler* o tema da *participação infantil*; a partir de meus estudos, passei a classificar as portas de entrada e “chaves de leitura” da seguinte maneira:

- Por via da conquista de direitos;
- Pela perspectiva sociológica;
- Por via das pedagogias ativas como perspectiva didático-metodológica;
- Pelas antigas abordagens pedagógicas libertadoras;
- Como forma de socialização ampliada, a exemplo da participação das crianças em comunidades tradicionais,
- Pela perspectiva política.

Boa parte dos estudos que privilegiam o tema ampara-se na perspectiva sociológica, mais precisamente, filiam-se ou usam os referenciais da Sociologia da Infância, conforme dados levantados e organizados em Canavieira (2017; 2019). Esses estudos são frutos de pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação e fundamentam-se na defesa da categoria de *ação social* das crianças, entendidas como atrizes/*atores sociais* e sujeitos de direitos, perspectivas que se entrelaçam a partir dos marcos legais internacionais e nacionais de defesa dos direitos civis, humanos e sociais das crianças. Entre eles, a garantia do direito das crianças de participação, que, junto ao direito da organização coletiva¹, potencializam a ação política delas, mesmo que não sejam assim entendidos.

Tais pesquisas articulam as duas primeiras perspectivas (pontuadas acima) como inseparáveis e culminam com a terceira: a via de leitura da participação pelas pedagógicas ativas como perspectiva didático-metodológica, ou, como teóricos contrários a essa abordagem² denominam, *neoescolanovismo*, sendo concretizada por via de práticas pedagógicas em que as crianças participam ativamente de diferentes formas, visando a aprendizagens específicas. Ou ainda, pelo debate da política educacional referente à gestão democrática e às práticas participacionistas que passam a incluir as crianças.

Na pesquisa intitulada *O fim quem dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim: práticas e concepções democráticas na educação infantil* (CANAVIEIRA, 2019), depois de problematizar as formas com que li e compreendi os estudos acerca da participação infantil, articulo as últimas três vias ou perspectivas de leitura e entendimento dessa categoria: pela via da filosofia política; podendo ser entendida também como socialização ampliada, ou seja, de participação direta das crianças nos contextos sociais e pela pedagogia dialógica e libertária de Paulo Freire. A partir do entrelaçamento dessas outras três perspectivas, que não são as mais usuais nas pesquisas encontradas, defendo que as crianças são capazes de se inserirem no contexto de uma sociedade democráti-

¹ Conforme Convenção dos Direitos das Crianças da ONU – 1989.

² MARSÍGLIA, 2011; JACOMELI; ARCE, 2012.

ca se as instituições de Educação Infantil tiverem a intencionalidade político-pedagógica de assim o fazerem. Também aponto na pesquisa como algumas práticas educativas democráticas que envolvem as crianças já vêm ocorrendo nas instituições de Educação Infantil municipais da cidade de São Paulo, desde a primeira gestão municipal do Partido dos Trabalhadores à frente da prefeitura desta cidade, em 1989.

Quando as leituras não respondem: questionando as formas de habitar os estudos da infância

Construir uma estrutura de pensamento e, a partir dela, textos, é uma forma de habitar (HEIDEGGER, 1951), de ter uma morada. Constrói-se essa habitação quando se edifica, tijolo a tijolo, através de estudos, as filiações teóricas, as incorporações metodológicas, as formas de assinar e demarcar a autoria no projeto de construção. O pensamento, a linguagem, a escrita, são, nesse sentido, lugares onde se habita, visto que os construímos. “Habitar seria, em todo caso, o fim que se impõe a todo construir. Habitar e construir encontram-se, assim, numa relação de meios e fins. (...) Construir não é, em sentido próprio, apenas meio para uma habitação. Construir já é em si mesmo habitar” (HEIDEGGER, 1951, p. 1).

Desde os meus primeiros passos como estudante e pesquisadora, tenho habitado a Pedagogia a partir da Sociologia, referenciada primeiro no Marxismo, depois nos estudos de Pierre Bourdieu, para enfim adentrar a Sociologia da Infância e a partir dela me encontrar com Antonny Giddens; na Sociologia compreensiva de Weber e no Interaçionismo Simbólico, com George Herbert Mead³. Todavia, essa morada, que até há pouco tempo era um lugar confortável, deixou de ser. A meus olhos, parte dela (da Sociologia da Infância) parece habitar a casa – da metáfora de G. Bachelard (2003) – sem descer aos porões e

³ Por tratar-se da incursão no pensamento dos referidos autores, não cabe escolher e referenciar apenas uma de suas obras, pois é do conjunto delas que suas “escolas” são formadas. E o destaque está sendo dado às correntes ou escolas sociológicas que tais autores constituíram.

sem incentivar a subida ao sótão, estabelecendo-se no piso intermediário de quem narra, denuncia e critica sem ser radical, ou seja, sem descer as raízes epistemológicas e sem provocar a potência da subida, da escalada, da mudança de lugar, da superação do lugar de acomodação.

Isso será sempre assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço de experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perdemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências imaginárias e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Explico. Tendo a casa como lugar de acolhimento, a partir das metáforas de Bachelard (2003) e Veiga-Neto (2012), fornece arcabouços para que eu passe a questionar o espaço da democracia e da ação política de meninas e meninos em seu processo educacional. A Educação Infantil brasileira, tão influenciada política e pedagogicamente, nos últimos quinze anos, pelas matrizes da Sociologia da Infância (CANAVIEIRA, 2010), tem acompanhado a preocupação da área com a defesa da intencionalidade democrática como pressuposto da centralidade das crianças em seu processo educativo e do protagonismo de sua participação em processos ampliados de tomada de decisões?

Infelizmente, não há nos campos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância no Brasil muitos referenciais que lancem luz se seria legítimo ou não falar de um agir político de crianças tão pequenas e qual o papel da instituição educativa. Ou que auxiliem nas reflexões a respeito dos seguintes questionamentos: cabe a participação infantil na vida democrática? De que forma? Ou melhor, no que diz respeito à participação infantil na vida democrática, como podem as crianças *tomarem parte* do que historicamente é concebido como algo do qual não *fazem parte* (a vida política)? Como a Educação Infantil ga-

rante a cidadania ativa das crianças pequenas? São perguntas para as quais não achei respostas nos estudos da Sociologia da Infância.

O que há é uma participação infantil sendo tratada como algo *institucionalizado* pelos espaços educacionais, na gestão do tempo-espaço das crianças nas instituições, na transposição metodológica do currículo e, raramente, em assembleias de turmas e Conselhos de Crianças, em detrimento de uma participação das crianças que tenha valor em si mesma, que seja operada para outros fins (que não apenas os pedagógicos), que seja a organização coletiva das/pelas crianças em prol de seus interesses.

Depois da realização da pesquisa com as educadoras da rede de São Paulo (CANAVIEIRA, 2019), passei a me perguntar, se mesmo nessas formas institucionalizadas todas as crianças participam da mesma forma? Os teóricos da Sociologia da Infância que discorrem acerca do tema⁴ afirmam haver diferentes níveis e escalas de participação. Será que crianças negras, bebês e meninas deliberam tanto quanto os meninos brancos? Seria preciso viver as formas institucionalizadas de participação para responder a essas questões. E se há segregações na forma de participação, ela não pode ser democrática.

Dentre os vários estudos em meio à vasta produção de pesquisas filiadas à Sociologia da Infância, são os escritos de três autoras e um autor que contribuem para a discussão da ação política das crianças, tendo-a como parte do debate democrático. A brasileira Kátia Agostinho (2010; 2016); as portuguesas Catarina Tomás (2011; 2017); Gabriela Trevisan (2014) e o inglês Peter Moss (2009; 2013), cada um a sua maneira, por vezes, diretamente como Peter Moss e K. Agostinho, e indiretamente, como as portuguesas que, pesquisando a participação das crianças em contextos ampliados, fora dos muros da instituição educativa (TOMÁS, 2011; TREVISAN, 2015), defenderam um tipo de participação infantil que fundamenta o *lugar de transição* dos estudos da área; explico a seguir.

⁴ FERNANDES, 2009; HART, 1992; LANWDSON, 2005.

No que compete especificamente à participação infantil, o conceito que me apraz *tomar parte* é o definido por Tomás e Gama (2011, p. 3), em que

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. A participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças seja [...] um direito fundamental da infância no reforço dos seus **valores democráticos** (*sic.*).

Para Gabriela Trevisan, em sua tese de doutorado intitulada “*Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós*”. *Infância e cenário de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e cidade* (2014), a pesquisadora apresenta uma definição de cidadania que contemplaria as crianças como “um conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas, em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essa esfera (p.10)”. Há em seus escritos passagens em que ela tenciona a *participação política* das crianças na escola e na cidade, como espaços socializadores da dimensão política, auxiliando as crianças a obterem diferentes fontes de conhecimento, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, de liderança e de influência como processos políticos de tomada de decisão por parte delas próprias.

A ideia de criança como ator politicamente competente parece ter sido, nos últimos anos, alvo de interesses de investigação em diferentes domínios, não sendo a Sociologia da Infância uma exceção. No entanto, parece também ser pertinente recolocar algumas premissas, sobretudo no que a participação das crianças

diz respeito, em cenários promotores de codecisão. Estes serão entendidos, aqui, como os mais genuinamente próximos da **construção da ideia de cidadania infantil**, assumindo as crianças como competentes para analisarem situações, formularem argumentos, construir prioridades e, finalmente, construir decisões juntamente com os adultos nos contextos em que se inserem. (TREVISAN, 2014, p. 8, grifo meu).

Os conceitos das autoras portuguesas Tomás (2011) e Trevisan (2015), assim como o de Peter Moss, que apresento a seguir – justificando porque é importante falar de práticas democráticas na Educação Infantil –, têm em comum a busca pelos valores democráticos, ou a afirmação da importância da presença destes na prática educativa com crianças pequenas. Todavia, nem mesmo essa autora e esse autor, que se dedicaram a dizer que valores são esses. De qual democracia estão defendendo e como garantir práticas democráticas junto às crianças, além da “mera” participação. O que Moss (2009) afirma, para início desse processo de “democratização” na Educação Infantil, é a clareza da intenção, ou da escolha consciente pelo exercício da democracia na vida cotidiana das crianças. Para ele, a justificativa para defesa das práticas democráticas não se restringe ao processo educacional com um fim em si mesmo, mas para o bem da própria democracia.

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de **cidadania**: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na **tomada de decisões** que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua **vontade de governar**, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, **a democracia permite que a diversidade prospere**. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p. 419, grifos meus).

Os fundamentos dos princípios democráticos, os tipos de cidadania, a crítica aos modos de cidadania na sociedade contemporânea, as relações de poder e formas de governo são tematizações pouco usuais na área dos estudos da pequena infância, mesmo na Sociologia da Infância que cerca o tema, não o adentra em profundidade, não debatendo o que seria *subsunção* à defesa da participação infantil, como parte do entendimento da participação social, que é inerente às sociedades democráticas. Sendo assim, por essas lacunas e ausências, foi necessário buscar fundamentos na filosofia política e nas ciências políticas, para que pudesse fazer a defesa *radical* da cidadania ativa das crianças, da participação infantil como ação política destas. Apresento, então, minha breve incursão nos estudos dessas áreas.

Transcendendo a filiação da área estudo: descendo aos porões

Pensar com a Filosofia é manter-se no lugar de quem pergunta, de quem reflete a partir das e nas lacunas, na ausência de respostas como domínio das verdades. É também reverter a ordem de construção dos discursos e das narrativas comuns aos estudos inscritos nas Ciências Sociais, em que se parte do “estabelecido” como desigualdades, opressões, injustiças, indiferenças e individualismos, para afirmar: igualdade de direitos; direito às diferenças; justiça social e o fim das formas de desigualdades e opressões. Os valores democráticos de liberdade, igualdade, justiça, pluralidades, solidariedades e emancipação seriam os lugares de chegada, quando para alguns filósofos como Hannah Arendt e Jacques Rancière (1996), são os lugares de partida, quando se caminha com a Filosofia.

Partindo da defesa de que as crianças são capazes de organização coletiva, de escolherem, opinarem, decidirem e negociarem seus interesses e desejos, e ainda, que são empáticas e solidárias, que podem ser autônomas, críticas e respeitadas das diferenças, diversidades e pluralidades socioculturais, me cabe seguir levantando questionamentos acerca de como temos visto e garantido tais potencialidades. Somos democráticas nas relações cotidianas que incluem as crianças? Como

as crianças exercem sua cidadania nos espaços em que atuamos? A respeito do que as crianças deliberam? Quais espaços-tempo garante-se para sua manifestação de opinião, organização coletiva espontânea e para suas formas de negociação?

Talvez tenhamos ficado presas/presos no dualismo anacrônico do pensamento educacional de J.J.Rousseau (1995), em que, ao mesmo tempo em que dedica um olhar especial e particular à criança e reivindica para ela o direito de felicidade na própria infância, enseja uma educação distante dos livros e castigos, preocupada em garantir uma certa lentidão ao aprendizado, e que esse seja construído a partir das experiências, dos jogos, do trabalho manual, partindo progressivamente dos sentidos até atingir a consciência, quando então se daria a educação moral (SINGER, 2010). Rousseau também defende que, para educar o seu *Emílio*, é necessário fazer a escolha entre formar o homem ou o cidadão.

Em sua obra recomendará primeiro formar o homem natural, que está na criança, e não formar o homem social, o cidadão. A Pedagogia moderna seguiu os conselhos e, quando tem se proposto formar o homem social, o cidadão, tem insistido na formação dos valores, hábitos e comportamentos que ornamentam o homem natural. Os bons sentimentos, a vontade esclarecida, o caráter controlado, os apetites domesticados. É essa a dimensão da cidadania trabalhada na relação pedagógica (ARROYO, 2010, p. 75).

Pensando com Jacques Rancière (1996), lembro que quando abordo o tema da cidadania, colocando-o em relação com o campo educacional, não estou com isso querendo afirmar que a educação é uma condição para a ação política, ou seja, não há uma ideia de *capacitismo* e de *etarismo* como pré-requisitos para a cidadania ativa das crianças. Rancière (1996), ao travar sua discussão referente à emancipação e igualdade, temas inerentes ao debate democrático – mas também, da forma como o autor entende e defende a educação não transmissiva –, afirma que não vê na articulação dos conceitos de educa-

ção–cidadania o mote para pautar a necessidade de uma preparação para o exercício democrático, mas pronuncia conter na educação a potencialidade que demonstra ser a experiência educacional em si mesma um movimento político que pode e deve ser democrático.

Quando um número crescente de mulheres pesquisadoras passa a pautar e ressignificar o conceito de cidadania para contemplar grupos minoritários (MOUFFE, 2003; YOUNG, 2006; ARAÚJO, 2007), elas passam a considerar, mesmo que de forma incipiente, o que viria a ser o exercício da cidadania pela perspectiva das crianças. Até o início do século XXI, era comum, até no meio educacional, tratar as crianças como cidadãos do futuro, um vir–a–ser–cidadão (FERNANDES, 2009). A relação do exercício da cidadania com a capacidade de exercer o voto, como direito e dever, era automática, e só de posse da inserção dentro da lógica eleitoral seria possível a vivência da cidadania plena. Sendo assim, só aos adultos estava outorgado esse direito.

Como mencionado antes, assim como há diferentes maneiras e níveis de participação, parece haver diferentes formas de compreender e denominar *cidadania*, que pode ser entendida como *cidadania plena*, *universal*, *ativa*, *individualista* e até *cidadania íntima* (TREVISAN, 2017, p. 2) Na contemporaneidade, estabeleceu-se uma relação forte entre cidadania e o campo dos Direitos Humanos, como uma base ampliada de ressignificação desse conceito, afastando-o do uso “tradicional”. Uma definição formal desse conceito, com a qual dialogo adiante, é apresentada por Benevides (1994).

Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, é o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou da nova ordem jurídica. (p.07)

Mesmo sem um panorama aprofundado dos usos e conotações do conceito de cidadania, é possível evidenciar que se trata de um campo em disputa, e que as crianças e seus defensores são agentes que travam uma batalha por posição dentro dele. Parece-me que, para participarem como cidadãos em nossa sociedade, as crianças precisam ser vistas também como agentes políticos, como pontuam Trevisan (2015) e Qvortrup (2010).

Esse último autor apresenta sólidas ponderações acerca do tema, em seu artigo *Infância e Política* (QVORTRUP, 2010), em que faz o movimento contrário; afirma que, entre as disciplinas acadêmicas do campo das Ciências Sociais, a que mostrou menos interesse pelos estudos da infância tinha sido a Ciência Política, por isso a dificuldade em encontrar referências dos temas da cultura política na intersecção com a Educação Infantil. O autor anota que a curiosidade que as Ciências Políticas poderiam ter pelas crianças se concentraria na *socialização política*. Essa ressalva me fez pensá-la a contrapelo, por que a área dos Estudos da Infância também não buscou diálogo com as Ciências Políticas e a Filosofia Política? Talvez porque ainda não tenha se atentado para o debate sobre a socialização política das crianças?

Buscar por essas respostas significou descer aos porões, não necessariamente uma mudança de casa, como achava a princípio. As raízes estavam lá entrelaçadas (entre Sociologia e Filosofia), mas era mais confortável habitar o lugar conhecido, mobiliado e já povoado, do que partir em uma busca solitária ao lugar mais “insalubre”, ainda assim, eu achava que alguém devia descer, e eu tentei.

Quando iniciei os estudos sobre Democracia, no auge da crise política e do golpe à democracia brasileira, em maio de 2016, o fiz a partir da relação do tema com a Educação de uma forma geral, primeiro com Gert Biesta (2013), depois com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), e por esse caminho passei a pensar em como retomar os conceitos e fundamentos clássicos DE Democracia para pensar a participação infantil, deparando-me com um mar de possibilidades. Busquei pelo caminho que acreditava mais seguro e usual na temática democrática, pelos fundamentos sociopolíticos, com Boaventura de Sou-

sa Santos (2007 e 2019) e Noberto Bobbio (1989). Mas me ocorreu o seguinte pensamento: se, de antemão eu já havia entendido que a Sociologia da Infância não seria a matriz teórica principal da pesquisa, como poderia fundamentar a parte acerca dos conceitos Democráticos pela Sociologia e a outra pela Filosofia? Foi nesse momento que optei pela Bricolagem como abordagem metodológica que permitia uma composição *multireferencial*. Agora cabia pensar tudo isso em contexto real, ou melhor, *praxiológico*.

Por entrelaçamentos entre conceitos e práticas democráticas: subindo ao sótão

Não acredito ser prudente apresentar dados de pesquisa sem demonstrar o percurso de como eles foram construídos. Na perspectiva teórico-metodológica que defendo, o caminhar é mais importante do que o ponto de chegada; acredito que dados recortados não falam por si só, e podem, ao contrário, falarem contra si, e contra nós! Todavia, cabe-me afirmar que busquei por experiências educativas reais, brasileiras e de instituições públicas municipais que operassem com concepções e práticas democráticas na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, para realização da pesquisa do doutorado. Felizmente as encontrei na cidade de São Paulo. O que não significa que dei conta de abarcá-las em sua inteireza. O que nunca foi o objetivo da pesquisa, que tinha como uma de suas finalidades evidenciar a existência dessa realidade para além do contexto geopolítico no qual elas se situam.

Antes mesmo da realização da pesquisa empírica, já tinha conhecimento da realização de práticas como: assembleia de crianças; cortejo das crianças pela cidade e ocupação de praças públicas para realização de desenho e para brincarem – territorialização da cidade pelas crianças; e, por fim, os conselhos de crianças em algumas instituições municipais paulistanas. De posse dessas informações iniciais, por via da militância social dos fóruns de Educação Infantil e das redes sociais, a pergunta que passei a fazer era: quando essas práticas iniciaram? Por quais motivações? Onde e como elas eram fomentadas?

Durante o exame de qualificação do projeto de tese, foi levantada a hipótese de que tais práticas poderiam ter relação com a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na administração de Luiza Erundina (PT), de 1989 – 1992. E que esse poderia ser o ponto de partida da investigação, e foi. Tendo o seguinte recorte: as três administrações da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores: Prefeita Luiza Erundina; Prefeita Marta (à época) Eduardo Suplicy e do Prefeito Fernando Haddad; situando a política educacional oficial por via dos documentos, programas e projetos da SME, mas, principalmente, pela fala das nove colaboradoras da pesquisa⁵ por meio do método das *entrevistas compreensivas*, procurando por uma política educacional democrática direcionada à Educação Infantil.

As vozes e a experiência das educadoras colaboradoras da pesquisa narram as práticas democráticas que almejava encontrar. tais práticas extrapolam a perspectiva da ideia de gestão democrática realizada apenas por adultos, em que o espaço-tempo escolar-educacional permanece inalterado. As práticas democráticas alteram o espaço-tempo das instituições e transversalizam o currículo com a discussão de temáticas de gênero, raça, empoderamento feminino, questões ambientais e direito das crianças. Passa pelo incentivo diário à autonomia infantil em várias ações.

Há nas falas e na política, uma ênfase dada à importância da escuta das crianças, como intencionalidade político-pedagógica de construir a Educação Infantil municipal, essa escuta é realizada cotidianamente, mas também em momentos privilegiados, de forma coletiva, nas *assembleias de turma* (como relatado pela educadora Naime Silva) e nos *conselhos de crianças* (como pontuado pelas educadoras Márcia Covelo e Margarida Barbosa, cada uma referente a sua instituição). A capacidade de escuta das educadoras e da rede como um todo

⁵ Educadoras ligadas à rede municipal paulistana, que participaram colaborando livre e esclarecidamente da pesquisa, sendo elas, as professoras: Naime Silva e Margarida Barbosa; as Supervisoras/Coordenadoras: Shirley M^a de Oliveira e Renata Dias; as gestoras: Solange O. Ferreira e Márcia Covelo; além das ex-gestoras da Secretaria Municipal de Educação: Sônia Larrubia; Aparecida Perez e Lisete Arelaro.

tornou-se, até equivocadamente, sinônimo de participação. Digo equivocadamente, pois privilegia o olhar de quem ouve e não de quem se expressa. A participação das crianças nos conselhos para essas educadoras é muito mais do que um procedimento pedagógico, dá-se com o corpo todo, é um exercício de cidadania, uma socialização política que contribui para a construção da subjetividade democrática das crianças.

A democracia é realizada na cidade pelas vozes e pelos corpos em movimento, corpos que participam. A democracia tem sido historicamente uma narrativa masculina – os problemas das mulheres e das crianças ainda não são vistos na sociedade como problemas da democracia, são problemas “despolitizados”, empurrados para a margem do debate democrático. O que há nessa pesquisa é uma democracia feminina e feminista, construída por mulheres e crianças, mesmo que por poucas.

Fiz e faço a defesa de uma Educação Infantil Democrática. De uma democracia ressignificada, construída com e na Educação Infantil, com protagonismo das crianças. Que, para além da democratização do acesso, dos saberes e da qualidade, seja uma democratização das relações e práticas cotidianas. Reapresento a tese defendida como proposição inicial, que a partir da análise dos dados da pesquisa é possível afirmar que as instituições de Educação Infantil podem ser espaços de vivência democrática e do exercício da cidadania infantil, desde que tenham essa intenção.

Referências

AGOSTINHO, Kátia A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Criança). Braga (Portugal): Universidade do Minho. 2010.

_____. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. X Anped Sul, Florianópolis, **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, UFSC, 2015. Disponível in: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

ARAÚJO, Helena C. Cidadania na sua polifonia: debates nos estudos de educação feminista. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 83–16, 2007.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da cidadania. *In*: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENEVIDES, M. Victoria de M. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Cidadania e Democracia. **Lua Nova (online)**. n. 33, p. 5 – 16, 1994.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05 da Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CANAVIEIRA, Fabiana O. **A Educação Infantil no olho do furacão**: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

_____. **“O fim quem dá são as crianças, e, às vezes, não tem fim”**: concepções e práticas democráticas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; BARBOSA, Maria Carmen S. Participação Infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36, p. 361 – 378, 2017.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação**: representações, práticas e poderes. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

HART, R. **Participação de Crianças**: da indicação falsa até a cidadania. UNICEF, 1992.

HEIDEGGER, M. **Construir, habitar e pensar**, 1954. Disponível em: <www.prourof.fau.ufrj.br/jkos/p2/heidegger_construir,%20habitar,%20pensar.pdf> Acesso em: 30 ago. 2017.

LANDSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**. Nº. 36s. fundacion Bernard Van Leer, La Haya, Paese Bajo, 2005.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Revista Psicologia**. São Paulo, v.20, no.3, p. 417 – 423, jul./set. 2009.

_____. **Portare le Politiche nei servizi educativi**: L'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia. Bologna (Itália): Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, 2013.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, n. 03, p. 11 – 26, 2003.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Caderno de Pesquisa**, v.40, n. 141, p.777 – 792, Set/Dez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O dissenso**. A crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação** (livro primeiro). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto (Portugal): Afrontamento, 2003.

SINGER, Helena. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direito das crianças**. Porto (Portugal): Afrontamento, 2011.

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In: Educação, Território e (Des)igualdades. II ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. 2011, Porto, **Anais eletrônicos....** Porto, (Portugal), 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf)> Acesso em: 03 abr. 2017.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós. Infância e cenários de participação: uma análise sociológica dos modos de co-decisão das crianças na escola e na cidade**. Tese (Doutorado em Educação). Braga: Universidade do Minho, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 50, maio/ago. p. 267 – 282, 2012.

YOUNG, Iris M. Representação política, identidades e minorias. **Lua Nova**. São Paulo, n.67, p. 139 – 190, 2006.

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL FEMINISTA: PEDAGOGIA, POLÍTICA E POÉTICAS DA RESISTÊNCIA*

Adriana Alves Silva

Primeiro movimento

Laços de família: infância e melancolia

Parafraseando Clarice Lispector, colocar-se em movimento: no *instante-já*. E continuando com ela que sempre é uma tentação, para o *despertar*,

A raiva me tem salvo a vida. Sem ela o que seria de mim? Como suportaria eu a manchete que saiu um dia no jornal dizendo que cem crianças morrem no Brasil diariamente de fome? A raiva é minha revolta mais profunda de ser gente? Ser gente me cansa. E tenho raiva de sentir tanto amor. Há dias que vivo de raiva de viver. Porque a raiva me envivece toda: nunca me senti tão alerta¹.

A pesquisa de Doutorado, que resultou na tese *A estética da infância: poéticas e culturas infantis* (SILVA, FE/Unicamp, 2014), foi um processo de pesquisa e criação, articulando Artes e Ciências Humanas. A tese está dividida em dois momentos: o primeiro, que situa a pesquisa a partir da busca de um entrelaçamento de tempos distintos e complementares de minha trajetória pessoal e acadêmica, no intuito de construir uma linguagem autoral que me permitia criar uma exposição, na qual a forma e o conteúdo do meu tema, a estética da infância

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.203-220

¹ Fragmento da crônica “Fartura e carência”, publicada em 14.09.68. In: A descoberta do mundo, p.135, Extraído dos *Cadernos de Literatura Brasileira: Clarice Lispector*, Instituto Moreira Salles, edição especial, números 17 e 18 – Dezembro de 2004.

e a produção de culturas infantis, vão sendo experimentados entre a descrição narrativa, análise fílmica e as articulações teóricas e literárias.

E um segundo momento, focando nas reflexões acerca do cinema como linguagem audiovisual, que permite pensar, criar e construir possibilidades estéticas de uma infância, enquanto tempo a ser inventado e construído na interface das experiências históricas do passado, do presente e do futuro, ou seja, cinemas e infâncias no plural, na diversidade e multiplicidade de pontos de vista. Muitos filmes foram evocados durante a pesquisa, como referências centrais; busquei as relações entre infância, cinema e memória das Ditaduras Militares no Brasil e na América Latina, trazendo reflexões acerca de “A História Oficial” e “Infância Clandestina” (Argentina, 1985 e 2012 respectivamente), “Machuca” (Chile-Espanha, 2004), “A Culpa é do Fidel” (França, 2006), “O Labirinto do Fauno”, “A Espinha do Diabo” (Espanha-México, 2006, 2001 respectivamente) e “O ano em que meus pais saíram de férias” (Brasil, 2006). Somando a estes no percurso, busquei a “*criança estrangeira*” em “Abril Despedaçado” (2001) e “Mutum” (2006), ambos produções brasileiras.

Em um caleidoscópio de imagens e palavras, busquei construir uma metodologia antropológica e alquímica, tendo como referências fundamentais Walter Benjamin (1985, 1987, 1989), Pier Paolo Pasolini (1990, 2003), Andrei Tarkovski (2010), Fredric Jameson (1995), Leandro Konder (1989, 1998) e Milton de Almeida (1999, 2001), saudoso professor-pesquisador do grupo *Olho*, da Faculdade de Educação da Unicamp.

Também é importante destacar a relação com o território italiano, como uma grande inspiração-referência, considerando as crianças e infâncias no neorrealismo do cinema italiano de Roberto Rossellini à pedagogia da infância e da maravilha de Loris Malaguzzi.

Finalizei o trabalho com um epílogo-experimento criativo, um desvio final para alimentar o pensamento acerca da tese e seu percurso metodológico de pesquisa e criação em educação. Minha intencionalidade foi e continua sendo de provocar, disparar faíscas, inventar poéti-

cas, instaurar possibilidades de reflexão com criação, proporcionando um espaço de interlocução nas linhas e entrelinhas do texto, buscando deslocamentos possíveis que evidenciem uma estética da infância para a linguagem audiovisual, elegendo o cinema de autor, político, de poesia como referência. Cinema que constrói e desconstrói infâncias, a partir de filmes *para* as crianças, filmes *das* crianças e *com* as crianças.

Em especial buscando apresentar e refletir a respeito de um cinema de poesia, como referência, salientando a perspectiva dos cineastas, autores, os grandes poetas do século XX e XXI que fizeram e fazem cinema, como Andrei Tarkovski destacou: “Quando falo de poesia, não penso nela como gênero. A poesia é uma consciência do mundo, uma forma específica de relacionamento com a realidade. Assim, a poesia torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida.” (2010, p. 18).

Como poetizar a condição social da infância em um mundo marcado pelos horrores das guerras, ditaduras, holocaustos... em que a cultura da violência estrutura a sociedade?

Nesse exercício, a intencionalidade de entrelaçar, ou amalgamar, de alguma forma, em muito disforme à minha trajetória, enquanto pesquisadora, professora, educadora, militante socialista, criança, filha, mãe, mulher, gente no mundo, tudo ao mesmo tempo agora, é assumir a concepção e os riscos inerentes da intensa indissociabilidade entre sujeito e objeto do conhecimento, que busca contribuir para o processo histórico no presente, com as crianças e as culturas infantis que alimentam sonhos e utopias de uma educação emancipatória, transgressora e libertária. .

Numa primeira camada, fragmentos da memória, um rastro para situar por que algumas imagens se sobressaem e se impõem a mim, parto de um lugar preenchido pelo *Kairós*² benjaminiano de

² Pertinente destacar de início as inspirações benjaminianas, despertadas também pelas reflexões de Giorgio Agamben em *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* (2005), sobre a cairologia, segundo o autor: “A história, na realidade, não é, como desejaria a ideologia dominante, a sujeição do homem ao tempo linear contínuo, mas a sua liberação deste: o tempo da história é o cairós em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no átimo a própria li-

uma rememoração transformada em roteiro audiovisual, que abre a tese, intitulado: *A mãe*, em um exercício poético inicial, que é almejado ao longo de toda a tese, de esculpir o tempo.

Uma mulher (1) perseguida pela Ditadura Militar, em meados dos anos 1970 entra em um hospital público de São Paulo, para ali 'dar a luz' a sua filha. Ela está com medo, tem um contato de um médico-amigo da organização clandestina que é militante. Ela está sozinha, seu companheiro foi para a Guerrilha do Araguaia e ninguém sabe o que aconteceu com ele – provavelmente morreu. Ele também não quis saber muito da gravidez da companheira. [...] A porta do quarto se abre, uma enfermeira entra trazendo um bebê no colo para ao lado da cama e diz: “Aqui Mamãe, sua filhinha, está faminta.” A mulher a recebe no braço aperta sobre seu corpo e chora. Chora um choro doído... Um choro da alma. Chora por tudo o que passaram até ali e também por tudo o que virá³.

Este argumento-roteiro centrado no nascimento de uma criança, no contexto da ditadura, no dilema da mãe, fechou a minha Dissertação de Mestrado, *A poética do cotidiano com Clarice Lispector: emergindo imagens* (SILVA, 2008), defendida no Instituto de Artes da Unicamp, no programa de Pós-graduação em Multimeios – Departamento de cinema, em que trabalhei processos criativos, da literatura para o audiovisual, a partir do conceito de transcrição, tendo o livro *Laços de Família* (LISPECTOR, 1960) como base inspiradora.

Nessa primeira incursão do processo de pesquisa e criação, a questão da mulher foi muito latente, salientando que a escolha pela literatura de Clarice Lispector não foi aleatória, ela me atravessa e é atravessada pelo universo feminino, com seus dilemas, aprisionamentos, condicionamentos e desdobramentos do que significa ser mulher em uma sociedade violentamente marcada pela desigualdade e opressão de gênero.

berdade.” (p. 127–128).

³ Argumento do roteiro *A Mãe*, *ibidem*, p. 63.

Essa consciência perante as desigualdades marcou minhas escolhas em relação à linguagem cinematográfica, que me permitiu provocar reflexões na tríade que proponho para a discussão estética: a arte, a ciência (as Ciências Humanas) e a política. Falar de cinema de autor, de poéticas cinematográficas, de cinema político, engajado, pode soar ultrapassado em tempos de crise de utopias e muros derrubados; porém, com a emergência do fascismo, creio que alguns discursos cinematográficos revigoram-se em sua atualidade e relevância, sobretudo a partir dos óculos e das escolhas de quem os vê.

Ter olhos para ver, como nos incitou José Saramago, na epígrafe de seu belíssimo *Ensaio sobre a Cegueira* (1998): “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”; para além de enxergar perdemos a capacidade de ver, reparar e se indignar perante os horrores do mundo que recaem sobre as crianças, suas infâncias.

Segundo movimento

Da estética da infância à #noinono.org⁴: pedagogia da maravilha, feminicídio e a luta das mulheres

Durante o ano de 2012, pude ter na minha formação acadêmica⁵ e de vida uma experiência profunda com a Itália, em especial com a Cinemateca de Bologna, seguindo ‘os rastros’ do Professor Milton de Almeida, pesquisando no *Fondo Pier Paolo Pasolini*, onde encontrei ao acaso com Cecilia Mangini, esquecida pela própria cinematografia italiana, que somente nos últimos dez anos vem sendo retomada e aclamada como a maior documentarista do pós-guerra italiano, realizadora do primeiro documentário feminista na Itália “Essere Donne”⁶.

⁴ Trata-se de uma Organização Não Governamental italiana, que vem desde 2012 atuando no combate à violência de gênero, com foco na sensibilização com homens. <<http://www.noino.org/>>

⁵ Participei do PDSE – CAPES Doutorado Sanduíche junto à *Università degli studi di Milano Bicocca*, sob orientação do antropólogo Roberto Maliguetti.

⁶ Em 2010, Cecilia Mangini foi homenageada pelo *Archivio del movimento operaio e democratico.*, que produziu o primeiro filme feminista na Itália, *Essere Donne* em <<http://www.aamod.it/archivio-file-e-notizie-recenti/cecilia-mangini>>

Cecilia Mangini (Bari, 1927) entra na cena cinematográfica italiana colaborando com Pasolini, que se torna uma grande referência nos documentários que realiza nos anos 1960: *Stendali* (1960) e *La canta delle Marane* (1961). O primeiro, realizado em *Cinema del Reale*, realizada Salento, Puglia, no sul da Itália, que retrata de forma poética um fúnebre ritual das mulheres chorando seus mortos, e o segundo, inspirado no romance de Pasolini, *Ragazzi di Vita* (1955), retrata meninos brincando no Rio Tevere, em Roma, nos anos 1960. Ambos são documentários curtos e poéticos, com temáticas populares, do cotidiano do povo, referenciando explicitamente na forma–conteúdo o diálogo e a inspiração pasoliniana.

Cecilia Mangini também fez parte da escola antropológica, o *gruppo demartiniano*, referência a Ernesto de Martino (Nápoles, 1908 – Roma, 1965), antropólogo, etnólogo, militante comunista, um grande estudioso da magia e religião no sul da Itália, que nos anos 1950 e 1960 realizou diversos documentários antropológicos sobre a Itália meridional⁷.

Segundo Cecilia Mangini, em entrevista na *Festa di* em julho de 2013, na pequena cidade de Spechia (Salento, Puglia, na Itália) o cinema nasce do documentário, do registro do cotidiano, remetendo aos irmãos Lumière e à célebre projeção da chegada do trem na estação; e atualmente, indica a documentarista, cem anos depois, o cinema retorna cada vez mais suas raízes estéticas de opção pelo real, pela poética da realidade.

Muito recentemente, Cecilia Mangini, atualmente com 92 anos, teve seu clássico *Essere Donne*⁸ restaurado pela Cineteca di Bologna, e um amplo debate na mídia italiana referente à pertinência e atualidade de seu documentário. Do sucesso no exterior ao boicote italiano na época de seu lançamento, às questões que ele coloca no pre-

⁷ Vale ressaltar para compreender o contexto destas questões o clássico texto *A questão meridional* (1926), presente na coletânea *Escritos Políticos*, de Antonio Gramsci, 2004.

⁸ A cópia restaurada pelo Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico (AAMOD) <<https://www.aamod.it/>> está disponível no youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=mk25pEfwcX4>> Acesso em: 2 fev. 2020.

sente, do quanto nós, mulheres, estamos ainda enredadas na complexidade da questão do que é ser mulher? Do quanto os processos de opressão e exploração condicionam e limitam a existência.

Minha experiência italiana também foi uma história de dor e de horror, que marcou a presente pesquisadora, artista, arteira, filha de operários que jamais tinha saído do país, fascinada em meio ao seu doutorado, com a oportunidade única, de passar um ano em um pequeno país europeu, distante e belo, referência histórica no mundo ocidental pelo Renascimento que marca a história das artes e da beleza, que há décadas vem encantando por sua Pedagogia da infância e da maravilha, criada no pós-guerra, em meio à dor e ao horror, como nostalgia do futuro⁹.

Deparei-me com um belo país, pequeno em extensão territorial, porém, profundo em reexistências, pois se trata de um território repleto de contradições; entre muitas, a pior e mais perversa para a pesquisadora artista arteira foram os dados alarmantes de violência contra as mulheres e o encontro com o termo, a história e o movimento de luta contra o *feminicídio*, a partir do livro *Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico internazionale*¹⁰ (2008), de Barbara Spinelli, que encontrei na Biblioteca delle donne, de Bologna.

Durante todo o ano de 2012, em meu estágio de doutorado sanduíche, realizado na Università Milano Bicocca, em Milão, na Itália, pude acompanhar pela mídia casos de feminicídio, na Lombardia.

⁹ *Nostalgia do futuro* remete-se a Loris Malaguzzi e à pedagogia da infância e da maravilha, criada por ele e demais educadores italianos no pós-guerra em Reggio Emilia, no centro norte da Itália. (FARIA E SILVA, 2015)

¹⁰ Barbara Spinelli é uma jovem advogada e parlamentar italiana, ativista feminista, foi com este livro pioneira no contexto europeu na divulgação do termo; segundo a autora, feminicídio é uma categoria de análise sociocriminológica de discriminação e violência contra as mulheres por fazerem parte do gênero feminino. Em seu livro, relata os alarmantes casos de assassinato de mulheres na Cidade de Juarez, na fronteira do México com os Estados Unidos, que vem se destacando pelas denúncias e lutas contra o feminicídio, tornando-se um marco mundial. No Brasil, foi aprovada, em 2015, pela presidenta Dilma Rousseff, a lei 13.104, que altera o Código Penal para prever o feminicídio como um tipo de homicídio qualificado e incluí-lo no rol dos crimes hediondos.

Tentava me instalar e acompanhar o trabalho educativo em um *Asilo Nido*, que me acolheu para o estágio; porém, foi na região de Bolonha – histórico epicentro criativo da esquerda, que encontrei um movimento feminista articulado nos processos de denúncia, campanhas educativas em um amplo e criativo movimento de resistência. “*Diventare uomini senza violenza*”, com este slogan, lançado em 2012, deparei-me com um dado concreto muitas vezes negligenciado de apontar quem são os autores da violência contra as mulheres, que homens e mulheres sem violência são um desafio da sociedade, que exige investir em processos formativos.

Também nesse mesmo fatídico ano, pude conhecer o trabalho de educadoras de creches da rede municipal de Bolonha; nas creches San Donato e Viganò, por ocasião do 25 de novembro, Dia Internacional Contra a Violência Contra as Mulheres. Todo dia 25 de novembro, as famílias são convidadas a passar o dia na creche junto com as crianças. Durante o acolhimento, é distribuído material informativo da “Casa delle donne per non subire violenza” (Casa das Mulheres para não sofrerem violência), e é criado um espaço com poemas acerca do tema. Na parte da manhã, é proposta uma performance artística, elaborada pelas professoras, com uma oficina envolvendo as crianças, as mães e os pais. A performance, repleta de elementos simbólicos, proporciona alternativas relacionadas ao tema do dia, marcadas por uma forte partilha de pensamentos e emoções.

Retornei ao Brasil no início de 2013, fortemente marcada por essa experiência; em seguida, iniciei um trabalho como docente na Universidade Federal de Florianópolis, na área de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental; finalizei a tese, mas a viagem continuava ressoando no meu percurso formativo.

Cabe destacar que essa ressonância se acentuou a partir do encontro com o trabalho de Albertina Carri, jovem cineasta argentina, que estive em 2013 na Semana do Curso de Cinema da UFSC, apresentando seu longa *La Rabia* (2018), e com o curta documentário

*Quem matou Eloá*¹¹ (2015), de Livia Perez. Quem matou Eloá, os pais desaparecidos da jovem cineasta Albertina Carri na ditadura militar argentina, drama revisitado no filme *La Rabia*, mas exposto no curta documentário *Los Rubios*¹² (Argentina, 2003), apresentam homens que ‘amam–odeiam’ as mulheres, estados ditatoriais comandados por generais–homens, em uma sociedade que é conivente com a violência, ou responsável por uma cultura da violência estrutural? (hooks, 2018).

No processo de pesquisa, na escrita da tese, um dos resultados mais significativos foi que todo esquecimento é revestido da emergência da lembrança, de rememorar, a infância rememorada no cinema de jovens cineastas eram memórias de crianças que sofreram nas ditaduras latino–americanas. Nessa direção, retornei ao roteiro, a mãe, já trabalhada no Mestrado, o lugar da maternidade, para localizar que não tem infância sem a discussão das mulheres, das condições de vida e existência do que é ser mulher, mães que na base do horror, medo, genocídio de mulheres sustentam a sociedade capitalista patriarcal (FEDERICI, 2019).

Terceiro movimento

No princípio não era o verbo, sim a ação: #aprimaveraestáchegando

Dediquei a tese à minha mãe e às mulheres guerreiras que se movimentam, não aceitam as amarras que as prendem e lutam e sonham. E trouxe na *epígrafe* Rosa Luxemburgo, um fragmento de uma carta escrita na prisão, alguns dias antes do seu assassinato pelos nazistas, aos 47 anos, em 15 de janeiro de 1919.

¹¹ Em 2009, Lindemberg Alves, de 22 anos, invadiu o apartamento da ex–namorada, Eloá Pimentel, de 15 anos, armado, mantendo–a refém por cinco dias. O crime foi amplamente transmitido pelos canais de TV. O filme traz uma análise crítica sobre a espetacularização da violência e a abordagem da mídia televisiva nos casos de violência contra a mulher, revelando um dos motivos pelo qual o Brasil é o quinto num ranking de países que mais matam mulheres.

¹² *Los Rubios* é um documentário / drama argentino e americano de 2003, dirigido por Albertina Carri e escrito por Carri e Alan Pauls. O filme premiado documenta a busca da diretora Albertina Carri enquanto ela investiga o que aconteceu com sua família durante a "Guerra Suja" da Argentina.

No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em claridade e em felicidade. Então, procuro uma razão para esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim mesma. Creio que a própria vida é o único segredo¹³.

Ingressei como professora de Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis, em 2015, após uma breve experiência na rede municipal de Campinas, tendo mais anos de formação, pesquisa e docência no ensino superior. Porém, imbuída com o desejo e a possibilidade de vivenciar uma prática docente feminista, que vem se tornando nos últimos anos uma perspectiva teórico-metodológica inerente da minha condição docente em qualquer nível de ensino ou prática educativa em que atue. Tenho na dimensão da desconstrução das relações opressivas de gênero um dos maiores desafios ao exercer uma pedagogia emancipatória, assim como mantive o vínculo como pesquisadora no âmbito do projeto de pesquisa e cooperação científica internacional “*Instituições educativas para crianças de zero a dez anos: interlocução de pesquisa entre Brasil e Itália*”, que envolve universidades brasileiras e a Università degli Studi di Milano–Bicocca, da Itália.

Cabe destacar que na história da Pedagogia houve uma descoberta tardia das relações de gênero que permeiam os processos educativos das crianças, bem como os processos de formação de professores e professoras (ROSEMBERG, 1996; CERISARA, 1996) que alinhem esta interlocução das categorias infância e gênero (VIANA; FINCO;

¹³ Reencontrei esta epígrafe no livro *Rosa Vermelha uma biografia em quadrinhos de Rosa Luxemburgo* (2017) de Kate Evans, na nota 173 há uma pequena diferença, que creio ser da tradução, mas a continuidade me inspira “[...]; a profunda escuridão da noite é bela e macia como o veludo, desde que a olhemos da maneira correta; e no esmigalhar da areia molhada sob os passos lentos e pesados das sentinelas uma bela cançãozinha de vida se faz ouvir – desde que se saiba ouvi-la. Nestes momentos penso em você e gostaria muito de comunicar a você essa chave mágica, para que sempre e em todas as situações tenha consciência do que é belo e alegre, para que também viva numa euforia de felicidade, como se estivesse caminhando por um prado multicolorido. Luxemburg, Letters, p. 455.

2009). Assim como a pedagogia da infância ou a Educação Infantil, definida por Rocha (1999) como uma subárea na educação que vem se consolidando a partir da consolidação e expansão pós LDB, da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica em creches e pré-escolas, em um movimento de crítica e criação multidisciplinar, com foco nos processos educativos de apropriação e produção das culturas infantis.

É inevitável ressaltar o silenciamento da área educacional com a questão feminina que emerge com os movimentos sociais, apontando para os desafios e contradições contemporâneos de uma pedagogia das diferenças, comprometida com a emancipação humana. Consciente das desigualdades históricas, busco na minha práxis docente identificar a manutenção dos binarismos e das relações de poder desiguais, tendo a creche como *locus* privilegiado de uma pedagogia descolonizadora (FINCO; FARIA; GOBBI, 2015).

Nesta direção, as chaves do processo de construção de uma pedagogia feminista, permeada por poéticas da resistência, comprometida com a emancipação humana, está no movimento criativo de articular pedagogia, formação e a experiência estética, com um percurso formativo que envolve os estudos de gênero, perspectivas feministas e a educação, destacando os processos criativos que suscitam a tomada de consciência de gênero das mulheres nos seus processos formativos (SILVA, 2008). E também apontando as complexidades que permeiam os processos de socialização que condicionam e buscam determinar os papéis sociais das mulheres e dos homens, porém com ênfase naquelas que, majoritariamente, são responsáveis históricas pela educação e cuidados na infância.

Nessa perspectiva, tive a experiência de atuar como docente pesquisadora em jornadas de luta contra a violência no contexto de creche, em 2016 e 2017, em duas creches públicas da rede municipal de Florianópolis, inspirada pelas educadoras de Bologna que vêm realizando atividades relacionadas ao 25 de novembro, declarado *Dia Internacional da Não – Violência contra a Mulher*, no Primeiro Encontro Feminista da América Latina e Caribe realizado na cidade de Bogotá

em 1981, como justa homenagem a “Las Mariposas”, codinome utilizado em atividades clandestinas pelas irmãs Mirabal, heroínas da República Dominicana brutalmente assassinadas em 25 de novembro de 1960. Minerva, Pátria e Maria Tereza ousaram se opor à ditadura de Rafael Leônidas Trujillo, uma das mais violentas da América Latina.

A partir da minha experiência com o 25 de novembro, viajando pela Itália e me reportando diretamente à história latino-americana, uma vez que a data tem em sua origem uma homenagem póstuma e simbólica às irmãs assassinadas na República Dominicana – *Las mariposas*, e tendo como símbolo poético os *sapatos vermelhos* – remetendo às mulheres da Cidade Juarez no México, com a instalação dos *Zapatos Rojos*, de Elina Chauvet, ‘viralizando’ em praças ao redor do mundo, associei no meu intuito de fazer algo no Brasil, no meu contexto da educação infantil, permeado pelas narrativas clássicas da história dos *Sapatinhos Vermelhos*, buscando criar possibilidades de uma *práxis* pedagógica feminista, transgressora de reinterpretação narrativa junto com as crianças.

O conto *Sapatinhos Vermelhos*, de autoria de Hans Cristhian Andersen, publicado em meados do século XIX, relata a trágica história de uma pobre órfã que perde seus pés por conta da sua cobiça por reluzentes sapatos vermelhos de baile. Na minha interpretação, a narrativa é repleta de simbolismos misóginos, de controle do corpo e moralismo religioso, reflexo da época e contexto de sua criação e/ou vinculação. Segundo Katia Candon (2014), Hans Christian Andersen é considerado o primeiro escritor *moderno* de contos de fadas, porque utilizou tradição de contos populares – narrativas ligadas ao povo nórdico, que foram adaptadas por ele – mas, em sua maioria, criou textos inéditos, que brotavam de sua própria experiência, marcada pela miséria na infância e adolescência.

Porém, na minha leitura, trata-se de uma narrativa perversa de horror, que resiste e insiste nas marcas simbólicas pelo mundo de sapatos vermelhos que apontam a cada ano o crescente número de mulheres desaparecidas, assassinadas por serem mulheres.

Nessa perspectiva, em interlocução com a gestão e colegas professoras no interior da creche e fora dela no contexto acadêmico de pesquisa, iniciei a elaboração de um projeto intitulado: *NIUNAMENOS¹⁴: relações de gênero, poéticas da resistência e políticas de desconstrução das violências*, que tem como intencionalidade pedagógica promover ações educativas através de intervenções artísticas – em diversas linguagens, mas, sobretudo, tendo como eixo central a literatura dos contos de fadas (que se configuram como clássicos infantis mundiais e podem ser conectados com uma perspectiva de feminismo transnacional), como chave para a problematização das violências que perpassam as relações de gênero, buscando desconstruir estereótipos e normatizações de comportamentos entre mulheres/meninas e homens/meninos.

As ações perpassam diversas e importantes frentes da Educação Básica: da creche à universidade – com foco nas crianças/adolescentes a estudantes do curso de Pedagogia, visando promover uma *práxis* na área de formação de professoras/es a *partir* de contação de histórias, dramatizações, leituras literárias e exibições de filmes.

A escolha dessa temática foi justificada entre meus pares por vivenciarmos em nosso cotidiano expressões constantes de violências de toda ordem: tanto no espaço externo como no interno da creche, sobretudo nas relações interpessoais, e buscou inserir um projeto piloto integrado ao nosso campo de atuação político pedagógico com ações concretas de sensibilização à temática e educação preventiva no combate às violências de gêneros. Cabe salientar que também responde especialmente na emergência do aumento da violência contra as mulheres e crianças, que observamos com frequência em nossos cotidianos na creche.

Ao trazer esta temática para meu trabalho docente nos coletivos infantis em que estava atuando, busquei, junto à comunidade, trazer uma perspectiva de “descolonização global”, que visualizo como

¹⁴ NIUNAMENOS faz referência ao movimento de luta na argentina contra o feminicídio brutal da Argentina em que Lucía Pérez, com 16 anos, que em outubro de 2016 mobilizou manifestações de mulheres em diferentes países pelo mundo.

desafio político a uma pedagogia da Educação Infantil transgressora. Instigava a uma reflexão coletiva em como construir um olhar feminista transnacional para os direitos das crianças, com a intencionalidade libertadora manifesta de educar crianças feministas (ADICHIE, 2017), trazendo, sobretudo, a creche e a pré-escola como *locus* histórico de luta feminista, visando a outras práticas educativas para as crianças pequenas, bem como fomentando pesquisas e novas teorias, em busca de *práxis* emancipatória e descolonizadora, através de poéticas da resistência para a formação docente.

Cabe destacar que no caso brasileiro, a história da luta feminista por creche, conforme afirma Teles (1999), também foi permeada por uma educação para transgressão e subversão de ranços assistencialistas, com um movimento das mulheres de periferia repleto de processos criativos, como a utilização de paródias às cantigas de roda: *“Eu fui à Prefeitura, buscar creche, não achei, achei tanta promessa, quase que eu desanimei. Olhe, seu prefeito, eu sou uma criança, mas sei meus direitos. O meu pai trabalha duro, o dinheiro nunca dá, eu preciso de uma creche para mamãe ir trabalhar”* (paródia da cantiga de roda “Eu fui no Itororó”) (p. 105). Neste fragmento, pode-se refletir no quanto a problematização da divisão sexual do trabalho, das transformações das relações sociais fazem parte da educação das crianças em sua luta por direitos.

Nesse sentido, tenho buscado uma docência comprometida com uma formação permanente, que visa construir interlocuções entre as Ciências Humanas e Sociais. Os movimentos sociais e a Arte como possibilidades para contribuir com o grande desafio de construir coletivamente transgressoras poéticas da resistência na formação docente para atuar na educação da infância. Buscando conteúdos em diversas linguagens que articulam a revisão de conceitos que foram construídos historicamente, mas perversamente cristalizados e invisibilizados, e que precisam ser repensados e revisitados, abordando a indissociabilidade entre a educação e o cuidado; enfatizando práticas educativas para emancipação das relações de gênero; com processos de construção de identidade docente politizados, considerando a identidade de

gênero na formação docente; a relação com a família, seus arranjos e suas diversidades, e as linguagens infantis e as culturas infantis, a fim de coletivamente dar um basta junt@s contra as violências de gênero.

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, Milton J. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pro-Posições**. Dossiê: Educação Infantil e gênero, v. 14, n. 3, (42), p. 41–52, 2003.

BELOTTI, Elena. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CANDON, Katia. **Minimaginário de Anderson**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade dos profissionais e educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Universidade de São Paulo, 1996– Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 1996.

EVANS, Kate. **Rosa Vermelha**: uma biografia em quadrinhos de Rosa Luxemburgo. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FARIA, Ana Lúcia G de.; SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da infância: Loris Malaguzzi. **Revista Educação Especial**, v. X, p. 98–111, 2013.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. (tradução coletivo Sycoraux), São Paulo: Editora Elefante, 2017.

_____. **Mulheres e caça as bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo, 2019.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de **Creche e Feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**– 1921–1926. (edição Carlos Nelson Coutinho) Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

KONDER, Leandro. **Fourier, o socialismo do prazer**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1960.

_____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1984.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. Campinas. **Revista Proposições**. v. 10, n. 1 28 mar. 1999.

PASOLINI, P. P. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. *In*: LAHUD, M. (org.) **Os jovens infelizes**: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 125–136.

_____. **Lettere luterane.** Il progresso come false progresso. Torino: Einaudi Ed., 2003.

PHELPS, Ethel. J. (Org.) **Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial.** São Paulo: Seguinte, 2016.

ROCHA, Eloisa. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia– Unicamp, 1999. (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro–Posições**, v. 7, n. 3, p. 17–23, nov., 1996.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SILVA, Adriana A. **A Poética do Cotidiano com Clarice Lispector:** emergindo imagens. Dissertação (Mestrado em Multimeios: Cinema e Vídeo) – Universidade Estadual de Campinas (Instituto de Artes, UNICAMP), Campinas, 2008.

_____. **A Estética da Infância no cinema:** poéticas e culturas infantis. Universidade de Campinas, 2014– Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2014.

SPINELLI, Barbara. **Femminicidio. Dalla denuncia sociale al riconoscimento giuridico Internazionale.** Franco Angeli, 2008.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Campinas, SP. **Cadernos Pagu** [online]. n. 33, p.265–283, 2009.

DIVERSIDADE CULTURAL E RESISTÊNCIA: AS MULHERES MANAUARAS E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENININHAS*

Vanderlete Pereira da Silva

Introdução

Este estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado, iniciado em 2016, no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, vinculada ao grupo de pesquisa GEPEDISC, linha – Culturas Infantis. A pesquisa foi realizada na cidade de Manaus e teve como objetivo conhecer como as mães manauaras educam e cuidam das crianças pequenininhas. As interrogações tinham como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, na qual ficou estabelecido que a Educação Infantil, creche e pré-escola são a primeira etapa da Educação Básica, acompanhada do avanço das matrículas para a população infantil de 0 a 5 anos e 11 meses nos estados brasileiros e, por fim, a atuação das mulheres no mundo do trabalho em uma cidade industrializada, com importante polo industrial.

O levantamento das matrículas em creche e cruzamento com a população infantil nas regiões brasileiras apontam para números díspares, demonstrando diferenças significativas entre elas. Com a análise dos números, problematizei o que ocorre numa cidade com intensa atividade industrial como a cidade de Manaus, para que haja um distanciamento tão grande entre as vagas e a quantidade de crianças? Onde ficam e com quem ficam as crianças? Há pressão local para ampliação de vagas?

As problematizações, que resultaram no projeto de pesquisa, são decorrentes das minhas inquietações como professora da rede pública, desde a Educação Infantil e posteriormente como professora universitária e da militância na área, no Movimento Interfórum de

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.221-240

Educação Infantil do Brasil – MIEIB e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ambos movimentos sociais que defendem o direito das crianças à educação. Como objetivo geral, a partir do problema formulado, defini: investigar elementos sociais, culturais e políticos da realidade, que pudessem ser tomados como representativos das concepções a respeito de educar e cuidar de crianças, presentes nas alternativas criadas pelas mães, na perspectiva de compreender a falta de creche pública em Manaus.

No desdobramento do objetivo geral, estabeleci como objetivos específicos: conhecer e descrever as alternativas encontradas pelas mães para educar e cuidar das crianças de 0 a 3 anos em bairros desprovidos de creches públicas; relacionar os conhecimentos das mães quanto ao direito à creche com a luta pela garantia da vaga dos filhos e filhas pequeninhos/as; analisar as percepções das mulheres quanto ao atendimento das crianças em creches públicas; identificar aspectos que possam compreender as alternativas utilizadas pelas mães para o cuidado e a guarda das/os filhas/os em detrimento da luta pela vaga na creche, observando se as alternativas encontradas são iguais tanto para as meninas quanto para os meninos.

Optei pelos estudos decoloniais como base teórica, na perspectiva de ruptura com a matriz colonial do saber, por conter uma forma transgressora de pensar, desvinculada do pensamento e das práticas eurocêntricas. Iniciei com Quijano (2005), a partir do conceito de colonialidade do poder, descrito pelo autor como parte constituidora da Modernidade, responsável pela continuidade do processo de dominação imperialista.

A perspectiva foi conhecer os efeitos da colonialidade e sua complexa estrutura que, segundo Mignolo (2010), se estende para o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Conhecendo os efeitos da colonialidade, poderia relacioná-los posteriormente às formas de educar e cuidar das crianças pequenininhas na cidade de Manaus e, assim, descrevê-las.

Na análise do problema, encontrei os vestígios do modo de operar da colonialidade, que atuam para frear e não expandir a solidariedade entre os/as colonizados/as, atribuindo aspectos de homogeneização que atingem também o feminismo, de forma a agir desde a subjetividade e intersubjetividade das/dos colonizadas(os), escamoteando as diferenças em relações sociais complexas, por concentrar tantas e diferentes etnias, como é o caso do contexto investigado.

Como o problema elaborado passava pela discussão de gênero, recorri às autoras decoloniais feministas, a fim de aprofundar a análise a respeito da relação entre colonialidade e gênero. Neste capítulo, enfatizo a produção de duas autoras decoloniais que busquei para dar conta das reflexões que intencionava produzir.

A primeira autora decolonial da qual me aproximei foi Lugones (2008; 2014), pela abordagem que considero ponto de partida para entender as questões de gênero entre os colonizados. Para Lugones, embora os homens tenham sido submetidos ao mesmo processo de exploração que as mulheres durante o período da colonização, foi construída uma relação de poder, de superioridade e dominação por parte destes, que gerou desigualdade entre os gêneros, fator necessário para as inovações nas relações de poder que foram emergindo na nova configuração social. Segundo Lugones (2008), foi estruturado um Sistema Colonial de Gênero, que não foi aprofundado pelas/os pesquisadoras(es) decoloniais, por isso também a opção por suas produções.

A segunda pesquisadora é Rita Laura Segato, que difere do pensamento de Lugones quanto à origem do patriarcado, trazendo questões importantes acerca da violência contra as mulheres e a relação entre gênero e a estruturação da hegemonia capitalista. Enquanto para Lugones (2008), o patriarcado é decorrente do processo de colonização, assim como gênero e raça são invenções do sistema moderno/colonial, para Segato (2014), nas sociedades indígenas já havia um *patriarcado de baixa intensidade*, que se aprimorou e fortaleceu no sistema colonial.

No percurso metodológico, utilizei a pesquisa de campo e, para recolhida de dados, entrevistei doze mulheres, com idade entre 20 e 39

anos, mães de crianças de 0 a 3 anos, moradoras de um bairro com número expressivo de crianças e sem nenhuma creche. Além das entrevistas, utilizei nas análises as conversas informais realizadas com mulheres indígenas de diferentes etnias, mães de crianças pequeninhas que vivem na cidade de Manaus e fazem parte da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro. A hipótese inicial do estudo era que as mães manauaras, ascendentes da cultura indígena, têm outra forma de cuidar e educar as/os filhas/os, que exclui a ida das crianças a creches. O Censo de 2010 revelou que a população do estado do Amazonas é formada por 5,2% de indígenas¹. Na cidade de Manaus, um percentual de 0,22% da população se autodeclarou indígena (IBGE, 2010).

A imersão no tema me levou a refletir se a Constituição Federal Brasileira de 1988, que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inaugurando um novo olhar sobre a educação das crianças pequenas no país e os debates para a construção da legislação, considerou as diferenças culturais que caracterizam as regiões brasileiras, sobretudo as influências dos povos originários, que expressam formas particulares da educação das crianças. Assim, a ideia inicial de pensar a exclusão das crianças pequeninhas das creches, como fato isolado, deu espaço a uma investigação mais ampla da situação, que, me parece, tem raízes bem mais profundas do que o simples observar dos números, não revela, por isso mais difícil de ser percebido e combatido.

¹ De acordo com o Censo de 2010, no Brasil, a população indígena corresponde a 896,9 mil pessoas, desse total, 20,4% vivem no estado do Amazonas. São 95.215 homens e 88.299 mulheres, sendo que 53.985 vivem no estado, no entanto, fora de terras indígenas, embora a Constituição de 1988, no caput do artigo 231, garanta o direito às terras originariamente ocupadas e a demarcação, sob a responsabilidade da União. Barata (2018, p.507), explica que O pluralismo jurídico parece estar contido na letra da lei, mas a realidade social enseja questionar-se o alcance desse avanço constitucional, haja vista que nas Disposições Constitucionais Transitórias fixou-se em cinco anos o prazo para que todas as terras indígenas no Brasil fossem demarcadas, e o prazo não se cumpriu. As demarcações ainda são um assunto pendente.

Na integração dos povos, a violência contra as mulheres como principal estratégia

O enfrentamento das mulheres às variadas e perversas faces da violência, presentes no Brasil de hoje, ocorre na Amazônia desde a invasão portuguesa. Os registros históricos ilustram a forma como os colonizadores descreviam e tratavam as mulheres que aqui já habitavam, e da violência que utilizaram para submetê-las aos seus interesses (TORRES; SANTOS, 2011; SANTOS, 2005).

Importante ressaltar que, quando nos referimos à mulher brasileira, além da singularidade construída na diversidade das experiências de vida, é preciso considerar as especificidades do processo de colonização a que fomos submetidas, que faz com que tenhamos lutas distintas, nas diferentes regiões brasileiras. Como afirma Lima (1999, p.6), “Em contraste com outras regiões do Brasil, a colonização da Amazônia incluiu políticas para integrar (ou seja, escravizar, estimular casamentos mistos e “civilizar”) a população indígena à sociedade colonial.”

Os registros históricos demonstram que a Amazônia foi povoada às custas da violência contra as mulheres indígenas, cujos corpos expostos como mercadorias foram colocados à disposição dos interesses sexuais e econômicos dos homens brancos. As mulheres que habitavam a região foram vistas pelos colonizadores como as parideiras que produziram os novos escravos, mais tarde transformados em vassalos do rei², para trabalhar e manter os privilégios da Coroa portuguesa nas terras invadidas (TORRES, 2008; TORRES; SANTOS, 2011; COSTA, 2005). Sampaio (2009), explica que:

Em princípio, os novos vassalos, recém-liberados da escravidão, seriam os responsáveis pela garantia da posse dos territórios disputados com a Espanha, os habitantes das povoações e, por fim,

² Em 1755, foi criada o Diretório dos Índios, passando a vigorar em 1757 no Maranhão e Grão-Pará e, em 1758, vigorou em todo o Brasil até 1798. O Diretório foi a legislação que alterou a condição indígena de escravo, transformando-os, em vassalos do rei de Portugal.

os trabalhadores preferenciais (e, no mais das vezes, exclusivos) para atender às demandas da produção agropecuária e das empresas de coleta de produtos da floresta — “drogas do sertão” — que davam vida à economia regional no correr do século XVIII. Fazer com que um número cada vez maior de índios reconhecesse a autoridade real, na condição de súdito, era objetivo a ser perseguido com todo o empenho possível pelos administradores coloniais na região. (SAMPAIO, 2009, p.28)

Torres (2008) descreve o papel que cumpriu a Igreja Católica em sua aliança com a monarquia portuguesa, para proteger seus domínios, continuamente ameaçados. Como forma de povoar a região Norte do Brasil, incentivaram os “casamentos” de homens vindos de Portugal com as mulheres indígenas das diversas etnias.

Desta forma, a imagem construída pelo europeu, desde sua chegada, no tocante aos povos da Amazônia, foi repercutindo e se atualizando com as novas formas de exploração da força de trabalho, sobretudo das mulheres. As marcas dos costumes europeus e a estética trazidos pelos colonizadores, acompanhadas dos valores patriarcais, violaram costumes, crenças e valores mantidos pelos antigos habitantes, que têm ressonâncias na vida cotidiana das mulheres amazonenses, ainda hoje.

Nesse sentido, busquei compreender como a colonialidade de gênero opera, na perspectiva de reunir subsídios teóricos para entender quais são as particularidades da mulher manauara que se reverberam na atualidade, incidindo nas formas de cuidar e educar das crianças pequenininhas. As questões de gênero pareciam desde o início da pesquisa como centrais no estudo, em conjunto com as especificidades do histórico local e a interseccionalidade com classe social, raça e etnia. Junto aos estudos acerca da colonialidade de gênero, fiz uma retomada da história da ocupação da Amazônia, observando as formas de exploração das mulheres amazônidas, visando identificar pontos de conexão com a educação das crianças pequenininhas na contemporaneidade.

As leituras a respeito de colonialidade de Aníbal Quijano (2005, 2014), Mignolo (2003, 2005, 2017), posteriormente de Lugones (2008; 2014) e Segato (2003, 2012, 2014) abriram novas e importantes perspectivas de análises acerca da exclusão das crianças pequenininhas do direito à educação. Compreendi que as provocações que me levaram à construção do problema da pesquisa eram somente uma ponta do emaranhado de fios que acenavam despretensiosamente, mas que, aos poucos, revelaram suas conexões e complexidade. Foi esse emaranhado da colonialidade que segui como fio condutor, para pensar a creche ou a falta dela inserida no contexto da modernidade.

Assim, sob o viés étnico, suplantado pela modernidade, procurei entender a formulação da legislação brasileira, quando trata da creche como primeira etapa da Educação Básica. A legislação passa por cima das diferenças étnicas da formação do povo brasileiro, em que a cultura dos povos originários é colocada como algo à parte, numa espécie de ruptura brusca com a força que emana da ancestralidade para instauração do “novo”. Na análise sobre o direito de minorias na Constituição de 1988 e o pluralismo jurídico, Joaquina Barata (2018 p. 503) apresenta a seguinte crítica, que faz referência à questão que problematizava:

O direito estatal revelou-se na história do Brasil insuficiente e incompleto para regular a vida social de um país que se originou de uma invasão e da conquista territorial de extensa área originalmente ocupada por uma pluralidade de etnias indígenas. Além disso, após o chamado “descobrimento”, grande quantidade de migrantes, de início escravizados e mais tarde oficialmente libertos, originados do continente africano, passou também a compor a riqueza étnica do país.

Desta forma, no caso do cuidado e educação das crianças pequenininhas, considerando a pluralidade étnica, a legislação parece mais excludente, deixando de fora as formas de educar e cuidar dos povos originários, presente nas práticas cotidianas das mães manauaras. Mesmo em se tratando da cidade de Manaus, onde o percentual de pessoas que se autodeclaram indígenas seja de 0,22% (IBGE, 2010), há um passado, não muito distante, que está presente na memória e nas

manifestações culturais do povo amazonense, que não pode ser substituído, como ilustra Mignolo:

A partição imperial da África entre os países ocidentais no final do século XIX e início do século XX (o que provocou a Primeira Guerra Mundial) não substituiu o passado da África pelo passado da Europa Ocidental. Foi assim, também, na América do Sul: 500 anos de regimes coloniais por oficiais peninsulares e, desde os anos 1900, por elites de crioulos e mestiços, não apagaram a energia, a força e as memórias do passado indígena (comparemos com questões contemporâneas na Bolívia, Equador, Colômbia, no sul do México e na Guatemala), assim como não foram apagadas as histórias e memórias das comunidades afrodescendentes no Brasil, na Colômbia, no Equador, na Venezuela e no Caribe insular. (MIGNOLO, 2017, p.03)

Ainda que muitas etnias tenham sido dizimadas, e alguns povos vivam um processo de reafirmação étnica, o estado do Amazonas possui a maior população declarada indígena do país, com 168,7 mil, segundo o Censo do IBGE/2010. O total de declarados no país foi de 896,9 mil, 305 etnias e 274 idiomas. Impossível desconsiderar esse aspecto em qualquer análise que se relacione à cultura local.

Por outro lado, não se trata de desvalorizar o avanço conquistado, sobretudo pelas lutas das mulheres, na garantia do direito à creche, inserido no texto constitucional. O que quero destacar é a visão parcial, de um olhar que escapa à dimensão da multiplicidade étnica presente no país, que permanece sendo escamoteada. Isso é demonstrado em vários momentos da história, desde o início da organização da educação escolar no estado do Amazonas, quando identifiquei, na contradição do discurso referente à educação, a explicitação dos interesses para implantação do projeto de modernidade intencionado. O discurso oficial da época ilustra a construção desse projeto, a partir da fala do Presidente da Província, Ephigenio Ferreira de Salles³:

³ As pesquisas foram realizadas nos Relatórios e Mensagens proferidas pelos presidentes/governadores da província/estado, na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, no site <http://www.crl.edu/ptbr/brazil/provincial>, que reúne importantes

Ademais, convém lembrar que a vida quase nômade do extrator, a movimentar-se conforme a época do seu trabalho, ora nos povoados, ora no seio das florestas, onde emprega sua atividade, forçará a contingência de interromper sempre o ensino a seus filhos. Há localidades que se despovoam durante três ou quatro meses, em cada anno, devido a esse fenômeno da existência chrematística do seringueiro ou do castanheiro. Quando a população sertaneja do Amazonas estiver presa ao sólo, pela agricultura ou pela criação, como em parte se vae realizando; quando a visão tentadora da floresta virgem deixar de ser essa miragem de tantos milhares de paes de família, para que estes se encantem á volta das escolas, então e só então a frequência escolar, na sua percentagem superior a 80%, será a mais fagueira realidade, como acontece no sul do paiz. (RPAM 14/07/1928, p. 67-68)

A educação dos povos da Amazônia era incompatível com os interesses do projeto de modernidade vislumbrado. Assim, matricular as crianças na escola parecia ser, estrategicamente, a forma mais eficaz de manter a população com sua peculiaridade, “presa” na cidade e preparada para atuar como mão de obra de baixo custo, como vai ocorrer mais adiante.

A estratégia discursiva das autoridades locais, a respeito da preocupação com a educação das crianças, é desconstruída pelas evidências históricas, em que, quase um século depois, a despeito da legislação, as vagas necessárias para atender a todas as crianças são inexistentes.

A interferência na cultura local ocorreu sempre que houve interesses políticos e econômicos das classes hegemônicas, como foi o caso da implantação da Zona Franca de Manaus, em 1967, como identificou Spindel, (1987), em pesquisa realizada sobre a formação das mulheres operárias:

documentações digitalizadas do Poder Executivo brasileiro, do período de 1830 a 1930. Acesso em: 14 set. 2019.

[...] era preciso transformar em exército industrial de reserva um excedente apenas latente. Tratava-se de populações de origem indígena miscigenadas e apenas primariamente aculturadas, inseridas numa economia de subsistência e agrícola extrativa intermitente, espalhados por uma imensa região de rios e florestas. Excluindo Manaus, os núcleos urbanos eram e são muito poucos e de baixíssimo grau de urbanização. (SPINDEL, 1987, p.4)

Torres (2011) atribui o histórico descaso do Estado brasileiro à região, por se tratar de uma área com extensa população indígena, afirmando que:

É recente o olhar do governo central do Brasil para a Amazônia, pois até a década de 70 do século XX o Estado brasileiro não via necessidade de direcionar políticas públicas para a Amazônia, porque é uma região preponderantemente indígena, cujos habitantes sempre foram vistos de forma preconceituosa como seres exóticos e indiferentes ao progresso. (TORRES, 2011, p.114)

As investidas contra a cultura dos povos que ocupavam e ocupam ainda o território amazônico continuam ocorrendo, pela ameaça que significa aos interesses do capital. Uma cultura permeada pela ancestralidade dos povos originários, que resiste aos interesses colonizadores precisa ser extinta, por contradizer a sociedade de consumo como única possibilidade de vida. Nesse sentido, pensar a luta por creche ou a falta dela, pelos estudos da colonialidade, mostrou-se revelador das diferentes formas de dominação e, consequentemente, resistências.

Quanto a isso, vale ressaltar que, a despeito da imagem construída e disseminada pelos colonizadores dos povos originários como indolentes e com pouca inteligência, sempre houve resistência. A condição de subalternidade imposta aos povos da Amazônia não se deu sem que lutas intensas fossem e continuem sendo travadas.

Entre as lutas das mulheres, educação das crianças pequenininhas

Analisar os índices de matrículas na creche isolados, sem considerar a história das mulheres amazonenses, a luta pela vaga na creche parece secundarizada, não representando uma causa priorizada por essas mulheres. Nesse sentido, reitero a atenção referente às questões étnicas, sobretudo da cultura indígena, população expressiva na origem da cidade de Manaus, desde sua fundação, como descreve Sampaio (2009):

Em termos demográficos, os dados demonstram o caráter multiétnico das principais cidades amazônicas; a maioria de sua população era não-branca. Em 1787, Belém possuía uma população composta por 38% de brancos, 11% de “pretos, índios e mestiços” e 51% de escravos. Na capitania do Rio Negro, por seu turno, havia uma decisiva maioria indígena; em 1785, 9% são livres, 3% são escravos e 88% são índios. (SAMPAIO, 2009, p.28)

Foi nesse contexto da ancestralidade indígena, presente na cultura manauara, que busquei conhecer a pressão pela vaga na creche, por parte das mulheres, na reivindicação do direito à educação das crianças pequenininhas. As respostas e o silêncio das mães nas entrevistas, quando perguntei o que as crianças fazem numa creche, confirma a pesquisa de Mafra, (2014), acerca da noção de creche das mães, na cidade de Manaus: “[...] essas mulheres não tiveram nenhuma experiência direta com esse equipamento, portanto, não sabem falar com total segurança nem sobre o funcionamento e nem sobre as condições de atendimento numa creche.” (MAFRA, 2014, p.85). Das doze mães que entrevistei, somente uma frequentou creche quando criança, pois morava numa comunidade formada por trabalhadoras/es de uma empresa, fora da cidade de Manaus, que oferecia Educação Básica para as/os filhas/os das/os funcionárias/os.

Além da noção de creche construída pelas mães, há diferenças identificadas nas mulheres manauaras que precisam ser consideradas. Elizabeth Agassiz⁴ fez a seguinte descrição a respeito das mulheres da região, a partir de sua visão eurocêntrica, mas com elementos importantes para análise do processo de resistência à colonialidade imposta aos povos da Amazônia, sobretudo às mulheres:

Eis pessoas de respeitável condição, embora de sangue índio, acima de serem necessitadas, vivendo com facilidade e, relativamente ao seu meio, quase ricas; pessoas entre as quais, por conseguinte, se esperaria encontrar o conhecimento das leis mais simples da moral. Pois bem: quando me apresentaram a moça, como eu lhe pedisse notícias do pai, pensando que fosse o capitão ausente, a mãe me respondeu sorrindo e com a maior simplicidade: Não tem pai; é filho da fortuna. Por sua vez a moça me mostra os seus filhinhos, duas criaturinhas um pouco menos escuras que a mãe, e, à minha pergunta se o pai também estava no exército deu a mesma resposta ingênua: Não tem pai. É habitual que as mulheres índias de sangue mestiço falem a cada instante de seus filhos sem pai; isso num tom sem queixa nem tristeza, e, pelo menos na aparência, sem qualquer consciência de vergonha e de culpa, como se o marido estivesse morto ou ausente [...] Quase nunca as crianças sabem coisa alguma sobre seus pais. Conhecem a mãe porque sobre ela recaem os cuidados e toda a responsabilidade, mas ignoram quem seja seu pai, e, realmente, não creio que à mulher ocorra a ideia de que ela e seus filhos tenham qualquer direito sobre tal homem. (AGASSIZ, 1975, p. 165–66).

Para Oliveira (2014), em seus estudos acerca da questão no município de Tefé – AM, esclarece que

⁴ “Dentre a produção científica dos naturalistas que passaram pela Amazônia, no século XIX, o livro *Viagem ao Brasil: 1865 – 1866* apresenta uma diferença importante em relação às produções de outros naturalistas, como Spix e Martius (1817–1820), Bates (1848–1859), Wallace (1848–1852) – a presença de uma mulher como coautora, Elizabeth Carey Agassiz.” (RUFINO; RUFINO, 2011, p.16)

[...] existe a ausência demarcada pelas estruturas históricas da organização familiar e papéis de gênero, porém a mulher nesta própria estrutura sempre teve que se articular no cuidado com a prole, dando-as assim, vigor de cuidarem das/os filhas/os com ou sem os parceiros. Na Amazônia é preciso levar em conta as organizações familiares e as atribuições da sexualidade, que nos direcionam a outras dimensões na forma de receber um filho da mãe, diferente de outras regiões do país. (p.17)

[...]

Em determinados momentos da história da Amazônia, coube à mulher mãe o compromisso e as estratégias para os cuidados com a criança sem a presença do parceiro, seja pela questão econômica, seja pelo abandono, etc. Porém as formas de organização familiar amazônica têm a peculiaridade do comum em que, as famílias extensas e comunitárias estão prontas para receber e cuidar dessa/e filha/o da mãe. (p.55)

Costa (2005), investigando a mulher na Amazônia, acrescenta que algumas peculiaridades que caracterizam as mulheres da região estão relacionadas à cultura ancestral indígena, pois

[...] a influência da religião católica, a despeito de ser hegemônica na região, não conseguiu impor seus padrões de moralidade, dada a influência indígena, condições de isolamento, distribuição da população e peculiaridades do processo de colonização e dominação em áreas de fronteira. (COSTA, 2005, p.140)

Para Lugones (2008), a colonialidade do poder engendra a colonialidade de gênero. Assim, as desigualdades são produzidas e reproduzidas também nas relações desiguais entre homens e mulheres colonizados, em que a mulher passa a ser inferiorizada pelo homem, que vive em condição similar de exploração. A mesma situação ocorre entre as mulheres exploradas, em que a mulher negra e a indígena são inferiorizadas. Um alerta para o perigo de fortalecer o feminismo hegemônico, que não dá conta de dialogar com as diferenças, dividindo as excluídas e fragilizando a luta. Lugones (2008) aponta para a segrega-

ção entre as categorias que, fragmentadas, geram outras formas de exclusão, demonstrando a importância da análise interseccional.

Considerações finais

O estudo possibilitou aprofundar o conhecimento acerca das relações que foram sendo construídas no decorrer do processo de colonização, que resvala de alguma forma na situação que se observa na atualidade, incidindo no abismo existente entre quantidade de crianças e o número de vagas criadas para atender à demanda. As interrogações construídas acerca da falta de reivindicação das mães por creches para suas/seus filhas/os, por mulheres que foram protagonistas de incessantes lutas, produzindo historicamente a vida, na resistência às relações de dominação, deram espaço para outras interrogações relacionadas ao fortalecimento da desigualdade de gênero e sua vinculação com a manutenção da hegemonia capitalista.

A perspectiva inicial da pesquisa pautava uma reflexão isolada, sem a percepção de que se tratava de questões periféricas, relacionadas entre si, que foram produzidas pela colonialidade. Observei as diferenças que caracterizam um país pluriétnico, em que, embora a cultura dos povos originários esteja fortemente expressa no cotidiano, são invisibilizadas. Nesse contexto das diferenças, a ideia de cuidado e educação de crianças pequenininhas que constam na legislação vigente não deu conta das formas de cuidar e educar vislumbradas pelos povos que, mesmo à revelia, mantêm sua ancestralidade, ainda que, sob efeito das forças produtoras da dominação, atuando na construção das subjetividades dos colonizados.

Nesse sentido, é preciso refletir acerca das condições em que vivem as crianças nos espaços urbanos, onde as mulheres, mães de crianças pequenininhas, estão no trabalho, em cidades nas quais as creches não foram criadas. Cenário que deixa as crianças e mães em situação de vulnerabilidade, como constatei durante a imersão no campo de pesquisa. As mães, desprovidas dos equipamentos sociais necessários, e tendo que garantir a subsistência da família, criam estratégias de

educação e guarda para as filhas e os filhos, que nem sempre são condizentes com o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), como deixar as/os filhas/os com irmãs ou irmãos mais velha/os, também crianças, com poucas ou nenhuma chance de romper com o ciclo das condições de subalternização imposta.

A pesquisa demonstrou como a ausência de um direito, nesse caso o da creche, acarreta outros que colocam a vida de mulheres e crianças em condições sub-humanas. Sem ter onde deixar as/os filhas/os as mães se submetem ao trabalho informal, sem os direitos trabalhistas e acesso aos benefícios sociais, destinados à mulher grávida e após o parto, nos primeiros meses do bebê. Assim, o Estado que não garante o direito à creche às mães, e favorece o trabalho em condições precarizadas, sem carteira assinada, é o mesmo que exige a comprovação na carteira de trabalho, para acessar o direito aos benefícios sociais, enquanto precisa cuidar do bebê recém-nascido. O Estado não ofereceu as condições para que a mãe trabalhe e a penaliza, excluindo-a dos direitos sociais, garantidos às mulheres.

Diante das condições materiais das mães para produzir sua existência, elas afirmam acreditar na creche como uma alternativa de mobilidade social. Colocar a criança na creche corresponde à preparação para a/o filha/o ser bem sucedida/o no Ensino Fundamental. A creche não é um lugar compreendido para as crianças vivenciarem suas infâncias, mas para aprenderem as letras, escreverem o nome, serem escolarizadas. As mães compreendem a creche como esse espaço preparatório que, se garantido às suas crianças, poderá ajudá-las na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Na percepção das mães quanto ao direito das crianças à educação e a compreensão do espaço da creche como preparatório, é possível perceber os efeitos da colonialidade na reprodução das subjetividades. Assim, descolonizar o pensamento e atuar contra o feminismo hegemônico são formas de desarticular a colonialidade e dar passos importantes na direção dos avanços sociais, reconhecendo a condição pluriétnica do povo brasileiro, em todos os campos, inclusive do direito, valorizando a cultura dos povos originários, abrindo espaços para o

diálogo sobre as formas de educar as crianças pequenininhas. Para isso, precisa-se romper com o que divide os grupos sociais subalternizados, pertencentes ao mesmo processo de exclusão, e dialogar com as diferenças que nos constituem, a fim de pensar quais são as alternativas de superação e construção da autonomia dos povos que inventam todos os dias formas de resistência na Amazônia.

Referências

AGASSIZ, Louis; AGASSIZ, Elisabeth Cary. **Viagem ao Brasil**: 1865–1866. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo, 1975.

BARATA, Joaquina. **Etnias amazônicas**: confrontos culturais e intercorrências no campo jurídico. Ser. Soc., São Paulo, n 133, set/dez, p. 501–514, 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.156>> Acesso em: 12 dez. 2019.

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

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266> Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 jan. 2018.

COSTA, Heloísa Lara Campos da. **As mulheres e o poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, nº 2, p.5–32, 1999.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73–101, jul./dez. 2008

_____. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935–952, set. 2014.

MAFRA, Ivanilde dos Santos. **O direito à educação da criança pequena na cidade de Manaus**: noções presentes entre as mães de classes populares. 125 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul– Corumbá, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais– Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira: Belo Horizonte: ED UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 33– 49, set. 2005.

_____. Colonialidade, o lado escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n.94, p. 1–17, jun. 2017.

OLIVEIRA, Rônisson de Souza de. **As mães dos “filhos da mãe” em Tefé/Am**: a ilusão dos impactos da ausência. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Curso de Sociologia, Instituto de Ciência Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005, p. 107–130.

_____. Colonialidad del poder y Claficiación Social. In: CLÍMACO, Danilo Assis (Org.) **Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histo-**

rico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RUFINO, Márcia Regina Calderipe Farias; RUFINO, Dilton Mota. Elizabeth Agassiz e a Expedição Thayer: uma reflexão sobre a ciência e gênero na Amazônia. In: TORRES, Iraíldes Caldas; SANTOS, Fabiane Vicente dos (orgs.). **Intersecção de Gênero na Amazônia.** Manaus: EDUA, p. 16– 40, 2011.

SAMPAIO, Patricia Melo. Amazônica: fronteiras, identidade e história. **Revista Ciência e Cultura.** v. 61,n 3, São Paulo, p.26–29, 2009. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n3/pdf>> Acesso em: 14 maio 2019.

SANTOS, Fabiane Vicente dos. “Brincos de ouro, saias de chita”: mulher e civilização na Amazônia segundo Elizabeth Agassiz em Viagem ao Brasil (1865–1866). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 11–32, jan.–abr. 2005.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.** Bernal: Universidad de Quilmes, 2003

_____. Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos Ces** (Online), V. 18, p. 1–5, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/eces/1533>> Acesso em: 29 jun. 2020

_____. El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 675–686, maio 2014.

SPINDEL, Cheywa Rojza. Formação de um novo proletariado: as operárias do distrito industrial de Manaus. **Revista Brasileira de Estudos da População.** São Paulo, v. 4, nº2, p. 138, jul/dez. 1987.

TORRES, Iraíldes Caldas; SANTOS, Fabiane Vicente dos. (orgs.). **Intersecção de Gênero na Amazônia.** Manaus: Edua, 2011.

_____. **A Formação social da Amazônia sob a perspectiva de gênero.**

Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8– Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, agosto de 2008. Disponível em:

<<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST19/>

[Iraildes Caldas Torres 19 pdf](#)> Acesso em: 12 abr. 2017.

PARTE IV

Contribuições afro (e) lusitanas para se pensar a educação

IDUKASON DI PIKINOTT*¹ – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CABO VERDE

Catarina Furtado-Fernandes-Delgado

Introdução

Cabo Verde é um pequeno país, formado por dez ilhas e oito ilhéus de origem vulcânica, situando-se a cerca de 500 km a oeste da costa africana, no Oceano Atlântico, tendo, no total, uma superfície de 4.033 Km². As ilhas distribuem-se por dois grupos, Ao norte, as ilhas-ao-vento (ilhas do Barlavento), das quais fazem parte as ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (a ilha desabitada), São Nicolau, Sal e Boa Vista. Ao sul, as ilhas-sob-o-vento (ilhas de Sotavento), aparecem as ilhas do Maio, Santiago, Fogo e Brava.

A população, segundo os dados do (INE, 2016), é de 541 153 habitantes. A Língua oficial é o português, no entanto, o crioulo é a língua falada mais comum e utilizada no cotidiano pela maioria da população. O clima é tropical seco, com chuva escassa, situação que se tem se agravado nos últimos anos. O relevo é acentuado, com grandes montanhas e vales profundos. A economia baseia-se essencialmente na agricultura, predominando o cultivo do milho e da cana-de-açúcar. A pesca e o turismo constituem um potencial de desenvolvimento, embora ainda subaproveitados.

Este texto tem por objetivo apresentar a trajetória histórica da Educação Pré-escolar em Cabo Verde, após 1975, no intuito de conhecer e analisar os fatores decorrentes da independência de Portugal. É indiscutível o papel da educação da pequena infância no desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e emocional, não só para a promoção do sucesso escolar, mas também e principalmente para viver plena-

¹Do crioulo ou língua caboverdiana traduzido para português significa educação de infância ou educação dos pequenos.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.243-268

mente a infância, praticando todas as linguagens e construindo as culturas infantis.

No presente estudo, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa. No tocante às técnicas de coleta de dados, recorreu-se à análise documental e entrevista semiestruturada; a análise documental visa analisar a legislação cabo-verdiana e outros documentos que ajudam a conhecer a trajetória da educação pré-escolar², bem como conhecer as políticas para essa etapa da educação.

Após a análise documental, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, visto que permitem a otimização do tempo disponível, o tratamento sistemático dos dados e possibilitam ainda a introdução de novas questões, sempre que houver necessidade. Como público-alvo para a realização das entrevistas foram escolhidos sujeitos da sociedade cabo-verdiana. No que tange à análise da entrevista, recorreu-se à análise de conteúdo (BARDIN, 1995).

Período colonial e pós-colonial

A educação em Cabo Verde teve seu início com a ocupação das ilhas, na mais velha cidade de Cabo Verde (Cidade de Velha), que é hoje Patrimônio Mundial da Humanidade. (UNESCO, 2009).

A trajetória da educação em Cabo Verde divide-se em dois grandes momentos: o período colonial e o pós-colonial.

No período colonial, até 1975, as primeiras iniciativas datam do início dos anos 60 (iniciativas informais). Em fevereiro de 1964, foi publicada uma portaria (Nº2038), que determinava a criação de classes preparatórias nas colônias portuguesas, com o objetivo prioritário de preparação para a escola e a aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, a generalização do Ensino Pré-Primário como parte integrante da escola primária só aconteceu em 1968³; as classes funcionavam nos mesmos estabelecimentos de ensino, e os responsáveis por essas clas-

² O sistema educativo compreende os subsistemas da Educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extra-escolar, complementados por atividades de desporto escolar e os apoios e complementos socioeducativos, numa perspectiva de integração. Artigo 12º, ponto 1, do Decreto lei nº2/2010, de 7 de maio.

ses deveriam ser habilitados com a 4ª classe e uma preparação pedagógica de curta duração, passando a serem denominados monitora(es) escolares.

Após a independência (1975), no período pós-colonial, foram abertas novas perspectivas para a infância e para a educação. O novo estado imprimiu algumas reformas, sobretudo no âmbito da lei da família, instituindo a igualdade dos filhos perante a lei. Foram publicadas leis de proteção à maternidade e à infância, e em especial o código da família, o código do menor. Houve também o reconhecimento da importância da Educação Pré-escolar para um desenvolvimento harmonioso da criança e o incentivo à criação de instituições capazes de favorecer esse desenvolvimento.

Ainda em finais dos anos 76 e década de 80, são criadas algumas instituições de Educação Pré-escolar, sob auspícios do Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade (ICS), destinadas a crianças provenientes das famílias mais carentes.

Nos primeiros dez anos da independência, ou seja, em 1985, o governo e algumas associações e organizações, tais como o Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade-ICS (atualmente denominado Fundação Cabo-verdiana de Solidariedade-FCS), o Instituto Cabo-verdiano de Menores-ICM, (atualmente Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente-ICCA), as Organizações das Mulheres Cabo-verdianas, a Organização dos pioneiros Abel Djassi, as instituições religiosas, os organismos internacionais (UNICEF) e, finalmente, organizações não governamentais, como RADDA BORNEN E BORNEFONDEN, centraram-se no desenvolvimento de programas e projetos de atendimento à educação destinada à infância, em uma perspectiva de atendimento aos jardins de infância das zonas urbanas e posteriormente os das zonas rurais.

Embora, por um lado, o objetivo era promover a Educação Pré-escolar, por outro lado visavam apresentar estratégias muito

³ Cf. Regulamento do Ensino Primário Elementar, aprovado pelo Diploma Legislativo nº 1663, de 19 de

Junho de 1968, do Governo da Província de Cabo Verde.

abrangentes para incentivar a educação, a alfabetização e a participação da mulher no processo de desenvolvimento econômico, social e político.

Em consequência de transformações que ocorreram nos primeiros anos da independência, como o aumento da entrada da mulher para o mercado de trabalho, além do aumento considerável de emigração do interior para as vilas e cidades e com o crescimento do meio urbano, instaurou-se a necessidade de as mães deixarem os filhos com pessoas idôneas e que pudessem iniciá-los em alguma atividade de carácter educativo/formativo. Deste modo, surgiram os primeiros jardins de infância rurais e as escolinhas do meio urbano, ao todo nove, pertencendo a entidades diferenciadas como, por exemplo, ICS⁴ e algumas ONGs. Contudo, esses espaços ora criados funcionavam como centro de recepção e guarda, oferecendo algumas atividades de carácter lúdico (canções, histórias e jogos) e aprendizagem da língua portuguesa⁵.

Ainda nessa mesma década (1970–1980, primeiros anos da independência), o Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade formou as primeiras monitoras e definiu os seguintes objetivos para a Educação Pré-escolar:

- Assegurar o florescimento da personalidade (satisfação das necessidades intelectuais, cognitivas, de criatividade e de independência) e oferecer materiais para o desenvolvimento da personalidade.

- Contribuir para a satisfação das necessidades nutricionais e sanitárias da criança; se o jardim não tiver condições para atender a todas as necessidades nutricionais das crianças, deve procurar parcerias para tal.

⁴ Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade– atual Fundação Cabo-verdiana de Solidariedade– FCS

⁵ A língua de ensino é o português, sobretudo na escolaridade obrigatória, escolas secundárias e universidades. O crioulo ou língua cabo-verdiana foi ensinada em um projeto piloto em algumas escolas básicas. Embora a Lei apregoasse o ensino da língua cabo-verdiana no ensino secundário, tal fato praticamente não aconteceu.

- Favorecer a organização de conhecimentos a partir das experiências vividas pela criança, partindo dos pré-requisitos que as crianças trazem de casa.
- Responder às necessidades de desenvolvimento físico e muscular da criança, propondo atividades de acordo com as idades das crianças.
- Estimular o desenvolvimento intelectual (a curiosidade, a imaginação, etc.), por meio de atividades específicas, que devem responder ao desenvolvimento das crianças.
- Preparar a criança para a escola, fazendo com que saia do jardim de infância com um bom desenvolvimento da motricidade, linguagem, leitura de imagens, dentre outros aspectos.
- Desenvolver na criança a iniciativa, a imaginação, o espírito de pesquisa e de descoberta.
- Favorecer a organização do conhecimento a partir das experiências vividas pelas crianças, a fim de aproveitar o que já sabem e desenvolver/enriquecer.
- Aprimorar a possibilidade de comunicação verbal, perceptiva e psicomotora, a partir das oportunidades e atividades desenvolvidas.

Os objetivos elencados eram relevantes, já que o Ministério da Educação não tinha ainda definido nenhuma orientação de trabalho educativo para as crianças dessa faixa etária. (Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade, 1983).

Após quinze anos da independência nacional (1990), o governo notou que a educação pré-escolar carecia de outras reformulações, sobretudo a necessidade de apresentar um sistema de segurança alimentar, um dos problemas graves em Cabo Verde, devido às estiagens contínuas. Fazia-se necessário assegurar a escolaridade básica para 6 anos, alfabetizar adultos e melhorar a saúde infantil e da população em geral.

Nessa década, o país entrou em uma nova fase política, promovendo a institucionalização do poder local e a implementação da reforma.

Para a Educação Pré-escolar, foi um dos momentos mais marcantes, uma vez que, a partir de 90, passou a ser um dos subsistemas do sistema educativo, a partir da Lei 103/III/90, de 29 de dezembro. Até a presente data, essa lei e suas revisões sob a Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro, o Decreto-lei Nº2/2010, de 7 de maio e o Decreto-Lei nº13/2018, de 7 de dezembro, configuram-se como documentos legais de âmbito educativo que definem os princípios que regulamentam a Educação Pré-escolar. Igualmente importante, em 1996 é elaborado o primeiro Estatuto do ensino privado, aplicável à criação, à organização, ao funcionamento e à fiscalização dos estabelecimentos privados de educação e ensino, incluindo os da Educação Pré-escolar, com o Decreto-Lei nº 17/96, de 3 de junho, e que foi alterado pelo Decreto-Lei nº 32/2007, de 3 de setembro.

Assim, a década de 90 permitiu, em consequência do reconhecimento institucional expresso na importância da Educação Infantil, a retomada no pensar da Educação Infantil, conduzindo a uma reavaliação da problemática da educação de infância, sua organização curricular, o tipo de preparação e formação dos/das profissionais docentes de infância e o papel do Estado.

Em 1992, o Ministério da Educação cria a Coordenação Nacional da Educação Pré-escolar, com a Lei 14/97, integrada à Direção Geral do Ensino, nomeando uma especialista para coordenar. Essa medida foi seguida de um conjunto de ações que paulatinamente permitiu reconfigurar o lugar da Educação Pré-escolar no conjunto das preocupações educativas. No Encontro Nacional (1992), o tema foi a reflexão da situação da Educação Pré-escolar no país, sendo delineadas ações como a realização de um diagnóstico da situação da Educação Pré-escolar e a organização de uma base de dados; a elaboração de um programa mínimo adequado às diferentes realidades do país; a formação de mais técnicos e a coordenação pedagógica ser assegurada pelo Ministério da Educação; o acolhimento das crianças com menos de 3 anos. Contudo, este último recentemente foi publicado o Decreto-Lei nº 58/2018, de 14 de novembro, que define a criação ou regulamentação das creches; contudo, na prática ainda não houve mudanças.

No final dos anos 90, tendo em vista a “desorganização” dos jardins de infância, a Fundação Calouste Gulbenkian apresentou um estudo sugerindo a elaboração de orientações curriculares, um guia de atividades curriculares para a Educação Pré- Escolar.

Por outro lado, o Instituto Pedagógico⁶, criado com o Decreto nº18/88, de 9 de março, tinha a responsabilidade de formar os profissionais da área. A preocupação com o atendimento da demanda dos professores qualificados para o Ensino Básico impediu de avançar mais rapidamente na busca de soluções visando à formação /capacitação de agentes qualificados para a Educação Pré-escolar.

No entanto, a pressão (por parte dos municípios e da sociedade civil) obrigou o Instituto Pedagógico (IP) a avançar com a oferta de um curso experimental para a Educação da Infância, no período de 1998/1999, na Escola de Formação de Professores de São Vicente.

Essa formação experimental teve apoio da cooperação estrangeira, nomeadamente do Instituto Politécnico de Leiria e a Escola Superior de Educação João de Deus de Portugal. Foi dessa formação experimental que saíram os Educadores de infância que em sua maioria integraram a Coordenação Pedagógica da Educação Pré-escolar nas diferentes regiões do país.

A partir de 2000/2001, a DEPEB (Direção da Educação pré-escolar e Básica) publica o Guia de Atividades da Educação Pré-escolar, Cadernos de apoio às atividades nos Jardins de Infância, com o objetivo de orientar a prática pedagógica nos jardins de infância, uma vez que nessa altura existia já um público diversificado, ou seja, pessoal docente com vários níveis.

Em 2003, foi realizada uma Mesa Redonda sobre a Pequena Infância, na ilha de Santo Antão, com a finalidade de discutir a situação da infância em Cabo Verde; este encontro teve como principal objeti-

⁶ O Instituto Pedagógico foi uma instituição de nível médio que foi transformada em Instituto Universitário de Educação, sob o Decreto-lei nº17/2012, de 21 de junho; contudo, foi extinto através do artigo 1 do Decreto-lei nº19/2018, de 23 de abril, dando lugar à Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde, tendo em conta a Deliberação 009/2017, de 17 de junho de 2017, do Conselho da Universidade.

vo apresentar o levantamento da real situação da educação pré-escolar.

Face aos constrangimentos encontrados em 2005–2006, houve a implementação do Projeto Piloto de Abordagem Integrada da Pequena Infância, nas três regiões da ilha de Santiago (Praia, Santa Cruz e Calheta de São Miguel), sobretudo em Casa Lata e Fonton, bairros mais problemáticos da Cidade da Praia.

Ainda no período letivo de 2005–2006, o Instituto Superior de Educação (ISE) desenvolveu pela primeira vez o curso Superior de Educação de Infância, e o Instituto Pedagógico (IP) propôs um curso de Educação de Infância de nível médio. Após uma década das formações, pouca coisa ou nada foi feito para a melhoria da Educação Pré-escolar. O que se esperava era que, após essas formações, o próprio Ministério da Educação e Desporto criasse algum diploma que desse algumas regalias ao pessoal docente ora qualificado.

A Educação de Infância em Cabo Verde, designada por Pequena Infância, abrange a faixa etária dos 0 aos 8 anos, correspondente a três períodos importantes:

- Período dos 0 aos 3 anos, período decisivo para o desenvolvimento da criança, em que a dimensão Sobrevivência tem de ser particularmente vigiada, sem descurar a dimensão despertar, negligenciada entre nós;
- Período dos 3 aos 6 anos, período correspondente à entrada no ensino pré-escolar, em que as duas dimensões, Sobrevivência e Despertar, devem desenvolver-se harmoniosamente e de forma articulada;
- Período dos 6 aos 8 anos, corresponde à primeira fase do ensino básico, um período de adaptação, seja para as crianças que saíram do pré-escolar, para reforço dos conhecimentos, seja para as que não tiveram essa oportunidade e que se beneficiando de ações integradas, poderão usufruir de maiores possibilidades de sucesso.” (CABO VERDE, 2001, p.9).

Porém, como acontece em muitos países da região, Cabo Verde focaliza somente o período da pré-escolarização (4–6 anos) como o mais importante na Pequena Infância (aliás, em muitas regiões, a pequena infância é referida somente como o período da Educação Pré-escolar). Este fato revela, sem qualquer dúvida, uma desarticulação profunda em termos de políticas, definição dos níveis de responsabilidade, formação dos recursos humanos e aproveitamento dos serviços básicos existentes relativos ao desenvolvimento dessas três etapas (resumidamente, a Pequena Infância). “A inexistência de uma visão holística da criança constitui um forte constrangimento à eficácia das ações [...]” (CABO VERDE, 2003, p.18).

Em Cabo Verde, atualmente, na Educação Pré-escolar, segundo o anuário estatístico de Educação (2016) há um total de quinhentos e quarenta e três jardins de infância, sendo trezentos e dezessete públicos e duzentos e vinte e seis privados⁷. O setor conta, ainda, com um total de um mil duzentos e oitenta e três profissionais, sendo todos do sexo feminino; destes, apenas 30,4 % possuem formação⁸.

Quadro 1 Profissionais de infância por ano letivo

Ano/profinf	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Educadoras	91	194	250	259	175	131
Monitoras	268	314	321	348	311	259
Orientadoras	757	605	641	644	748	893
Total	1116	1113	1212	1251	1234	1283

Fonte: Construção própria com dados dos anuários da educação dos anos letivos acima mencionados

Em relação ao pessoal docente, cerca de 69,6% não têm a qualificação de base, segundo dados estatísticos do Anuário da Educação 2016, conforme se pode conferir na tabela a seguir.

⁷ Pode-se observar a existência de 41.6 %de jardins de infância privados, o que mostra o pouco investimento do estado na universalização da Educação Pré-escolar.

⁸ Essa formação é variada, desde uma formação pedagógica de curta duração (10 meses a 1 ano), até Cursos médio e superior na área da infância, conforme se pode verificar no Quadro 1.

Tabela 1: Profissionais de infância por categoria em Cabo Verde

Profissionais da infância	Nº	%
Educadoras (com formação superior ou média ⁹)	131	10,2
Monitoras (com formação pedagógica e certificação)	259	20,2
Orientadoras (com habilitação acadêmica sem formação pedagógica)	893	69,6
Total	1283	100

Fonte: Autoria própria com dados estatísticos do Anuário da Educação 2016

Análise documental– resultado das entrevistas

A Educação Pré–escolar é uma das fases de sustentabilidade de todas as outras que vêm a seguir, pois é nesse período que se desenvolvem determinadas competências que servirão de base para o desenvolvimento da aprendizagem durante toda a vida. Assim, não se pode ignorar a sua qualidade e a contribuição para o crescimento de forma integral de todas as crianças.

A partir da análise documental realizada, verificamos que houve muitos esforços para que a Educação Pré–escolar se afirmasse, mesmo indo contra alguns princípios como, por exemplo, igualdade de oportunidades, como foi o caso do artigo 72º da Lei nº103/III/90, de 29 de dezembro, com a nova redação dada pela Lei nº113/V/1999, de 18 de outubro, que incentivou a frequência da Educação Pré–escolar durante dezoito anos, dizendo que “ingressa no Ensino Básico com 6 anos as crianças que tiverem frequentado pelo menos dois anos da Educação Pré–escolar caso contrário ingressaria com 7 anos”. No tocante às dificuldades enfrentadas pela Educação Pré–escolar, o Plano Estratégico para a Educação (Cabo Verde, 2002) identificou que existe “Baixo nível de qualificação das monitoras/ orientadoras; material didático insatisfatório; enquadramento e acompanhamento da área deficiente, condicionando a preparação para o ensino básico”.

⁹ A formação média era de duração mínima de três anos, para pessoas com pelo menos 10ºano de escolaridade, e era ministrada pelo Instituto Pedagógico.

Na entrevista (Anexo I) com os diversos sujeitos da sociedade civil, foram identificados alguns aspectos (Anexo II) no tocante à Educação Pré-escolar hoje. A seguir, será apresentada a análise dos dados.

Constrangimentos no âmbito do pessoal docente

Todos os entrevistados e as entrevistadas afirmaram que o maior constrangimento do pessoal docente tem a ver com a falta de qualificação e a falta de enquadramento do pessoal formado; um das entrevistadas (E3) afirmou ser um constrangimento a demasiada atenção do ensino superior em detrimento desse subsistema e também referiu que há dificuldade na montagem do plano de estudo, devido ao perfil do pessoal¹⁰.

Com a análise documental, percebi que o Estado se responsabiliza pela definição de políticas e criação das condições para a sua implementação, apoiando iniciativas públicas e privadas concernentes à criação de jardins de infância e a fiscalização do seu funcionamento. Segundo o artigo 4º, do Decreto-lei nº5/2001, de 1 de fevereiro, alínea i), “cooperar com a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGBES) e a Inspeção Geral na supervisão do cumprimento das orientações emanadas superiormente”

Percurso da Educação

Quando questionados quanto ao percurso da educação em Cabo Verde, os entrevistados e as entrevistadas responderam :

Sete entrevistados e entrevistadas consideram que a educação se transformou para melhor com a independência, sobretudo no que diz respeito à formação de pessoal docente, criação de infraestruturas adequadas, aumento do número de escolas básicas e liceus, formação

¹⁰ Conforme se pode observar no Quadro 1, as orientadoras têm um perfil variado, desde a 4ª classe ao 12º ano, e algumas começaram a trabalhar com as crianças logo após a Independência

de professores. Um dos entrevistados (E4) explicita que “melhorou, mas que é necessário agora pensar na qualidade”.

Conforme a *Revista Meta: avaliação*, v.1, nº3 de 2009, apesar dos avanços do sistema educativo, ainda há que se pensar na melhoria da qualidade de um ensino cada vez mais competitivo.

A entrevistada E3 diz: “Hoje em dia temos quase 5 dezenas de liceus, anteriormente (antes da Independência) tínhamos apenas 2 liceus, Gil Eanes, em São Vicente, e Adriano Moreira, na Praia”.

A entrevistada E8 afirma: “Os avanços foram em todos os níveis. Tanto no âmbito das infraestruturas como do pessoal docente”.

A Educação Pré-escolar antes da Independência

Quatro dos entrevistados e entrevistadas afirmaram que, antes da Independência, não se ouvia falar da Educação Pré-escolar, e três dos entrevistados e entrevistadas disseram que existia a classe Pré-primária, cujos objetivos eram preparar a criança para o ensino primário e a aprendizagem do português. E apenas uma das entrevistadas (E8) afirmou a existência da Casa da Criança, em São Vicente, desde 1962.

O entrevistado E1 afirma: “Antes da independência, a Educação Pré-escolar não existia propriamente dita, uma vez que havia mais iniciativas informais”. Segundo o entrevistado E7, “antes da independência não se ouvia falar da educação pré-escolar e nem nos primeiros anos da independência”.

E de acordo com o entrevistado (E4), o que existia:

É o pré-primário, que embora não tinha os mesmos objetivos, mas se pode enquadrar no que chamamos de Educação Pré-escolar sobretudo porque visava a preparação para a escola primária”

Com essas afirmações, pode-se entender que o termo Educação Pré-escolar surgiu mais tarde, não se sabe se foi antes da reforma ou não. Mas o que se sabe é que o nome veio a ser conhecido na Lei de

Bases do Sistema Educativo, de 1990 (Lei 103/III/90), conforme o artigo 12º:

O sistema educativo compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extraescolar, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.

A Educação Pré-escolar após a Independência

Três dos entrevistados e entrevistadas consideram que após a Independência surgiram as primeiras iniciativas, sobretudo do Instituto Cabo-verdiano da Solidariedade (ICS) e outras ONGs, embora para um público muito restrito (crianças desfavorecidas). Três entrevistados e entrevistadas afirmaram que até 1980 “a Educação Pré-Escolar não se desenvolveu, poucos tinham acesso e a qualidade não era grande coisa”. Apenas uma das entrevistadas (E3) considera que logo após a independência esse subsistema não constituía a prioridade com a mesma urgência que o Ensino Básico. E E3 e E8 disseram que surgiram no Mindelo 3 jardins de infância da Fundação Cabo-verdiana de Solidariedade

O entrevistado E1 afirma “Depois da Independência, quase dez anos depois, surgiram mais iniciativas, havia já uma preocupação maior com a Educação Pré-escolar, mais no âmbito social”. Isso demonstra que a Educação Pré-escolar começou a emergir com um sentido de apoiar as famílias mais carenciadas. Ainda segundo esse entrevistado: “Havia muito apoio e mais atenção por parte do Ministério da Educação. Havia também bastante atenção à saúde das crianças, porque havia visitas de enfermeiros regularmente aos centros da Educação Pré-escolar”. (E1)

Será que a atenção que se dava tanto ao pré-escolar, por parte desses Ministérios, devia-se ao fato de que até a década de 90, a Educação Pré-escolar estava sem “domicílio”, a não ser a atenção especial

que o estado dava através do Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade?

A Educação Pré-escolar após década de 90

Após 1990, quatro entrevistados e entrevistadas afirmam que os ganhos para a Educação Pré-escolar foram enormes, começando o seu desenvolvimento. Apenas uma das entrevistadas considera que evoluíram as medidas das opções feitas, mas que poderia desenvolver mais. Através dos dados, nessa data já havia mais ou menos dez jardins de infância rurais e urbanos em Cabo Verde, segundo a opinião de duas das entrevistadas (E2 e E8).

Qualidade e importância da Educação Pré-escolar

Todos os entrevistados e entrevistadas (8) consideram que a qualidade desse subsistema seria de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, e que isso só aconteceria se elas tiverem um pessoal docente capaz (formado e qualificado).

Ainda quatro entrevistados e entrevistadas afirmaram que a abordagem integrada da pequena infância, baseada numa visão multissetorial e multidisciplinar na análise dos problemas, era uma boa estratégia para o melhoramento desse subsistema. Todos os entrevistados e entrevistadas concordam que espaços físicos adequados e bem organizados com materiais didáticos suficientes e de qualidade contribuem para o desenvolvimento das crianças e a consequente melhoria desse subsistema. Consideram também que essa etapa educativa é a primeira no sistema educativo e que contribui para a formação ao longo da vida.

Uma das entrevistadas diz: “Quem não consegue ser um cidadão em miniatura, não consegue com certeza ser na adolescência e muito menos no adulto, será no mínimo um cidadão arrogante... e este não queremos para Cabo Verde” (E3).

Ainda recentemente, numa entrevista ao jornal da noite JN 2015, de 23 de abril, a ex-Ministra da Educação de Cabo Verde, Undina Ferreira, afirmou que: “não podemos falar de uma educação de qualidade se a sociedade não vai bem”. Daí que podemos pensar em encarar a educação pré-escolar como um projeto de cidadania, como afirma Vasconcelos (2000).

Por outro lado, ficou evidente, nos documentos oficiais, como o Guia de atividades curriculares para o jardim-de-infância, que a “criação de espaços sem condições prejudicará o desenvolvimento das crianças”. (Guia de atividades curriculares para a Educação Pré-escolar (s/d, p.7)

As mudanças significativas na Educação Pré-escolar

Todos os entrevistados e entrevistadas consideram que houve mudanças e melhoria na Educação Pré-escolar, sobretudo a partir de 1990, com a sua inserção na Lei de Bases do sistema educativo (Lei 103/III/90), com a gestão das autarquias, a partir de 1992, e com a criação do Departamento da Educação Pré-escolar e Básica dentro da Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Contudo, três dos entrevistados e entrevistadas se referem ainda a uma mudança que ocorreu com a criação de um Curso de educação de infância piloto, desenvolvido pelo Instituto Pedagógico (IP), em 1998.

Duas das entrevistadas disseram que ajudou muito a existência de alguns jardins de infância privados como mudanças, uma vez que até 90 ainda não havia iniciativa do gênero.

De acordo com a aprovação pelas Câmaras Municipais, a entrevistada E3 diz:

“A Promoção do desenvolvimento da educação Pré-escolar tem a ver com o ajuda das autarquias, mas também a criação da Lei de bases 103/III/90 deu orientações claras, não é proprietário dos jardins da infância, em entidade empregadora, sobre o pré-

escolar assume a formação, coordenação pedagógica, assistência técnica e capacitação”.

A entrevistada E8 diz que uma das maiores mudanças foi: “Nos jardins de infância eu acho que foi assumir que todas as crianças têm o mesmo direito, mesmo não frequentando o jardim de infância”.

Entretanto, muitos dos entrevistados e das entrevistadas afirmaram ainda que, a partir de 2001, houve a criação de várias escolas privadas com grandes condições (Colégio da turminha, Colégio Semear, entre outros existentes em Cabo Verde), que deram mais oportunidades às pessoas em termos de qualidade desse subsistema. Também uma das entrevistadas se refere à abordagem integrada da pequena infância como uma das mudanças significativas que aconteceu em Santiago, com uma atenção pormenorizada¹¹ dada às três regiões de Santiago (Praia, Santa Cruz e Calheta de São Miguel), devido a algumas fragilidades que a Educação Pré-escolar apresentava nessas zonas.

Os entrevistados e entrevistadas E3, E4 e E6 afirmaram ainda que a Mesa Redonda acerca da Pequena Infância, que aconteceu em Santo Antão, deixou grandes recomendações para a melhoria da Educação Pré-escolar. Os entrevistados e entrevistadas E1, E2 e E3 consideraram que a abordagem integrada da Pequena Infância no âmbito nacional é, sem dúvida, um marco para a Educação Pré-escolar, porque analisará mais de perto os principais constrangimentos desse subsistema e tentará organizá-los. Por fim, os entrevistados e entrevistadas E1, E2, E4 e E5 consideraram que a existência de Cursos Superiores (a partir de 2005) e Médio de Educadores e Educadoras de Infância no país foi de grande importância, uma vez que até a data o curso superior desse pessoal docente só acontecia no estrangeiro.

¹¹ Esta atenção pormenorizada consistia numa visão holística da criança em termos de Educação, Saúde, Desporto e Justiça.

Qualificação docente

Todos os entrevistados e entrevistadas consideram que a falta de qualificação das profissionais da Educação de infância e a falta de enquadramento do pessoal formado são alguns dos grandes problemas do subsistema. Dois entrevistados afirmam que se dá tanta atenção ao Ensino Superior em detrimento desse subsistema, e uma dos entrevistados considera difícil montar qualquer plano curricular do curso de educadores de infância, devido ao nível acadêmico desse pessoal docente.

Pela síntese das entrevistas, podemos enfatizar:

“O perfil dos educadores de infância são mais “dispariz” possíveis por isso fica difícil aplicar qualquer plano curricular, veja na década de 90 os profissionais desta área recrutada era de toda casta permita-me o termo” (E3).

E7 afirma:

“Falta de pessoal fixo, devido à falta de enquadramento, e notamos que encontramos pessoas que utilizam esta profissão como trampolim para agarrar uma outra oportunidade”

E ainda acrescenta

“muitos preferem fazer formação em outra área, devido a inexistência de um salário adequado.”

E7 salienta:

“Há um investimento muito grande no Ensino Superior, quase que se está a esquecer da Educação Pré-escolar, ou se coloca no plano secundário, devia ser o contrário ou em pé de igualdade” (E7)

Nesta sequência, Fulghun (1986) assevera:

Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.(s/p)

Isto significa que, de acordo com as ideias de Fulghum (1986), a Educação desde a tenra idade é de grande relevância.

“Acho que se deve melhorar a Educação Pré-escolar por que ela é a base da educação”.E6

“O maior problema que eu senti como monitora é sem dúvida: “Falta de material didático...E sem material fica difícil trabalhar”. E2

Como afirma Zabalza (1998, p. 25):

Os materiais didáticos constituem uma condição básica para que se possa dar uma Atenção privilegiada aos aspetos emocionais, permitindo assim o uso de linguagem enriquecida; e consequente a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades” todos estes aspetos fazem parte de uma educação de infância de qualidade.

Propostas de melhoria

No que tange às propostas de melhoria para a Educação Pré-escolar, todos os entrevistados consideram que o investimento na formação, aquisição de materiais, melhoria das infraestruturas e consequentemente a melhor ligação entre os subsistemas e a melhor ligação entre as delegações do Ministério da Educação e Desporto e as Câmaras Municipais, o enquadramento do pessoal docente formado, todos

esses itens poderiam melhorar e muito a qualidade desse subsistema e seu desenvolvimento.

Duas das entrevistadas (E2 e E5) afirmaram que o cumprimento das leis existentes e posteriormente a definição clara de uma política para a pequena infância melhoraria e muito o subsistema.

Uma das entrevistadas afirma que: “Se me perguntarem a mim como presidente de instituição de formação, qual é o meu maior desejo? [...], é que os educadores de infância formados pelo Instituto Pedagógico sejam enquadrados”. (E3)

Ainda dentro das propostas de melhoria, quatro dos entrevistados e entrevistadas consideram que a ideia que o governo tem em generalizar a Educação Pré-escolar seria uma justiça enorme ao subsistema, uma vez que chegaria a todos os cantos do país e haveria com certeza o aumento de frequência por parte das crianças.

Por fim, três entrevistadas (E3, E5 e E7) afirmam que é necessário dar mais atenção a esse subsistema, tanto por parte do Ministério da Educação, das Câmaras Municipais e de toda a sociedade civil.

Em consonância com isso, o Plano Estratégico para a Educação (2005, p.24), recorda-nos ainda que existem disfuncionamentos e assimetrias dos quais importa destacar:

- A desarticulação entre o pré-escolar e o Ensino Básico evidenciada por uma mudança brusca de conteúdos, de metodologias, de posturas e até do ambiente físico;
- A insuficiente qualificação dos docentes e a concentração dos professores mais qualificados nos meios urbanos;
- A utilização de metodologias, muitas vezes, não propiciadoras do desenvolvimento da criatividade e da participação da criança;
- Sistema demasiado centralizador, não favorecendo o papel da escola como centro de comunicação e de adoção de comportamentos mais favoráveis sobre os direitos, o género, a saúde e a higiene.

Considerações finais

A educação em Cabo Verde tem se desenvolvido de uma forma gradual e consciente, contornando sistematicamente

[...] os desafios [para o setor educativo], exigindo o aprofundamento das reformas, a alteração ou a afirmação de claras orientações estratégicas e uma maior unidade de princípios para se conseguir um desenvolvimento equilibrado e sustentável para todo o sistema. (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003, p.11).

De acordo com este estudo, pode-se enfatizar que há um consenso entre as entrevistadas e os entrevistados no que tange a esse sub-sistema. Em quase todos os aspetos pesquisados, a maioria dos entrevistados e entrevistadas se convence da mesma ótica. Por exemplo, o percurso da educação, os constrangimentos, as perspectivas para a expansão da Educação Pré-escolar. Pode-se observar que em quase todos os indicadores há 100% das entrevistadas e dos entrevistados ou uma maioria significativa que defende tanto os pontos positivos e negativos dos aspetos estudados, o que se significa que os problemas da Educação Pré-escolar estão identificados e todos apontam para a mesma solução. E a entrevistada E3 põe a tónica na importância de investir na Educação Pré-escolar afirmando: “Quem não consegue ser um cidadão em miniatura, não consegue com certeza ser na adolescência e muito menos no adulto, será no mínimo um cidadão arrogante... e este não queremos para Cabo Verde”.

Somada às utopias republicanas e por que não socialistas, segundo Amílcar Cabral, herói da Nação Cabo-verdiana, conclui-se que há necessidade de reforço de medidas claras de incentivo e promoção de uma Educação Pré-escolar democrática, pública, gratuita, laica e de qualidade, apostando na formação específica do pessoal docente, na construção e remodelação de jardins de infância autenticamente cabo-verdianos, “com enfoque no pensamento pós-colonial e centrado na criança, em suas linguagens e sua participação na construção da reali-

dade social pelas culturas infantis” (Plano Estratégico para a Educação, 2005, p.24) e na “universalização do acesso” (Decreto-lei nº13/2018, de 7 de dezembro, artigo 16º, ponto 1), sem antecipar a escolaridade obrigatória.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOGDAN, Robert & Biklen, Sari, **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

CABO VERDE, Assembleia Nacional. **Constituição da República**. 4.ed. Praia, 2010.

_____. Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos, **Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro**. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1990.

_____. Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Alteração **Lei nº 113/V/99 de 13 de outubro**. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1999.

_____. Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2002). **Plano Nacional de Ação de Educação para Todos**. Praia, 2002.

_____. Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos. **Plano Estratégico para a Educação**. Praia, 2003

_____. Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos. **Guia de atividades curriculares para os jardins de infância**. Praia, s/d

_____. Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos. **Decreto Legislativo n.º 2 de 2004**. Estatuto do Pessoal Docente, 2004.

_____. Ministério de Educação e Desporto, **Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio**. Lei de bases do sistema educativo, 2010.

_____. Ministério de Educação e Desporto, **Decreto–Legislativo nº 13/2018 de 7 de dezembro**. Alteração ao decreto legislativo nº2/2010 de 7 de maio

_____. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação**. Praia, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Anuário estatístico**. Praia, 2016.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

FULGHUN, Robert. **Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância**: ideias incomuns sobre coisas banais. São Paulo: Editora Best Seller, 1986.

PEIXOTO, Ana Maria. **A criança e o conhecimento do mundo**: atividades laboratoriais em ciências físicas. Lisboa: Editorial Novembro, 2008.

SILVA, António Correia e. **Combates pela História**. Praia: Edições Spleen, 2003.

TOLENTINO, André Corsino. **A universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento**: O caso de Cabo Verde. 2. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

UNICEF e o Instituto Cabo–verdiano de Menores. **Proteção Jurídica da Infância**, Praia, 1994.

ZABALZA, Miguel, **Qualidade em Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JN 2015, de 23 de abril.

I série do **Boletim oficial nº5/2001** de 1 de fevereiro. Perfil e Atribuição do Coordenador do Pré–escolar.

I série do **Boletim oficial nº4 /2001** de 1 de fevereiro. Normas e Orientações pedagógicas para a Educação Pré–escolar.

I série, **Boletim oficial nº43** de 24 de novembro de 2008 artº 1º. Ingresso no Ensino Básico.

I série, **Boletim oficial nº23** de 23 de abril de 2008, Decreto–legislativo nº19/2018 de 23 de abril. artº 1º. Extinção do Instituto Universitário de Educação.

Anexo I– Caraterização das(os) entrevistadas(os)

Código	Sexo	Ilha/Concelho	Função	Habilitações Literárias
E1	M	Santiago/ Santa Catarina	Professor do IUE	Doutor
E2	F	Santiago, São Domingos	Educadora de infância Técnica da Educação Pré–escolar do ME	Licenciado
E3	F	Santiago/praias	Presidente do Instituto pedagógico	Mestre
E4	M	Santiago/ São Domingos	Vereador de Educação da Câmara Municipal	Mestre
E5	F	Santiago/praias	Mestre em Educação especial e licenciado em Educação de Infância– Técnico do ME	Mestre
E6	F	Santiago/São Domingos	Educadora de infância	Curso médio para o Magistério
E7	M	Santiago/Santa Catarina	Sociólogo	Licenciado
E8	F	São Vicente	Educadora de infância	Curso médio para o Magistério

Anexo II – Guia das entrevistas

Bloco	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Obs
Bloco A –Legitimação	– Legitimar a entrevista – Informar sobre a natureza do trabalho e suas finalidades –Assegurar a confidencialidade das respostas – Valorizar o contributo do entrevistado –Caracterizar o entrevistado	– Informar, em linhas gerais, a investigação e o objetivo da entrevista. –Agradecer a colaboração, que é imprescindível para o êxito do trabalho. –Assegurar o carácter confidencial das informações –Recolher informações sociodemográficas do entrevistado e da entrevista.	.
Bloco B Percurso da Educação Pré-escolar em Cabo verde	Conhecer a opinião dos entrevistados relativamente à evolução da Educação Pré-escolar nas duas ilhas antes e depois da Independência.	– Em sua opinião, que contributos a Independência de Cabo Verde teve no campo da educação? – Como era a educação de infância antes da Independência? E depois?	
Bloco C Caracterização do Sistema Educativo	– Recolher a opinião dos entrevistados que permita caracterizar as principais mudanças do sistema educativo cabo-verdiano	– Quais foram as mudanças que considera mais importantes no sistema educativo cabo-verdiano? –Houve algumas mudanças relativas à Educação Pré-escolar depois da Independência?	– Espaço físico –Pessoal docente e não docente –Materiais –A nível salarial

Bloco D Constrangimentos e desafios	– Identificar os principais constrangimentos e desafios da Educação Pré-escolar em Santiago.	– Que dificuldades enfrenta a Educação Pré-escolar no seu concelho? (concelho= região) – Que desafios a Educação Pré-escolar enfrenta neste momento? – Poderia apontar algumas sugestões para a sua melhoria?	– Infraestrutura – Pessoal docente e não docente? – A nível salarial do pessoal docente?
Bloco E Questões Finais e agradecimentos	– Saber se existem aspectos a acrescentar. – Agradecer a colaboração prestada.	– Perguntar ao entrevistado e entrevistada se propõe algum aspecto ou esclarecimento complementar para os objetivos do trabalho. – Formular os agradecimentos e a colaboração prestada.	

Fonte: Elaboração própria, baseada em ESTRELA (1994)

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE RISCO E PERIGO SOCIAL: UMA ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA, NO BRASIL E EM PORTUGAL*

Ana Katia Alves dos Santos

Fernando Ilídio Ferreira

“Professor J: Acredito que os caminhos a serem traçados para a efetivação dos direitos infantis devem partir do respeito que devemos ter com as crianças, o olhar sensível às suas necessidades e a valorização como sujeitos” (SANTOS, 2017, p.230).

Introdução

Este capítulo aborda a questão dos direitos da criança em situação de risco e perigo social, com enfoque no direito a uma Educação Básica de qualidade. Para tal, são analisados os marcos legais da primeira infância, no Brasil e em Portugal. Há décadas a qualidade na Educação Básica é um dos fundamentos mais defendidos, atendendo às suas implicações no desenvolvimento humano, social e econômico, assim como na promoção e na garantia dos direitos humanos das crianças. Uma Educação Básica edificada no foco da qualidade, que deve se prolongar ao longo da vida, não pode deixar de fora as crianças de zero a seis anos de idade, faixa etária mundialmente definida como Primeira Infância. Esse foco aponta o horizonte para o qual as políticas e os investimentos deveriam se voltar, de modo a garantir base sólida para uma futura geração de jovens e adultos saudáveis, com perspectivas de formação e desenvolvimento biológico, psicológico, intelectual e atuação competente na sociedade.

A busca por ampliação de qualidade na educação de crianças se fortalece e amplia após atualizadas defesa e sistematização de instru-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-02-4-0-f.269-294

mentos legais que concebem a criança como sujeito de direitos. Nesse processo sócio-histórico e político de conquista de direitos, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, no Brasil, substituindo os antigos códigos Mello Mattos de 1927 e Códigos de Menores de 1979, representa um marco histórico, ao qual se juntou, em 2016, o seu ‘complemento’ intitulado Marco Legal da Primeira Infância. Esses instrumentos se tornaram um novo paradigma fundamental para a elaboração de novas políticas públicas e práticas sociais relacionadas à vida infantil. Portugal foi pioneiro, no período da Primeira República¹, ao aprovar a Lei de Proteção à Infância, no ano de 1911 (PORTUGAL, 1911), revelando uma concepção de criança como sujeito de direitos. Essa Lei distinguiu a criança do adulto e o Direito Penal do Direito de Menores, ou seja, o modelo de Proteção relativamente ao modelo de Justiça. (CANDEIAS e HENRIQUE, 2012).

Neste sentido, ambas as nações vêm revelando ampliação do compromisso no que tange à Educação, incluindo a Meta 4 da agenda 2030, das Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que tem Brasil e Portugal como signatários. O compromisso com essa Meta, que se insere no âmbito mais geral dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), visa assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo aprendizagens ao longo da vida para todos/as. Cenário incontestável que destaca as crianças de menor idade e o seu acesso universal à educação básica, ampliando, assim, as oportunidades daquelas que são mais vulneráveis e se encontram até em situações de risco de perigo. As crianças pequenas são seres produtores de cultura e se constroem em relação de alteridade com os adultos (professores, pais, profissionais da educação, governantes, e/ou outros responsáveis legais), que devem defender, sistematizar e contribuir para a garantia dos seus direitos, sendo um compro-

¹ Em Portugal, a implantação da Primeira República ocorreu em 1910. Consistiu no sistema político vigente em Portugal após a queda da Monarquia Portuguesa, entre a revolução republicana de 5 de outubro de 1910 e o golpe de 28 de maio de 1926, que deu origem à Ditadura Militar, mais tarde Ditadura Nacional e posteriormente Estado Novo.

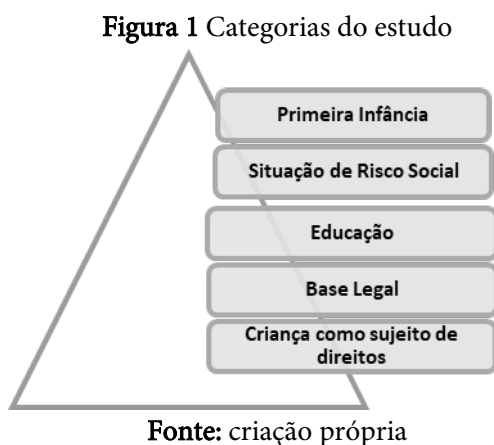
misso uma manifestação necessária no contexto das práticas sociais e educativas para este século.

Metodologicamente, o estudo aqui apresentado não se inscreve, *stricto sensu*, no âmbito da Educação Comparada, pois o sentido da comparação não tem a ver apenas com a utilização de um método de pesquisa, buscando submeter os dados a categorias exaustivas e mutuamente exclusivas, mas essencialmente com a adoção do método comparativo como recurso de análise de marcos legais relevantes dos dois países. Este tipo de análise tem como principal objetivo captar regularidades e singularidades; cotejar aspetos convergentes e dissonantes; identificar conjunturas, lutas e tendências, entre outros aspetos emergentes do material empírico, não ignorando a enorme influência que vêm exercendo, nas últimas décadas, diversas organizações e agências supranacionais, como a União Europeia, a OCDE, o Banco Mundial e outras que, munindo-se de poderosos instrumentos de medição e comparação, têm na mira a standardização de políticas. Neste sentido, o método comparativo é propício à apreensão da dimensão internacional das políticas e dos processos educativos, ainda que no presente estudo o escrutínio abranja apenas dois países.

Este estudo volta-se fundamentalmente às crianças em situação de risco ou perigo social², tendo em vista a garantia e a manutenção dos seus direitos para melhor participação na vida social, em sua vida presente e futura. Pretende-se pesquisar e refletir em torno da seguinte questão: Quais os instrumentos legais que sustentam as práticas sociais e educativas voltadas para a Primeira Infância, em especial aquelas que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade só-

² Criança em risco é aqui considerada aquela que tem os seus direitos fundamentais violados, a exemplo, o Direito à vida, o Direito à Convivência Familiar e Comunitária, à Educação e à Saúde, o Direito ao Esporte e Lazer, o Direito à Liberdade, Dignidade e Respeito e o Direito à Preparação e Proteção ao Trabalho. A violação destes direitos expõe as crianças a situações de vulnerabilidade social e potencial perigo, como a exposição à extrema pobreza, a inserção na marginalidade, a violência física e psicológica, a exploração de várias ordens (moral e física), ao uso de entorpecentes e envolvimento com a criminalidade e a baixa expectativa de vida digna e 'produtiva' no futuro.

cial, em Portugal e no Brasil? Esses marcos legais contribuíram para a construção da noção de criança como sujeito de direitos? Com enfoque nos documentos legais voltados aos direitos da criança na Primeira Infância, em Portugal e no Brasil, procuraremos ressaltar cinco categorias básicas, que aparecerão citadas e comentadas ao longo do texto (Figura 1).



Tais categorias articuladas compõem o quadro geral necessário à construção e ao desenvolvimento da análise proposta.

A questão dos direitos e das políticas de educação da primeira infância

A discussão em torno dos direitos e das políticas públicas de educação da primeira infância tem sido menos intensa em relação à faixa etária dos 0 aos 3 anos, correspondente à comumente designada Creche, do que em relação à faixa etária dos 4–5 anos, para a qual existem as escolas infantis/jardins de infância, denominações usadas no Brasil e em Portugal, respetivamente.

Como já mencionado, em 1911, Portugal coloca-se na vanguarda da proteção da criança³ ao assumir uma nova perspectiva a res-

³ A proteção de menores em Portugal assume uma grande importância com a publicação do Decreto de 1 de janeiro de 1911, que criou as Comissões de Proteção, e, sobretudo, com a publicação da Lei de Proteção à Infância de 27 de maio de 1911, que deu início à organização de um sistema judicial de proteção às crianças e jovens.

peito da infância, sua concepção e garantia por direitos com consequente vida plena e digna. A Lei de Proteção à Infância de 1911 previu, em seu artigo 1.º, no título ‘Objeto desta lei’, o seguinte:

Com os fins de prevenir não só os males sociais que podem produzir a perversão ou o crime entre os menores de ambos os sexos de menos de dezasseis anos completos, ou comprometer a sua vida ou saúde; mas também de curar os efeitos desses males, serão criadas as seguintes instituições: Tutoria da Infância; Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças. (POIARES, 2010, p. 1).

Segundo Goldschmied; Jackson (2006, p. 13 *apud* TADEU, 2014), “[...] uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação as suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento”. A lei portuguesa de proteção à infância questionava as condições de carências e privações em que viviam, no geral, as crianças menos favorecidas, em várias dimensões: socioeconômicas, higiênicas, habitacionais e culturais (CANDEIAS; HENRIQUES, 2012). Privações estas que geravam a exposição ao risco social e psíquico. O objetivo macro da lei era reduzir as condições de exclusão e pobreza que imperavam em Portugal naquele período⁴.

O risco e/ou perigo social é uma categoria destacada neste estudo, visto que os marcos legais de defesa pelos direitos da criança aconteceram principalmente a fim de reduzir essa condição. O risco “[...] tem-se revelado um conceito central das sociedades contemporâneas e tem ganhado relevância nos debates públicos e académicos (CRUZ, 2013, p.17), sendo aqui considerado como toda condição de violação de direitos fundamentais que expõem a criança à vulnerabilidade, à marginalização e a condições sociais e educativas indignas e/ou degra-

⁴ A visão pioneira desta lei de 1911 foi, lamentavelmente, interrompida por um período de quase meio século de ditadura, iniciado em 1926, ao qual a Revolução de 25 de Abril de 1974 pôs termo, abrindo caminho à democracia e à consagração de direitos sociais, económicos e políticos.

dantes. Anica e Raposo–Freire (2017)⁵ consideram que risco significa perigo potencial para a criança, no que se refere à exclusão e aos impactos gerados pelo perigo social iminente, e implica até resultados de avaliação psicológica, consequente das condições precárias no modo de vida, tais como maus tratos, trabalho infantil, abandono, extrema pobreza, exposição a situações que geram insegurança, afetam a saúde física e mental, a educação e o desenvolvimento pleno.

Segundo Candeias; Henriques (2012), a Lei de 1911, de Proteção à Infância, é por isso defensora da redução do risco social, e isto fez com que Portugal se colocasse à frente, no contexto europeu, na garantia de direitos infantis, inicialmente diferenciando-a do adulto, bem como distinguindo o Direito Penal do Direito de Menores. Com essa lei, foi

[...] instituída a primeira Tutoria de Infância, que mais tarde veio dar origem aos atuais Tribunais de Família e Menores e instituídas a Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças e os Refúgios. Se em 1911 e 1912, respetivamente, são instituídas as Tutorias em Lisboa e no Porto, o resto do país teve de aguardar pela lei de 1925, que regulamentou a expansão do sistema, concluída apenas no Estado Novo. A lei de Proteção à Infância apenas foi objeto de reforma aquando da publicação da Organização Tutelar de Menores (OTM), em 1962. (CANDEIAS; HENRIQUES, 2012, p.1)

Note-se que Portugal sai à frente até mesmo da Declaração de Genebra, que só ocorre em 1924, a qual menciona os direitos da Cri-

⁵ Esclarecem que os conceitos de 'criança em risco' e 'criança em perigo' são distintos, porém, complementares. A criança em perigo implicaria a presença de condições como: o abandono, maus tratos físicos, psíquicos e/ou sexuais, falta de afeição, obrigação a trabalhos inadequados e excessivos para a sua idade, exposição a fatos que levam ao desequilíbrio emocional e afetam a segurança, saúde, educação e desenvolvimento. Já o conceito de risco significa perigo potencial para a criança, no que se refere à exclusão e aos impactos gerados pelo perigo social iminente, e implica resultados de avaliação psicológica. Nesse sentido, ambos são aqui importantes de serem destacados.

ança, que deveria ser cuidada, alimentada e reeducada, tendo que ter prioridade no atendimento e no socorro, em caso de perigo. Essa declaração somente foi recomendada pelas Nações Unidas no ano de 1946, e a partir daí cria-se o Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), nome substituído em 1950 para Fundo das Nações Unidas para a Infância (CARDOSO *et al*, 2017).

É no século XX do pós-guerra, que a criança do contexto ocidental-europeu é concebida como sujeito de direitos, conforme defende Cardoso *et al* (2017, p.14) “[...]. É no século XX do pós-guerra que emerge a noção da “criança sujeito” de direitos. O grande aumento da taxa de natalidade (designado como *baby boom*), a diminuição das taxas de mortalidade infantil associadas à melhoria das condições de saúde e de vida, em geral, da população criaram condições para uma reinvenção social da infância.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem será o primeiro instrumento internacional que clarifica direitos, incluindo a criança. São direitos cívicos, políticos, sociais e culturais. Em seu artigo 25, a infância é destacada.

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma protecção social.

No que tange à Educação, o artigo 26 destaca que toda pessoa tem direito à educação, que deve ser gratuita pelo menos no nível fundamental, e os pais possuem a prioridade do direito de escolha do gênero de educação para proporcionar aos seus filhos. Essa lei, enfim, incorpora a criança até então invisibilizada como pessoa de direitos.

Após a Lei de Proteção à Infância, a nova concepção de infância do pós-guerra e as Declarações de Genebra e dos Direitos do Homem (Humanos), Portugal vai encontrar mais tarde respaldo para a defesa da criança como sujeito de direitos plenos. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 (também chamada de Declaração de Genebra, dada as suas conexões), será mais um desses marcos que contribuirá para o novo ‘olhar’ acerca da infância, em Portugal. A Declaração dos Direitos da Criança foi promulgada pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância (*Save the Children Internacional*) e estabelece princípios orientadores aos membros da Sociedade das Nações.

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa, em seu artigo 69, de título ‘Infância’, refere-se explicitamente ao direito de proteção das crianças, com uma preocupação com as mais vulneráveis e vivendo em situação de risco, em especial os órfãos e abandonados.

As crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral. 2. As crianças, particularmente os órfãos e os abandonados, têm direito a especial protecção da sociedade e do Estado, contra todas as formas de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo de autoridade na família e nas demais instituições.

Em 1989, o país respalda-se também na Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi ratificada por Portugal em setembro de 1990, através do Decreto do Presidente da República n.º 49/90 (TADEU, 2014, p. 161). A Convenção tinha como principal defesa o ‘interesse superior da criança’ e enunciava os direitos que deviam lhe ser conferidos para a sua proteção integral contra

[...] as formas de discriminação, abuso, exploração, injustiça ou conflito, mas também o direito à participação em todos os assuntos que lhe dizem respeito e à educação, cujos objetivos são definidos no artigo 29º como “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e

físicos na medida das suas potencialidades (alínea a).” A dimensão da participação é de grande importância pois confere às crianças um estatuto ativo, evidencia-as como agentes criativos que contribuem para a produção e transformação das sociedades adultas (CARDOSO, 2017, p.14).

A Convenção está assentada em quatro pilares: a não discriminação, o interesse superior da criança, a sobrevivência e o desenvolvimento e a opinião da criança. Ela se organiza em cinquenta e quatro artigos, distribuídos em quatro categorias (UNICEF, 2019): os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, que inclui o da educação, os direitos à proteção e os direitos de participação. Em seu artigo 1º, apresenta a definição de criança: “Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”. Enfim, a nação portuguesa inicia entre os anos de 1911 e 1989 a formulação de uma nova noção de criança (criança como sujeito de direitos), considerando a síntese dos marcos na figura abaixo:

Figura 2 Proteção da Infância – Marcos iniciais



Fonte: autoria própria

É necessário avançar a análise, destacando, agora, as décadas de 1980 e 90 do século passado, como importantes períodos para a prote-

ção de crianças. A Lei Tutelar Educativa⁶ (n.166/99), por exemplo, revisa a política perante a conduta de crianças/jovens delituosos, aplicando medidas educativas (HERVET, 2016) para aqueles entre 12 e 16 anos; conduta esta enquadrada antes no sistema penal, e este último segue sendo aplicado a jovens maiores de 16 anos. Já a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, também aprovada em 1999, Lei n.º 147/99, partilha do valor internacional de proteção, que se dá também, e principalmente, pelo Estado e Sociedade portuguesa em conjunto. Esta lei

[...] coloca à cabeça dos princípios orientadores da intervenção o superior interesse da criança. Este instituto prevalece sobre qualquer outro princípio e deverá nortear qualquer intervenção que, em função do caso concreto, num determinado período histórico e cultural, atenderá prioritariamente aos interesses e direitos da criança, “sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto” (cf. alínea a) (CRUZ, 2013, p. 10).

Reafirma ainda que os direitos das crianças e dos jovens devem pautar-se no respeito pela intimidade, pelo direito à imagem e privacidade. Sugere a prevalência da família, ainda que não única responsável, na promoção da integração da criança na vida familiar e social, dentre outros princípios.

As décadas de 1980 e 90 se destacam também porque ocorreu a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, como instrumento internacional, como já citado. E em sentido mais local, Portugal adota a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança, em 1996, que possuía um caráter mais processual, com medidas que deveriam fazer valer os direitos infantis (ALBUQUERQUE, 2001), atendendo especialmente ao artigo 4º da Convenção dos Direitos da Criança, segundo o qual os Estados-Partes, europeus, teriam de tomar as medidas legislativas, administrativas e outras fundamentais para a realização dos direitos infantis.

⁶ Vide DIÁRIO DA REPÚBLICA (Portugal) — I SÉRIE—A Nº 215 — 14-9-1999

É no final do século XX e início do XXI, com a ascensão dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança, que o Brasil passa a formular a elaboração de marcos que dão visibilidade aos direitos das crianças, compreendidos como especiais (MARCÍLIO, 1998). Neste sentido, o Brasil, em comparação a Portugal, destacou-se porque não se limitou apenas a ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança⁷, mas avançou, sistematizando um ordenamento jurídico específico para as crianças e os adolescentes brasileiros, lei mundialmente reconhecida, considerada modelo a ser seguido, o Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA), **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**⁸; conhecida também como paradigma da proteção integral, fruto de ampla luta social que contou com a atuação de várias entidades como Pastoral do Menor e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, via Fórum Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes. Esta lei substitui o antigo Código de Menores (Lei 6697/79) que, segundo Santos (2017, p. 226), “[...] foi a reformulação do conhecido Código Mello Mattos, de 12 de outubro de 1927, Decreto n 17.943, ou paradigma da Situação Irregular do Menor”, que tinha como um dos maiores fundamentos o binômio assistencialismo–vigilância.

O antigo 'código de menores' conceituava a criança como menor ou infância minorizada. Esta que, como retrata a citação de Luzu acima, é a abandonada ou em situação irregular! Não se olhava para a criança como um todo, muito menos preocupa-se com a sua proteção e garantia de direitos plenos. A preocupação era a de vigiar e manter a 'teórica' sobrevivência às crianças consideradas 'inadaptadas sociais'. O código de menores preocupa-se com o conflito social instalado desde o início do século XX, e

⁷ Portugal ainda hoje utiliza a Convenção como marco na definição de políticas de garantia de direitos da criança portuguesa. Não sistematizou uma lei específica local, diferente do Brasil, que formulou o Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁸ Infelizmente nota-se que esta lei ainda não foi implantada amplamente. O que ocorre no contexto cultural e social é a violação dos direitos das crianças, em especial das mais vulneráveis.

não com a prevenção, educação, garantia de direitos e reintegração social das crianças!(SANTOS, 2017, p.227)

O ECA, no entanto, edifica uma outra concepção de infância, aquela que é sujeito de direitos e pessoa que deve ter garantido a cidadania plena, com destaque para toda e qualquer criança, conforme indica o seu artigo 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.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Visão, aliás, que a Constituição Federal Brasileira de 1988 ajudou a construir, pois, segundo Didonet *et al* (2011), dá destaque para a criação desse 'novo paradigma' de amplos direitos infantis, considerando o direito à Educação Infantil.

Em 2016, validando, alterando e complementando o ECA, é assinada a Lei n. 13.257, intitulada Marco Legal da Primeira Infância, que dispõe sobre as políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade, defendendo-as como prioridade absoluta. Em seu artigo 1º, considera os "[...] princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas [...]", dando atenção à importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, em articulação com os princípios e as diretrizes do ECA.

A Educação da Primeira Infância em Portugal e no Brasil

No que se refere ao direito da criança à Educação de qualidade, ambas as nações evidenciam, em especial a partir das décadas de 1980 e 1990, a urgência de defender e fazer valer esse direito, em especial a Educação de natureza pública destinada a todas as crianças.

Em Portugal, um marco legal fundamental é constituído pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nº 46/86, segundo a qual a educação pré-escolar é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, e a sua frequência é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel no processo educativo no nível etário a que se destina – crianças com idade compreendida entre os três anos e a idade de ingresso no Ensino Básico (6 anos). A Educação Pré-escolar é parte integrante do sistema educativo, tendo-lhe sido conferida pela Lei um papel complementar e de cooperação com a família; no entanto, a par do seu carácter facultativo, é universal para crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei n.º 65/ 2015, de 3 de julho).

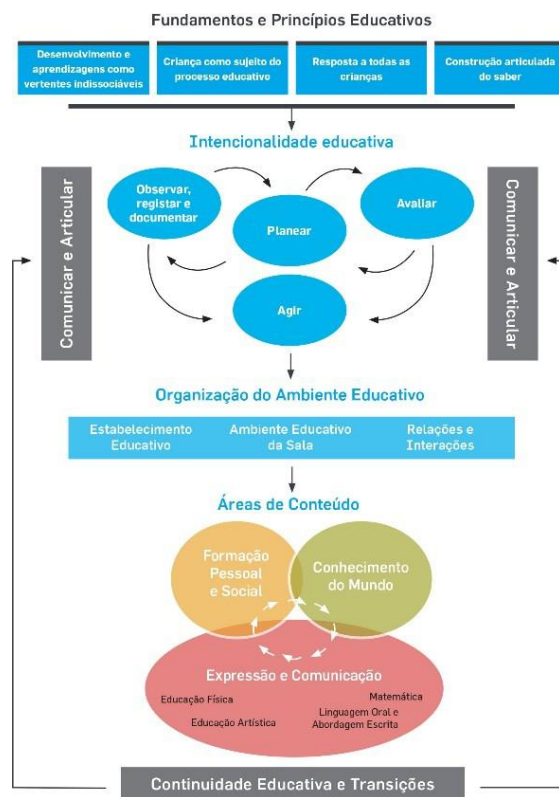
Após cerca de uma década da publicação da LBSE, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, vem erigir um novo marco no avanço da educação da primeira infância, na ótica do direito a uma educação de qualidade voltada às crianças de 3 a 6 anos de idade. A educação da primeira infância é considerada a primeira etapa da Educação Básica, definida como serviço social básico. Essa Lei sistematiza princípios pedagógicos orientadores, e funcionamento das redes e sua direção pedagógica, formação de professores e regime de pessoal, dentre outras definições fundamentais para a garantia de qualidade da educação das crianças pequenas.

No entanto, quer a Lei de Bases do Sistema Educativo, quer a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar incluem apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação dos 0 aos 3 anos. Em Portugal, o modo de organização dos designados serviços de “atendimento à primeira infância” está estagnado há décadas, pois a denominada “educação” das crianças dos 0 aos 3 anos de idade não faz

parte do “sistema educativo”, ou seja, não está sob a alçada do Ministério da Educação, mas do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. As “respostas” existentes para as crianças dessa faixa etária consistem em três modalidades: Ama, Creche e Creche Familiar. O sentido das lutas recentes por uma educação de qualidade da primeira infância tem colocado justamente o foco nos primeiros anos de idade.

No que tange à organização curricular, o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicado em 2016, está baseado nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro, a fim de apoiar a gestão do Jardim de Infância (PORTUGAL, 2016).

Figura 3 Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



Fonte: Portugal (2016)

É um documento organizado em três partes: 1. Enquadramento Geral (Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo; 2. Áreas de Conteúdo, que são os fundamentos e princípios da educação de infância (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, Área do Conhecimento do Mundo); e 3. Continuidade Educativa e Transições, que objetiva considerar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a fim de criar condições para o sucesso na transição para o 1.º ciclo.

Já a Educação para a Primeira Infância⁹ brasileira, aqui destacaremos a Educação Infantil destinada à criança de 0 a 5 anos de idade (creche 0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos), está alicerçada tanto na Constituição Federal de 1988 (CF/88), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9.394) articulou a Educação Infantil ao sistema educacional do país, o que a tornou a primeira etapa da Educação Básica, definida, em seu artigo 29, como “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos¹⁰, no seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 11) (GUEDES e MARINO, 2014).

No que diz respeito à organização curricular e ao trabalho pedagógico, em 1998 foi sistematizado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Documento que objetivava o alcance de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis. São três volumes: o primeiro contempla a Introdução, que apresenta defesa a respeito das creches e pré-escolas, concepções de educação, de criança e cita os eixos de trabalho que são definidos nos dois

⁹ No Brasil, a criança de 6 anos integra o Ensino Fundamental desde 2006 (lei nº 11.274)

¹⁰ Revisada para 5 anos.

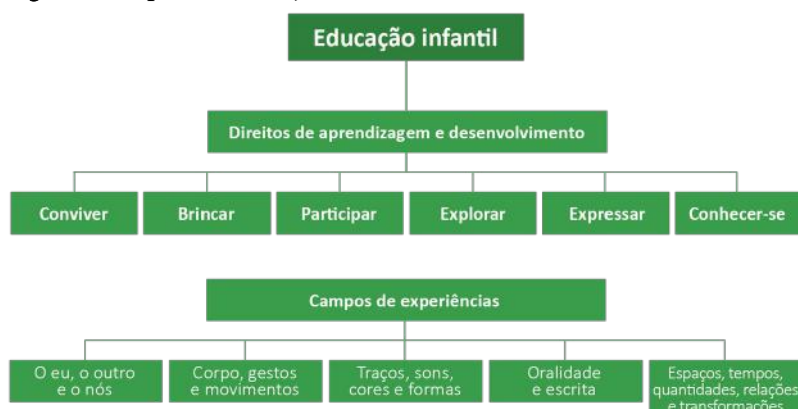
volumes seguintes. O segundo volume apresenta o eixo da experiência 'Formação Pessoal e Social' (identidade e autonomia) e o terceiro volume é relativo ao âmbito de experiência 'Conhecimento de Mundo' (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática).

Posteriormente, em 2009, a Resolução nº 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de apresentar a organização das propostas pedagógicas desse nível de ensino, agora revisada para crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009). Com definições de criança, de Educação Infantil, de Currículo e de Proposta Pedagógica, o documento se consolidou como referência na formação de professores, até a mais recente publicação da Base Nacional Curricular (BNCC). O documento destaca, ainda, o processo de avaliação da aprendizagem e a articulação com o ensino fundamental, refletindo acerca do período de transição da criança. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, valorizando a criança como sujeito histórico, social, de direitos e que interage e brinca e produz cultura. (BRASIL, 2009).

Em 25 de junho de 2014, é sancionado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece como uma de suas vinte metas (a Meta 1) a universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta da Educação Infantil também em creches (0 a 3).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, com a Resolução CNE n. 02/17 (BRASIL, 2017), e em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define um conjunto de aprendizagens essenciais que deve nortear os currículos, assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, com vistas a criar condições para que as de menor idade aprendam no exercício do papel ativo em situações de interações e brincadeiras. Vale aqui destacar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os respectivos campos de experiência, conforme indica a figura a seguir:

Figura 4 Mapa da Educação Infantil na BNCC



Fonte: Brasil (2017)

Fazendo um paralelo com a organização curricular portuguesa, nota-se que tanto no documento português Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, quanto na BNCC para a Educação Infantil no Brasil, o foco no direito ao desenvolvimento e aprendizagens infantis está presente. Além disso, outros pontos de convergência são: o cuidado com o período de transição, ou seja, a saída da criança da educação infantil e sua entrada no 1º ciclo do Ensino Fundamental, bem como uma visão mais atualizada relativa à Formação Pessoal e Social, com construção da identidade e autonomia infantis e o seu conhecimento de mundo. No entanto, é importante salientar que o documento brasileiro explora e define, com mais clareza, quais são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento efetivos que devem ser garantidos às crianças, assim como demarca campos de experiências que devem compor o quadro da formação infantil.

No geral, Portugal e Brasil apresentam as condições legais muito favoráveis à defesa e garantia dos direitos da primeira infância, em especial o direito à educação de qualidade para todas, com destaque, no Brasil, para as mais carentes e da escola pública, que são maioria predominante no país. O principal desafio posto é a permanente validação no cotidiano social e escolar, para que de fato e de direito as crianças de menor idade possam crescer saudáveis e com boa perspectiva

de desenvolvimento biológico, social, psicológico, afetivo, intelectual, com vistas à atuação competente na sociedade.

Não sendo a História linear, mas composta de lutas, conquistas e retrocessos, é necessária uma crescente vigilância crítica por parte dos pesquisadores/as e de outros atores sociais e políticos, tanto no plano da produção normativo-legal, como da ação concreta de organizações e movimentos sociais. No Brasil, os anos de 1970, ainda sob a intensa repressão política da ditadura militar, foram palco de lutas por direitos protagonizadas por vários movimentos sociais, dentre os quais o Movimento de Luta por Creches (ROSEMBERG, 1984; FINCO; GOBBI; FARIA, 2015). Das conquistas alcançadas, é de salientar a inclusão na Constituição Brasileira da “bandeira da creche como um direito das crianças pequenas (0 a 6 anos) à educação em período integral. Pela primeira vez, a criança pequena passou a ser pautada nas políticas públicas específicas que dessem conta da Educação Infantil”. (TELES, 2015, p. 175). Como sublinha esta autora, é hoje necessário “recuperar as diretrizes pedagógicas sob uma perspectiva de gênero, raça/etnia, que haviam sido esboçadas nos anos de 1970 e 1980” (Idem, p. 172).

Nas últimas décadas, em Portugal, o principal foco de discussão e de luta no âmbito da Educação Infantil tem sido a Creche. As designadas “respostas sociais” para crianças entre os 0 e os 3 anos de idade são atualmente de três tipos – Ama, Creche e Creche Familiar – e não fazem parte do sistema educativo. A responsabilidade não é do Ministério da Educação, mas do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Como tal, as reivindicações mais recorrentes, incluindo uma recomendação do Conselho Nacional de Educação, de 2011 (PORTUGAL/CNE, 2011), têm visado garantir uma tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação, tal como já acontece com as crianças de 3–6 anos (FOLQUE; VASCONCELOS, 2019).

O Brasil tem sido palco de intensas tensões e disputas em relação à Educação Infantil, ocorrendo retrocessos políticos paradoxais (SANTOS; MACEDO, 2017). Estas autoras problematizam três para-

doxos relativamente à situação da educação das “crianças pequenas”:

[...] o paradoxo entre o direito da criança e o da mulher trabalhadora, que retoma a discussão sobre a responsabilidade da família educar; a insistente dicotomia entre educar e cuidar que reverbera em políticas multissetoriais que podem muitas vezes indicar um retrocesso; a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade (EC 059/2009) que direciona o investimento para a pré-escola e reproduz a já superada cisão da educação infantil (SANTOS; MACEDO, 2017, p.8).

Se bem que as diferenças entre países e regiões do mundo sejam incomensuráveis, ao nível dos sistemas educativos, em geral, e da agenda de políticas para a infância, em particular (ROSEMBERG, 2009), não pode ser ignorada uma tendência generalizada de retrocesso e de perda de direitos que vem se observando no âmbito global, com origem, em boa parte, em organismos supranacionais, como a União Europeia, a OCDE, o Banco Mundial, etc. Assiste-se a um discurso global que proclama a importância da educação da primeira infância, porém, não como um valor em si, com finalidades próprias, dentre as quais se inclui, com destaque, o brincar, mas como um valor instrumental, de “capital humano”, típico do “edu-capitalismo” (SMITH; TESAR; MYERS, 2016), que está governando a educação, desde a primeira infância, ainda que com maior ou menor intensidade consoante os países.

Em sentido contrário, Ferreira (2015) argumenta que algumas tendências das reformas educacionais contemporâneas, que impõem, por exemplo, a curricularização da Educação de Infância, representam um claro retrocesso, na medida em que acentuam mecanismos tecnocráticos e meritocráticos em detrimento das dimensões democráticas da educação. Enquanto os espaços e os tempos de brincar vão diminuindo, aumenta o pendor acadêmico do currículo, assim como aumentam as formas de socialização e aprendizagem com caráter instrumental e preparatório (aprender a ler, escrever e contar; estar sentado,

quieto, calado, “bem-comportado”), quer dos níveis de ensino subsequentes, quer de uma força de trabalho obediente e disciplinada. A esta tendência, é necessário contrapor uma maior valorização das vivências democráticas, conviviais e lúdicas das crianças pequenas, tanto nos contextos de educação coletiva como em outros mundos da sua vida cotidiana.

Palavras Finais

No que concerne à defesa e à garantia de uma educação de qualidade para as crianças pequenas e os bebês, têm ocorrido avanços significativos em vários países e regiões do mundo, porém, em simultâneo com a estagnação e mesmo retrocesso em outros. No processo sócio-histórico e político de construção de importantes instrumentos internacionais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), é de registrar que a grande ênfase por eles conferida às crianças, de um modo geral, não se tem verificado com a mesma intensidade no que tange à primeira infância.

Ainda que Portugal e Brasil apresentem marcos de significativo valor para a garantia dos direitos infantis, os desafios são muitos e é preciso seguir fortalecendo o debate relativo à ampliação da qualidade da educação da primeira infância, em especial àquelas em risco ou mais carentes; além disso, validá-los como ação cotidiana no contexto da vida social mais ampla. Valorizar os marcos legais já reconhecidos historicamente pela comunidade educativa e pela sociedade sem, contudo, deixar de olhar para o futuro, a fim de seguir reconhecendo que o investimento na educação de qualidade para a primeira infância é viés de desenvolvimento e crescimento das nações.

Os esforços pela manutenção e validação desses marcos devem ser conjuntos. Estado, família, educadores, organizações e movimentos sociais de defesa da infância devem seguir participando das decisões políticas que afetam a vida das crianças, sem deixar de escutá-las e incluí-las, para a efetiva garantia de direitos. Note-se que as lutas

por uma educação de qualidade na primeira infância são hoje particularmente necessárias, atendendo, por um lado, ao tempo de perda de direitos em que vivemos e, por outro, às fortes tendências de curricularização da Educação Infantil, sendo ainda mais preocupante o fato de essas tendências abrangerem já, também, as crianças bem pequenas.

Aos avanços registrados historicamente na qualidade da educação para/na primeira infância não é alheia à influência exercida por um conjunto de tratados, declarações, convenções e outros tipos de documentos internacionais em torno dos Direitos – direitos civis, políticos e direitos sociais, econômicos e culturais – conquistados ao longo do tempo, especialmente no que toca aos direitos da criança e do/a adolescente. No entanto, é de salientar a enorme contribuição de organizações e movimentos sociais diversos para que essa educação de qualidade tenha sido assumida – e continue sendo assumida – como uma política pública e um direito fundamental das crianças. Para a concretização dos direitos juridicamente consagrados em práticas sociais e educativas contextualizadas, as reivindicações e lutas protagonizadas, especialmente quando atuaram/atuam de um modo articulado: movimentos de trabalhadoras(es), estudantes, intelectuais pesquisadoras(es), sindicalistas, feministas, entre outros. Face a estagnações, derivas e retrocessos vários, esses movimentos e lutas não podem esmorecer.

Referências

ALBUQUERQUE, Catarina. **Os direitos da criança**: As Nações Unidas, a convenção e o comité. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. 2011.

ANICA, Aurízia; FREIRE-RAPOSO, Sofia. **Crianças em Risco**. Um olhar multifacetado. Algarve: Edição Soroptimist Internacional Clube de Tavira/Universidade do Algarve, 2017.

BRASIL **Marco Legal da Primeira Infância**. 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm> Acesso em: 8 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDEIAS, Marisa; HENRIQUES, Helder. **1911/2011: Um século de Proteção de Crianças e Jovens**. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012. Disponível em: <https://comum.rca-ap.pt/bitstream/10400.26/4156/1/Marisa%20Candeias_Helder%20Henriques.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

CARDOSO, Ana; SILVA, Ana Paula; LANSDOWN, Gerison. **Formação em Direitos das Crianças** – A Convenção em Prática Referencial de Formação. CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social. Lisboa, fevereiro de 2017.

CRUZ, Maria Inês Poeiras Simões da Conceição Ivo. **O Perigo e a Tipologia do Abuso na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo**. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, 2013. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7500/1/Tese_Final.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

DIDONET, Vital *et al.* **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Contributos de John Dewey e Ivan Illich para pensar a atualidade de um projeto de animação infantil e comunitária. *In*: FERREIRA, Fernando Ilídio; ANJOS, Cleriston Izidro dos (Orgs.). **Educação de Infância**: formação, identidades e desenvolvimento profissional. Santo Tirso/Maceió: De Facto Editores/Edufal, 2015. p. 131–153

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação – Um olhar feminista para os direitos das crianças. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Creche e Feminismo**. Desafios atuais para uma educação Descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; As-

sociação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

FOLQUE, Maria Assunção; VASCONCELOS, Teresa. Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? **Estado da Educação 2018**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p.278–289, 2019.

GUEDES, Patricia Mota; MARINO, Eduardo (Coord.). **Educação Infantil em Debate**: a experiência de Portugal e a realidade brasileira. São Paulo: Fundação Itaú Social: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

HERVET, Andreia Filipa Martinho. **A (Nova) Lei Tutelar Educativa**: Análise Crítica de Magistrados. Tese de Mestrado em Política Social. Universidade de Lisboa: Lisboa, 2016.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira**. São Paulo: Revista da USP, 1998.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. **Discursos fora da ordem. Sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012.

NAUDEAU, Sophie *et al.* **Como investir na Primeira Infância**. um guia para a discussão de políticas públicas e a preparação de projetos de desenvolvimento da Primeira Infância. São Paulo: Singular, 2011.

NERI, Marcelo. **Educação da Primeira Infância**. São Paulo: FGV, 2005.

PIOVESAN, Flavia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *In*: **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.1 n.1 São Paulo, 2004, <<https://doi.org/10.1590/S1806-64452004000100003>>

POIARES, Carlos. **Edição Comemorativa da Lei de Proteção à Infância, 27 de Maio de 1911**. Instituto da Segurança Social, I.P. Ano 2010. Disponível em <http://www.seg-social.pt/documents/10152/13588/lei_proteccao_infancia/955222e6-dcab-4fe1-b0f5-82d0c9bc40e9> Acesso em: 7 fev. 2020.

PORTUGAL. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação. Isabel Lopes da Silva (coord.). 2016. Disponí-

vel em <https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf> Acesso em: 5 fev. 2020.

_____. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Diário da República Eletrónico. Disponível em <<https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201908311800/70486656/diploma/indice?consolidacaoTag=Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Ensino>> Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Lei de Proteção à Infância**, de 27 de maio de 1911, In Diário do Governo, de 27 de Maio de 1911: pp. 1316–1331. Disponível em <http://www.seg-social.pt/documents/10152/13588/lei_proteccao_infancia/955222e6-dcab-4fe1-b0f5-82d0c9bc40e9> Acesso em: 5 fev. 2020

_____. **Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo**. Aprovada pela Lei n.º 147/99 1.ª série — N.º 175 — Portugal: 8 de setembro de 2015.

PORTUGAL/CNE. Recomendação nº 3/2011. **A educação dos 0 aos 3 anos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Relatora Teresa Vasconcelos), 2011. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf> Acesso em 11 fev. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. In: PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs.). **A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro**. Madri: Fundação Santillana, 2009. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

_____. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil – O caso da creche**. Caderno de Pesquisas. São Paulo, p.73–79, Nov. de 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. A emergência da criança como sujeito de direitos na Educação Infantil. In: **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36,

p. 223–234, jul–dez 2017, Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p223>> Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOS, Ana Katia Alves dos; QUEIROZ, Adriana Franco. Infância e o paradigma da proteção integral: reflexões sobre direitos e situação de trabalho. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 27–50, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27605/19324>> Acesso em: 20 jan. 2020.

SANTOS, Solange; Elina, MACEDO. Direito da Criança pequeninha a creche: disputas e retrocessos na Educação Infantil. 2017. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente–SP, v. 28, n. 3, p. 8–22, Set/Dez, 2017. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5269/PDF>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SMITH, Kylie; TESAR, Marek; MYERS, Casey Y. Edu–capitalism and the governing of early childhood education and care in Australia, New Zealand and the United States. **Global Studies of Childhood**, v. 6, n 1, p. 123–135. 2016. <<https://doi.org/10.1177/2043610615625165>> Acesso em: 15 fev. 2020.

TADEU, Bárbara. A legislação Portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. **Revista Interações**, n. 30, p. 159–175, 2014. Disponível em <[file:///C:/Users/al201/Downloads/4029-Texto%20do%20Trabalho-10524-1-10-20140620%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/al201/Downloads/4029-Texto%20do%20Trabalho-10524-1-10-20140620%20(7).pdf)> Acesso em: 10 jan. 2020.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 163–179.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos facultativos**. Edição Comitê Português para a UNICEF. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf> Acesso em: 12 fev. 2020.

AUTORAS E AUTORES

Adriana Alves Silva

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2014), mestre em Multimeios (Departamento de Cinema), pela UNICAMP (2008); é licenciada em Pedagogia (Faculdade de Educação) pela UNICAMP (2002). Desde 2016 dedica-se à docência como Professora Colaboradora na Faculdade de Educação/FAED da Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC. Também atua na formação continuada da Educação Infantil das redes municipais de Florianópolis e São José. Tem experiências na área de educação e direitos humanos, formação de professores/as, movimentos sociais e linguagens audiovisuais, atuando com os temas: educação infantil e anos iniciais – pedagogia da infância 0 a 10, políticas públicas, relações de gênero, étnico raciais, infâncias e diversidades. E-mail: silvadida07@gmail.com

Alex Barreiro

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Educação pela mesma instituição. Pós-graduado (especialista) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui Bacharelado e Licenciatura em História, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atualmente é professor do Ensino Fundamental – séries finais na rede municipal de Mogi-Guaçu (SP) e no Ensino Superior nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) e Santa Lúcia, onde compõe o corpo do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Pedagogia e Psicologia e integra o Comitê de Ética e Pesquisa da FIMI. É membro da Associação Campinense de Psicanálise (ACP) e integra o grupo de pesquisa GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural), vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp, atuando nos respectivos temas: psicanálise, gênero, sexualidade e infâncias. E-mail: barreiroalex86@gmail.com

Alik Wunder

É professora docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Pesquisa artes ameríndias e afro-brasileiras, filosofia contemporânea e imagem, em especial, fotografia. É pesquisadora da Linha de Pesquisa Arte e Linguagem em Educação e do Grupo de Estudos Audiovisuais – OLHO. Compõe a Comissão Assessora de Diversidade Étnico-racial da Diretoria de Direitos Humanos da Unicamp e acompanha o Programa Cotas para estudantes indígenas da Unicamp, iniciado em 2019. E-mail: awunder@unicamp.br

Aline Rodrigues Santos

Licenciada em Educação Física e pós-graduada em Educação Física Escolar pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e Mestrado pela Universidade São Judas Tadeu. Atua como professora e formadora na rede pública de Vinhedo. E-mail: aline.pefe@hotmail.com

Ana Katia Alves dos Santos

Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutoranda no Centro de Investigação em Estudos da Criança UMinho (Professora Visitante Sênior–CAPES). Doutora e Mestre em Educação pela UFBA. Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Pedagoga (UCSAL). Associada à SBPC (Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência). Coordenadora do CRIETHUS – Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância (UFBA). E-mail: aksantos@ufba.br

Ana Lúcia Goulart de Faria

Professora da FE Unicamp, coordenadora do Gepedisc linha culturas infantis, membro do colegiado de doutorado da Univ. Milano Bicocca (2010–2018). Membro do Fórum Paulista de Educação Infantil, na gestão 2015–2018 e 2019–2021. E-mail: cripeq@unicamp.br

Artur Oriel Pereira

Mestrando em Educação na Linha Educação e Ciências Sociais, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Sociopsicologia, pela Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa GEPEDISC – Culturas Infantis. Letrólogo. Pedagogo. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Secretaria de Educação, Prefeitura de São Paulo, SP, Brasil. E-mail: arturoriel@gmail.com

Babalorixá Antônio Paulino de Andrade

Dirigente do Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam, localizado em São Paulo – SP; iniciado no rito de candomblé nagô em Recife – PE, no ano de 1966.

Carolina Santos Pinho

Possui Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas, 2012–2017), Mestrado no mesmo programa (Universidade Estadual de Campinas, 2009–2011). Concluiu Doutorado Sanduíche no Exterior na T. U Braunschweig/Alemanha (2015). Pesquisa na área de Educação nos seguintes temas: educação, produção do conhecimento, filosofia do conhecimento, educação física, formação de professores, movimentos sociais e feminismo negro. Além da experiência nas áreas de educação formal e não formal, tem inserção nos meios de comunicação. Na TV, esteve à frente, como apresentadora, do Programa Entrevistas na TVT. Já recebeu indicações e prêmios por sua inserção nas mídias sociais. Atualmente, é professora na Universidade Estadual de Feira de Santana/Ba. E-mail: csbpinho@gmail.com

Catarina Furtado–Fernandes–Delgado

Doutoranda em inovação na formação de professores, aconselhamento, análises da prática educativa e TIC em educação, na Universidade de Extremadura– Espanha. Professora e investigadora em educação de infância na Faculdade de Educação e Desporto, da Universidade do

Cabo Verde, com publicações no domínio da educação de infância. Atualmente coordena a Prática e Reflexão Educativa dos formandos de Licenciatura em Educação Básica. E-mail: catarina.delgado@docente.unicv.edu.cv

Ellen Gonzaga Lima Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/SP, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP. Professora Adjunta no Departamento de Educação na Universidade Federal de Lavras UFLA/MG e coordenadora do Grupo de Pesquisa LAROYÊ – Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras. E-mail: ellenl.souza@ufla.br

Elisabete dos Santos Freire

Licenciada e Mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo e Doutora em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. É vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu e professora nos cursos de Pós-graduação e de graduação em Educação Física. E-mail: elisabetefreire@uol.com

Fabiana Canavieira

Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação pela Unicamp. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Educação I da UFMA desde 2010. Membro do Gepedisc – Culturas Infantis/UNICAMP e do CLIQUE – Linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas – PPGEdu/UFRGS. Foi Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de São Luís por oito anos. Militante do Fórum de Educação Infantil do Maranhão. E-mail: fabicanavieira@yahoo.com.br

Fernando Íldio Ferreira

Doutor em Estudos da Criança, pela UMinho, e Mestre em Ciências da Educação, pela UPorto. Professor Associado do Instituto de Educa-

ção (UMinho), integrado no Departamento de Ciências Sociais da Educação e no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Autor e/ou coautor de vários livros e artigos científicos na área da Educação, com particular interesse no aprofundamento dos Estudos Sociais da Infância. E-mail: filidio@gmail.com

Isabel Porto Filgueiras

Professora do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. Pesquisadora do grupo Contextos Integrados na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Assessora pedagógica para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em redes de ensino municipais. E-mail: belfilgueiras@uol.com.br

Isabella Brunini Simões Padula

Formada em Ciências Sociais e Antropologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, focando seus estudos na relação entre Educação Infantil e Interseccionalidade. E-mail: isabellabsp@gmail.com

Lisete Regina Gomes Arelaro

Pedagoga e Doutora em Educação. Foi professora dos ensinamentos fundamental e médio e diretora de escola. Fez parte da equipe do Prof. Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foi Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer em Diadema/SP, Diretora da Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora na área de política educacional, financiamento da educação e educação popular. E-mail: liselaro@usp.br

Maria Aparecida Guedes Monção

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas: Políticas Públicas em Educação Infantil, Gestão Escolar e Formação de Professores. Atuou na coordenação do Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo no período de 2012 a 2017 e atualmente é membro da diretoria do CEDES. E-mail: maguedes@unicamp.br

Mariana Semião de Lima

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP, onde fez o Mestrado (2005) e graduação em Pedagogia (2001). Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP e integrante do grupo PHALA (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais) e do Gepedisc (Culturas Infantis). E-mail: marisemi@hotmail.com

Nelia Aparecida Silva Cavalcante

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, doutoranda em Educação no programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente atua como orientadora pedagógica em uma escola de educação em tempo integral de ensino fundamental, na prefeitura de Campinas. É membro do GREPPE/ Unicamp e do Gepedisc– Linhas Culturas Infantis. E-mail: neliaa2004@gmail.com

Thayse Polidoro João

Pedagoga, especialista em Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral pela Universidade de Franca e arte educadora. Atua como professora da rede pública em creche e ensino fundamental. E-mail: thaysepolidoro@gmail.com

Vanderlete Pereira da Silva

Doutoranda em Educação, pela Unicamp, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora da Universidade

do Estado do Amazonas – UEA. Atua em movimentos sociais que defendem o direito à educação das crianças pequenininhas. E-mail: van-derletesilva@gmail.com

Vivian Colella Esteves

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Tem experiência na área de Educação Infantil como professora e pesquisadora e atua nos seguintes temas: pedagogia da infância, relações de gênero e feminismo em creches. Atualmente é mestranda na Faculdade de Educação da UNICAMP e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural – linha Culturas Infantis (UNICAMP). E-mail: viviancolella92@gmail.com

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1ª Edição Julho de 2020

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Parabéns à Ana Lúcia Goulart de Faria, ao Alex Barreiro e à Nélia Ap. Silva Cavalcante pela iniciativa!! É um trabalho de fôlego acadêmico, que evidencia a multiplicidade de aspectos que a educação e a educação da infância exigem das/os educadoras/es e das políticas públicas. São denúncias e propostas de solução muito inovadoras, mas que... incomodam os acomodados

Ousar publicar, em 2020, um livro como esse, requer coragem e desejo de contribuir com os processos de resistências na defesa de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade, que respeite as diversidades e decolonial. Este livro traz também importantes propostas para garantir uma luz no fim do túnel, quando ciência, pesquisa e desvelar/revelar a realidade brasileira de desigualdades socioeconômicas e tratamentos desiguais podem ser considerados “subversivos”...

Portanto, a urgência é essa: corra para adquiri-lo e lê-lo, pois ele pode ser proibido! Você aprenderá e se inspirará muito com ele! E se sentirá melhor, educadora e educador, com ideias e propostas para ousar resistir e propor inovações a favor das crianças!

Retirado do Prefácio de Lisete Arelaro