

HORIZONTES

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco
Volume 27 Número 2 Julho/Dezembro 2009
ISSN 0103-7706

A revista *Horizontes* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área de Educação e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas desenvolvidas, estudos teóricos e resenhas na área de Educação, em suas vertentes históricas, culturais e de práticas educativas. Com vistas a manter uma interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, a revista aceita publicações nas línguas portuguesa, inglesa, francesa e espanhola. Os textos publicados são submetidos a uma avaliação às cegas pelos pares, componentes do conselho editorial ou consultores *ad hoc*. Os conteúdos não refletem a posição, opinião ou filosofia, nem do Programa de Pós-Graduação nem da Universidade São Francisco.

A revista é composta de duas partes: um dossiê com temática educacional coerente com a política editorial da mesma e artigos de demanda espontânea encaminhados e aprovados para publicação. Os direitos autorais das publicações da *Horizontes* são da Universidade São Francisco, permitida apenas ao autor a reprodução do seu próprio material, previamente autorizado pelos editores da revista. As transcrições e traduções são permitidas desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte.

Dossiê: Educação Infantil

Editores

Cleber Santos Vieira
Márcia Aparecida Amador Mascia
Regina Célia Grando

Organizador do Dossiê Temático

Moisés Kuhlmann Júnior

Conselho Editorial

Beatriz Maria Eckert-Hoff – Unianchieta
Carlos Alberto de Oliveira – Unitaú
Celi Espasandin Lopes – Unicsul
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento – UFMS
Daniel Clark Orey – Universidade da Califórnia
Dario Fiorentini – Unicamp
Décio Gatti Júnior – UFU
Elisabeth Ramos da Silva – Unitaú
Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Elzira Yoko Uyeno – Unitaú
Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU
Maria Ângela Borges Salvadori – USP

Maria Auxiliadora Bueno Megid – Puccamp
Maria José Rodrigues Faria Coracini – Unicamp
Maria Laura Magalhães Gomes – UFMG
Maria Tereza Menezes Freitas – UFU
Maurício Rosa – ULBRA
Juliana Santana Cavallari – Unitaú
Patrick Anderson – Université de Franche-Comté
Renata Prenstteter Gama – Ufscar
Rita de Cássia Galego – USP
Rosana Giaretta Sguerra Miskulin – UNESP/RC
Samuel Edmundo López Bello – UFRGS
Vera Lúcia Gaspar da Silva – UDESC

Consultores *ad hoc*

Fabiana Silva Fernandes (Fundação Carlos Chagas)
Moisés Kuhlmann Júnior (USF/Fundação Carlos Chagas)
Rita de Cássia Gallego (USP)
Regina Célia Grando (USF)

Edição

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

Projeto Gráfico

Departamento de Comunicação e Marketing da Universidade São Francisco

Revisão e Diagramação

Cíntia Steigleder e Gilcinei Barbosa

Publicações

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Secretaria de Pós-Graduação
Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro
CEP: 13251-900 Itatiba-SP
Tel.: (11) 4534-8040/ 4534-8080 Fax: (11) 4524-1933
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao>

Editora Universitária São Francisco – EDUSF
Av. São Francisco de Assis, 218
CEP: 12916-900 Bragança Paulista-SP
Tel.: (11) 4534-8040 Fax.: (11) 4534-8080
Homepage: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf>

Horizontes / Universidade São Francisco. -- v. 8, n. 1/2
(1990)- . – Itatiba : Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação, 1983-
v.: il.

Semestral.
ISSN 0103-7706.
Continuação de: Horizontes: Revista de Ciências
Humanas (1990-1995)

1. História. 2. Ciências humanas. 3. Linguagem.
4. Matemática. 5. Historiografia. 6. Periódico.

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambio

Indexação em:

Sociological Abstracts (EUA); Linguistics and Language Behavior Abstracts (EUA); Social Planning/Policy Development Abstracts (EUA); Psycodoc (Espanha); Clase (México); Bulletin Signalétique – FRANCIS (França); ERIC/REC – Clearinghouse on Reading, English and Communication (EUA).

Sumário

- 5 **Editorial**
- 6 **Apresentação**
- 7 **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil**
Eliana Bhering
Alessandra Sarkis
- 21 **“¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?” Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890**
María Carolina Zapiola
- 31 **Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância**
Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento
- 37 **Infância, brincadeira e cultura**
Levindo Diniz Carvalho
- 47 **Instituições para a educação da infância em Jundiaí (1880-1984)**
Elizabeth da Silva Galastri Vinagre
Moysés Kuhlmann Júnior
- 53 **Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil com relação à matemática**
Priscila Domingues de Azevedo
Cármem Lúcia Brancaglioni Passos
- 63 **Trajetória de um curso de matemática do interior paulista: uma trajetória de trinta anos**
Maria José Lourenção Brighenti
Sandra Fiorelli de Almeida Penteado Simeão
Fátima Regina Lima Ribeiro
Rosane Maria Lima Araujo
Ivete Maria Baraldi
- 79 **Educação física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental**
Marcos Garcia Neira
- 90 **Resenha Crítica: “A verdade e as formas jurídicas”**
Maria Salomé S. Dallan
- 95 **Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de julho a dezembro de 2009**
- 97 **Normas para publicação**
Publishing norms

Editorial

O presente volume da revista *Horizontes* – revista semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – apresentando o dossiê “Educação, Infantil” tem como proposta dar continuidade ao formato temático iniciado em 2007, integrando, assim, o seu sexto volume na modalidade de dossiê. Conforme os anteriores, este, também, contempla, além das especificidades do dossiê, artigos e reflexão crítica oriundos de demanda espontânea, sempre submetidos à avaliação do comitê científico e aprovados por dois de seus membros. Tanto os artigos que se enquadram no dossiê, quanto os de demanda espontânea, encontram-se articulados nas três linhas de pesquisa que imputam uma organicidade ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, quais sejam: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas; Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas e História, Historiografia e Ideias Educacionais.

O dossiê “Educação Infantil”, que traz artigos de diferentes áreas disciplinares e perspectivas teóricas, foi organizado e apresentado por Moysés Kuhlmann Jr. Os demais artigos e outros textos contemplados pelo presente volume são os seguintes:

O artigo de Brighenti et al., com o título “Trajetória de um curso de matemática do interior paulista: uma história de trinta anos” apresenta, resultados de relatos feitos por alunos e por uma professora que vivenciaram experiências em diferentes décadas, apontando tanto para a construção histórica do curso quanto para a história de cada depoente e sua relação com a matemática.

Marcos Garcia Neira, em seu artigo, “Educação física na perspectiva cultural: proposições a

partir do debate em torno do currículo e da expansão do ensino fundamental”, analisa duas publicações oficiais que visam subsidiar as escolas para o enfrentamento da diversidade cultural e a necessidade da reconstituição das práticas escolares de forma a valorizar as diferenças. A reflexão desencadeada a partir dos argumentos empregados permitiu vislumbrar uma pedagogia da educação física consoante às transformações sociais que assolam a contemporaneidade.

Além dos artigos apresentados, o atual volume da revista *Horizontes* conta com a resenha crítica da obra *A verdade e as formas jurídicas*, de Michel Foucault, elaborada por uma aluna mestranda o programa.

O volume termina apresentando as dissertações desenvolvidas e defendidas no segundo semestre de 2009, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, mediante da publicação de seus resumos.

Com a publicação de mais este volume, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, representado pelos seus editores, espera poder continuar sendo veículo para os diálogos entre trabalhos que, investigando diversas questões e utilizando-se de diferentes referenciais e fontes, participam da disseminação de ideias e pesquisas no campo educacional.

Cleber Santos Vieira
Márcia Aparecida Amador Mascia
Regina Célia Grandó

Dossiê: Educação Infantil

Apresentação

É com satisfação que apresento este dossiê sobre “Educação Infantil” na revista *Horizontes*. A seleção dos artigos, por mim organizada, procurou envolver uma diversidade de áreas disciplinares, a fim de apresentar um amplo quadro de perspectivas de pesquisa para essa área.

O primeiro artigo, de autoria de Eliana Bhering e Alessandra Sarkis, trata de um enfoque teórico no campo da psicologia ainda pouco difundido no Brasil, o modelo bioecológico, de Bronfenbrenner, considerado, pelas autoras, de importância para as pesquisas na área da educação, na medida em que passa a levar em conta aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida.

O segundo artigo, de Maria Carolina Zapiola, embora não trate diretamente da Educação Infantil, traz análises e considerações importantes para a área, refletir sobre os debates parlamentares na Argentina, no século XIX, sobre a implantação de instituições educacionais para os menores pobres. Inicialmente, o texto reconhece diferentes infâncias que, como já analisei em outro momento, distribuem-se de forma variada, em atenção a distintas condições e situações. Em segundo lugar, trata da constituição de um conjunto de instituições específicas para os menores, à parte do sistema educacional, semelhante ao que irá acontecer na história das instituições de educação infantil. Finalmente, o texto sinaliza para a importância de se evitarem as avaliações aligeiradas e mecanicistas, que adotam perspectivas teóricas de forma acrítica, sem cotejá-las com as evidências, o que ocorre com frequência na pesquisa educacional.

O artigo de Maria Leticia Nascimento apresenta algumas abordagens no campo da Sociologia

da Infância, que reconhecem as crianças como atores sociais, e faz algumas considerações sobre novas possibilidades abertas por esses estudos para a pesquisa e a prática pedagógica na educação infantil.

Levindo Diniz Carvalho, no texto “Infância, brincadeira e cultura”, nos brinda com uma análise sobre o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças indígenas Pataxó, em Minas Gerais, referenciado em estudos nos campos da sociologia, antropologia e história da infância.

No artigo escrito por Elisabeth da Silva Galastri Vinagre e por mim, apresenta-se resultado de pesquisa sobre a história das instituições de educação infantil em Jundiá, envolvendo iniciativas privadas e públicas.

O artigo de Priscila Domingues de Azevedo e Cármen Lúcia Brancaglioni Passos apresenta resultado de pesquisa que trata das necessidades formativas dos professores para trabalhar com matemática na Educação Infantil, com reflexões muito interessantes relativas à formação inicial e continuada e à necessidade do desenvolvimento de conhecimentos específicos para se trabalhar com as crianças.

Moysés Kuhlmann Jr.
Universidade São Francisco
Fundação Carlos Chagas

Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil

*Eliana Bhering**
*Alessandra Sarkis***

Resumo

Este artigo apresenta as possibilidades de pesquisa, em especial com três exemplos na área da Educação Infantil, sob o modelo teórico metodológico de Urie Bronfenbrenner. O modelo teórico-metodológico do referido autor, chamado de modelo bioecológico, conceitua o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. Tal fato é de importância para as pesquisas na área da educação, na medida em que passa a considerar aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida. Esse modelo, também denominado PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo, assim como as questões do tempo. Este artigo dirige sua atenção para as questões da pesquisa em Educação Infantil.

Palavras-chave: Modelo bioecológico; Educação infantil; Desenvolvimento humano; Pesquisa educacional.

Bronfenbrenner's human development bio-ecological model: its implications for early childhood educational research

Abstract

This article presents and discusses research possibilities, particularly using three research examples, under the methodological and theoretical perspective of Urie Bronfenbrenner. Bronfenbrenner's bio-ecological model involves the concept of development which acknowledges the relationship between person and context. We assume that the relationship between person and context is important for educational research since it incorporates aspects of school context as well as the people involved and their relationships in various levels. Such relationships are crucial for long-life development and learning. Bronfenbrenner's model, also known as PPCT model, implies a research design which allows us to investigate each and every PPCT elements, namely: person, proximal processes, context and time, as important factors of development. This article draws some comments on the area of early childhood education.

Keywords: Bio-ecological model; Human development; Early childhood education; educational research.

I - Introdução

A preocupação com o desenvolvimento humano ocupa lugar de destaque no campo das ciências humanas. Dentro de campos teóricos como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia e a Antropologia, percebe-se a influência de suas respectivas áreas de investigação nos processos desenvolvidos na e pela educação. Esses estudos subsidiam, tradicionalmente, os avanços na compreensão sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem para que, a partir daí, criemos situações que enriqueçam o contexto de desenvolvimento e aprendizagem. A educação de crianças pequenas, particularmente, tem recorrido àquelas áreas para desenvolver práticas que fomentem

o desenvolvimento integral das crianças.

As correntes contextualistas são exemplos de como a preocupação de educar e promover o desenvolvimento integral das pessoas é mais abrangente do que simplesmente o aprender isoladamente, apontando que o contexto é muito importante para o curso de desenvolvimento das pessoas. Conforme Tudge (2008), as abordagens contextualistas acreditam que o desenvolvimento acontece, em diferentes contextos, de maneira particular e ativa. Não há apenas um desenvolvimento adaptativo ao que lhe é posto pela sociedade/cultura, pois o sujeito se desenvolve a partir de sua interação com o que está ao seu redor e vice-versa. Dessa forma, culturas diferentes apresentam diferentes possibilidades para

* Endereço eletrônico:
eliana.bhering@terra.com.br/ ** alessandrasarkis@gmail.com

desenvolvimento e aprendizagem. Essas tendências teóricas nos mostram que o contexto é de fato um dos elementos que influenciam o desenvolvimento humano, ao contrário das visões mecanicistas que o tratam apenas como uma variável independente.

A criança, desde o momento de seu nascimento é colocada numa posição em que interage com os outros e com coisas ao seu redor, continuando assim ao longo de toda a sua vida. No entanto, ela, nos seus primeiros anos de vida, tradicionalmente, vem mantendo essas interações com pessoas e ambientes familiares. Ao ingressar na creche, suas relações sociais se ampliam e novas situações e pessoas são introduzidas para ela, assim como para sua família. Tendo dito isso, tanto o seu ambiente em casa como o da instituição passarão por modificações a partir das contribuições dos adultos envolvidos e responsáveis pelas crianças (relações entre pais e profissionais da instituição, por exemplo) que ali se agruparão e contribuições que elas mesmas trazem para esse ambiente. Agrupar-se-ão, portanto, diferentes crenças, valores, hábitos, formas de se relacionar, de fazer e, assim, de se desenvolver. É nesse contexto que nossas crianças pequenas hoje se deparam para vivenciar sua infância. Suas contribuições pessoais interagem com os novos ambientes criados para elas. Com a ampliação dos contextos diários de crianças pequenas, temos que considerar as implicações de tal fato para seu desenvolvimento. Família e escola são contextos importantes para isso na atualidade, ambos tendo responsabilidades distintas e, por outro lado, também comuns. Família e escola, ao lidarem com infância, abrangem diversos aspectos da vida da criança, não somente a questão da aprendizagem (BHERING; SARKIS, 2007).

Este artigo apresenta o modelo teórico metodológico de Urie Bronfenbrenner com a intenção de introduzir uma possibilidade de pesquisa onde o sujeito, seus contextos, tempos e respectivas interações são levados em consideração simultaneamente. Bronfenbrenner (1999) intitula sua proposta como modelo bioecológico e, como Tudge (2008b) aponta, este não se enquadra totalmente na perspectiva contextualista, uma vez que sua proposta vai além de simplesmente postular que o contexto é importante para o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1999) avança para dizer que o que mais interessa é a interconexão de contexto e indivíduo e que desenvolvimento não é determinado por um processo unidirecional.

O desenvolvimento do indivíduo, no modelo teórico-metodológico, se refere à continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individualmente, como em grupo, ao

longo do curso de vida da pessoa e através de gerações e do tempo histórico (BRONFENBRENNER, 2005d). O desenvolvimento humano ocorre mediante de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato. Esse processo de reciprocidade é chamado de processo proximal, que, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BRONFENBRENNER, 1995). Assim sendo, o conceito de desenvolvimento do autor refere-se ao resultado de uma função conjunta entre um **processo proximal**, as características próprias da **pessoa** em desenvolvimento, o **contexto** imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de **tempo** no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente. Este é o modelo P-P-C-T de desenvolvimento (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). Para ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e, com o tempo, se comprometer com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência, por toda a vida. O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa) que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Bronfenbrenner (1989) propõe, ainda, que o funcionamento efetivo do processo de educar crianças no contexto familiar e em outros contextos, tais como creches e escolas, requer que haja padrões de trocas de informação estabelecidos e contínuos, além de confiança mútua entre os principais ambientes nos quais as crianças e suas famílias vivem.

O principal contexto de desenvolvimento da criança pequena tem sido, historicamente, a família. No entanto, esta é afetada direta e indiretamente pelos outros contextos da sua cultura e sociedade. Bronfenbrenner (1986) pontua que os processos que ocorrem em diferentes contextos são interdependentes e afetam-se de forma recíproca. Quando a criança frequenta instituições de educação infantil, os processos que ocorrem na família e na escola contribuem para e influenciam o curso de seu desenvolvimento. O que ocorre no contexto familiar é trazido pela criança para o contexto escolar e vice-versa. A criança está inserida no microsistema família e no microsistema e escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema, com seus

pais e professores, são diferentes, tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo. A escola vem tornando-se contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, sendo relevante atentarmos para as interações vividas nesse ambiente, as relações que construímos com as famílias e as práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de seus filhos.

Pesquisas como o estudo sobre o envolvimento de pais em escolas de educação infantil universitárias (BHERING; MACHADO, 2004); as práticas familiares e escolares de crianças pequenas (BHERING, 2008); a relação diária entre pais e professores de creche (SARKIS, 2008); a percepção das crianças sobre aquilo que vivenciam na Educação Infantil (WALTER, 2009), e sobre as atividades e interações cotidianas de crianças pequenas (TUDGE, 2008a) são exemplos de como o modelo teórico-metodológico de Bronfenbrenner pode subsidiar nossa compreensão sobre as mudanças que ocorrem tanto nas possibilidades de desenvolvimento, como sobre as novas situações que criamos para as crianças pequenas. Todos esses estudos estão essencialmente voltados para a investigação sobre padrão de hábitos, crenças e capturar como as pessoas se engajam a atividades e pessoas, permitindo, assim que extraíam significado de suas vivências, usando, portanto, observação como método principal de coleta de dados. É por meio da observação que é possível capturar o padrão de interação do sujeito com seu ambiente, revelando, ambos, suas crenças, hábitos e valores. Walter (2009), numa perspectiva um pouco distinta da de Bhering e Machado (2004), Bhering (2008), Sarkis (2008) e Tudge (2008a), propõe seu estudo com base em observações sistemáticas feitas ao longo de seu trabalho como supervisora pedagógica, para organizando-o por meio de vídeos de situações onde as crianças e suas interações no cotidiano da educação infantil são o foco de observação.

Tudge (2008b) e Bronfenbrenner (2005b) nos alertam para o fato de que muito mais importante do que controlar situações para que possamos observar como as crianças reagem deveria ser nossa preocupação em entender como elas estão em seus ambientes naturais e o vivenciam. Isso é, ao invés de criarmos um estudo no qual a ênfase seria a reação das crianças diante de determinadas tarefas/situações previamente organizada, nós observaríamos o que de fato elas fazem no seu dia a dia ou o que é posto para elas no seu cotidiano. Tudge (2008a) se interessou pelo estudo sobre os tipos de atividades nas quais crianças de países

industrializados se engajam no seu dia a dia. Bhering (2008) nos apresenta um estudo onde se preocupa com os arranjos diários para as crianças (diálogos, organização do dia, etc.) feitos pela família e creche, dando maior ênfase às práticas desenvolvidas por esses adultos na tentativa de demonstrar crenças sobre os cuidados e a educação de crianças pequenas. Sarkis (2008), sob outro ângulo, descreve o tipo de encontro diário entre pais e professores de creche dando maior ênfase à natureza desses encontros, indicando assim atitudes desenvolvidas por ambas as partes que por sua vez, contribuem para a criação de ambientes para as crianças pequenas. Apesar de Bhering ter utilizado inicialmente entrevistas com pais e professores como ferramenta principal da primeira etapa de seu estudo para descrever o cotidiano criado para as crianças pequenas, ambos, Tudge e Sarkis, observaram a situação em questão por um longo período de tempo com a intenção de capturar os hábitos dos sujeitos – crianças e adultos –, respectivamente, utilizando planilhas de observação que permitem registrar a frequência, tipo e natureza das atividades e relações.

A abordagem aqui apresentada inspira novas maneiras de investigar o cotidiano de crianças pequenas trazendo importantes contribuições sobre aquilo que elas estão fazendo e sobre como nós, adultos, damos sentido às vivências que oportunizamos para as crianças na atualidade, tanto em casa quanto na escola. Acreditamos que investigações como as citadas acima não só contribuirão para o conhecimento sobre as práticas educativas vigentes, mas apontarão aspectos importantes, como a rotina vivida pelas crianças pequenas, quando desenvolvemos políticas públicas voltadas para os cuidados e educação de crianças a partir da mais tenra infância e quando programamos iniciativas que efetivamente compartilharão com a família a responsabilidade de educá-las em nosso país. O compartilhamento de práticas educativas familiares e escolares é um passo importante para o sucesso das instituições, do desempenho e desenvolvimento das pessoas/profissionais a frente das iniciativas, das relações entre os responsáveis pelos processos educativos formais e informais e, acima de tudo, para o desenvolvimento integral das crianças.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner desenvolveu a perspectiva teórico-metodológica chamada de modelo bioecológico com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo mediante a relação entre este e o ambiente (1999). O modelo de Bronfenbrenner

é conceituado numa perspectiva ecológica, na qual indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca. Tudge, Gray e Hogan (1997) apontam que uma abordagem com perspectiva ecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam. Esse modelo traz implicações para o modo de realização de pesquisas que devem considerar o contexto como fator importante para o desenvolvimento da pessoa. Quando nos referimos à educação, temos a escola como um dos contextos primordiais. As características dessas instituições, das pessoas nelas inseridas e as relações estabelecidas são aspectos relevantes para o estudo e pesquisa do desenvolvimento e, conseqüentemente, para a aprendizagem da pessoa.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BRONFENBRENNER, 1995).

O alcance dos potenciais humanos requer mecanismos de intervenção que conectam o interior com o exterior num processo de mão dupla que ocorre não instantaneamente, mas através do tempo (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p.572, tradução nossa).

O modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) é o *design* de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fator determinante do desenvolvimento do indivíduo. O autor aponta que nesse modelo as características da pessoa aparecem duas vezes: na primeira como um dos quatro elementos, e, depois, como resultado do desenvolvimento podendo ser observadas na pessoa num momento posterior no tempo, sendo resultado da interação cumulativa dos quatro componentes do modelo. No modelo bioecológico, podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999). A relação entre contexto, características da pessoa e processos proximais nos é pertinente na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1995) relata que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos

proximais que têm efeito sobre o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características biológicas e psicológicas da pessoa em desenvolvimento, do ambiente, imediato ou remoto, no qual esses processos acontecem e da natureza dos resultados quanto ao desenvolvimento. O sujeito e o ambiente têm importante contribuição nesse processo:

...se os processos proximais são os motores do desenvolvimento, são as características da pessoa e do contexto que fornecem o combustível necessário e a maioria do direcionamento. Entretanto, no final, o que importa é o destino alcançado. (op.cit., p. 584, tradução nossa)

De acordo com Bronfenbrenner e Evans (2000), para ocorrer o desenvolvimento da pessoa, ela precisa participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e que, com o tempo, se comprometa com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência, por toda a vida. O estabelecimento e a manutenção das interações entre o cuidador e a criança dependem da disponibilidade e envolvimento de outro adulto (terceira pessoa), que dá apoio e encoraja a pessoa que cuida e interage com a criança. Bronfenbrenner (1989) também pontua a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo, em sintonia, para que o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos seja pertinente e relevante.

Descreveremos a seguir os quatro componentes do modelo bioecológico.

Processo

Os processos proximais são uma parte importante do modelo de desenvolvimento aqui exposto. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), eles funcionam como motor do desenvolvimento. O poder exercido pelos processos proximais varia em função do contexto e das características da pessoa (BRONFENBRENNER, 2005e).

Para ocorrer o desenvolvimento de fato a pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua durante um período de tempo. Essas interações contínuas são chamadas de processos proximais.

Atividades feitas em períodos curtos (como fim de semana, por exemplo) que são frequentemente interrompidas ou são inconsistentes não se caracterizam como processos proximais. Também não basta que as atividades sejam simplesmente repetidas, mas ao contrário, elas precisam evoluir em complexidade. Tais processos proximais ocorrem por meio de interação com pessoas, assim como com objetos e símbolos. Os objetos e símbolos devem ser estimulantes e convidativos à exploração, proporcionando que ocorram os processos proximais (BRONFENBRENNER, 1999). Esses requerem a transferência de energia entre a pessoa em desenvolvimento e as outras pessoas, objetos ou símbolos. A transferência pode seguir da pessoa em desenvolvimento em direção às outras pessoas, objetos ou símbolos, ou, ainda, desses para a pessoa em desenvolvimento (reciprocidade). Além disso, podem ocorrer separada ou simultaneamente (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

Os processos proximais podem levar a dois principais resultados de desenvolvimento: a competência e a disfunção. A competência se refere à aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dirigem o comportamento da pessoa em direção a situações e domínios crescentemente avançados de desenvolvimento. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração do comportamento nas variadas situações e domínios de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), ou da interrupção frequente da obtenção de recursos necessários para avançar tanto em complexidade como em quantidade. A aprendizagem, por exemplo, se caracteriza como uma competência adquirida a partir dos processos proximais que impulsionam o sujeito à compreensão mais abrangente de suas possibilidades a de seus contextos.

Os efeitos desenvolvimentais dos processos proximais podem variar em função dos contextos. No caso de crianças que vivem em contextos precários e, portanto, privados de condições mínimas para o desenvolvimento saudável, é provável que haja maior disfunção no desenvolvimento, resultando, por outro lado, que as preparemos para que tenham maior atenção e envolvimento dos pais ou profissionais em razão das dificuldades encontradas. Já no caso de crianças que vivem em ambientes estáveis, com recursos diversos, os pais se voltam para as crianças, porém focados mais pelos sinais gratificantes do desenvolvimento, estando atentos aos progressos do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005e). A natureza da relação entre as crianças e adultos, em ambos os casos relatados anteriormente, seria determinada

pela ausência ou presença, respectivamente, de condições para o desenvolvimento crescente e positivo. Os processos proximais variam em função do conteúdo e das características das pessoas. Além disso, têm efeito de reduzir ou amenizar as diferenças dos ambientes no resultado do desenvolvimento. Eles exercem mais efeitos em pessoas que estão em ambientes mais vantajosos e estáveis, no caso de competências desenvolvimentais, entendidas como aquisição e desenvolvimento posterior de conhecimento e habilidades (BRONFENBRENNER, 1999). O foco dos estudos sobre condições sob as quais o desenvolvimento acontece estaria exatamente na natureza dos processos proximais, observadas também as características do contexto, da(s) pessoa(s) e do(s) tempo(s).

Considerando as crianças que frequentam outros ambientes além do contexto familiar, como, por exemplo, creches e escolas, seus processos proximais vão depender em grande parte das características pessoais e também das intervenções feitas naqueles contextos. Exemplificando, uma criança é extremamente tímida e evita contatos com outras crianças. A partir de interações consistentes por parte dos professores, pode iniciar interações e trocas com outras crianças, o que provavelmente terá reflexos nos seus processos proximais e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Os processos proximais, vivenciados com complexidade e frequência são capazes de, em conjunto com as características da pessoa, favorecer seu desenvolvimento. Conforme as crianças crescem, a tendência é que seus processos proximais se ampliem, tornem-se mais complexos e acompanhem a ampliação das suas capacidades. Os intervalos entre períodos de atividade cada vez mais complexa tendem a tornarem-se gradativamente mais longos, ocorrendo de modo regular para que o desenvolvimento continue a avançar. Existe também uma tendência de que, conforme a criança cresça, o número de pessoas com as quais ela interage aumente de forma regular em períodos extensos de tempo. Essas pessoas são chamadas de “outros significativos” e não há limite para quantas podem funcionar nesse papel (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). No que diz respeito ao desenvolvimento de crianças, a presença de adultos como mediadores tem uma importante função. Eles devem manter o foco de atenção nas interações recíprocas com a criança, de modo a construir uma relação duradoura e significativa. Inicialmente, as pessoas que costumam realizar este papel são os pais. As interações com o ambiente físico e o mundo social capacitam a criança a ampliar seus relacionamentos para além do ambiente imediato, que é a casa e as pessoas inseridas

nesse contexto. Ela pode aproveitar experiências em outros contextos, como a escola, e também com outras pessoas e objetos desses contextos. Os processos proximais se constituem no elemento mais importante no modelo PPCT (TUDGE et al., 2000). Segundo Tudge et al. (2000), os processos proximais são como a essência das atividades diárias nas quais a criança se envolve, normalmente com outras pessoas. "... processos proximais são a essência do que ocorre no curso das atividades diárias entre indivíduos em desenvolvimento e seus parceiros sociais" (2000, p. 2, tradução nossa).

Os Processos proximais são tidos como os mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. O poder que exercem varia substancialmente como uma função das características da Pessoa, dos Contextos imediatos ou remotos e dos períodos de Tempo nos quais ocorrem (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Pessoa

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), existem três características da pessoa que podem influenciar no desenvolvimento e que têm o poder de afetar os processos proximais no curso da vida. São elas as disposições, os recursos e as demandas.

As disposições ativas de comportamento são as características da pessoa que mais provavelmente influenciam seu futuro desenvolvimento. Podem afetar os processos proximais sendo então chamadas de características instigadoras de desenvolvimento. Bronfenbrenner (1993) chama atenção para o fato de que tais características não determinam o curso do desenvolvimento. Elas podem favorecê-lo, porém isso depende também de outras forças e recursos. Exemplos dessas características são a curiosidade, a iniciativa e a responsividade. Por outro lado, quando as disposições retardam ou dificultam a ocorrência dos processos proximais, elas são chamadas de características que dificultam o desenvolvimento. Exemplos dessas, são a impulsividade, distração, apatia, insegurança, timidez.

O modo de funcionar da pessoa estimula reações diferenciadas nos ambientes e nas pessoas. Para Bronfenbrenner (1993) essas são características de estímulo pessoal, importantes para o desenvolvimento pelo fato de que mobilizam processos de interação interpessoais recíprocos ao longo do tempo, influenciando o curso do desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1993) aponta três tipos de disposições ativas que podem funcionar como instigadoras do desenvolvimento. Os três tipos de disposições instigadoras de desenvolvimento

são muito poderosas pelo impacto que têm no desenvolvimento. Elas não evocam reações do ambiente, mas modulam a responsividade da pessoa em relação a ele. Elas surgem desde a infância e têm reflexo progressivamente mais complexo no funcionamento psicológico. É importante ressaltar que tais características por si só não determinam o curso do desenvolvimento, pois seus efeitos são dependentes de todo o funcionamento do sistema ecológico. No entanto, são elas que determinam a maneira pela qual o indivíduo se relacionará com seu ambiente e pessoas.

A primeira e mais precoce disposição ativa instigadora de desenvolvimento é a responsividade seletiva, que implica diferentes respostas, atrações e explorações de aspectos do ambiente físico e social. A segunda dessas disposições é a capacidade de se engajar e persistir em atividades de progressiva complexidade, sendo chamadas de propensões estruturantes. A terceira classe de disposições instigadoras do desenvolvimento são as crenças diretivas, ou seja, as crenças que a pessoa tem sobre si como um agente ativo na relação consigo mesma e com o ambiente (BRONFENBRENNER, 1993; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os recursos da pessoa, por sua vez, também são características que influenciam o desenvolvimento, mas não se relacionam com a disposição seletiva para a ação. Entretanto, elas constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais. A primeira dessas características são as condições que limitam ou dificultam a integridade funcional do organismo (problemas genéticos, baixo peso ao nascer, deficiências, doenças, processos degenerativos, etc.). Por outro lado, as propriedades do desenvolvimento também se constituem das capacidades, do conhecimento, das habilidades e experiências, que, nesse caso, favorecem a ocorrência dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1993).

Já as características de demanda se referem às características da pessoa que são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico. Como exemplo, temos um bebê que chora muito e um bebê muito alegre. Essas características individuais farão com que as pessoas interajam com eles de forma diferenciada, mas não necessariamente de modo melhor ou pior. Entretanto, a forma de interação pode trazer implicações para o curso de desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Além das características mencionadas anteriormente, os sistemas de crenças de pessoas significativas para

a pessoa em desenvolvimento podem funcionar como instigadores e mantenedores de interação recíproca com ela (BRONFENBRENNER, 1995) influenciando então seus posicionamentos e atitudes para si, outros e seus ambientes.

Contexto

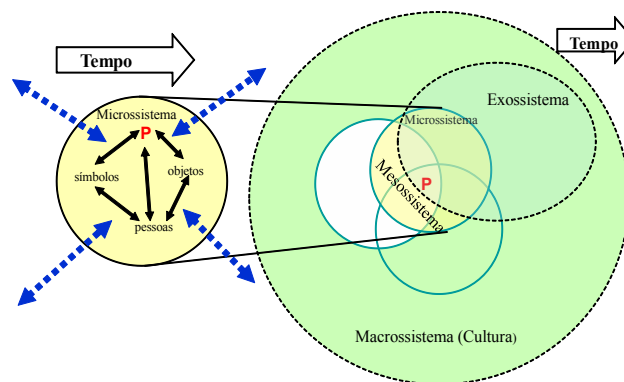
O contexto se caracteriza por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciada pela pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983).

... contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo. (BRONFENBRENNER, 1999, p. 23, tradução nossa)

É uma das características do modelo bioecológico, a conceituação do ambiente ecológico como um conjunto de sistemas que se relacionam. O poder das forças do desenvolvimento que operam em um dos níveis do sistema depende da natureza das estruturas ambientais que existem no mesmo e nos sistemas nos outros níveis. A teoria dos sistemas ecológicos se baseia no fato de que o desenvolvimento é uma função das interações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre estes ambientes, (BRONFENBRENNER, 1999). O contexto no modelo bioecológico é concebido como um conjunto de sistemas concêntricos em quatro níveis sucessivos, que compreendem o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (BRONFENBRENNER, 1995).

Segundo Tudge (2008b), esse sistema concêntrico pode ser representado conforme figura a seguir. Tudge defende que Bronfenbrenner, apesar de não considerar suficientemente as variações culturais que existem no mundo, é um autor contextualista cujo paradigma é dialético, uma vez que entende que o conhecimento é uma construção social e o que é visto como realidade depende, em parte, da cultura, da história e do poder (p. 212). A figura abaixo, segundo Tudge (2008b, p. 69), representa o modelo PPCT de Bronfenbrenner e, graficamente, mostra a pessoa ativa (P) se engajando por meio de processos proximais (P) com as pessoas, símbolos e objetos dentro do microsistema, que por

sua vez está em interação constante com os outros contextos (C), envolvendo continuidade e mudança ao longo do tempo (T).



O contexto, assim como a pessoa, tem características que são instigadoras de desenvolvimento. Essas, em interação com características individuais, podem facilitar ou impedir o desenvolvimento. Como características instigadoras de desenvolvimento do contexto podemos considerar os recursos materiais, físicos e sociais, a estabilidade desses recursos, além do fato de deles se apresentarem de modo organizado ou desorganizado. Estes aspectos do ambiente podem ser observados em todos os níveis (TUDGE et al., 1997).

O microsistema é o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento. Consiste em um padrão de relações da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, objetos ou símbolos. Essas relações se caracterizam por ocorrer face a face, interações progressivamente mais complexas no ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 2005b; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). O microsistema se caracteriza como um contexto no qual as atividades diárias da pessoa ocorrem. Compreende também as pessoas que habitam este contexto. É o lugar no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em interações diretas com pessoas, objetos ou características do dado contexto. Esses padrões de interação ao longo do tempo promovem as mudanças no comportamento e o desenvolvimento individual (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983).

Bronfenbrenner (1993) nos chama atenção para o fato de que as características desse ambiente imediato devem ser capazes de convidar e permitir a participação da pessoa em interações progressivamente mais complexas. Essas são características promotoras do desenvolvimento que partem do ambiente. De acordo com o autor, há dois aspectos do ambiente físico que podem afetar o desenvolvimento – um de forma positiva e outro

de forma negativa. De um lado, temos os objetos e ambientes que à convidam manipulação e exploração e, por outro lado, temos a instabilidade, falta de estrutura e falta de previsibilidade dos acontecimentos, que podem dificultar o processo de desenvolvimento. Essa visão estendida da ideia de microsistema nos leva a considerar aspectos importantes dos ambientes imediatos da criança pequena (como, por exemplo, a escola e a família) como promotores de seu desenvolvimento. Leva-nos também a uma importante reflexão acerca dos ambientes que disponibilizamos para as crianças e como os estruturamos para que interações significativas ocorram de maneira a promover ao indivíduo situações que contribuirão para sua formação.

Bronfenbrenner e Crouter (1983) chamam atenção para o fato de que o microsistema da criança envolve elementos, como objetos físicos e brinquedos além do modo no qual este ambiente é organizado pelos adultos. Também envolve as interações nas quais a criança se engaja com outras pessoas do ambiente. Todos esses fatores influenciam o desenvolvimento da criança pelo fato de ativarem padrões distintos de comportamento e de respostas. Outro aspecto importante do microsistema se refere às conexões entre as pessoas que o compõem, à natureza dessas relações e o modo como, mesmo que indiretamente, essas relações afetam a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2005b).

O microsistema é um importante contexto de desenvolvimento. Para além do microsistema, o desenvolvimento da pessoa é afetado também por outros níveis do contexto. Ele também se dá na interconexão entre os microsistemas, ao que Bronfenbrenner denomina de mesossistema. Este se caracteriza como um sistema de microsistemas (BRONFENBRENNER, 1988).

Um mesossistema se caracteriza pelas ligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento. Atenção especial é dada aos efeitos sinérgicos criados pela interação das características e processos desenvolvimentalmente instigativos ou inibidores presentes em cada ambiente (BRONFENBRENNER, 1993, p.22).

De acordo com Bronfenbrenner e Crouter (1983), a pesquisa que enfoca as relações do mesossistema é um modelo no qual o comportamento ou o desenvolvimento é considerado como uma função de processos que ocorrem em dois ou mais ambientes, ou das relações entre esses ambientes:

Uma perspectiva de mesossistema argumenta pela expansão do foco da avaliação para além de um único sistema, e para além da criança por si só, para incluir a análise de outros microsistemas nos quais a criança é participante. (p. 397-398, tradução nossa)

O modelo de mesossistema nos levanta questões interessantes, na medida em que foca sobre as conexões entre os microsistemas. Em se tratando do mesossistema família-escola, temos como exemplos dessas conexões a visita dos pais à escola antes da entrada da criança, informações aos pais sobre os procedimentos da escola, encorajamento à participação nas atividades em sala com seus filhos e maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

... a capacidade de um ambiente – tal como a casa, a escola ou local de trabalho – de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é visto como dependente da existência e natureza das conexões sociais entre os ambientes, incluindo participação conjunta, comunicação, e a existência de informação em cada ambiente sobre o outro (BRONFENBRENNER, 2005b, p.52-53, tradução nossa)

O mesossistema trata das relações entre dois microsistemas nos quais a pessoa atua de maneira ativa. Essas interconexões existentes entre os microsistemas são tão importantes para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem nos microsistemas (BRONFENBRENNER, 2005a; BRONFENBRENNER, 2005b).

Uma das possíveis interações representadas pelo mesossistema diz respeito às transições ecológicas, ou seja, à entrada da pessoa em novo contexto ecológico. Cada transição tem consequências para o desenvolvimento da pessoa pelo fato de ela se engajar em novas atividades e novos tipos de estruturas sociais (BRONFENBRENNER, 1979). A entrada da criança na escola representa uma importante transição ecológica. Bronfenbrenner ressalta o fato de que as transições ecológicas são importantes por envolverem uma mudança de papel e o papel desempenhado pela pessoa altera o modo como os outros a tratam, como agem com ela, o que fazem e até mesmo como eles pensam e se sentem. Processos como este na vida das crianças pequenas devem ser estudados e acompanhados de maneira a perceber como podemos avançar na qualidade daquilo que apresentamos ao

indivíduo e ao seu grupo de pertencimento.

Bronfenbrenner e Crouter (1983) falam ainda do *feedback* de transição, que consiste na observação dos efeitos que a entrada de uma pessoa em um novo ambiente tem nos outros principais sistemas dos quais a pessoa participa. Como exemplo, temos os efeitos da entrada da criança na escola para a família.

Colocar uma criança na creche pode ser importante por seus efeitos nos pais e nas crianças. Através do fornecimento de um sistema de apoio à família, a creche pode capacitar os pais a exercerem mais efetivamente o papel de educadores (p. 396, tradução nossa).

Quando a criança ingressa no contexto escolar, amplia suas relações e modos de funcionamento. Os processos proximais irão se expandir e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Isso por si só é uma grande mudança. Para os pais e familiares próximos, lidar com a entrada de uma criança pequena na creche/pré-escola significa lidar com muitos sentimentos, por vezes ambivalentes. Tais vivências trazem para o contexto familiar novas preocupações, rotinas e adequações. A relação entre os microsistemas na qual a criança está diretamente implicada, torna-se uma real necessidade.

O microsistema e o mesossistema se caracterizam como importantes contextos de desenvolvimento nos quais a pessoa está envolvida. Entretanto, Bronfenbrenner (1993) nos pontua dois outros contextos não-imediatos que exercem também importante influência no curso do desenvolvimento da pessoa que pode ser direta ou indireta, tendo em vista que a pessoa, em desenvolvimento não está necessariamente inserida nos contextos. São eles o exossistema e o macrosistema.

O exossistema se refere à relação e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que em um deles, pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. Apesar disso, os eventos que nele ocorrem afetam indiretamente os processos no ambiente imediato no qual a pessoa vive Bronfenbrenner (1993). Um exemplo clássico de exossistema é a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais. Embora não necessariamente contenha a pessoa, ele pode envolver os outros significativos na sua vida. Qualquer instituição social que tome decisões que afetem as condições de vida das famílias pode funcionar como um exossistema Bronfenbrenner (1993). O horário de trabalho dos pais tem relação direta com os arranjos que fazem para seus filhos pequenos, em especial, e

a natureza da atividade profissional certamente terá implicações para o estilo de vida que a família leva, influenciando assim o curso de desenvolvimento de todos os membros.

Tudge et al. (2000), ao apresentarem o modelo PPCT, relatam que o processo ocupa lugar de destaque. Os processos proximais se referem às atividades que as pessoas se envolvem, quase sempre com outras pessoas. Processo é o que acontece nas atividades diárias com a pessoa em desenvolvimento e seus parceiros sociais. Os autores apontam que o modelo PPCT valoriza os processos que ocorrem nos microsistemas, como a casa, a escola, o grupo de amigos, etc. Apesar disso, é dada grande importância aos processos que ocorrem na conexão entre os microsistemas. O desenvolvimento também é afetado por essas conexões de sistemas, denominadas de mesossistema. Os autores apontam que a relação, ou mesmo a falta de ligação entre os microsistemas, é algo que merece um número maior de estudos para compreensão de como afetam o desenvolvimento humano. Além disso, para se compreenderem práticas ou atividades diárias, é importante entender o contexto cultural no qual elas acontecem. Os microsistemas e mesossistemas estão inseridos num contexto mais amplo, que é o macrosistema, o qual reflete as características culturais e sociais. O macrosistema consiste no padrão de características do micro, meso e exossistema de uma dada cultura, subcultura ou outra estrutura social. Aqui há um interesse principalmente no que se refere aos sistemas de crenças, recursos, oportunidades, estilos de vida, opções de curso de vida e padrões de mudança sociais inseridos nos sistemas. De acordo com Bronfenbrenner (2005a), o macrosistema é representado por padrões similares de estilos de vida e ideologias que se refletem nas metas e práticas de socialização. Desse modo, as condições de vida experimentadas pelas pessoas de um grupo socioeconômico, étnico ou religioso específico tendem a ser similares. As políticas públicas são exemplos de macrosistemas que inserem seus cidadãos em um determinado modelo de serviços e possibilidades.

O potencial do desenvolvimento individual é delimitado pelas possibilidades que estão disponíveis em uma cultura em um determinado tempo histórico. A estrutura e o conteúdo de um dado microsistema, seja ele a creche, a escola, a casa ou o local de trabalho, e os processos de desenvolvimento que ali podem acontecer, são no nível mais amplo, favorecidos ou não a partir da cultura. O microsistema é diretamente afetado pelas características do macrosistema no qual está inserido (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY &

LURIA, 1956 apud BRONFENBRENNER, 1993).

As características do macrosistema têm implicações nos contextos imediatos da pessoa no que se refere aos processos que promovem o desenvolvimento. Bronfenbrenner (1993) aponta que a definição de macrosistema tem implicações para a teoria do desenvolvimento, assim como para os modelos de pesquisa. No que diz respeito às formulações do desenvolvimento, a importância relaciona-se ao fato de que os processos desenvolvimentais podem diferir de modo significativo na medida em que as pessoas se inserem em diferentes macrosistemas. Já quanto aos modelos de pesquisa, supõe que seja necessária a representação da cultura como uma característica crítica dos modelos de pesquisa que investigam processos desenvolvimentais.

Tempo

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), desenvolvimento se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos através do curso de vida e das gerações. Apontam que as características, tanto de mudança como de continuidade das pessoas através das gerações, são tão importantes quanto as características de uma mesma pessoa no tempo. “...eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano, em qualquer direção, não somente para indivíduos, mas para grandes segmentos da população (BRONFENBRENNER, 1995, p. 43, tradução nossa).

Bronfenbrenner (1986) trabalha com o conceito de cronossistema, que considera o aspecto temporal relacionado com as transições que vivemos no curso de nossas vidas. Há, segundo o autor, dois tipos de transições: normativas (eventos do curso normal da vida, como entrada na escola, puberdade, etc.) e não-normativas (eventos não esperados, como divórcio, mudanças de residência, etc.). Essas transições são importantes, pois podem servir como uma força que impulsiona a mudança desenvolvimental e, principalmente, porque afetam o desenvolvimento diretamente ao afetar os processos familiares. De acordo com o autor, o fato de a criança ingressar em um novo contexto, como a escola, altera as atitudes, expectativas e padrões de relacionamento dentro do contexto familiar. Essas mudanças no funcionamento familiar podem ter mais efeitos no desenvolvimento da criança do que a própria entrada no novo ambiente, pois novas maneiras de se relacionar podem surgir mediante ocorrências no novo ambiente.

Elder (1998b apud BRONFENBRENNER, 1999) fala dos quatro princípios da perspectiva do

curso de vida. De acordo com o primeiro princípio, o desenvolvimento do curso de vida do indivíduo está inserido e é formatado pelas condições e eventos que ocorrem no período histórico no qual a pessoa vive. O segundo princípio diz respeito ao efeito que tem sobre o desenvolvimento humano a sincronia entre as transições biológicas e sociais relacionadas com a idade e as expectativas de papéis determinadas culturalmente. Em relação ao terceiro princípio, as vidas dos membros de uma família são interdependentes e a reação de um deles a um determinado evento afeta o desenvolvimento dos outros familiares. E, finalmente, de acordo com o quarto princípio, as pessoas afetam seu próprio desenvolvimento através de suas próprias escolhas e atos, que representam o seu próprio tempo.

Para Bronfenbrenner (1995), as pessoas são suscetíveis de forma diferenciada às condições e forças externas às quais estão expostas em suas vidas. Essas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas. A possibilidade da pesquisa é descobrir quais pessoas são ou não são afetadas por uma experiência particular e também como os efeitos desenvolvimentais em particular são prováveis de diferir para sujeitos que exibem características biopsicológicas contrastantes, mas que têm sido expostos ao longo do tempo a ambientes e processos proximais similares. A pesquisa que utiliza essa abordagem se preparará para investigar os processos que ocorrem em determinadas situações e que, portanto, desencadearão determinadas possibilidades para o desenvolvimento ocorrer.

Considerações para a pesquisa na Educação Infantil

Bronfenbrenner (2005b) argumenta que, para podermos compreender o desenvolvimento humano, precisamos, além de considerar os aspectos e as dimensões individuais das pessoas, considerar os ambientes nos quais estamos inseridos – tanto os imediatos, tais como lar, escola, igreja e outros, como aqueles que não necessariamente frequentamos, mas com os quais mantemos estreita ligação por intermédio de pessoas com quem temos contatos frequentes e que influenciam nosso desenvolvimento e atuação na sociedade (como já foi mencionado anteriormente, o local de trabalho dos pais). Para Bronfenbrenner:

...a ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, durante todo o curso da vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades

mutantes dos ambientes imediatos nas quais a pessoa vive, e como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes imediatos estão inseridos. (1989, p.188)

Quando Bronfenbrenner (1999) fala do sistema de crenças, ele também faz menção às escolhas que os adultos, pais, professores e outros agentes de socialização fazem ao decidir, consciente ou inconscientemente, as metas, os riscos e a maneira de criar a próxima geração. Tendo dito isso, é importante que pesquisas que procuram investigar as oportunidades de desenvolvimento ou o impacto de determinadas ações e rotinas na vida das crianças desenvolvam metodologias que capturem tanto a natureza dessas interações quanto a sua frequência. Tudo que influencia o curso do desenvolvimento humano acontece com frequência. Bronfenbrenner argumenta que somente investigando dois macrossistemas, no mínimo, é que podemos de fato capturar os valores, crenças e hábitos de determinadas sociedades/macrossistemas, pois é a partir da comparação entre macrossistemas que de fato visualiza-se e compreende-se a maneira em que os indivíduos preparam seus ambientes de desenvolvimento. Tudge (2008b), baseado nas perspectivas de Vygotsky e Bronfenbrenner, propõe então que os pesquisadores considerem a perspectiva da teoria ecológico-cultural, pois argumenta que Bronfenbrenner (1999) não explora as maneiras pelas quais os diferentes macrossistemas (ou subculturas) se relacionam com diferentes, mas igualmente eficazes, processos proximais. Tudge (2008b) avança dizendo que as teorias que se localizam de fato dentro da perspectiva contextualista são aquelas que consideram seriamente as complexas interconexões entre indivíduos e aspectos interpessoais e contextuais do desenvolvimento. Portanto, a teoria ecológica cultural tem como seu foco principal as atividades diárias que acontecem com a pessoa em desenvolvimento e as pessoas com quem ela diária e comumente interage. Como Bronfenbrenner descreve, essas atividades diárias são o motor do desenvolvimento tendo em vista que são essas mesmas atividades que promovem a aprendizagem daquilo que era esperado que a pessoa em desenvolvimento aprendesse. Noutras palavras, os tipos de atividades consideradas apropriadas ou não para a pessoa em desenvolvimento, como espera-se que ela se engaje com essas atividades e as maneiras pelas quais as pessoas à sua volta irão lidar com essas atividades e com outras pessoas envolvidas tornam-se o foco das pesquisas sob esta

perspectiva ecológico cultural.

No que se trata da investigação dentro do âmbito da educação infantil, a observação das atividades diárias e típicas desses contextos para crianças pequenas se torna imprescindível. As ações planejadas e executadas na rotina diária escolar e as escolhas feitas pelos adultos parece, dentro dessa compreensão, ter forte impacto no desenvolvimento das crianças. A interação entre crianças, adultos e atividades define o âmbito do desenvolvimento humano. Observar a natureza dessas atividades sociais e escolares, a interação entre as pessoas envolvidas e a natureza das decisões são processo proximais importantes e por isso passíveis de estudo minucioso, preferencialmente na perspectiva longitudinal, levantando assim os caminhos percorridos por esse grupo social.

Na perspectiva ecológico-cultural (Bronfenbrenner, 1999; Tudge, 2008b), Essas observações devem ocorrer durante um período de tempo prolongado, de maneira que se pode registrar tanto a natureza dessas atividades como também sua frequência dentro de rotina estabelecida para o grupo de crianças, assim como para as crianças individualmente. É importante ressaltar que no modelo PPCT de Bronfenbrenner, chama-se a atenção para todos os aspectos que este indica: pessoa, suas características, processos proximais, características dos contextos do micro ao macro e os tempos tanto históricos quanto pontuais. A observações dessas atividades e interações tanto podem incluir a utilização de observações estruturadas como também observações a partir de vídeos e naturais com anotações detalhadas. Os estudos de Tudge, Bhering e Sarkis, como mencionado no início deste texto, foram programados para acontecer utilizando planilhas que capturam todas as características acima mencionadas e por isso revelam um padrão dos acontecimentos, atividades e interações. Além disso, o estudo sobre o impacto que a educação infantil provoca nas famílias e sociedade é igualmente importante para a pesquisa educacional. Essa observação, sobre os fatos, atitudes e interações que acontecem na educação infantil, pode ampliar nossa compreensão sobre as políticas que criamos e defendemos para a infância e ainda sobre as práticas familiares e suas demandas para a instituição escolar. A educação infantil não só impacta a vida da criança, mas modifica a rotina familiar e, acima de tudo compartilha com as famílias os direitos e deveres que nos cabem, enquanto adultos, na defesa de uma infância saudável para a população em geral.

A pesquisa educacional na área da educação infantil se expande para além dos muros das creches e pré-escolas, pois na primeira infância a rede de

interações é mais intensa e dinâmica e que se explica pelo fato de que para as crianças pequenas devemos preparar ambientes seguros, que inspirem confiança e que possibilitem o desenvolvimento integral. Bronfenbrenner defende que os ambientes do lar e da creche para a criança constituem seus principais microssistemas, isso é, são os ambientes imediatos em que ela convive; por outro lado, esses mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um mediador ainda com habilidades em desenvolvimento (principalmente no que toca a linguagem e a sociabilidade) que limitam as possibilidades de aproximação de ambas as partes e de levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microssistemas a região do mesossistema, isso é, a confluência desses microssistemas, nos fornece elementos importantes não só para a compreensão de ambas as contribuições na educação das crianças, mas também no enriquecimento das práticas familiares e institucionais. Esta confluência de microssistemas, o mesossistema, está, entre outras possibilidades, representada pelos encontros diários que as famílias e educadores estabelecem no momento de entrada e/ou saída.

O estudo do mesossistema parece ser muito pertinente para que possamos compreender o impacto que cada transição ecológica da criança tem no seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CROUTER, 1983). Bronfenbrenner (2005b) argumenta que, a cada transição ecológica, transformações ocorrem nos ambientes de maneira a promover o próximo contexto para o próximo estágio de desenvolvimento. Isso é, à medida que a criança começa a frequentar novos contextos, modificações vão ocorrendo com bases nas novas demandas que surgem em decorrência dos novos eventos e novas interações. O fato de uma criança começar a frequentar uma instituição de educação infantil é tão importante para ela como para os adultos envolvidos no processo. Segundo Bronfenbrenner (2005b),

Colocar uma criança numa instituição de educação infantil pode ser tão importante, em termos de impacto, para os pais como para as crianças. Fornecendo um sistema

apoio aos pais, a instituição de EI pode ajudá-los a fortalecer seu papel de educador. A partir de uma perspectiva, ainda que um pouco diferente, uma vez que a criança entra na EI, os pais mudam a estrutura do ambiente de sua casa, as atividades que desenvolvem com seus filhos, suas práticas disciplinares e até mesmo a natureza da relação afetiva entre eles e seus filhos. A natureza dessas mudanças será também afetada, portanto, pelas outras alterações no comportamento da criança que são influenciados pela nova situação de frequência à escola de Educação Infantil". (p. 396-397, tradução nossa)

A pesquisa na educação infantil (EI), considerando a importância dada à prática educativa de educar e cuidar nessa faixa etária, pode se beneficiar dessa metodologia de estudos sobre as práticas e atividades cotidianas das creches e pré-escolas, assim como, por outro lado, dar subsídios para a compreensão mais ampla sobre as oportunidades educativas que criamos para as crianças na escola. As mudanças que decorrem do ingresso da criança pequena em instituições de EI incluem também as mudanças ocorridas em seus lares, conforme Bronfenbrenner, acima, nos coloca. Ambas as situações educativas, em casa e na escola, podem ser estudadas sob esta perspectiva ecológica e a perspectiva que Tudge nos apresenta. Investigar as práticas, crenças, valores e hábitos que envolvem a infância, ao longo de um período, em diferentes macrossistemas, pode nos levar ao avanço de práticas mais pertinentes à infância, levando em consideração a qualidade da educação infantil nos diferentes contextos. O objeto de investigação, na verdade, são os processos proximais, isso é, as interações que revelam a natureza de nossas crenças, hábitos e valores que as sustentam. Estes, por sua vez, se revelam nos planos que fazemos diariamente para nossas crianças e nas nossas práticas pedagógicas, sociais, afetivas e emocionais direcionadas às crianças. A Educação Infantil se beneficiará de estudos que se preocupam com a promoção do bem-estar das crianças, de seu desenvolvimento integral e saudável e das intervenções positivas que poderão ser criadas com base da observação diária dos fatos e pessoas, durante o período escolar. A educação infantil, por produzir impactos sociais importantes forçando-nos a reestruturar nossa vida diária, enquanto família, e enquanto resposta às políticas públicas, ainda não se revelou integralmente. Precisamos pesquisar nossas práticas e intervenções, pela observação, seja dos

adultos seja das crianças, e observar e avaliar as mudanças implementadas para a infância na escola. A prática da observação sistemática ao longo de um período de tempo (evidenciada a ênfase e natureza de nossas ações para, com e pelas crianças) ilumina nossos caminhos através da infância.

Referências

BHERING, E. *Iniciativas compartilhadas para a infância: crescendo na família e nas instituições de educação infantil*. Relatório de Pesquisa – FAPERJ, 2008 (72f).

_____; MACHADO, BHERING, E. G. Um estudo sobre encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil. In: 27^a ANPED, 2004, Caxambu. Anais da 27^a Reunião Anual da ANPED, 2004.

_____; SARKIS, A. A inserção de crianças pequenas na educação infantil: um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: 30^a ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30^a Reunião Anual da ANPED em CD-ROM, 2007.

BRONFENBRENNER, U. Lewinian space and ecological substance. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005a, p. 41-49.

_____. A future perspective. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005b, p. 50- 59.

_____. The future of childhood. In: BRONFENBRENNER, U. (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005c, p. 246-259.

_____. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. Vp. 6, 1986. Vp.723-742.

_____. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In: Bolger, N., Caspi, A., Downey, G. & Moorehouse, M. (org.). *Persons in context*. New York: Cambridge University Press. 1988. p. 25-49.

_____. *Who cares for children?* Invited address, September/December, UNESCO, Paris. 1989.

_____. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: WOZNIAC, R.; FISCHER, K. (Ed.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993, p. 3-44.

_____. Developmental ecology through space

and time: A future perspective. In: MOEN, P., ELDER JR, G.H.; LUSCHER, K. (Ed.) *Examining lives in context: Perspectives on ecology of human development*. Washington, DC.: American Psychological Association, 1995, p. 619-647.

_____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D. (Org.) . *Conceptualization and Assesment of Environment across the life span*. Washington DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

_____. The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005d, p. 3-14.

_____. Growing chaos in the lives of children, youth, and families, 2001b. In: BRONFENBRENNER, U. (ed.) *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications, 2005e, p. 185-197.

_____; CROUTER, A. C. The evolution of environmental models in developmental research. In: W. Kessen & P. H. Mussen (eds). *Handbook of child psychology: Vol. I. History, theory, and methods* (4th ed.). New York: Wiley. 1983, p. 357-414.

_____; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, Washington, DC., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.

_____; MORRIS, P. A. . The ecology of developmental process. In: Damon, W. & Lerner, R. (Ed.). *Handbook of child psychology*. Theoretical models of human development. 5th, ed., New York: Wiley, 1998, p. 993-1028

_____; EVANS, G. W. Developmental Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9-1, p. 115-125.

SARKIS, A. *A relação entre pais e professores de bebês: Uma análise da natureza de seus encontros diários*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TUDGE, J. *The everyday lives of young children: culture, class, and child rearing in diverse societies*. New York, Cambridge University Press: 2008a.

_____; A teoria de Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: Moreira L; Carvalho, A M A. *Família e Educação: olhares da psicologia*. São Paulo, Paulinas: 2008b p. 209-231.

TUDGE, J. GRAY, J. HOGAN, D. Ecological

perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In.: TUDGE, J., SHANAHAN, M., VALSINER, J. (eds.). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York: Cambridge University Press, 1997, pp.72-105.

_____; et al.. Parents' Participation in Cultural Practices with Their Preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2000, v. 16-1. p.1-11.

WALTER, F. O. *Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, 197

Sobre as autoras:

Eliana Bhering é professora adjunta da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora visitante da Fundação Carlos Chagas.

Alessandra Sarkis é mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FE – UFRJ e técnica em Assuntos Educacionais – Universidade Federal Fluminense.

**“¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?”
Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores
en la Argentina, 1875-1890¹**

*María Carolina Zapiola**

Resumen

Con el objetivo de reconstruir parcialmente las modalidades y dinámicas del proceso de diferenciación entre “niños” y “menores” en Argentina, este artículo procura establecer desde cuándo existieron propuesas para que el Estado interviniera directamente en el control de los “menores”, quiénes las formularon, qué modalidades de intervención diseñaron y cómo imaginaron a los “menores” y a las instituciones a las cuales pretendían destinarlos. A tal fin, se analiza un corpus documental constituido por los proyectos de ley presentados ante el Congreso de la Nación entre 1875 y 1890 en los que se diseñaron innovadoras modalidades de intervención estatal.

Palabras clave: Niños; Menores; Instituciones públicas; Legislación.

“Is it really a colony? Is it a school? What is this?”

Parliamentary debates on the creation of institutions for minors in Argentina, 1875-1890

Abstract

With the aim to partially reconstruct the modalities and dynamics of the process of differentiation between “children” and “minors” in Argentina, this article tries to establish how ancient are the proposals for a direct intervention of the State in the control of the “minors”, who formulated them, what modalities of intervention they designed and how they imagined the “minors” and the institutions to which they were trying to destine them. To such an end, we analyze a documentary corpus constituted by the projects of law presented in the Congress of the Nation between 1875 and 1890.

Keywords: Children; Minors; Public institutions; Legislation.

En Argentina, las transformaciones de las miradas sociales sobre la infancia estuvieron estrechamente ligadas a las discusiones sobre los derechos y las obligaciones del Estado y de los padres en materia de educación infantil en las que se embarcaron desde mediados de la década de 1870 los que por entonces comenzaban a definirse en forma incipiente como científicos, funcionarios públicos o pedagogos. La sanción de la Ley Nacional de Educación Común en 1884 significó el triunfo de aquellos que defendían una intervención estatal decisiva en el área educativa y por lo tanto sobre los niños y sobre el derecho de patria potestad a través de la creación de un sistema de educación primaria público, gratuito, laico y obligatorio. Desde entonces se generalizó entre amplios sectores de la población la idea de que se estaba creando un sistema educativo universal, destinado a incluir a la totalidad de los niños de la nación (Bertoni, 2001, Carli, 1991, 2002). Sin embargo, para la misma época, comen-

zaron a escucharse voces, incluso las de algunos de los principales propulsores del sistema educativo en construcción, que sostenían que el Estado debía intervenir en el tratamiento de ciertos niños institucionalizándolos en espacios específicos, diferentes a la escuela.

En efecto, en los discursos de algunos legisladores comenzó a estructurarse una percepción dicotómica del universo de la infancia, cuya esencia puede sintetizarse en la antinomia “niños” (contenidos en los marcos de la familia, la escuela, y muchas veces del trabajo) vs. “menores” (niños y jóvenes “pobres”, “abandonados”, “delincuentes”, “huérfanos” y/o “viciosos”).

Si bien varios autores han señalado que la diferenciación entre “niños” y “menores” cristalizó y devino simbólicamente dominante entre las élites en la etapa que va de 1880 a 1920, aún no se han estudiado las modalidades que adoptó tal proceso ni se han establecido con precisión sus coordenadas cronológicas. Con el objetivo de dotar de mayor

* Endereço eletrônico: czapiola@ungs.edu.ar

especificidad a afirmaciones que entendemos son de carácter demasiado general, en el presente trabajo intentaremos establecer desde cuándo existieron propuEssas para que el Estado interviniera directamente en el control de los “menores”, quiénes las formularon, qué modalidades de intervención diseñaron y cómo imaginaron a los “menores” y a las instituciones a las cuales pretendían destinarlos. A tal fin, analizaremos un corpus documental constituido por los proyectos de ley presentados ante el Congreso de la Nación entre 1875 y 1890 en los que se diseñaron modalidades de intervención estatal sobre los “menores” diferentes a las tradicionales y se describieron las instituciones a las que sus autores pretendían enviarlos.

Las tempranas propuEssas legislativas a las que haremos referencia implicaban poner en entredicho tanto la pretendida universalidad del sistema educativo como las laxas modalidades de intervención estatales contemporáneas sobre los niños y jóvenes huérfanos, desvinculados de sus núcleos familiares y/o hijos de madres solteras. Éstos eran usualmente enviados por la policía o por los defensores de menores a asilos o casas correccionales para mujeres en los que pasaban un tiempo, para luego ser restituidos a sus familias o colocados en familias sustitutas que los empleaban en tareas domésticas, sobre todo en el caso de las niñas (Candia; Tita, Ciafardo, 1990, Guy, 2001, Nari, 1996). El relevamiento documental realizado confirma que entre 1875 y 1890 el Estado nacional atendió a los menores principalmente a través del otorgamiento de subvenciones excepcionales o permanentes a las instituciones particulares que se ocupaban de ellos, concedidas luego de evaluar las solicitudes que sus directivos o miembros hacían llegar al Congreso desde diferentes capitales provinciales. Los pedidos fueron atendidos sin generar discusiones, salvo cuando no existieron fondos para respaldarlos, lo que sugiere que tal modalidad de intervención, que implicaba una leve o inexistente fiscalización de las instituciones favorecidas, gozaba de un consenso bastante generalizado entre los legisladores. Huelga decir que, aunque otras hubieran sido las intenciones de los funcionarios, cualquier control sobre las instituciones hubiera sido precario en una época en que la infraestructura estatal también lo era.

El problema de los “menores” apareció en el horizonte cultural de las élites mucho antes de lo que registran los trabajos sobre el tema, que tienden a ignorar los discursos previos a 1890. Ya desde mediados de la década de 1870 la presencia creciente de niños y jóvenes en los espacios urbanos, ajenos a

los ámbitos y a los roles que las élites comenzaban a suponer los adecuados para ellos a causa de su edad, constituyó un motivo de preocupación. Algunos autores han vinculado las lecturas alarmistas de los grupos dirigentes con el nuevo clima de temor al crimen y al desorden social en el que se vieron envueltos y con su entrada en contacto con las propuEssas científicas y filosóficas positivistas (Ciafardo, 1990, González, 2000, Ríos; Talak, 1999, Salvatore, 2000, Scarzanella, 1999). Sin desconocer la importancia de tales factores, resulta necesario explorar otros aspectos de la realidad social para poder explicar tanto el carácter temprano de la preocupación por la suerte y por la peligrosidad de determinados niños y jóvenes anterior a la difusión del positivismo y a la instalación de la “cuestión social” como un acuciante conjunto de problemas a resolver como la complejidad de las representaciones que sustentaron las propuEssas ideadas para tratarlos. En tal sentido, es fundamental establecer una correspondencia de primer orden entre el proceso de definición del concepto “menor” y el de construcción de un sistema de educación pública y un imaginario escolar anclados en el concepto de “niño/alumno”. En los discursos de diversos sectores sociales y profesionales la categoría “niño” comenzaba a asociarse en forma cada vez más estrecha con las de “hijo”, “alumno” y “trabajador” en el caso de los niños de los sectores populares, por lo que creemos razonable afirmar que el incumplimiento de estos roles por parte de determinados menores de edad fue la causa fundamental de su exclusión del grupo de los “niños”.

Los escasos trabajos que se han ocupado de la historia del sistema jurídico-penal de tratamiento de menores han establecido una relación lineal entre las transformaciones en el imaginario de las élites, la sanción de la Ley de Patronato de Menores en 1919 que instituyó en Argentina el tratamiento jurídico específico de la infancia “en situación irregular” y la creación efectiva de un sistema tutelar de menores organizado en torno a la institución, entendiendo que cada uno de estos aspectos deriva directamente del anterior (Ciafardo, 1990, Daroqui y Guemureman, 2002, Méndez, op. cit., Gonzáles, 2000). Restituir al paisaje cultural del periodo algo de su complejidad permitirá abordar el vínculo entre las transformaciones en las representaciones, la sanción de nuevas leyes y las prácticas institucionales de forma más problemática. Con ese fin, en este trabajo nos concentraremos en dos tareas aún no abordadas por los historiadores: reconstruir parcialmente el *proceso* por el cual las ideas de “menor” e “institución” alcanzaron una posición simbólica fundamental en el sistema jurídico-penal de tratamiento de menores, y evaluar

hasta qué punto Essas ideas se constituyeron en hegemónicas. Ambos objetivos se vinculan con otro de carácter más general, que pretende dar cuenta de las *modalidades* que adoptó la transición de un modelo de asistencia a la niñez marginal que descansaba fundamentalmente en la acción de los particulares respaldada por el Estado hacia otro en el cual su rol se acrecentó notablemente, por lo menos en las elaboraciones discursivas y en las producciones legislativas de sus agentes.

Nuevas miradas, nuevos proyectos

En la década de 1880 se trataron en el Congreso de la Nación un puñado de proyectos cuyos contenidos sugieren que algunos legisladores comenzaban a percibir a determinados niños y jóvenes como un problema del cual el Estado debía ocuparse desplegando estrategias novedosas. Más allá de sus aspectos distintivos, coincidían en la defensa de la ampliación de las obligaciones y de los derechos del Estado sobre los “*menores*” y en la convicción de que la mejor solución para actuar sobre dichos sujetos consistía en el diseño de instituciones educativas especiales que clasificaremos en tres tipos: escuelas industriales urbanas, escuelas de reforma urbanas, y colonias agrícolas rurales. Aunque las cualidades de las escuelas diferían, en todos los casos sus propulsores destacaban que cabía al Estado Nacional sostenerlas y ejercer un control administrativo considerable sobre su funcionamiento.

La profunda imbricación entre la construcción del sistema público de educación y la de un sistema paralelo de educación especial queda de manifiesto por el hecho de que las presentaciones de los proyectos que nos interesan se produjeron entre 1882 y 1884, paralelamente a la reunión del Primer Congreso Pedagógico Americano que tuvo lugar en Buenos Aires en 1882 y a la discusión en ambas cámaras del proyecto que desembocó en la sanción de la Ley Nacional de Educación Común en julio de 1884. En ese contexto, figuras trascendentes del campo liberal como Onésimo Leguizamón, Mariano Demaria, Dámaso Centeno, Delfín Gallo, Nicolás Calvo y Eduardo Wilde defendieron apasionadamente la necesidad de establecer las bases legales y económicas para crear un sistema público de educación de alcance universal (Solari, 1964), al tiempo que redactaron o apoyaron proyectos para la creación de escuelas especiales para determinados niños, dejando en claro que no todos los niños podían ser considerados como alumnos potenciales de las escuelas comunes.

Es el caso del diputado Mariano Demaria

(Buenos Aires), quien el 24 de mayo de 1882 presentó un proyecto para crear una Escuela Industrial (de herrería y otros oficios) que funcionara en el edificio ocupado por el Asilo de Huérfanos de la Capital y permitiera dar instrucción al “número bastante crecido de niños, huérfanos a causa de la epidemia de fiebre amarilla” que allí se asilaban y que “no se ocupan de nada provechoso” para que se formasen “*una posición*” cuando salieran en vez de dedicarse a la vagancia o a actividades perjudiciales para el país (DSCD, 1882, p. 32). Su intención era transformar el Asilo de Huérfanos, fundado en 1871 y desde entonces controlado por la Sociedad de Beneficencia, en una institución controlada por el Estado que produjera efectos positivos sobre sus habitantes. Para lograrlo, reclamaba la ampliación de las responsabilidades económicas y administrativas del Estado en el control de las instituciones educativas.

Demaria expresó que atender a la educación del ciudadano constituía una de las obligaciones fundamentales del Estado. Por lo mismo, criticó el uso de la renta pública destinada a educación, que se distribuía exclusivamente entre las escuelas elementales y los colegios nacionales y universidades a los que sólo concurría una minoría “[...] que por sí puede costársela” y exigió que se privilegiara la instrucción de los trabajadores para formar obreros argentinos que pudieran modificar la materia prima nacional en vez de adquirirla en el extranjero a ingentes sumas. Se refirió también a la obligación de los Poderes Públicos de inculcar la moral en las clases bajas de la sociedad para transformarlas en “elementos de paz y orden” (DSCD, 1882, p. 512-4). Como puede apreciarse, en su discurso confluían razones de orden económico y moral, conectadas por medio de la idea de educación: el Estado debía educar a los miembros de las clases bajas para que se constituyeran en trabajadores, lo cual garantizaría su honradez.

Aunque las exigencias en pos de la extensión de las funciones y responsabilidades estatales en relación a los “menores” son importantes si se las compara con las características de las prácticas benéficas de la época, debemos precavernos de exagerar su alcance. En tal sentido, es significativo que Demaria estableciera que los cargos directivos de la Escuela los ocuparían vecinos “sin remuneración”, lo que implica que no los visualizaba como personas dedicadas tiempo completo al control de la institución, ni como especialistas, mientras que en otras áreas, como la de la educación elemental y superior o la salud, comenzaba a producirse la emergencia de especialistas usualmente ligados al aparato estatal en formación.

Si bien la Comisión de Culto e Instrucción

Pública (CCIP) recomendó la sanción del proyecto, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. Wilde lo defendió, y el “Club Industrial” reclamó su aprobación a través de una entusiasta carta, las objeciones que suscitó fueron varias. Valiéndose de un argumento destinado a aparecer recurrentemente en el Congreso, los diputados Absalón Rojas (Santiago del Estero) y Onésimo Leguizamón (Entre Ríos) lo cuestionaron porque sus autores no explicaban cómo se generarían los recursos para su puesta en vigor. Desde una perspectiva que nos interesa más, y que resultaba muy original en su contexto, Leguizamón criticó la *clase* de institución que se pretendía crear. Sus intervenciones resultan particularmente relevantes por tratarse de una figura paradigmática en la construcción del sistema público y universalista de educación. Por lo mismo es llamativo que fuera el primer legislador en plantear la necesidad de crear una Escuela de Reforma en la Capital.

El 5 de julio Leguizamón envió a la Cámara un proyecto solicitando que en reemplazo de la “Escuela de Artes y Oficios” propuesta por Demaria se creara una Escuela de Reforma como las existentes “por centenares en Alemania, Suiza, Holanda, Bélgica, Inglaterra y Estados Unidos”. Ésta recibiría “niños de ocho á quince años, huérfanos, vagos ó viciosos, que se encuentren en [el municipio de la Capital] sin tener una persona civilmente responsable de su educación y cuidado” y niños de otras municipalidades en las que no existieran establecimientos del mismo tipo a cambio del pago de una pequeña retribución anual. Cuando los alumnos cumpliesen dieciocho años o antes si su conducta o nivel de instrucción lo permitían- la dirección “procederá... á colocarlos en talleres, ó Empresas particulares, ó en las Escuelas prácticas de Ingeniería Naval, Militar ó Agronómica de la Nación ó de las Provincias” (DSCD, 1882, p. 537-8).

Si en el proyecto de Demaria el acento estaba puesto en gran medida en la formación de obreros competentes y se ligaba a una concepción de la economía nacional, en el de Leguizamón el trabajo parecía constituir más bien una excusa para alejar a los niños y jóvenes de las calles. En efecto, consideraba que

[la Escuela de Reforma] se reduce a recoger de las ciudades populosas gran número de niños huérfanos para ponerlos en una casa especial á cargo de... empleados, á fin de que [...] los corrijan, quitándoles sus malas costumbres; [...] se les enseñe, porque en general no saben nada, y [...] se les revista de aptitudes para la vida social [...] con este objeto se establecen talleres en la

misma casa para enseñarles algún oficio [...] el propósito de la institución no es hacer artesanos [...] esto entra como complemento secundario.

En las escuelas se brindaría educación física (práctica de ejercicios gimnásticos y militares y de algún oficio u ocupación industrial), moral e intelectual (educación elemental, con especial atención a los elementos aplicables a la agricultura, la higiene, y la industria) y en ellas podían existir o no talleres, concurriendo en el segundo caso los alumnos a trabajar en los de la ciudad “que reciben con el mayor gusto aprendices educados y sometido á una disciplina rigurosa”. Además del sostenimiento de la Escuela, Leguizamón le asignaba al Poder Ejecutivo Nacional¹ la tarea de confeccionar una estadística anual de los niños existentes en la Capital en condiciones de permanecer en ella (DSCD, 1882, p. 17).

Los proyectos no volvieron a ser considerados, pero no por falta de insistencia de Leguizamón, quien el 18 de julio de 1884 propuso la creación de dos escuelas de Reforma en la Capital (una para varones internos en el edificio del Hospicio de Huérfanos; otra para niñas internas en el Colegio de Huérfanos de la Merced) cuyas características eran similares a las detalladas en 1882, salvo por la aclaración de que en cada una se dictarían los elementos industriales correspondientes a cada sexo y por la especificación de que las sumas del presupuesto destinadas al sostén de los asilos servirían para mantenerlas (DSCD, 1884). Dos años más tarde el Congreso rechazó éste y otros proyectos de instituciones educativas a petición de la CCIP pero aprobó, a instancias de la misma, un proyecto del PEN de 1884 para crear dos escuelas teórico-prácticas de aprendices anexas a los talleres de los ferrocarriles Norte y Andino, que preveía el otorgamiento de 30 becas por escuela para los “niños pobres”, sin hacer más referencia a los alumnos que concurrirían a la institución (DSCD, 1886, DSCS, 1886).

La suerte corrida por los cuatro proyectos no afecta su carácter de indicadores de que nuevas representaciones de ciertos niños y jóvenes comenzaban a definirse entre algunos miembros de las élites, lo que queda demostrado por el hecho de que a la par de la generalización de la idea de que todos los niños de la nación debían convertirse en alumnos, empezaran a circular discursos en los que se señalaba a algunos niños como carentes de las cualidades necesarias para lograrlo. Éstos fueron caracterizados por los que redactaron y discutieron los proyectos como “pobres”, “huérfanos”, “abandonados”, “extraviados”, “vagabundos”, “viciosos” o miembros de la “clase trabajadora” o la “clase pobre”. A la vanguardia de sus contemporáneos, Leguizamón fue

el primero en denominarlos “menores” y en vincular los términos “menores huérfanos, vagos o viciosos” como una unidad indisociable.

Los proyectos daban cuenta de la instalación entre las élites de una serie de núcleos simbólicos aparecerían insistentemente en las discusiones sobre políticas públicas de menores, por lo menos hasta la década de 1930. Uno de ellos era convicción, optimista, de que la intervención estatal lograría desarticular la vinculación entre pobreza y criminalidad, que comenzaba a tornarse indiscutible. Dicha intervención debía implementarse por medio de la educación. En palabras de Demaria:

...una de las necesidades más premiosas de los poderes públicos es preocuparse de dar educación [...] provechosa, á todos aquellos que por no tener padres, ó que si los tienen no se preocupan de su porvenir, son y serán una carga para la sociedad, en vez de ser elementos de trabajo y moralidad”. (DSCD, 1882, p. 32).

Refiriéndose a los eventuales alumnos de las Escuelas de Reforma, Leguizamón explicó por su parte que

Cuando estos productos de los grandes hacinamientos humanos llegan á su plena madurez, el Código Penal se ocupa de ellos [...] Pero cuando el huérfano, el vago ó el vicioso es un niño, la sociedad tiene [...] otros deberes: [...] debe educarlo, debe hacer de él un ser útil, en beneficio del niño y [...] de la sociedad misma. (DSCD, 1884, p. 58).

Demaria fue quien más enfáticamente denunció que si el Estado no actuaba, se transformaría en cómplice de sus futuros crímenes. Para ilustrar su postura, denunció la práctica contemporánea de asilar en la Cárcel Correccional de la Capital a “niños que cometen el delito de vagancia” junto a “grandes criminales”, ya que “no hay otro paraje en donde ponerlos”. Consideraba al Gobierno responsable de que estos “niños inocentes” y “extraviados” cometieran delitos, por el hecho “monstruoso, sin ejemplo en ningún país civilizado” de reunirlos en una misma celda con grandes criminales: “¿Qué puede esperarse de esos niños salidos de allí? Que sean tanto ó más criminales que el compañero de Celda”. La creación de la Escuela remediaría esta “incuria del Gobierno” pues serviría para que:

...estos hombres, que hoy á nada se dedican, que son [...] un verdadero elemento perturbador para el país, una rémora, un elemento de desorden, de vicios, que son los que van á poblar las Cárceles,

en las que tiene que invertir grandes sumas el Gobierno, se conviertan en hombres virtuosos, morales y trabajadores”. (DSCD, 1884, p. 514).

La percepción negativa de los legisladores no se circunscribió a determinados niños y jóvenes sino que se extendió a sus padres, supuestamente incapaces de brindarles una educación y un futuro. Una prueba de ello es la demanda de Demaria de establecer la obligatoriedad de que los padres cuando existían enviaran a sus hijos a la Escuela de Artes y Oficios, pues, según él, ningún joven de la clase pobre concurriría a los talleres privados a recibir educación ya que “no tienen padres” o “los han abandonado” o porque “la madre y el padre, pobres, tratan de sacar el más pronto beneficio de su hijo, y no van á colocarlo en un taller donde nada le pagan” (DSCD, 1882, p. 512). En cualquier caso, la intención de crear instituciones de menores no implicaba antes de 1890 la de avanzar sobre el derecho de la patria potestad. Como se ha visto, el Estado debía ocuparse de los niños cuyos padres hubieran muerto, los hubieran abandonado o, por ser pobres, intentaran explotarlos en lugar de educarlos.

Otro elemento que se destaca en los discursos de los legisladores es la puesta en relación del problema de los “menores” con las características de la ciudad moderna. Así, en 1882 Leguizamón sostuvo que la discusión sobre la creación de una Escuela de Artes y Oficios “ha denunciado simplemente la necesidad de atender... en una ciudad como Buenos Aires, á la educación y corrección de menores huérfanos, vagos ó viciosos que hay en ella”. Señaló que en todas las grandes ciudades de América y Europa existían casas del mismo tipo “porque el mal que se propone curar es un mal necesariamente urbano”, y que, tal como el Congreso de los Estados Unidos las había creado en Washington, el argentino podía crearlas en la Capital (DSCD, 1882 p. 537).

La idea de que la ciudad era un espacio inapropiado para la socialización de los niños puede haber influido también en el diseño del tercer tipo de institución educativa especial, la colonia agrícola. El 1 de agosto de 1883 el diputado Dámaso Centeno (Buenos Aires) presentó un proyecto para que el PEN instalara una “colonia orfanológica” para niños huérfanos de entre 10 y 16 años y niños pobres cuyos padres solicitaran la admisión (en razón de veinte por provincia). Los asilados recibirían instrucción agrícola-industrial (incluyendo la veterinaria) para proporcionarles un “medio de vivir” y mantendrían la colonia con el producto de su trabajo. El PEN establecería los programas de enseñanza, el personal de la institución y los sueldos, y nombraría una comisión directiva encargada de colocar en establecimientos

rurales particulares a los niños que se hubieran distinguido en la instrucción. (DSCD, 1883)

El 22 de septiembre, la CCIP (presidida por Demaria) y la Comisión de Colonización recomendaron su aprobación pero con modificaciones considerables. En su lugar proponían la creación de una Colonia Escuela de Agricultura práctica en la que se daría asilo y educación por tres años a hasta cuatrocientos niños huérfanos e indigentes de la República mayores de quince años (cada provincia podía enviar siete alumnos por año, y la Capital veinte) y la de una Escuela Elemental anexa que impartiría instrucción preparatoria para los cursos de Agronomía, a la que concurrirían los alumnos mayores de trece años que poseyeran las condiciones de salud y constitución física necesarias para el ejercicio de la agricultura. Una vez terminada la instrucción del huérfano o indigente, la comisión intentaría colocarlo en establecimientos particulares. Una parte de su trabajo se destinaría a rembolsar parte de los gastos hechos por el Estado, y otra a conformar un fondo de capital para entregarle en el momento de su egreso de la institución.

Saltan a la vista los supuestos compartidos por Centeno, Demaria y Leguizamón: la preocupación por la suerte de ciertos niños, la asignación al Estado de una responsabilidad importante en su educación, la demanda de creación de instituciones especiales para transformarlos en trabajadores, la convicción de que ciertos padres no podían ocuparse de sus hijos. No obstante, Centeno prefería que los huérfanos y los pobres se educaran en el campo. Aunque no explicitó las causas de dicha opción, puede ser útil señalar que unos años más tarde la idea de que la educación al aire libre podía “curar” la mala constitución física o moral de los niños y jóvenes se convirtió casi en un cliché entre los médicos y pedagogos. Es factible asimismo que su postura estuviera asociada con las transformaciones en el imaginario de las elites, dentro del cual la dicotomía “ciudad civilizada vs. campaña bárbara” comenzaba a tornarse perimida para dejar paso a una revalorización de las áreas rurales y a una nueva antinomia que diferenciaba espacios civilizados de espacios marginales dentro de la ciudad, en consonancia con los drásticos cambios sociales, económicos y demográficos del periodo.

En defensa del proyecto modificado, el diputado Rainerio Lugones (Santiago del Estero), miembro informante de la CCIP, observó que “traer huérfanos de todas las provincias y enseñarles á trabajar, evitando así que se formen mañana vagos y criminales [...] es un bien que no necesita ser demostrado”. Pero aparentemente sí necesitaba demostración, dada la diversidad de objeciones que se formularon para impedir la prosecución de la discusión. Además

de esgrimir las consabidas críticas económicas, el diputado Rojas (San Juan) se mostró escéptico respecto de la capacidad educativa de la institución pues “puede costar mucho á la Nación, y... no dará ningún resultado”. Por su parte, el diputado Civit (Mendoza) se manifestó sorprendido “de que esa colonia se vá á formar de huérfanos, de vagos, de criminales y de gente de toda clase” y reclamó que las comisiones dieran a conocer cuántos huérfanos calculaban que existían en el país para saber si su número justificaba la construcción de la escuela. La siguiente sesión se inició con una acalorada discusión desencadenada por Civit y por Rojas, quienes pretendieron tratar la Ley de Presupuesto en vez de continuar con el proyecto de Escuela Agrícola. Los temas implícitos en el debate eran los de la responsabilidad del Estado frente a los “menores” y la magnitud del problema que representaban. Al respecto, mientras Rojas afirmaba que “*el Estado no es tutor [de los huérfanos]*”, Civit sostenía “que perder una sesión, dadas las pocas que faltan para que termine el período ordinario del Congreso, para emplearla en semejante cuestión, es demasiado”. Algunos, como Pereyra, llegaron a afirmar que “no hay jóvenes abandonados en la República. Todos tienen padre o tutor”. (DSCD, 1883, 604-625, *passim*)

Como en 1882, Leguizamón fue la única voz que llamó a reflexionar sobre otra cuestión que atravesaba las discusiones: el tipo de institución que se pretendía crear. El proyecto de Centeno le resultaba “simpático” pero encontraba después que ha sido modificado por las dos Comisiones, completamente desfigurada su faz primitiva; [...] oscuro el pensamiento, [...] bueno como enunciado, malo como aplicación [...] ¿Es realmente una colonia? ¿Es una Escuela? ¿Qué es? (DSCDC, 1883, p.615)

Fiel a su preocupación por las características de las instituciones, un año después, cuando explicó por qué había que crear dos Escuelas de Reforma que reemplazaran a los Asilos de Huérfanos señaló que

La idea [de educar a los menores] tiene ya [...] un principio de ejecución en nuestros asilos de huérfanos. Pero esa ejecución se hace de una manera informe, irregular; sin plan establecido [...] es necesario crear el establecimiento, reglamentarlo, trazarle sus propósitos educacionales y establecer el límite racional de la misión social que tiene. (DSCD, 1884, p. 57)

La votación resultó en un empate, que el Presidente de la Cámara resolvió por la negativa. Seis años más tarde, el Congreso aprobó un proyecto presentado en 1887 por el diputado Wenceslao Escalante (Santa Fe) para crear una escuela práctica de agricultura en “El

Arroyito”, en el que se incrementaban las exigencias a los profesores (quienes debían tener un título otorgado o revalidado por la Escuela de Agronomía Santa Catalina) y se insistía en la importancia económica de la institución, y la Cámara de Diputados aprobó otro de José Echenique (Córdoba) para crear una Escuela de Agronomía en Caroya (Córdoba). Ninguno hacía referencia al tipo de niños que constituirían el alumnado. (DSCD, 1887; 1889; DSCS, 1889)

Sería erróneo deducir de lo anterior la existencia de dos posturas antagónicas sobre el problema de los “menores” entre los legisladores. De hecho, los autores de proyectos novedosos no demandaban que el Estado se hiciera cargo en forma exclusiva de todas las instituciones o sea, de todos los niños sino que defendían la idea de complementariedad con los particulares. Centeno, por ejemplo, afirmaba que cabía al gobierno dar el ejemplo a los particulares ocupándose de los huérfanos “futuros criminales” porque

“si nosotros empezamos á corregir este mal, es indudable que mañana las sociedades de beneficencia completarán esta obra, estimuladas por el ejemplo de la autoridad nacional”. (DSCD, 1883, p. 620)

Por su parte, los diputados que querían dejar de lado los proyectos ni siquiera consideraban que los “menores” constituyeran un problema a tratar.

Volviendo al problema de las instituciones, las discusiones sobre sus características no se plantearon únicamente en los proyectos que instaban a su creación, sino también en los que buscaban suprimirlas. Es en el caso del proyecto presentado el 19 de junio de 1876 por los diputados Pedro Urriburu (Tucumán), Miguel Cané (Buenos Aires), Cleto Peña (Córdoba) y Soriano Alvarado (Jujuy) para eliminar los internados y las becas de los Colegios Nacionales, cuya aprobación fue recomendada por la Comisión de Legislación el 5 de julio. Téngase en cuenta que durante ese mismo año, y en medio de una crisis presupuestaria, fueron presentados ante las Cámaras numerosos proyectos para reducir el gasto público, entre ellos uno para suspender los tres últimos años de los Colegios Nacionales y otro para eliminar a sus inspectores (DSCD, 1877)

El hecho de que ninguno haya prosperado constituye un indicio de la importancia acordada a la educación pública por parte de los legisladores.

Podría pensarse que introducir una discusión sobre el internado constituye un circunloquio excesivo para abordar las representaciones de las élites sobre las instituciones de menores, pero existen razones que nos alientan a hacerlo. En primer lugar,

el internado compartía algunas cualidades esenciales con las instituciones de menores que comenzarían a ser imaginadas pocos años después, como el ejercicio de la vigilancia, la preocupación por la disciplina y la imposibilidad de abandonar el establecimiento voluntariamente. En segundo lugar, el hecho de que a los internados raramente concurrieran los niños que comenzaban a ser percibidos como “menores” es secundario, ya que los legisladores imaginaban que podían integrarlos en ellos a través del otorgamiento de becas. Por poner un caso, de las 33 becas existentes en el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1876, 27 habían sido otorgadas a “jóvenes completamente pobres” de acuerdo con lo informado por el Rector al Ministro de Instrucción Pública Onésimo Leguizamón (DSCD, 1877). Finalmente, las discusiones suscitadas por la cuestión del internado permiten el acercamiento a las opiniones de las élites sobre la (in)conveniencia y la (im)posibilidad de someter a los niños a una disciplina y vigilancia rigurosas, al encierro, y al alejamiento de sus familias.

Del análisis de las discusiones sobre el internado puede inferirse que los diputados atribuían un rol fundamental a las familias en la educación moral de los niños y jóvenes. En palabras de Urriburu:

[...]un joven apenas separado de la familia entra en un mundo completamente desconocido [...]. No tarda en ser iniciado en los secretos del vicio que va tomando mayor imperio en su alma, á medida que la vijilancia y las privaciones se ejercitan más activamente [...] la mentira y la hipocresía son los medios habituales que emplea para eludir el cumplimiento de las obligaciones. [...] un alma gastada, un carácter viciado, que conducirá mañana a ese jóven á cometer los actos más vergonzosos, si [...] no es detenido por el sentimiento del honor y el deber; sentimiento que solo se adquiere en el hogar [...] que se inculca en nuestros corazones con el ejemplo vivo de nuestros padres (DSCD, 1877, p. 531)

Cané, por su parte, explicó que:

[...]no hay pueblos más morales que los pueblos de raza sajona; y quien sabe si una de las raices de donde arranca ese beneficio supremo, no es el aborrecimiento del régimen claustral para la educación de los niños. El régimen tutelar [...] es la sustitución de una persona reconocidamente honrada, al padre, que está lejos, que no puede cuidar de sus niños. Allí... no es la vida del cuartel la que se dá á los niños, es la vida de familia; allí se vive como se vive en los hogares. (DSCD, 1877., p.538)

...en los colegios..., todo el tiempo se encuentra metódicamente distribuido entre las horas de estudio, de asistencia á las aulas y de reposo indispensable á los niños, siendo éstos... constantemente vigilados por muchos celadores. Entonces... no son exactos, ni sólidos los fundamentos bajo los cuales se procede a condenar de un modo absoluto el internado [...]. Hay muchos niños huérfanos ó abandonados que no tienen deudos de quienes recibir educación y... muchos padres incapaces ó imposibilitados de darla á sus hijos [...]. ¿Puede el Estado prescindir de la educación de esa juventud...? [...] es necesario que [...] supla por medio de los Directores de los Colegios, el defecto de los padres. Yo encuentro que suprimir el Internado, vale tanto como eximir al Estado del deber de concurrir con las familias á la educación de la juventud". (DSCS, 1876, p. 918-9)

El rechazo de numerosos legisladores al encierro de los niños y jóvenes y al ejercicio de una vigilancia asidua sobre ellos pone en entredicho la opinión de los investigadores que han sostenido que la sanción de la Ley de Patronato en 1919 significó la legalización de la práctica "previamente existente" presumiblemente desde la década de 1880, aunque no se suministran mayores precisiones cronológicas de encerrar a los "menores" en instituciones. Con el fin de denunciar la intención de las élites de construir un dispositivo de control social sobre los sectores populares en general y sobre los "menores" en particular, se ha efectuado el trasvasamiento de ciertas categorías conceptuales de la teoría sobre el poder de Michel Foucault al análisis de la sociedad argentina, operación que ha condicionado las lecturas de los documentos históricos al punto de deducir de sus contenidos, por un lado, que las élites del Centenario y sus antecesoras compartían representaciones conscientes y explícitas de los "menores" y de las instituciones a las cuales buscaban destinarlos, y por otro, que existían instituciones "disciplinarias" según la definición de Foucault cuyas características eran propiciadas por los contemporáneos.

Desde una lógica inversa a la de tales aproximaciones, el presente trabajo rechaza la existencia de categorías sociales portadoras de sentidos acabados y consensuados e inspiradoras de las prácticas de los actores sociales, e intenta dar cuenta de la construcción de la categoría social "menor" entendiéndola como el resultado de un proceso dinámico y contradictorio. Las discusiones

precedentes indican que, el mismo momento que ciertos niños y jóvenes urbanos comenzaban a tornarse preocupantes, varios legisladores cuestionaron la bondad o la mera posibilidad de ejercer una vigilancia densa sobre la población infantil así como la idea de separar a los niños de sus familias ¿Habrán tenido tales apreciaciones alguna influencia en la suerte corrida por los proyectos de creación de instituciones educativas especiales presentados durante la década de 1880?

Consideraciones finales

Para elaborar algunas conclusiones provisorias sobre las características y el alcance del proceso de identificación de parte de los niños de la nación como "menores" entre 1875 y 1890 no debe perderse de vista la doble circunstancia de la *existencia* y del *fracaso* de proyectos legislativos innovadores. Esto significa que es necesario explicar por qué fueron rechazados sin dejar de evaluar su significación como huellas del proceso estudiado, para lo cual hemos considerado varias cuestiones.

En primer lugar, la formulación de los proyectos estuvo ligada al contexto de hondas transformaciones demográficas, sociales y culturales que resultaron de la inserción de la Argentina en la economía capitalista mundial, pero no constituyó un resultado mecánico de las mismas. Las referencias a la ciudad y a la calle como ámbitos de perversión moral de la niñez y la juventud y la formulación de planes para evitarlo aparecieron desde mediados de la década de 1870 en los discursos de los legisladores, *antes* de que las transformaciones urbanas alcanzaran dimensiones extraordinarias y con anterioridad a la difusión del positivismo y de la criminología como claves de lectura de los fenómenos sociales entre las élites.

Creemos que la intelección temprana de la presencia de niños huérfanos y abandonados en las calles como una cuestión problemática y el diseño de proyectos para encauzarlos sólo resultan comprensibles en el marco de la definición del concepto "*niño*" que tuvo lugar en la etapa. El mismo se asociaba cada vez más claramente con los de "hijo", "alumno" y "trabajador" sometido al control adulto en el caso de los niños pobres, por lo que el incumplimiento de dichos roles redundaría en la estigmatización de determinados menores de edad. Las lecturas de los fenómenos sociales del periodo también estuvieron influenciadas por los discursos y las prácticas extranjeras, evocadas en más de una ocasión los legisladores nacionales para fundamentar sus propuEssas.

En segundo lugar, no existía un acuerdo

generalizado entre los miembros de las élites sobre cuáles eran las obligaciones de un Estado en plena construcción respecto a la población, o hasta dónde debía extenderse su poder, temas que provocaban virulentas discusiones. Así, mientras algunos funcionarios sostuvieron que no era obligación del Estado ocuparse de los niños marginales, otros defendieron la necesidad de hacerlo pero desde una perspectiva que no pretendía ser exclusiva, pues era respetuosa de la patria potestad, de la existencia de instituciones particulares, y propiciaba la designación de personal no especializado para manejar las instituciones estatales.

En relación a las obligaciones del Estado, es interesante detenerse en uno de los principales argumentos que se esgrimieron para rechazar los proyectos: la inexistencia de recursos para ponerlos en funcionamiento. Tal apreciación nos conduce hacia un supuesto hondamente arraigado entre las élites argentinas a lo largo de la historia, con importantes consecuencias para el diseño de políticas públicas: algunos problemas y algunas personas merecen ser ignorados o ameritan una atención fragmentaria y esporádica. Consideramos que esta perspectiva resulta más adecuada para entender las políticas concretas llevadas a cabo por el Estado respecto a algunos sectores infantiles o su ausencia que las interpretaciones que las hacen depender de una suerte de perverso complot urdido por los grupos dirigentes con el fin de controlar y disciplinar a parte de la población.

En tercer lugar, no existía consenso entre los legisladores sobre las características que deberían tener las instituciones de menores, o sobre la conveniencia misma de que existieran. Es cierto que en los proyectos presentados durante la década de 1880 los diputados coincidieron en el trazado de algunas de sus características ideales. Para empezar, pedían la creación de instituciones que se ocuparan exclusivamente de niños y jóvenes de cierta condición social: pobres. Por otro lado, otorgaban a la disciplina un lugar importante en ellas. En efecto, mientras Demaria proponía realizar en el edificio “las separaciones necesarias para que puedan estar aislados los alumnos que por su mala conducta deban ser mayormente vigilados”, Leguizamón afirmaba que los artesanos recibirán de buen gusto “aprendices sometidos a una disciplina rigurosa” y definía a las escuelas como de “reforma y corrección”. De todos modos, no explicaron qué entendían por disciplina ni cómo se conseguiría inculcarla en los alumnos, aunque el resto de las características de la institución puede ayudarnos a imaginarlo. Se trataba de establecimientos que

debían transformar a los asilados en trabajadores virtuosos a través de la educación y del trabajo. Para lograrlo, el tiempo transcurrido en su interior debía ser productivo, a diferencia de lo que sucedía en el Asilo, donde los huérfanos “*no se ocupan de nada provechoso*”. A tal fin, Leguizamón instaba a reflexionar sobre la institución, a reglamentar su funcionamiento y a establecer sus propósitos educativos y sociales. Así y todo, no existía un acuerdo generalizado sobre el rol del trabajo en la institución ni sobre su localización espacial ideal.

Variadas eran también las ideas sobre las repercusiones del encierro, la disciplina y la vigilancia asidua sobre los niños. Como hemos visto a propósito de los debates sobre el internado, a mediados de la década de 1870 circulaban ideas sobre los inconvenientes morales que podían producirse si los niños eran separados de las familias e instalados en instituciones donde se los sometiera a una rigurosa disciplina. Tempranamente, entonces, se instaló entre los grupos dirigentes una problemática llamada a perdurar: se intentaba prevenir el desarrollo de las nuevas formas de violencia asociadas con las transformaciones urbanas por medio de la creación de instituciones, al tiempo que se planteaba el problema de la potencialidad de engendrar violencia que guardaban las instituciones encargadas de prevenirla.

En suma, en la etapa que nos ocupa no existió un proyecto coherente ni consensuado de estigmatización de ciertos niños, sino un proceso dialéctico de definición de las categorías “niño” y “menor”, en el que se alternaban impulsos de inclusión y de exclusión, lo que pone de manifiesto el carácter relacional y complejo de las construcciones identitarias y discursivas. Tanto el lenguaje que utilizaron los legisladores para designar a los niños objeto de sus proyectos como el hecho de imaginar instituciones diferentes a la escuela para educarlos constituyen marcas de un proceso de segmentación social. No obstante, el hecho de que ninguna de las propuestas haya prosperado y de que varias hayan sido reemplazadas por escuelas de agricultura destinadas a la población infantil en general podría interpretarse como una prueba de la presencia de tendencias inclusivas, aunque la circunstancia de que en ellas se ofreciera educación esencialmente laboral a un grupo de niños mientras se intentaba construir un sistema educativo claramente enciclopedista para otros nos reconduce hacia las marcas de un proceso de marginación social.

Lo antedicho nos permite afirmar que en la construcción del sistema público de educación elemental convivieron ideas diversas y hasta contradictorias sobre la población infantil, que a su

vez alimentaron los primeros esbozos de creación de un sistema de educación especial paralelo a aquél. Las características de los proyectos presentados ante el Congreso con tal fin constituyen una vía para reconstruir parcialmente las transformaciones operadas en el imaginario de las élites con respecto a los sectores más jóvenes de la población. En tal sentido, los intensos debates que aquellos suscitaron avalan nuestra hipótesis de que el proceso por el cual los “menores” se constituyeron en un grupo específico dentro de la infancia y las “instituciones” devinieron esenciales en el sistema jurídico diseñado para controlarlos fue conflictivo, contradictorio, y careció de la linealidad que algunos estudiosos tienden a adjudicarle.

Notas

¹ Una primera versión de este artículo fue publicada en Suriano, Juan y Lvovich, Daniel, Comp., *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*: 2006Prometeo/UNGS, Buenos Aires.

Referencias

BERTONI, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX, Buenos Aires, FCE, 2001.

CAIMARI, Lila. *Castigar civilizadamente. Rasgos de la modernización punitiva en la Argentina (1827-1930)*. In: Kessler, Gabriel; y Gayol, Sandra; Comp. *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires; Manantial-UNGS, 2002.

Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

CANDIA, Miguel; TITA, Francisco. *Servicio doméstico, control social y circulación de menores en Córdoba durante la segunda mitad del siglo XIX*, mimeo.

CARLI, Sandra. Infancia y sociedad: la mediación de asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, In: Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina II*: Buenos Aires. Galerna, 1991.

Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002

CIAFARDO, Eduardo. Las damas de beneficencia y

la participación social de la mujer en Buenos Aires, 1880-1920. In: Anuario del IEHS V, Tandil, 1990.

CIAFARDO, Eduardo. *Caridad y control social*. Las sociedades de beneficencia en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1930. Tesis de maestría, FLACSO, 1990.

DAROQUI, Alicia; GUEMUREMAN, Silvia. *La niñez ajusticiada*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto, 2002.

DSCD CONGRESO NACIONAL. *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*. 1882-1889.

DSCS CONGRESO NACIONAL. *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*. 1886-1889.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*: Nacimiento de la prisión, México. Siglo XXI, 1998.

GONZÁLEZ, Fabio. *Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo XX*. In: José Luis Moreno, Comp. *La política social antes de la política social*. Buenos Aires: Trama, 2000.

GUY, Donna. *Girls in prison: the rol of the Buenos Aires Casa Correccional de Mujeres as an institution for Child Rescue, 1890-1940*. In: Salvatore, Ricardo et al. (Ed.), *Crimen and punishment in Latin America*. Law and society since late colonial times. Durham: Duke University Press, 2001

NARI, Marcela. Las prácticas anticonceptivas, la disminución de la natalidad y el debate médico, 1890-1940. In: Lobato, Mirta. Comp., *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de la historia de la salud en Argentin*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

RÍOS, Julio César, TALAK, Ana María. La niñez en los espacios urbanos, en Devoto, Fernando; Madero, Marta; Comp., *Historia de la vida privada en Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Taurus, 1999.

RUIBAL, Beatriz. *Ideología del control social en Buenos Aires, 1880-1920*, Buenos Aires, CEAL, 1993.

SALVATORE, Ricardo. Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrera en la Argentina. In: Suriano, Juan: Comp, *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena, 2000

SCARZANELLA, Eugenia. *Ni gringos ni indios*. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina, 1890-1940, Buenos Aires. UNQUI: 1999.

SOLARI, Juan Antonio. *Generaciones laicas argentinas*. Buenos Aires: Bases Editorial, 1964.

Sobre a autora:

María Carolina Zapiola é professora adjunta na Universidad Nacional de General Sarmiento, na província de Buenos Aires, Argentina. É investigadora na área de Sociedade, Cultura e Direito e estuda a história da infância na Argentina, do final do século XIX a meados do século XX.

Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância

Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento*

Resumo

Constata-se que pesquisas internacionais e nacionais têm focalizado educação infantil a partir da concepção de infância como construção social, destacando as crianças como atores sociais. Com base em textos de Qvortup, Sarmiento, James, Jenks, Prout, Moss, e outros autores, o artigo discute o contexto que possibilita esse novo olhar para a infância, respaldado pela sustentação legal e pelas experiências internacionais, que propõem a participação e a visibilidade das crianças pequenas.

Palavras-chave: Infância; Relações sociais; Culturas infantis.

Sociology of Childhood and Early Childhood Education: some considerations about the approach between these areas to research small children

Abstract

There is a new concept about childhood, which appears in international and national researches on early childhood education: childhood as a social construction, highlighting the children as social actors. Based on the writings of Qvortup, Sarmiento, James, Jenks, Prout, Moss, and others, the article discusses the context that enables this new image of children, a sociological one, backed by legal support and international experiences, which propose participation and visibility to small children.

Keywords: Childhood; Social relationships; Children cultures.

Nos últimos vinte anos, os estudos sobre as crianças pequenas cresceram em quantidade, o que parece evidenciado pelo número de publicações na área da educação infantil. Pesquisas internacionais e nacionais, realizadas principalmente a partir dos novos estudos sociais sobre a infância, têm apresentado um novo horizonte conceitual e metodológico para compreender as relações estabelecidas entre crianças e entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a aproximação entre a sociologia da infância e a educação infantil, para apontar e discutir mudanças causadas por esse encontro. Nesse sentido, o texto busca contextualizar a educação da pequena infância como um fenômeno que tem se fortalecido do ponto de vista da legislação nacional e internacional, em paralelo à pesquisa fundamentada nos estudos sociais sobre a infância, elementos que se entrecruzam e propõem novas possibilidades para a pesquisa e a prática pedagógica na educação infantil.

Breve contexto da Educação Infantil

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a legislação brasileira incorporou gradativamente o reconhecimento da educação da pequena infância em espaços públicos. Se, historicamente, a tarefa da educação de crianças pequenas era doméstica, mudanças nos valores e costumes nas relações familiares e na estrutura social mais ampla, notadamente o aumento do trabalho feminino, acabaram por inserir a educação dos pequenos no rol de necessidades sociais. Em paralelo, pesquisas nacionais e internacionais apontavam vantagens para o desenvolvimento infantil das crianças que frequentavam creche e pré-escola. Predominava, contudo, uma imagem de criança *naturalmente desenvolvida* (JAMES; JENKS; PROUT, 1998), que originalmente considerava (1) a criança como um fenômeno natural mais do que social e (2) a natureza infantil como um inevitável processo de maturação, princípios que sustentaram os estudos da psicologia do desenvolvimento e definiram caminhos que cada criança percorreria para chegar à vida adulta (p. 17). A institucionalização desse

*Endereço eletrônico: letician@usp.br

discurso tornou-se norma descritiva e moral para a compreensão da criança.

É possível afirmar que houve uma significativa alteração nos horizontes da educação infantil a partir da legislação nacional, que a inseriu no campo da educação básica, como primeira etapa, e, portanto, destacou creche e pré-escola como direito educacional e social. Esse reconhecimento, contudo, fez parte de um amplo movimento internacional. A elaboração da Declaração dos Direitos da Criança e, principalmente, da Convenção dos Direitos da Criança (1989), conferiu um novo lugar social às crianças, referendando seu direito à proteção, provisão e participação.

Em paralelo, experiências e pesquisas internacionais construídas a partir da consideração das crianças como sujeitos, capazes de voz, significados, relações interpessoais, se propagaram pelo mundo como pedagogia da escuta ou pedagogia das relações. Pode-se dizer que há cerca de dez anos, a produção de estudos sobre a educação infantil tem trazido contribuições de outras áreas do conhecimento, para além da psicologia do desenvolvimento, tradicional aliada da pedagogia para a compreensão das crianças pequenas, e incorporado, gradativamente, conceitos advindos dos novos estudos sociais sobre a infância.

Informações sobre a Sociologia da infância

Na década de 1990, grupos temáticos europeus e norte-americanos foram formados sob a denominação de Sociologia da Infância e, por meio de pesquisas e estudos, foram construídas concepções pautadas por um novo paradigma: a criança como ator social, ou seja, a infância deixa de ser vista como um “tempo de passagem” para constituir-se como uma categoria na estrutura social. O que isso quer dizer? De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) significa que a infância desloca-se do lugar de estágio preparatório, para ser entendida como um componente da estrutura da sociedade: “importante em seu próprio direito como um estágio no curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios” (p. 70).

Dessa forma, a transitoriedade é das crianças que ocupam o lugar na categoria infância; esta permanece, ainda que permeada de configurações histórico-culturais, econômicas e político-sociais, que vão caracterizar diferentes sociedades. Evidentemente, as outras categorias da estrutura social – idade adulta e velhice – terão os mesmos elementos simbólicos configuradores. Nesse

sentido, diz Jenks (2002) que

a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção de adulto, mas também é impossível criar uma noção precisa da adultez e da sociedade adulta sem primeiro tomar em consideração a criança. (p. 187) Está presente uma relação de reciprocidade, de interdependência entre as gerações, que as revela como construções sociais, assim como são socialmente construídos os contextos educativos e as práticas ali realizadas.

A sociologia da infância pressupõe que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais, de pleno direito, ainda que com características específicas, em virtude da sua dependência, concepção oposta àquela que as compreende como meros destinatários de cuidados sociais específicos (SARMENTO; PINTO, 1997; COELHO, 2007).

Nos países de língua francesa, a concepção de criança como ator social desencadeou novos estudos sobre os problemas relacionados à escola, à família e à mídia. Em cada uma dessas instâncias, as crianças começaram a ser vistas em relação às estruturas institucionais da socialização, provocando questões sobre as relações recíprocas e sobre a ação da criança. O debate teórico sobre o *status* das crianças como pessoas, algumas mudanças recentes na concepção de criança, assim como as realidades em que vivem, delinearam a necessidade de novas questões metodológicas e epistemológicas para o desenvolvimento da sociologia da infância.

Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças. Dito de outra maneira, foi retirada da psicologia do desenvolvimento sua primazia no discurso sobre a infância e, gradativamente, têm sido incorporados estudos da sociologia da infância para o reconhecimento das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos nas complexas interações que constituem o dia a dia nos ambientes educativos, de maneira geral.

James, Jenks e Prout (1998) inventariaram e organizaram as representações de infância, e, sob o título de “a criança sociológica”, reconhecem quatro linhas de estudo na sociologia da infância: a primeira, a criança socialmente construída, se opõe à visão positivista e à crença em significados prévios, ou seja, se é socialmente construída, depende dos contextos social, político, histórico e moral, o que revela que as infâncias são variáveis e intencionais, o que refuta a ideia de “criança universal”. A segunda,

a criança tribal, que estuda as relações sociais das crianças entre pares e as interações desses grupos de pares com os adultos próximos. A terceira linha apresenta a criança minoritária, focalizando as relações de poder entre adultos e crianças, e a quarta, a criança socio estrutural, pesquisa a infância na estrutura social, com ênfase na interdependência entre as gerações.

Manuel Sarmiento (2008), por sua vez, apresenta três abordagens: a perspectiva estrutural, que estuda a infância como categoria geracional, ou seja, que se mantém, independentemente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico; a perspectiva interpretativa, que compreende que as crianças estabelecem as relações entre pares com base nas culturas sociais dos adultos, reproduzindo-as e recriando-as nas interações; e a emancipatória, que estuda a criança como grupo minoritário nas relações sociais e busca sua emancipação social. Ainda que formuladas por diferentes autores, reconhece-se a proximidade entre as duas categorizações.

Nas pesquisas sobre o cotidiano da educação infantil, a infância tribal ou a abordagem interpretativa parecem ser aquelas que melhor apresentam elementos para compreender as brincadeiras e interações entre as crianças, pois, segundo Sarmiento (2008, p. 31), privilegiam os estudos sobre a ação social das crianças (*agency*) e interações intra e intergeracionais; os sobre as culturas da infância; sobre as crianças no interior das instituições; sobre as crianças no espaço urbano; sobre as crianças e a mídia; e sobre jogo, o lazer e a cultura lúdica. Um dos principais representantes dessa linha é William Corsaro, que apresenta em seu livro *Sociologia da Infância* (1997), dois conceitos importantes para a área: reprodução interpretativa e culturas (de pares) infantis.

Corsaro vem estudando crianças pequenas desde os anos de 1970, tendo realizado pesquisas nos Estados Unidos e na Itália em grupos pré-escolares. Em seus estudos, critica a concepção durkheimiana de socialização, apontando que as crianças eram vistas à parte da sociedade e precisavam ser moldadas e guiadas por forças externas para tornarem-se seus membros. Os modelos de processo de socialização, de acordo com ele, fundamentavam-se na corrente determinista, que sustentava a ideia de criança como alvo passivo das influências dos adultos, ou na corrente construtivista, influenciada pelas principais teorias da psicologia do desenvolvimento, que critica pela ausência de

consideração sobre como relações interpessoais refletem sistemas culturais, ou como as crianças, apesar de sua participação em eventos comunicativos,

tornam-se parte daquelas relações interpessoais e padrões culturais e os reproduzem coletivamente. (1997, p. 17)

Assim, da interpretação dos sistemas culturais adultos, as crianças retiram elementos para a interação com outras crianças e, ao mesmo tempo, os aspectos da cultura de pares afetam a maneira como interagem com os adultos. O sociólogo indica ainda que a socialização não é um processo de adaptação ou de internalização de valores e costumes, mas, ao contrário, um processo de apropriação, reinvenção e reprodução:

Central para essa visão de socialização é a apreciação da importância do coletivo, da atividade em comum – no qual as crianças negociam, partilham e criam culturas com adultos e com outras crianças. (CORSARO, 1997, p. 18, apud NASCIMENTO, 2003)

Define essas culturas como “um arranjo estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os pares (1997).

As culturas de pares e a visibilidade das crianças na educação infantil

De acordo com a sociologia da infância, a geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura, e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno (QVORTRUP, 199; 1994; 1999; 2005; SARMENTO, 1997; 2007; 2008; NARODOWSKI, 1999; QUINTEIRO, 2002; GIMENO SACRISTÁN, 2005), até mesmo na educação infantil. Sirota (2001) argumenta que, do ponto de vista das crianças pequenas, o “ofício de criança” confunde-se com o “ofício de aluno”, na primeira infância (p.15). E acrescenta que o termo, retirado da origem da escola maternal francesa tinha como objetivo definir uma escola que correspondesse à “natureza” infantil, onde a criança pudesse cumprir seu papel. Relacionado ao processo de socialização, o ofício de aluno, num primeiro momento, indicava uma recepção passiva à cultura escolar por parte das crianças. Nessa perspectiva, as crianças, suas interações e brincadeiras tornam-se invisíveis: predominam os resultados obtidos pelo papel desempenhado na sala do grupo ao qual pertencem.

Destaque-se que os primeiros estudos sobre interação entre crianças em creches e pré-escolas, no

Brasil, datam da década de 1980 (OLIVEIRA, 1988; CARVALHO, 1989; PEDROSA, 1989; PAULA, 1994), sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, na linha sócio-histórica. Segundo investigação de Rocha (1999), que realizou levantamento sobre a produção científica na área da educação infantil, “a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem.” (p. 94). Entretanto, reconhece que dentre as tendências apresentadas pela psicologia, aquela que parece ter obtido crescimento significativo é a que considera a criança como um ser que *é*, e não mais como um *vir a ser*.

A tendência do estudo do presente das crianças pode ser encontrada em algumas publicações recentes (CRUZ, 2008; FARIA, 2007; 2008; GOUVEA; SARMENTO, 2008) e, para além dessa constatação, verifica-se que as crianças têm sido pesquisadas nas interações e brincadeiras que estabelecem nas creches e escolas de educação infantil, mais particularmente nos grupos que frequentam, ou nas rotinas, nas quais o foco de observação tem sido principalmente as falas e ações entre as crianças, em detrimento das atividades propostas pela professora (ALMEIDA, 2009). Pode-se perceber que essas investigações têm como base teórico-metodológica a sociologia da infância, notadamente a linha tribal ou interpretativa, anteriormente apresentada.

Gradativamente as crianças da educação infantil têm sido investigadas para além de sua condição de “aluno” ou, até mesmo, com base nessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas. Nessa perspectiva, apesar de seu confinamento nas instituições de educação infantil, fica evidenciada sua participação efetiva do plano social, visto que dele tiram os conteúdos presentes nessas brincadeiras/ interações. A pesquisa de Ferreira (2004) apresenta normas e regras sociais construídas, a partir dos mundos sociais adultos, nas relações que as crianças de quatro anos estabelecem no jardim de infância. Reconhece-se, portanto, que as crianças têm plena capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas (SARMENTO, 1997).

Parece interessante recuperar a tese de Jens Qvortrup (1993), que defende que a infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. Nesse sentido, as crianças participam da sociedade porque influenciam e são influenciadas pelos pais, professores e outras pessoas com quem estabelecem contato e também porque (1) fazem parte da divisão de trabalho, assumindo o trabalho escolar,

que não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; (2) sua presença influencia fortemente os planos e projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico (p. 14). Nesse sentido, a infância não pode ser considerada como mero acessório da sociedade adulta, mas como agente social, e, nesse caso, interpretar suas representações sociais tem dupla função: meio de acesso à infância como categoria social e “às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (SARMENTO, 1997, p. 25).

Embora pareça estranho pensar as crianças pequenas desse ponto de vista, essa tese permite uma modificação no olhar para suas atividades cotidianas. Ao invés da fragilidade, da incompetência, da negatividade “naturalmente” atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, tornando por base suas ações concretas e simbólicas. O desenvolvimento deixa de ser aquele determinado pela sequência ordenada de aquisições de ordem cognitiva para revelar-se múltiplo, com diferentes variações promovidas pelos contextos de interações presentes no dia a dia.

A argumentação desenvolvida até aqui não pretende a substituição de uma área de conhecimento por outra nos estudos da educação infantil. Cada vez mais se evidencia que uma só área de conhecimento não dá conta da complexidade presente no desenvolvimento pessoal e interpessoal humano. O destaque à sociologia da infância parece constituir um recurso para uma mudança de paradigma na concepção de criança e, para, além das pesquisas, promover outras práticas. Cabe retomar Rocha (2001), quando afirma que “a creche e a pré-escola têm como objeto as “relações educativas” travadas num “espaço de convívio coletivo” que tem como sujeito a “criança” de 0 a 6 anos de idade. Nessa mesma linha, Moss (2001) afirma que

se escolhemos entender as crianças como atores sociais, como especialistas em suas próprias vidas, então os trabalhos futuros precisam tornar suas vidas visíveis por meio da escuta das crianças pequenas: elas precisam participar desses estudos. Tendo feito, eu mesmo, trabalho na área, reconheço que participação e escuta são conceitos muito complexos e problemáticos. Entretanto, há maneiras pelas quais podemos chegar a alguma compreensão sobre as experiências da pequena infância nas instituições de educação infantil – elas vivem suas vidas. (2001, p. 4)

O contexto que possibilita esse novo olhar para a infância, constituído pela sustentação legal, pelas

experiências internacionais e pelos novos estudos sociais sobre a infância, que, dessa maneira, propõem a participação e a visibilidade das crianças pequenas, a partir de seu reconhecimento como sujeitos de direitos – particularmente do direito à educação desde o nascimento –, da pedagogia da escuta e da produção de culturas infantis, respectivamente.

Campos de conhecimento recentes

Cabe destacar que tanto a educação infantil quanto a sociologia da infância foram reconhecidas como campo de conhecimento recentemente. Esse subcampo da sociologia tem encontrado certa restrição acadêmica ao seu reconhecimento, embora tenha crescido em alguns países, inclusive com publicação de jornais e revistas específicas. Nesse sentido, à exceção de alguns países do norte europeu, a sociologia da infância não aparece como linha de pesquisa nas universidades e os poucos trabalhos acadêmicos, publicados nos principais jornais especializados, abordam principalmente os processos de socialização ou de instrução, o que leva a concluir que a infância tem ainda pouco espaço no debate teórico sociológico.

O Comitê de Pesquisa em Sociologia da Infância (RC53), da Associação Internacional de Sociologia (ISA), produziu um documento, em 2005, para desencadear um debate na área, com base em duas questões “por que a sociologia da infância em muitos países permanece à margem como campo da sociologia?” e “essa ‘marginalidade’ está relacionada à situação marginal da infância nas sociedades contemporâneas?” Nele, se aponta a conexão entre a avaliação da participação social das crianças e a institucionalização da pesquisa na sociologia da infância, ou seja, nos países nos quais a infância permanece mais envolvida nas relações de ordem privada familiares e de parentesco o desenvolvimento da sociologia da infância é mais frágil, o que parece indicar que há correspondência entre a posição das crianças no discurso público e a pesquisa na área.

Um outro lugar para a pequena infância?

Os estudos e pesquisas nacionais e internacionais realizados nas instituições de educação infantil, tendo como referencial teórico metodológico a sociologia da infância, têm fortalecido a imagem de criança competente e de seu protagonismo nas relações sociais e educativas, uma imagem da criança “rica”, “forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e outras

crianças” (MALAGUZZI, apud MOSS; PETRIE, 2002, p. 101).

Essa é uma contraposição ao “adultocentrismo”, desenvolvido ao longo dos séculos, reforçado pelo discurso científico que acabou por tornar mínima a possibilidade de participação das crianças. As instituições, ainda que voltadas à infância, deram voz principalmente aos adultos que delas participam, contrariando o princípio que sustenta que crianças e adultos têm o direito de serem ouvidos individual e coletivamente sobre as questões que os afetam e têm o direito de terem suas inquietações levadas a sério pela sociedade (MOSS; PETRIE, 2004).

As aproximações entre a sociologia da infância e a educação infantil reconhecem a interdependência entre as duas gerações. Os mundos sociais da infância são construídos a partir dos mundos sociais dos adultos (pais, professores e mídia, principalmente). Esse reconhecimento faz pensar as instituições de educação infantil como “espaços das crianças”, termo retirado de Moss e Petrie (2002), locais que “estabelecem potencial para muitas possibilidades – pedagógicas, emocionais, culturais, sociais, morais, econômicas, políticas, físicas e estéticas” (p. 110). Fica aqui o desafio.

Referências

- ALMEIDA, Renata P. W. *Se essa escola fosse minha... A organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, SP, 2009.
- CARVALHO, Ana M. A.; BERALDO, Katharina E. A. A interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v. 71 p. 55-61, nov./1989.
- CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59. p. 32-56, nov. 1986
- COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 44, n. 3, 2007. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>.
- CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997.
- CRUZ, Silvia H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Afrontamento, 2004.
- MELLO, S. (Org.) *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- FARIA, Ana L.G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JENKS, Chris. Constituinte a criança. *Educação, sociedade e culturas*. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. Porto: Afrontamento, 2002, n. 17, p.185-216.
- Marginality and Voice: childhood in sociology and society. 23- 25 June 2005, Bergische Universität Wuppertal, Germany. Texto de discussão.
- MOSS, Peter. *Beyond early childhood education and care*. In: Starting Strong: early childhood education and Care International Conference, Stockholm, 2001. Disponível em: www.oecd.org.
- _____, PETRIE, Pat. *From children's services to children's spaces*. Public policy, children and childhood. London: Routledge, 2002.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. 2ª ed. Buenos Aires: Aique, 1999
- NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. *Creche e família na constituição do “eu”*: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 205f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. *Jogo de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: IPUSP, 1988.
- PEDROSA, M. I. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: IPUSP, 1989.
- _____; CARVALHO, Ana M. A construção social da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, v. 93p. 60-65, mai./1995.
- QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. PRADO, P. D; *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____; (Ed.). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.
- QVORTRUP, Jens. *Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children*. In MOURITSEN, Flemming.; _____. (eds.) *Childhood and Childrens Culture*. Odense: Odense University Press, 2002.
- QVORTRUP, Jens. “Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon”. *Eurosocial Report*. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project. Vienna: European Centre/Sydjysk Universitetscenter, 1993, n. 47, p. 11-18.
- ROCHA, Eloísa A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- _____, A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001, n. 16, p. 27-34
- _____, Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, Maria C. S de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.
- SARMENTO, M. o Ofício de criança. *Actas do II do Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância*. Braga, Universidade do Minho, 2000.
- SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coord.). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.
- _____, Sociologie de l'enfance. Petit objet insolite ou champ constitué? In: *International resume mix*. Reflections on the sociology of childhood in the UK. June, 2005 (recebido por e-mail)
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Sobre a autora:

Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) – São Paulo e coordenadora do GT 7: Educação da criança de 0 a 6 anos, na ANPED.

Infância, brincadeira e cultura¹

*Levindo Diniz Carvalho**

Resumo

O presente artigo tematiza as relações entre brinquedo, brincadeira e cultura, tendo como principais referências teóricas estudos contemporâneos dos campos da sociologia, antropologia e história da infância. Essas abordagens entendem a criança como sujeito sócio-histórico e cultural e o brincar como linguagem infantil de significação e apreensão o mundo. Com base em uma investigação sociológica de quotidianos infantis, descreve-se e analisa-se o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças indígenas pataxó (MG), buscando compreender como crianças desse contexto experienciam a prática da brincadeira, suas dinâmicas e significados. Busca-se ainda contribuir para a compressão de um modo de ver a infância e a criança em suas formas de apreender e se relacionar com seus pares e seu entorno.

Palavras-chave: Infância; Brincadeira; Culturas infantis.

Childhood, Playing activity and culture

Abstract

The present work deals with the relations between toys, games and culture, and has as main theoretical references contemporary studies from the fields of sociology, anthropology and history of childhood. These approaches understand the child as a socio-historical and cultural actor, and consider playing as children's language of giving meaning and understanding the world. Based on a sociological investigation of children's daily life, this work describes and analyzes the repertoire of toys and games experienced by indigenous pataxó children (MG), seeking to understand how children of this environment experience the practice of play, their dynamics and meanings. It also proposes to contribute further to understand the way of viewing childhood and the child through their ways of perceiving and relating with their peers and their surroundings.

Keywords: Childhood; Playing activity; Children's culture.

O menino mudo

Busca o menino a sua voz.
(Quem a tem é o rei dos grilos.)
Em uma gotinha de água
busca sua voz o menino.
Não a quero para falar;
farei com ela um anelzinho
que o meu silêncio levará
no dedo, o seu dedo mindinho.
Em uma gotinha de água
busca sua voz o menino.
(A voz dele, presa lá longe,
veste uma roupa de grilo.)
Federico Garcia Lorca

Este estudo resulta da dissertação de mestrado que teve como objetivo central analisar o significado de jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças indígenas pataxó² e crianças moradoras do Bairro Taquaril³. A intenção foi conhecer e interpretar o repertório de brinquedos e brincadeiras de cada grupo entendendo-os como expressões da cultura infantil.

* endereço eletrônico: levindodiniz@hotmail.com

Com base na observação dos grupos, buscou-se compreender: Que elementos próprios da inserção social surgem na experiência da brincadeira? Com que dinâmica? Os brinquedos e brincadeiras constituem um repertório de produção cultural próprio da infância? Que interpretações podem ser feitas com base nesse repertório?

Estudos contemporâneos têm constituído produções transdisciplinares acerca da infância e da brincadeira, voltando-se para a observação de crianças, suas formas de sociabilidade e diálogo com a cultura adulta.

Nesse sentido constitui-se, o campo da sociologia da infância (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003; assumindo a autonomia conceitual das crianças e da infância na produção cultural, considerando que sua produção, bem como o estudo de suas relações sociais, é digna de ser estudada em si mesma, no presente, e não no seu futuro como adultas, pela sua própria voz, e não apenas por meio daquilo que os adultos dizem delas.

Nesse caminho a antropologia, que se constitui historicamente como ciência que compreende

e significa a diferença, reconhece a autonomia conceitual da criança. O processo de socialização, antes entendido como um treinamento para a vida adulta (no qual a criança gradativamente se tornaria um adulto já previsto), passa a focar as experiências e práticas das crianças de modo autônomo, com validade própria.

Se a alteridade permitiu à antropologia, bem como à história e sociologia, novas formas de investigação e uma outra concepção dos seus objetos de conhecimento – os sujeitos sociais –, ela nos invade ao pensar a questão da infância e problematizar as categorias que historicamente construímos e utilizamos para compreender, investigar e atuar junto a estes sujeitos infantis. (GOUVEA, 2003, p. 9)

Essa alteridade é definida essencialmente, na infância pelos usos das linguagens, entendendo aqui a brincadeira como legítima linguagem infantil de significação do mundo e as práticas de brincadeiras como práticas culturais infantis.

Nos estudos dos autores denominados folcloristas (FERNANDES, 1979), todas as expressões do que hoje denominamos culturas infantis eram consideradas como manifestações da cultura popular mais ampla. Os estudos de autores como Câmara Cascudo (1984; 1988;) e Veríssimo de Melo ([s.d.]) confirmam esse olhar. Câmara Cascudo (1984; 1988;), além das preciosas informações sobre jogos e brinquedos no espaço brasileiro, dá pistas bibliográficas importantes e estabelece paralelismos com a tradição europeia.

Sarmento (SARMENTO; CERISARA, 2003, p. 21) destaca, ainda, que na ideia de culturas infantis considera-se a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, mas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos:

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto.

Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que

surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria.

Optou-se, nesse texto, por discutir inicialmente aspectos relativos a brincadeira como prática cultural e linguagem de significação do mundo, e, posteriormente, apresentar análises do trabalho de campo realizado na aldeia pataxó.

Brincadeira, brinquedo e cultura

Historicamente, jogo, brinquedo e brincadeira representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, especialmente pelas crianças.



Figura 1- Jogos infantis. Peter Bruegel. Holanda, século XVI
Fonte: MICKLETHWAIT, 1997.

A pintura acima⁴, como documento histórico, permite dizer que é possível, reconhecer uma mesma brincadeira ou brinquedo em diferentes contextos sociais, geográficos, históricos. Essa dimensão universal se anuncia, por exemplo, quando comparamos os gestos, as “coreografias” e os brinquedos que são comuns em diferentes contextos sociais.

Este quadro constitui um documento ímpar na história da criança, do jogo e do brinquedo, por nos permitir estabelecer uma ponte entre as tradições infantis que, partindo da antiguidade clássica, atravessam toda idade média até o renascimento, e as tradições que daí em diante foram preservadas, sobretudo, entre as classes populares, rurais e citadinas. (AMADO, 2000, p. 306)

As brincadeiras de roda, por exemplo, estão presentes em diferentes culturas e em muitas delas o gesto é o mesmo, mas a melodia e a letra da música se modificam em razão dos traços culturais e do

contexto social de cada grupo⁵. Friedmann (1990, p. 97) observa que “É interessante observar a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo com diferenças regionais, variações na designação ou na existência ou supressão de certas regras.” Algumas práticas culturais da infância, então, ultrapassam os limites de inserção cultural, temporal e geográfica dos grupos infantis.

Como analisar essa recorrência no tempo e no espaço? As crianças partilham rituais e jogos, que vão sendo transmitidos entre as gerações, e isso explica a permanência, nos dias de hoje, de brinquedos como o pião e o papagaio. A brincadeira é, portanto, transmitida entre o próprio grupo de crianças e também pelos adultos.

[...] o grupo de brinquedo é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados e repassados [...] Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Via de regra, essa transmissão se dá no próprio grupo de brinquedo, sem interferência adulta, das crianças mais velhas para as menores. (CARVALHO; MAGALHÃES; PONTES; BICHARA, 2003, p. 16)

Nessa dinâmica, algumas brincadeiras desaparecem, outras vão sendo modificadas e outras permanecem. Essa permanência, segundo Carvalho e Pontes (CARVALHO; MAGALHÃES; PONTES; BICHARA, 2003), “tende a correlacionar-se com o grau de ritualização e estereotipia das brincadeiras”. Segundo o autor, os procedimentos de sorteio na brincadeira de pegador ou rimas em brincadeiras de roda, por exemplo, são mais permanentes.



Figura 2 - Canoa feita com palha de coqueiro. Mangue Seco-SE. 2000
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)

Horizontes, v. 27, n. 2, p. 37-46, jul./dez. 2009

Alguns brinquedos são construídos em certos lugares tanto pelos materiais disponíveis quanto pelo universo adulto com o qual crianças dialogam. A canoa feita de palha de coco (registrada na imagem a seguir), por exemplo, exprime características próprias de um contexto sociocultural no qual as canoas são um meio de transporte comum e onde se encontram esses materiais para que elas sejam produzidas. Tal brinquedo é, portanto, uma prática singular e própria de determinado grupo de crianças.

Esse aspecto une e diferencia as diversas regiões do mundo, mais ou menos distantes cultural e geograficamente, em seu repertório de brinquedos e brincadeiras. Esse elo entre cultura e criança é claramente percebido no repertório dos chamados jogos e brincadeiras tradicionais ou populares. “A modalidade jogo tradicional infantil possui características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (KISHIMOTO, 1993, p. 29). Ainda assim, um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto onde é praticado, o que fundamenta a ideia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural.

Os jogos também exprimem formas sociais de organizar as experiências lúdicas humanas. São exemplos dessa característica a brincadeira de esconde-esconde ou cabra-cega (até mesmo no caso dos bebês) e o faz de conta, que em sua universalidade expressam, por meio do lúdico, as formas de experimentar o mundo.

Pode-se, nesse sentido, reconhecer no conjunto de brinquedos e brincadeiras universalidade e diversidade. Alguns dos brinquedos e brincadeiras possuem relativa recorrência temporal e espacial, ao mesmo tempo apresentando características próprias regionais, e são transformados ao longo da história. São constituídos e reconstituídos como tradições culturalmente transmitidas:

A transmissão cultural é o processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos. (CAVALLI-SFORZA, 1982 apud, PONTES; MAGALHAES, 2002)

Para Speber (1978 apud CARVALHO; PONTES, 2003), “a brincadeira apresenta a tensão entre idiosincrasia e universalidade” que caracteriza outros universais culturais definidos pela

antropologia, tais como as regras de casamento, rituais de saudação, receitas culinárias, etc.

A ludicidade se materializa na produção das culturas infantis (que são construídas em diálogo com a cultura mais ampla). O papagaio, por exemplo, não foi inventado como brinquedo. Mas, ao longo do tempo, foi sendo incorporado como prática lúdica de adultos e crianças⁶. Como compreender a experiência da brincadeira como um fenômeno cultural? De que forma é possível perceber a brincadeira e os aspectos sociais e humanos vividos pelas crianças quando brincam?

A brincadeira como linguagem tipicamente infantil integra experiências da corporeidade, da cognição e da emoção. Nesse sentido, Pereira (2000, p. 1) compreende "o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, que inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno".

A linguagem se apresenta nas diferentes marcas que nós, seres humanos, deixamos no mundo, sendo construída na relação com a cultura. Compreendida como linguagem, a experiência da brincadeira atua como expressão e forma de significação do mundo. Nessa interação a criança experimenta suas emoções e elabora suas experiências. O adulto é, muitas vezes, a referência, e suas ações são reproduzidas pelas crianças com um sentido próprio e essencial.

A brincadeira de "fazer de conta" destaca-se, portanto, como eixo central na relação da produção e apropriação da cultura pela criança, experiência por meio da qual ela vivencia a imaginação, a interpretação e a construção de significado sobre diferentes situações, sobre o universo que a rodeia e sobre si mesma. Ou, ainda, na referência de Corsaro (2002), na atividade as crianças exercem uma reprodução interpretativa dos elementos da cultura na qual se inserem.



Figura 3 - Burrinhos de banana. Brinquedo pataxó.
Fonte: Registro de campo.

O brinquedo constitui um artefato cultural dialógico que assume papéis dos mais diversos tipos, em razão do interesse e da curiosidade da criança. O brinquedo é um estímulo material que provoca, faz fluir o imaginário infantil. Seu maior valor simbólico

é ser "instrumento de brincar" (BENJAMIN, 1984).

[...] A simbologia deste instrumento de brincar atravessa a fronteira do físico em direção ao espiritual e faz dele instrumento que promove interação, diálogo, aproximação com o lúdico, reforço de habilidades cognitivas e de relação de sociabilidade. (SILVA, 2006, p. 108)

Os brinquedos lidam com o âmbito da reprodução da realidade da criança e seus contextos. Segundo Kishimoto (1999, p. 24), o brinquedo, em sua forma e dimensão delicadas e antropomórficas, "metamorfoseia e fotografa [os diversos tipos de realidades], não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social".

As práticas de brincadeiras e seus significados

Ninguém presta atenção no que a gente gosta de fazer.

(N., 11 anos, morador do bairro Taquaril)

Ao ser interrogado sobre como construía um papagaio, um menino, "desconfiado", respondeu: "Por que você quer saber isso? Ninguém presta atenção no que a gente gosta de fazer." Essa fala aponta para uma perspectiva que norteou o trabalho de campo: um olhar atento sobre os fazeres próprios das crianças, suas formas de se relacionarem com seus pares, com seu entorno e, fundamentalmente sobre suas experiências espontâneas de brincadeira, ocorridas em espaços e tempos de convivência autônoma.

Minha intenção foi aproximar-me dos mundos das crianças sem me despojar de condição de adulto, mas também sem me identificar com o adulto que as dirige e fiscaliza, e, ao mesmo tempo, relativizando as certezas que impregnam o meu olhar adulto sobre as crianças, pois só assim seria possível enxergá-las como um outro, em sua radical diferença.

Essa atitude, em alguns momentos, exigiu-me uma prática interativa e participativa no grupo de pares e uma atitude permanente de interrogação. Minha tentativa foi aproximar-me do mundo de compreensão das crianças, considerando suas reflexões, falas, perspectivas e comportamentos. Tentei entender as crianças como colaboradoras da pesquisa, ajudando-me, com suas falas, ações e interpretações, no processo de investigação e no próprio objeto de estudo, seus brinquedos e brincadeiras.

Mas, especialmente para as crianças pataxó,

qual o significado dessas práticas? Como analisar o repertório entendendo-o como expressão das culturas infantis? Como compreender esse repertório cultural como forma própria de as crianças atribuírem significado ao mundo na interação com o outro e com o seu meio?

Os espaços e tempos da brincadeira e da infância na Aldeia Pataxó

O espaço da aldeia é eminentemente coletivo e permitido às crianças. É interessante perceber como circulam, entram e saem de todas as casas e como ocupam diferentes lugares. Muitas vezes foi necessário escolher qual grupo de crianças acompanhar, uma vez que elas se dividem e transitam muito, seja para brincar ou para realizar alguma tarefa, como levar algum recado ou entregar alguma coisa a pedido de um adulto.



Figura 4 - Casinhas de folha de bananeira. Aldeia Pataxó. Fonte: Registro de campo.

A observação dos usos que as crianças pataxó fazem do tempo e do espaço em suas brincadeiras me permite dizer que a infância desse grupo é marcada por uma significativa autonomia em seu cotidiano e em suas relações sociais.

A brincadeira de casinha acima registrada é um exemplo que marca essa condição de autonomia. Todo seu desenvolvimento se dá por iniciativa e escolha das crianças, desde o espaço onde farão a casinha até os materiais e instrumentos que serão necessários para sua construção:

Uma das meninas convida as outras para brincarem de casinha, delegam a um grupo de meninos maiores que busquem as folhas de bananeira enquanto elas limpam um lugar. (Aldeia Pataxó. Registro de campo)

No processo de construção da casinha, as

crianças negociam papéis, discutem qual será o melhor espaço (pensando no Sol, na inclinação do terreno) no grau de dificuldade para a construção dela (por exemplo, se o galho da árvore é muito alto para amarrar). Nessas decisões, nenhum argumento se refere à não-utilização de algum espaço ou material por não ser autorizado para o uso de crianças.

Rapidamente todos se envolveram na brincadeira, dividem tarefas de, por exemplo, buscar um facão ou arrumar uma corda, enquanto constroem a casinha começam a eleger quais papeis irão desempenhar na brincadeira (pai, filho, mãe, etc.). (Aldeia Pataxó. Registro de campo)

A forma de as crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura, sem pertencimento comunitário. No caso da brincadeira de casinha evidenciam-se, ainda, dimensões da cultura e da vida social:

As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento esse que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida. (NUNES, 2002, p. 69)⁷

À medida que experimentam e descobrem seu entorno com significativa autonomia, vão a todos os lugares, entram em todas as casas, se incluem ou não nas atividades dos adultos, que ora se manifestam cúmplices e ora tolerantes, reações que as crianças também administram. Elas identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que se situem em seus universos e possam interpretar o mundo.

Atividades domésticas

A participação das crianças nessas “atividades domésticas” ou cotidianas da aldeia se dá de maneira peculiar. Muitas vezes as crianças circulavam e participavam de atividades relativas ao cuidado com a horta, como colher, molhar, arrancar mato, ou era

delegada a uma criança a tarefa de buscar lenha para alimentar o fogo.

Duas questões se destacam na análise dessa situação: em primeiro lugar, não se viu exigir-se das crianças, em nenhuma situação observada, eficiência, produtividade ou eficácia em sua participação nessas tarefas. Ou seja, fazer essas coisas, embora contribuísse no trabalho dos adultos, não podia ser entendido como trabalho das crianças, e, sim, como uma divisão de tarefas, em que se exigiam relativa competência e participação efetiva. Em alguns momentos, por exemplo, o próprio adulto que delegou a tarefa acompanhava a criança em sua realização, explicando qual é a melhor lenha para o fogo.

Em segundo lugar, a participação das crianças também se configura como brincadeira, como ocorre nos meses de trabalho com artesanato, quando muitas crianças acompanham e ajudam suas famílias na colheita das sementes e na produção de colares, brincos, maracás, etc.



Figura 55 - Vagem de fedegoso. Semente utilizada na produção de artesanato (Aldeia Pataxó)

Fonte: Registro de campo.

Na Aldeia Pataxó fevereiro e março são os meses do ano em que mais se trabalha com artesanato. No mês de abril, a aldeia recebe muitas visitas em razão da comemoração do Dia do índio e alguns grupos viajam para se apresentar em outras cidades. As famílias produzem pensando em vender nesse período. (Aldeia Pataxó. Registro de campo)



Figura 6 - Sementes utilizadas na produção de artesanato (Aldeia Pataxó)

Fonte: Registro de campo.

Na caminhada para colher sementes, as crianças observam e mostram os passarinhos, as frutas, falam das coisas que brincam. O fedegoso (uma das sementes utilizadas na produção de artesanato) é colhido pelas mulheres e pelas crianças. Enquanto as mulheres colocam as vagens na cesta, as crianças brincam de ‘estourar fedegoso’. Essa semente se aperta bem próxima ao ouvido, produz um som de estouro que agrada às crianças. Elas estouram nos próprios ouvidos e nos ouvidos das outras e riem ao ouvir o som. (Aldeia Pataxó. Registro de campo)

Natureza e meio ambiente

A natureza e seus elementos estão fortemente presentes na cultura pataxó. Um exemplo disso é a principal festa da comunidade, a chamada *Festa das Águas*, realizada anualmente na aldeia, cuja intenção é celebrar a natureza:

A festa das águas é voltada para natureza [...]. As crianças e velhos são muitos importantes nessa festa. Eles podem ouvir histórias, dançam, cantam e entendem por que a natureza é tão importante para os pataxós [...] Wopã abre a festa. Ele é o pai da mata: deus da natureza, da vida, das plantas, das pedras, dos bichos todos. (Ronaldo Pataxó, professor indígena. Registro de campo.)

Nesse sentido, a natureza é mais que fonte de alimentação ou matéria para a construção de casas ou artesanato. Seus elementos estão intrinsecamente ligados à cultura pataxó, seus mitos, rituais e histórias.

As crianças, portanto, constroem saberes sobre a natureza e o uso de seus elementos, uma vez que seu espaço de brincadeiras é constituído desses elementos. Elas incorporam à cultura pataxó elementos mitológicos e valores que marcam sua relação com o meio ambiente: Quem maltrata a natureza” o pai da mata pega, quem faz maldade a caipora faz perder o caminho (M. pataxó, 10 anos).

As crianças brincavam de correr próximo à horta, quando iniciou-se o seguinte diálogo: Menino 1: – Você está pisando no feijão! Saí daí! Menino 2: – Não tinha visto; esse feijão é de Dione? Menino 1: – Não sei de quem é, mas não vamos pisar aqui. (Registro de campo)



Figura 7 - Menino pataxó e seu apito de coquinho aricuri
Fonte: Registro de campo.

Os elementos da natureza também constituem materiais para a construção de inúmeros brinquedos. É interessante perceber como variações de brinquedos produzidos com outros materiais em outros universos culturais surgem no repertório de brinquedos pataxós tendo elementos da natureza como “matéria-prima”, revelando formas desse grupo de crianças se apropriar ludicamente de seus ambientes e materiais disponíveis.

As vivências e saberes sobre a natureza das crianças pataxó são exemplos de como, nessa realidade sociocultural, se circunscrevem saberes profundos relativos a uma consciência ambiental, ligada ao uso renovável de elementos naturais, mas especialmente a uma relação de respeito, acolhimento e reverência à natureza.

A relação com os adultos

As crianças brincavam no campo, quando o Ronaldo Pataxó se aproximou com um balaio cheio de arcos e flechas e maracás,⁸ alguns prontos e outros ainda por finalizar a produção (faltando, por exemplo, colocar penas para enfeitar ou testar o ângulo da varinha). Convocando as crianças para ajudá-lo nessa tarefa, ele colocou o balaio no chão e esperou que elas se aproximassem [...]. Começou entre as crianças uma conversa sobre distribuição e o uso dos materiais. Após algumas opiniões, a conversa ficou definida a partir na frase de um dos meninos:



Figura 8: Cata-vento de folha de manga.
Fonte: Registro de campo.

– Quem é grande pega o arco e a flecha grande, quem é pequeno pega o arco e a flecha pequena.

Imediatamente, a proposta de localizar arcos e flechas que fossem proporcionais ao tamanho deles encantou as crianças. Tirando tudo da caixa e depois de algumas tentativas sem sucesso de dividir o material, as crianças começaram a ordenar no chão os arcos e flechas por tamanho, tarefa que levou algum tempo. Logo depois, organizaram-se para medir os próprios corpos por comparação, em duplas uniam costa com costa, para solucionar os casos de dúvida de quem eram os maiores, e assim foram elegendo quem ficaria com cada arco e flecha. (Registro de campo. Aldeia Pataxó)

Nesse episódio, chama atenção como a tarefa de dividir sugerida pelo adulto não foi orientada e nem organizada por ele, que permitiu com relativa tranquilidade que as crianças tomassem decisões e construíssem um critério que fosse acordado pelo grupo. A não-determinação do adulto permitiu, ainda, que as crianças fizessem o exercício de construir o critério e de administrar seu uso, o que exigiu do grupo inúmeras estratégias, como exercícios de escuta e comparação, tudo isso antes mesmo da atividade em si, que era terminar a produção dos arcos e flechas.

Esse exemplo aponta uma forte característica da relação dos adultos com as crianças pataxó, construída com paciência, sensibilidade, atenção aos tempos das crianças e determinando-lhes que encontrem soluções para as questões nos seus exercícios de sociabilidade. Outro relato de campo ilustra essas características:

O cacique Soin Pataxó estava voltando da horta com um saco cheio de mandiocas que acabavam de ser colhidas. Ele chamou as crianças para mostrar um brinquedo [...]. Separam as mandiocas boas das ruins (que pelo que pude entender são as que ficariam amargas ao serem cozidas), explicando às crianças como fazer para saber qual estava ruim, pela dureza da casca e disse:

– Essas vão para panela e essas vão para o brinquedo.

Falando com calma, cada passo da construção do brinquedo, com a ajuda de um facão ele mostrou às crianças que podem fazer com as mandiocas “ruins” um burrinho para brincar. O cacique lembra, ainda, às crianças que no seu tempo de menino ela morava em Barra Velha na Bahia e que esse era uns dos brinquedos de que mais gostava. (Registro de campo)



Figura 9 - Burrinhos de mandioca.
Fonte: Registro de campo

Essa experiência permitiu às crianças ao mesmo tempo brincar e se apropriar de saberes, como escolher a mandioca certa para fazer brinquedos. Em diversos momentos, foi possível perceber, na Aldeia Pataxó, uma relação adulto/crianças marcada por cuidados e ensinamentos, como se pode observar no relato anterior relativo ao uso dos alimentos e à transmissão cultural de um brinquedo de uma geração para outra.

Ainda como característica observada nesse relato, destaca-se a presença de brinquedos que reproduzem o universo adulto. Nesse sentido, o artefato cultural brinquedo materializa-se e representa a cultura adulta. Mas é também um instrumento que pelo “estímulo material que provoca, faz fluir o imaginário infantil.” (BENJAMIN, 1984).

No dia a dia da aldeia, as crianças alternam suas brincadeiras com inúmeras atividades que fazem sozinhas ou ajudam nas tarefas realizadas pelos adultos. Essas tarefas são concretas e reais, são práticas, desempenhadas “de verdade”, o que não exclui delas um componente lúdico, ainda que por trás de uma responsabilidade assumida.



O fio que serve de base para produção do artesanato é produzido de um capim que cresce em abundância na aldeia [...]. A retirada desse capim é feita pelos adultos, mas sempre acompanhados por crianças. Em diversas observações dessa prática, foi possível perceber as crianças fazendo as mesmas coisas que os adultos: colher o capim desfiar suas fibras e enrolar o fio [...]. No entanto, nessas atividades as crianças não têm um compromisso com uma quantidade de fios a ser enrolados, muito menos precisam fazê-los e entregá-los aos adultos. Às vezes entregam, às vezes não, às vezes brincam de amarrar seus cabelos, de arrebentar e de fazer e desfazer o mesmo fio várias vezes. Enquanto isso, os adultos continuam sua produção e não cobram uma produção das crianças [...]. Ainda assim, no final da atividade muitas crianças acabam por fazer muitos fios e entregá-los aos seus pais [...]. (Registro de campo)

Figura 10 - Menina pataxó puxando o fio de artesanato
Fonte: Registro de campo

Essa atitude compreensiva do adulto revela uma característica do processo educativo dos pataxós, marcado por uma relação de respeito aos tempos das crianças e seus desejos no transcorrer de uma atividade. Ainda nesse episódio, foi possível perceber que as crianças pequenas também enrolavam as fibras, mas não tinham as mesmas habilidades das maiores, entregando aos seus pais fios pouco enrolados ou muito pequenos, que não serviriam para o artesanato. Ainda assim, esses eram aceitos pelos adultos como participação efetiva das crianças, sem nenhuma crítica ou comentário.

Palavras finais

Os brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de um olhar sensível às crianças e suas especificidades.

Por fatores de transmissão cultural, destacam-se ainda, no repertório observado, exemplos de brinquedos e brincadeiras recorrentes em ambos universos e também presentes no patrimônio cultural da humanidade.

Sugiro, nesse sentido, uma preocupação antropológica e histórica com o possível desaparecimento desse repertório de “brincadeiras tradicionais” na contemporaneidade. Sua existência nesse contexto está, sem dúvida, ligada ao fato de as crianças pertencerem a um grupo com traços identitários e culturais próprios, que se distanciam em muitos aspectos da forma de organização social de, por exemplo, um grupo de crianças de classe média que vive em uma grande cidade.

A prática desse repertório cultural, caracterizada pela dinâmica universalidade, singularidade e sazonalidade, possibilita experiências de desenvolvimento cognitivo, motor e social. Ao brincar, as crianças aprendem, desenvolvem e compreendem sistemas simbólicos fundamentais para sua inserção na história e na cultura.

Ao fazer essa análise foi fundamental fugirmos de interpretações “didáticas” da brincadeira, sustentando a ideia de que brincar é um ato de conhecimento em si (PEREIRA, 2002). O sentido dessa compreensão não passa, portanto, pela identificação de aprendizagens relacionadas (ou fragmentadas) a áreas de conhecimento específicas, e sim pela compreensão de saberes construídos pelas crianças à medida que operam com a linguagem da brincadeira. Ainda assim no quadro de práticas observadas, pode-se destacar que as crianças, quando brincam, se constituem em suas múltiplas dimensões:

cognitiva, afetiva, ética, cultural, social e estética.

A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação com objetivo de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil.

Por fim, como tão bem desenha Manoel de Barros, o tamanho das coisas “há que ser medido” pela intimidade que temos com elas. A aproximação desse grupo me fez entender mais intimamente as crianças, suas brincadeiras, invenções e linguagens e, assim, pude escrever sobre suas vidas, escolhas, desejos, mundos e culturas.

Notas

¹ Texto originalmente apresentado ao GT de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da 31ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu 2008. A versão aqui apresentada conta com pequenas alterações.

² O povo indígena Pataxó pertence à etnia pataxó bacumuxá, que é do tronco linguístico macro-jê. A primeira notícia que se tem desses índios é do século XVII, quando, aliados aos maxacalis, lutaram contra seus inimigos ancestrais, os denominados botocudos, termo que abrange vários outros povos que habitavam o mesmo território, dentre eles os atuais krenaks. Conhecido pelo seu seminomadismo, o grupo pataxó pesquisado ocupa hoje a fazenda Guarani, no município de Carmésia/MG, desde a década de 1970. São, aproximadamente, 200 pessoas.

³ O conjunto Taquaril está localizado na região leste de Belo Horizonte. O bairro pertence a um dos bolsões de miséria da grande Belo Horizonte. Especialmente nesse artigo, optou-se por analisar o repertório do outro grupo observado.

⁴ Segundo Vandem-Bradem (apud AMADO, 2000), a obra de Bruguell registra 246 crianças, sendo 168 meninos e 78 meninas, além de 2 adultos.

⁵ Especialmente no Brasil, segundo Hortélio (1997), essa tradição musical na infância possui variadíssimas características herdadas das tradições europeias, africanas e indígenas presentes na formação cultural inicial do povo brasileiro.

⁶ Segundo Atzingem, (2001, p. 98), existem registros que comprovam a existência de papagaios na China mil anos a. C. “O brinquedo era um dispositivo de sinalização militar. A cor da pipa, da pintura e os movimentos no ar executados comunicavam códigos de mensagens entres os campos.”

⁷ A autora destaca a necessidade de que o conhecimento sobre a infância não seja apenas construído com base nas referências de sociedades dominantes, criando, assim, um modelo “padrão” de criança ocidental etnocêntrico, ressaltando, portanto, a importância de trabalhos etnográficos com grupos de crianças indígenas.

⁸ Instrumento musical similar ao chocalho, utilizado nas danças e rituais pataxós.

Referências

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.

AMADO, João. *Jogos brinquedos tradicionais*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1993. AMADO, João. *Universo dos brinquedos populares*. Lisboa: Quarteto, 2002.

BARROS. Manuel de. *Memórias inventadas: a*

- infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época).
- CARVALHO, A. M. A. O lugar do biológico na psicologia: o ponto de vista da etologia. *Biotemas*, v. 2, n. 2, p. 81-92, 1989.
- _____; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Ed.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *Jogos e brinquedos do Brasil*. *Correio da Noite*. Rio de Janeiro, 1947.
- CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manoel (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os xikrin. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 117-149.
- CORSARO, W.; EDER, D. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, n. 16, p. 197-220, 1990.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. *Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e indelicadeza no Cotidiano do Alto Vera Cruz*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- FERNANDES, Florestan. *As trocinhas do Bom Retiro. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FERREIRA, M. M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:* relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.
- FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria. *Portugal: a página da educação*, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.
- FRIEDMANN, Adriana. *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional*. 1990. Tese (Mestrado em Educação.) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. Inédito.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil: acalantos, parlendas, adivinhas, jogos populares, cantigas de roda*. Belo Horizonte: Itatiaia. Biblioteca de Estudos Brasileiros.
- MICKLETHWAIT, Lucy. *Para a criança brincar com arte*. São Paulo: Ática, 1997.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- PEREIRA, Maria Amélia. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Linhas críticas*. Brasília: Inep, v. 8, n. 14, p. 49-58, jun. 2002.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, M. (Coord.). *Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.
- QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais v. 26, 2003.
- SARMENTO, M. J. Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2003.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. *Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará, 2006.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Sobre o autor:

Levindo Diniz Carvalho é pedagogo, mestre e doutorando em Educação pela UFMG. Professor da Universidade FUMEC e do Curso Licenciatura Indígena da UFMG tem se dedicado a pesquisas e consultorias no campo infância e educação.

Instituições para a educação da infância em Jundiáí (1880-1984)¹

Elizabeth da Silva Galastri Vinagre*
Moysés Kuhlmann Júnior**

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados obtidos em pesquisa concluída no Mestrado em Educação, que buscou por iniciativas educacionais às crianças pequenas na cidade de Jundiáí, no período histórico compreendido entre os anos de 1880 e 1984. Esse período abrange o surgimento da primeira escola étnica na cidade, perpassa a criação da “Sociedade Humanitária Protectora da Infância Desvalida Asylo-Creche” (Lar Anália Franco), em 1912, a criação da Creche Argos (primeira creche de iniciativa empresarial da cidade), em 1945, e também a criação dos parques infantis, considerados como a primeira iniciativa pública de atendimento à criança pequena na cidade, que mudam de denominação no ano de 1984. O texto pontua, também, fatos importantes do contexto histórico da cidade, com o objetivo de delinear alguns caminhos percorridos na história da educação da infância do município, demonstrando os processos de evolução pelos quais passaram as instituições educacionais, influenciadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas. A metodologia consistiu na utilização de documentos históricos das instituições pesquisadas, análise de imprensa local, iconografia e no uso da história oral.

Palavras-chave: Educação infantil; Jundiáí; História.

Institutions for the early childhood educations in Jundiáí (1880-1984)

Abstract

This paper presents results from a research undertaken in a Masters of Education Program, which searched for educational initiatives for small children in Jundiáí city in the historical period between the years 1880 and 1984. This period covers the rise of the first ethnical school in the city, and it runs through the foundation of the “Sociedade Humanitária Protectora da Infância Desvalida Asylo-Creche” (Lar Anália Franco), in 1912, the foundation of Argos Nursery (the first day care of enterprising initiative in the city) in 1945, and also the foundation of kindergarten, regarded as the first public initiative of care for small children in the city, changing the designation in 1984. The text also points out important facts of the historical context of the city, aiming to outline some paths taken in the history of early childhood education in the city, demonstrating the evolutionary processes by which educational institutions have undertaken, influenced by economic, social and political transformations. The methodology consisted of using historical documents of the institutions surveyed, analysis of local media, iconography and the use of oral history.

Keywords: Childhood education; Jundiáí; History.

Este trabalho apresenta pesquisa que identificou e analisou documentos referentes à criação e ao atendimento educacional de instituições relacionadas à educação da criança pequena no município de Jundiáí, da década de 1880 até 1984. Pontua, também, fatos importantes do contexto histórico da cidade, com o objetivo de delinear alguns caminhos percorridos na história da educação da infância do município, demonstrando os processos de evolução pelos quais passaram as instituições educacionais, influenciadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas.

Como fontes para esta pesquisa, analisaram-se a imprensa local, a iconografia, depoimentos orais, além de atas, relatórios e diversos documentos

disponibilizados pelas instituições pesquisadas. Os procedimentos metodológicos foram utilizados de forma isolada ou combinada, de maneira a permitir o levantamento de dados e algumas reflexões sobre a história da educação infantil em Jundiáí.

Com o auxílio de pessoas preocupadas com a história de nossa educação, foi possível encontrar uma grande quantidade de reportagens locais (hemerotecas), fotografias e alguns depoimentos escritos. Foram localizadas algumas personagens dessa história que se propuseram a contribuir para esta pesquisa por meio de depoimentos orais. Parte das fontes foram encontradas na Biblioteca Pública Prof. Nelson Foot, no Museu Histórico de Jundiáí, na EMEI Professor Luiz Bárbaro, no Lar Anália Franco e na Associação Beneficente Argos.

Considerando que o Asilo Creche Anália

Endereço eletrônico:

* bethgalastri@hotmail.com

** moyses@saofrancisco.edu.br

Franco atendia meninas órfãs até atingirem a maioridade e que tanto a Creche Argos como os parques infantis estendiam o atendimento às crianças até a faixa dos 10 ou 12 anos, e principalmente pelo fato delas serem atendidas muitas vezes sem separação em grupos etários, este trabalho se dedica à história da criança de 0 a 6 anos em Jundiaí, mas também trata dos aspectos e das atividades relacionados ao atendimento educacional dado às crianças maiores.

Iniciativas privadas de educação da infância em Jundiaí

Durante um grande período da história de Jundiaí (de sua fundação até os últimos anos da década de 1940) o atendimento educacional às crianças pequenas era proporcionado por entidades particulares, fossem elas filantrópicas, étnicas, familiares ou de iniciativas empresariais. Cada uma delas adotava princípios e valores norteadores diferentes, garantindo o essencial para a sobrevivência da criança e buscando formar o cidadão que lhe parecia ideal. Mas todas estavam preocupadas com a evolução e a modernização da cidade.

Uma instituição educativa é responsável pela ação direta sobre a formação da comunidade à qual ela se destina, e caracteriza-se pelo conjunto de valores e práticas que adota para tal, o que não pode ser considerado de forma isolada do processo de constituição da cidade e de sua sociedade. De acordo com Pavan e Passos (2006, p. 150), “o lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente”. Para elas:

A compreensão da existência histórica de uma instituição educativa passa, segundo Magalhães (2004) não só pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região e ao sistematizar e reescrever seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, segundo ele, um sentido histórico. (PAVAN; PASSOS, 2006, p. 150).

Sendo assim, o passado das instituições educativas não pertence apenas à instituição, a seus líderes, mas à sociedade em que se encontra, aos alunos que forma ou já formou, aos mestres que dedicam ou já dedicaram seus esforços de ensinar,

aos funcionários e gestores que contribuíram para sua organização e manutenção durante todo o processo de constituição da história da cidade.

Para que seja possível contextualizar a situação em que foram criadas as instituições de educação e assistência à infância destacadas para este trabalho faz-se necessário explicitar, em poucas linhas, o perfil de Jundiaí, assim como destacar alguns aspectos históricos e transformações sociais que levaram ao surgimento das suas instituições educacionais.

Segundo alguns estudos sobre a história da cidade², a região na qual Jundiaí está inserida surgiu da expansão bandeirante em busca de riquezas no interior do país. Por volta de 1615, Rafael de Oliveira e Petronilha Antunes abandonaram a Vila de São Paulo e refugiaram-se no vale do Rio Jundiahy, fundando a Freguesia de Nossa Senhora do Desterro, designação dada aos povoados que possuíam capela religiosa. Em 1655, com a fundação da Capela de Nossa Senhora do Desterro (protetora dos “refugiados” ou daqueles que “não estão mais em sua terra de origem”), a Freguesia de Jundiahy foi elevada a Vila, passando a ter autonomia administrativa.

O território era vasto, abrangia desde o que hoje chamamos de Mogi Mirim até Campinas. Essa região era conhecida como “Porta do Sertão”, pois servia para o descanso e abastecimento daqueles que partiam para o interior em busca de riquezas. Quando foi descoberto o ouro nas Minas Gerais, o recurso gerado foi utilizado pelo povo de Jundiahy para a organização de fazendas produtoras de cana-de-açúcar e de café e para os engenhos.

Em 14 de dezembro de 1865, em virtude do crescimento ocasionado pela “marcha do café”, a riqueza trouxe a indústria, e a ferrovia e D. Pedro II elevou-a à categoria de cidade. Nas décadas seguintes, a cidade tornou-se uma estratégica área de entroncamento ferroviário, com a inauguração da Ferrovia Santos-Jundiaí em 1867, da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (em 1872), da Companhia Ituana (em 1873), da Cia. Itatibense (em 1890) e da Companhia Bragantina (em 1891).

Nesta época, com a crise do escravismo e a abolição, iniciou-se o amplo processo de imigração, com a participação direta do Governo Federal, passando os grandes produtores rurais a buscar novos trabalhadores, o que favoreceu a vinda de ingleses, espanhóis e italianos, para substituir a mão de obra escrava.

Nas últimas décadas do século XIX, Jundiaí destacou-se como importante centro produtor de café do estado de São Paulo e, no final da década

de 1880, a cidade recebeu uma grande massa de imigrantes italianos, que trouxe consigo suas tradições e costumes. A cidade de Jundiá não ficou alheia ao processo de modernização, assim como aqueles que chegavam de outros países precisavam criar meios para se adaptar a ela. Iniciaram-se muitas mudanças na cidade, da mesma forma como acontecia em muitas cidades do país. E a forma de educar seria uma delas.

A vida dos imigrantes italianos, que se fixavam aos Núcleos Coloniais, era difícil. A maioria deles veio da Itália com passagens subsidiadas pelo governo brasileiro e trazia, além da roupa do corpo, os seus poucos bens. Apesar de todas as dificuldades e com falta de dinheiro, os imigrantes conseguiram, às custas do trabalho em família, realizar benfeitorias nas terras próprias por meio das atividades agrícolas, como o cultivo de uva e cereais.

Kreutz (2000) explicita que o imigrante italiano já estava acostumado às escolas, o sistema educacional público estava bem desenvolvido na Europa, e, aproximadamente 89% dos que chegavam ao país pelo Porto de Santos eram alfabetizados. Em um país como o Brasil, em que a maioria esmagadora dos habitantes era de analfabetos e onde não havia escolas públicas suficientes para atender à população, os imigrantes (de várias etnias) criaram escolas comunitárias étnicas e “empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com características dos países de origem” (Kreutz, 2000, p. 354).

Em 24 de setembro de 1887 chegaram ao Núcleo Barão de Jundiá 22 colonos italianos, e em novembro do mesmo ano esse número já subia para 99 habitantes. Preocupados com a transmissão dos costumes e da tradição em que as suas famílias foram criadas no país de origem, a educação familiar, que em sua maior parte era transmitida dos avós para os netos, passa a contar com uma grande aliada: uma escola étnica em Jundiá. Encontram-se esparsos vestígios sobre a existência de uma escola para imigrantes nesse Núcleo Colonial. Como podemos observar na foto, havia nela crianças de idades variadas, inclusive algumas bem novas, o que poderia nos levar a considerá-la como uma instituição pioneira no atendimento da criança pequena em Jundiá.

Em outra publicação sobre as influências e a permanência de hábitos e costumes dos italianos entre os moradores atuais da cidade, é apresentado um comentário sobre o comportamento do imigrante quando recém-chegado ao Brasil. Enquanto os homens trabalhavam arduamente nas plantações de café, as mulheres e moças da fazenda seguiam

com os burros cargueiros para a cidade para vender galinhas, ovos, frutas e hortaliças, e enfrentavam uma difícil adaptação, o que impedia o casamento entre italianos e brasileiros, no início dessa adaptação. Com as crianças não foi diferente:

[...] as crianças não ficaram imunes à difícil adaptação dos italianos – elas iam para a escola somente até os dez anos e, em seguida, precisavam abandonar os livros para trabalhar no sítio com os pais. [...] esta rotina fez com que muitas crianças fossem educadas diretamente pelos avós a partir da tradição camponesa dos italianos. Seguindo o ciclo histórico, todos os costumes apreendidos pelos pequenos no começo do século foram passados para os filhos e netos que sucederam e que se espalharam por Jundiá. (Ribeiro, 2005, p. 82).



Figura 1 - Alunos da escola do Núcleo Colonial (1890). *Revista comemorativa dos 351 anos de Jundiá, 2006, p. 23-24*

Não foi possível encontrar um maior número de fontes sobre a escola do Núcleo Colonial que informassem sobre seu currículo, suas práticas e suas particularidades. Considerando, entretanto, que a existência dessa instituição tem sua importância para a história de Jundiá, entendeu-se conveniente demarcar a existência de alguma estrutura para a educação de crianças nesse período.

Alguns anos após a criação do Núcleo Colonial e da escola a ele pertencente, fundou-se em Jundiá uma instituição para o atendimento de meninas órfãs ou abandonadas, por um grupo ligado aos ideais da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, que era dirigida por Anália Franco.

Na Sociedade Humanitária Protectora da Infância Desvalida Asylo-Creche (Lar Anália

Franco de Jundiáí), fundada em 19 de maio de 1912, passaram, segundo os registros do arquivo histórico da instituição, filhas de imigrantes, operários e ferroviários da cidade.

Considerada como a primeira instituição assistencial de Jundiáí, criada por um grupo motivado pelo trabalho assistencial e educacional de Anália Franco em outras localidades do estado de São Paulo, o Asilo Creche servia como internato para meninas órfãs ou desamparadas, no qual as preocupações iam muito além do simples acolhimento das meninas, com a proposta de educá-las e prepará-las para o convívio em sociedade e para um futuro com melhores expectativas.

No decorrer dos anos, muitos documentos da instituição foram perdidos, o que cria uma enorme lacuna para se tecer a sua história. Em 1936, a Sociedade Humanitária Protetora da Infância Desvalida “Asilo Creche” de Jundiáí, estabeleceu em seu estatuto, como fins institucionais:

[...] asilar no estabelecimento órfãos da idade de 3 a 10 anos, que provem com atestados, estado de miserabilidade e não sofre de moléstia contagiosa, fornecendo-lhes alimentação, vestuário, educação moral, escola, assistência médica, etc., tudo gratuitamente; receber na creche como pensionistas filhas de operários que por seus afazeres não possam presidir a sua educação. (1º. Cartório de Registros de Imóveis).

Mesmo tendo sido estabelecido por estatuto que o Asilo deveria receber meninas até 10 anos de idade, muitas vezes eles recebiam também meninas maiores, cujo atendimento fosse necessário, como pode ser observado em um atestado de miserabilidade apresentado para a instituição no ato de pedido de vaga para uma menina que já havia completado quinze anos, assim como em algumas fotografias.

Funcionava dentro da instituição uma sala de pré-escola e outra de ensino primário, sendo a professora subvencionada pelo governo estadual. Não foram localizadas nos relatórios e documentos as datas de criação dessas salas de aula. Porém, encontra-se no acervo histórico do Lar Anália Franco, um recorte de um jornal local (1935) que noticiava a continuidade da existência das salas de aula e que concluía referindo-se às internadas que já haviam completado o ensino primário dentro da própria instituição,

[...] a escola criada e mantida pelo governo estadual e que funciona em uma das salas desta casa, sob a direcção da professora Sra.

Da. Maria José Maia, continua a ministrar a instrução com grande e salutar proveito. A instrução, nesta escola, só é fornecida até o 3º ano sendo o 4º ano concluído no grupo escolar, algumas já tendo feito o curso completo [...] (Jornal A Comarca – 31 dez. 1935).

Composta por uma parte de crianças pertencentes ao Lar e outra de crianças externas a ele, era oferecido ensino pré-escolar até o terceiro ano, ficando o último a ser concluído no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. No acervo histórico da entidade em Jundiáí, encontram-se várias fotos de alunas, em ambiente preparado, como forma de lembrança escolar, registrada no ano de conclusão do curso primário, como a reproduzida abaixo:

As alunas que frequentavam o quarto ano no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, instituição que na época era frequentada pelos filhos da elite e dos funcionários da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, contavam com o auxílio da Caixa Escolar, uma espécie de caderneta que era dada aos alunos do grupo escolar para contribuições espontâneas para auxiliar os alunos menos favorecidos, verba que servia para a compra de materiais ou para despesas de excursão programada pela instituição. A ajuda era pequena, mas sem dúvida devia servir para facilitar a inclusão das asiladas dentro da programação do grupo escolar.



Figura 2 - Crianças e professoras do Lar Anália Franco (1973), acervo do Lar Anália Franco

A caixa escolar do Grupo Conde do Parnaíba cooperou de maneira simpática com o fornecimento de algum material escolar às meninas, bem como com as despesas de viagem das mesmas em excursões ao Zoológico, ao Aeroporto e ao Museu em São Paulo (capital) e em Rio Claro e Piracicaba, ao Horto Florestal e Indústrias diversas. (Relatório de Diretoria do Ano de 1969)

Segundo Pavan (2003), a integração não era absoluta entre as meninas órfãs do Lar e as alunas da elite econômica do Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Em seu trabalho ela considera:

Mas algumas citações das professoras, durante as entrevistas, nos dão a ideia do oposto desta ideia de igualdade que fundamenta a formação do cidadão. Marly, por exemplo, comentou que “a maioria dos alunos do “Conde” era de famílias conhecidas na cidade e “bem de vida”. Havia também as crianças do “Anália Franco” (um internato e semi-internato que abrigava crianças órfãs e pobres), eram pobres, mas muito bem tratadas pelas professoras do “Conde”. O número de crianças pobres era bem pequeno. (PAVAN, 2003, p. 48)



Figura 3 - Lembrança escolar de aluna não identificada, do Grupo Escolar Conde do Parnaíba, 1960

As meninas que completavam o ensino primário com bom aproveitamento passavam a frequentar o ginásio no Colégio Industrial, para dar continuidade aos seus estudos. Algumas davam ainda sequência formando-se nos cursos profissionalizantes ou no magistério na Escola Normal Livre. O destaque obtido pela asilada Edith Leite Amaral, que conseguiu ser admitida na Escola Normal, chegou a ser noticiado no jornal local:

[...] tendo-se salientado na aplicação aos estudos e obtido boas notas, conseguimos que a asilada Edith Leite Amaral, fosse matriculada na Escola Normal desta cidade a fim de continuar os estudos tão bem aproveitados. (Jornal A Comarca – 31 dwez. 1935)

O asilo creche abrigava crianças internas e um grande número de crianças externas em suas classes de aula, já que a escolarização regular era um dos

objetivos da época. Educou, como os relatórios atestam, crianças filhas de imigrantes e de operários, principalmente da Companhia Férrea.

Para Kishimoto (1988), embora houvesse semelhanças entre as instituições criadas por Anália Franco e os orfanatos, suas preocupações com a formação das asiladas faziam suas creches e asilos se aproximarem mais das instituições de educação infantil. Kuhlmann Jr. (2004) aprofunda essa questão e identifica que as instituições destinadas às crianças pobres sempre tiveram propósitos educacionais. Oliveira (2007) analisa como as ideias e práticas educativas da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva promoviam a integração étnica e a educação feminina.

Além dessa preocupação com a formação da mulher, a formação do operário também se tornou muito presente na educação de Jundiaí a partir dos anos 1940. No que se refere à educação da criança pequena, destaca-se a inauguração da Creche Argos, em 1945, vinculada à fábrica de mesmo nome, instituição que foi responsável não só pelo atendimento pioneiro na cidade no sistema de creche, mas que se responsabilizou pela educação e controle da vida das famílias de operários têxteis dentro do programa de urbanização e modernização do município.

A Argos Industrial S. A. foi uma das maiores tecelagens do Brasil e a primeira a fabricar brins³. Fundada em 1913, a empresa é um dos grandes marcos no desenvolvimento industrial do estado de São Paulo na primeira metade do século XX e o símbolo do primeiro curso de industrialização e povoamento urbano da cidade de Jundiaí. Maior empregadora de Jundiaí até a década de 1930, promoveu intenso movimento de urbanização no bairro da Vila Arens, atraindo moradores em suas vilas operárias, comércio e outras indústrias do ramo.

Algumas instituições educacionais para as crianças pequenas já haviam sido criadas no Brasil antes da década de 1930, tanto por entidades assistenciais como por empresas (Kishimoto, 1988; Kuhlmann Jr., 2004). Segundo Vieira (1998), na década de 1940, o governo passou a se preocupar com a criação de instituições e pessoal para execução de ações sociais nas áreas da educação, saúde, previdência e assistência. Foi com a criação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), de 1943, que surgiram dispositivos legais para garantir a instalação de creches nos locais de trabalho, sob encargos das próprias empresas, já que essas se tornaram necessárias para solucionar a crise causada pelo trabalho feminino em consequência do

surto industrial ocorrido nesse período. De acordo com o artigo 389 dessa lei citada, todas as empresas que tinham mais de trinta funcionárias acima de dezesseis anos eram obrigadas a instalar uma creche com lugar apropriado para a amamentação, um berçário, uma cozinha dietética, e instalações sanitárias, com funcionários responsáveis pelos cuidados das crianças dentro da própria empresa.

A Creche Argos era responsável por abrigar filhos de funcionárias da fábrica durante o período de trabalho e oferecer a elas educação e cuidados básicos. Com base nas fontes encontradas e no depoimento oral cedido pela ex-funcionária da fábrica e da creche D. Zilda Lodoy, foi possível destacar o papel da empresa e a creche no cenário e no imaginário social.

A creche, que era coordenada por freiras salvatorianas⁴, oferecia os cuidados necessários às crianças, atendendo bebês e crianças até aproximadamente dez anos. D. Zilda conta com orgulho que:

[...] a gente fazia de tudo aqui na creche, a gente cuidava de criança, era gostoso, trabalhar aqui dentro, muita gente queria trabalhar aí, as crianças eram muito bem cuidadas, crianças que saíram daí e hoje são formadas médicos, engenheiros, advogados, professores, eles tinham uma educação excelente, era dada por irmãs e as irmãs levavam a sério.

Na creche, segundo o *Jornal da Cidade* (11 set. 1991), as crianças recebiam pela manhã café com leite, instrução primária, moral, cívica e religiosa, assistência médica e odontológica e “ainda brincam sob a orientação das abnegadas freiras salvatorianas em salas adequadas”.

Havia também uma grande preocupação com a alimentação das crianças e, principalmente, dos bebês, já que a taxa de mortalidade de bebês era muito elevada. Segundo depoimento da ex-funcionária:

[...] tinha gente que já trabalhava aqui, tinha cozinheira, a criança era muito bem tratada, a alimentação era de primeira qualidade, os bebezinhos também eram muito bem tratados, era suco, vitamina, quando começavam a comer a gente cozinhava tudo separado a comida dos nenês, os legumes, passava no liquidificador e dava pros nenezinhos comerem, era a gente que dava.

D. Zilda se aposentou em 1976, e sobre aquele período ela contou que tudo já estava muito diferente, as freiras não estavam mais à frente da organização da creche, tudo era cuidado por funcionárias, e o número de crianças já era muito reduzido. Com a falência da Argos S. A, a creche teve suas funções encerradas no ano de 1984, e os documentos relativos ao seu funcionamento se perderam ao longo dos anos; o prédio foi penhorado e permaneceu abandonado, sofrendo a ação de vândalos e de ladrões.

Os parques infantis e a educação pública em Jundiaí

Somente na década de 1940 foi fundado, pelo governo municipal, o Parque Infantil Manoel Anibal Marcondes como a primeira iniciativa do poder público relacionada à educação da infância na cidade. A instituição apresentava um atendimento diferenciado das demais instituições de ensino, considerado como extraescolar, recebendo crianças entre três e doze anos (os maiores de sete em horário contrário à escola), e tendo como lema um tríplice objetivo: educar, assistir e recrear.

Funcionando com proposta semelhante aos parques infantis da capital, o Parque Infantil Manoel Anibal Marcondes, inaugurado no ano de 1946, foi a única instituição mantida pelo governo municipal durante 29 anos.

De acordo com Faria (2002, p. 122), os parques infantis eram “uma instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria”. Nesse espaço produziam cultura e também conviviam com a diversidade da cultura nacional.

Diferente das demais formas escolares já existentes naquele período, como as escolas e pré-escolas, os parques infantis agiam de maneira a garantir os direitos atribuídos à infância, tais como o direito a brincar, de não trabalhar, de livre-expressão, conseguidos por meio da promoção do exercício lúdico, artístico e do imaginário, entre outras experiências como o jogo em espaço aberto, piscina, educação física e preocupações com os hábitos de higiene e saúde.

Essa instituição tinha como finalidade:

desenvolver física, social e intelectualmente as crianças através da prática de jogos, torneios, visitas a bibliotecas e confecção de jornais. Estes processos educativos possuíam estreita relação com a finalidade recreativa dos Parques Infantis, que era desenvolvida por meio da música, do teatro, do coral e

de atividades manuais. As instrutoras dos Parques Infantis, além de organizar Essas atividades, também deveriam saber tirar as necessárias lições de morais de contos, lendas e fábula. (FILIZZOLA, 2002, p. 5)

Percebemos que junto com esses objetivos estava a expectativa de formar novos cidadãos com base na moralização e na civilidade. Somente na década de 1970 é que outros parques também foram criados, expansão que levou a atender um número mais significativo de crianças. Entre eles a Escola Parque Luiz Bárbaro, destacada para o estudo como exemplo do funcionamento dos parques infantis nesse período.

Percebeu-se, ao delinear a história da Escola-Parque Luiz Bárbaro, inaugurada em 1971, que a preocupação com a pré-alfabetização era muito mais forte nesse período, tendo sido anexadas aos parques infantis e escolas-parques salas de pré-escolas. Nesse período também se observa, principalmente por meio das fotos, a ausência de crianças maiores nessas instituições, que serviam como acesso para o ensino primário oferecido em outras instituições da cidade.

Conclusões

Durante o levantamento das informações que permitiram a organização do breve histórico das instituições destacadas nesse trabalho, foi possível perceber que a educação da criança pequena na cidade de Jundiá passou por distintas fases, assim como a educação em todo o país.

Pode-se notar que não surgiram iniciativas governamentais para o atendimento educacional da criança pequena em Jundiá durante um grande período de sua história da (fundação até os últimos anos da década de 1940, sendo o atendimento educacional de crianças pequenas proporcionado por entidades particulares, fossem elas filantrópicas, étnicas, familiares ou de iniciativas empresariais. As instituições selecionadas para este trabalho tiveram como principais objetivos a formação da criança para viver em uma cidade que estava em plena expansão e urbanização.

Somente na década de 1940 foi fundado o Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes como a primeira iniciativa do poder público relacionada à educação da infância. Funcionando em conformidade com os parques infantis da capital e de Campinas, ficava o parque infantil restrito a atender um número insuficiente de crianças pequenas, deixando desprovidas de atendimento educacional as que morassem em bairros periféricos ou rurais.

Ainda assim, quase trinta anos se passaram sem que houvesse a inauguração de outros parques na cidade.

As quatro instituições destacadas nesse trabalho, Escola do Núcleo Colonial, Anália Franco, Creche Argos e os parques infantis, coexistiram nos mesmos períodos históricos, em regiões próximas da cidade, e mantiveram, cada uma a seu jeito, ideais educacionais relacionados ao preparo da criança para um futuro promissor, com preocupações morais, cívicas e instrutivas, integrados aos projetos maiores de construção da nacionalidade.

Notas

¹ Pesquisa de Mestrado vinculada ao projeto Infância e Educação na História: Temas e Fontes, coordenado por Moysés Kuhlmann Jr., com apoio Capes (bolsa de Mestrado) e CNPq (bolsa de Produtividade e Auxílio à Pesquisa).

² Para mais informações sobre a História de Jundiá, consultar: JUNDIAÍ (município). *Lugares*. Jundiá: 1999, série Memórias, v. 2.; PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ, Monografia de Jundiá. s. e, 1952; *Jornal de Jundiá* - Jundiá 350 anos, Revista comemorativa, 2005.

³ JORNAL DA CIDADE, Argos Industrial, a primeira fábrica de brins do Brasil. Jundiá, 3 de agosto de 1995, p.13.

⁴ Os salvatorianos chegaram a Jundiá no ano de 1925, quando fundaram um Seminário Salvatoriano, que funcionava como internato para a formação de seminaristas. Este se transformou em colégio no ano de 1952, hoje conhecido como Colégio Divino Salvador (www.divinojundiai.com.br). Disponível em 27 jan. 2009

Referências

- BRASIL. *Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)*, In: www.trt02.gov.br. Disponível em: 22 set. 2008.
- 1º CARTÓRIO DE REGISTROS DE IMÓVEIS, Jundiá 30 de agosto de 1936, In: 1º. Cartório de registros de Imóveis, folha 71 do livro A-1 de Registro de Pessoas Jurídicas, número de ordem 48.
- FARIA, Ana Lucia Goulart. Os Parques Infantis. In: _____. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Ed.Unicamp. Cortez, 2002, p. 121-152.
- FILIZZOLA, Ana Carolina Bonjardim. *A Institucionalização do lazer das crianças filhas de operário nos Parques Infantis da cidade de São Paulo, na década de 1930*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. V 5., Águas de Lindóia, 2002.
- JORNAL DA CIDADE, *Argos industrial, a primeira fábrica de brins do Brasil*. Jundiá, 3 de agosto de 1995, p. 13.
- JORNAL A COMARCA. 31 de dezembro de 1935.
- JORNAL DA CIDADE. *De todos os exemplos, a Creche é o maior*. Jundiá, 10 de setembro de 1991.
- JUNDIAÍ (município). SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO E MEIO AMBIENTE. *Lugares*. Jundiá: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente, 1999, série Memórias, v.2.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KREUTZ, Lúcio. *A Educação dos Imigrantes no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. (1. ed., 1998)

FILHO, Luciano Mendes. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347-370.

OLIVEIRA, Eliane de Christo. *Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva: ideias e práticas educativas para as crianças e para a mulher (1870-1920)*, 2007.

PAVAN, Diva Otero. *Dois histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. Tese - UNICAMP, Campinas: 2003.

_____; PASSOS, Laurizete Ferragut. *Cidade e instituição escolar nas trajetórias e práticas educativas de professoras*. *Cadernos de História da Educação* – n. 5 – p. 149-160, jan./dez. 2006,

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ, Monografia de Jundiaí. s.e, 1952.

RIBEIRO, Rebeca. *Os italianos continuam entre nós*. *Jornal de Jundiaí* - Jundiaí 350 anos, Revista comemorativa - Jundiaí, 14 de dezembro de 2005. p. 82-83.

Sobre os autores:

Elizabeth da Silva Galastri Vinagre é mestre em Educação pela Universidade São Francisco e professora da rede municipal de educação de Jundiaí.

Moysés Kuhlmann Júnior é professor do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e pesquisador da Fundação Carlos Chagas.

Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil com relação à matemática

*Priscila Domingues de Azevedo**
*Cármem Lúcia Brancaglioni Passos***

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir com reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação infantil. Partindo da análise qualitativa dos reflexos da formação inicial e continuada na prática pedagógica que envolve os conhecimentos matemáticos na educação infantil, decorrentes da pesquisa de mestrado da primeira autora, expressos nos discursos de professores e orientadores pedagógicos da rede municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, buscam-se aproximações com outras pesquisas sobre a formação de professores. Os dados revelam as dificuldades e os desafios do trabalho docente, decorrentes de falhas na formação. As práticas revelam lacunas que estão comprometendo o trabalho docente e a formação das crianças e apontam a necessidade de avaliar e analisar as práticas pedagógicas a partir de uma visão crítica e reflexiva, de forma que o professor possa produzir e elaborar inovações curriculares que atendam às novas demandas da época em que vive.

Palavras-chave: Formação de professores; educação infantil; Educação matemática.

Reflections about the initial and continued education of children's education teachers regarding mathematics

Abstract

The objective of this paper is to contribute with reflections about the initial and continued education of teachers who act in children's education. From the qualitative analysis of the consequences in the initial and continued education in the pedagogical practice that involves the mathematical knowledge in children's Education, decurrent from the masters research of the first author, expressed in the speeches of teachers and pedagogical advisors of the municipal net of education in President Prudente/SP, we tried to draw some parallels with other researches about teacher education. The data reveals the difficulties and challenges that the teachers face as consequence of flaws in their education. The practices are revealing gaps that are compromising the teaching work and the education of the children. There is the necessity to evaluate and to analyze pedagogical practices from a critical and reflexive point of view, in which the teacher can produce and elaborate curricular innovations that attend the new demands of the time where he/she lives.

Keywords: Teacher education; Children's education; Mathematics education

Introdução

Este artigo aponta os reflexos da formação inicial e continuada na prática de professores da educação infantil com relação à matemática, ou seja, indica quais as principais necessidades formativas dos professores para trabalhar matemática na educação infantil. Trazemos reflexões a partir da investigação¹ desenvolvida por Azevedo (2007), buscando aproximações com a pesquisa sobre currículos dos cursos de pedagogia realizada por Gatti e Nunes (2009).

A pesquisa de Azevedo (2007), por meio da

descrição e da análise qualitativa de entrevistas com 51 professores de crianças de 4 a 6 anos e 17 orientadores pedagógicos da rede municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, revelou em que os professores se baseiam para trabalhar os conhecimentos matemáticos na educação infantil. As dificuldades e os desafios, decorrentes das lacunas na formação, que eles enfrentam no trabalho docente e expressam em seus discursos expõem o que lhes faltou, na formação inicial e continuada, para poderem trabalhar melhor as atividades que envolvem os conhecimentos matemáticos; e revelam o que necessitam receber na formação continuada.

Destacamos também, do trabalho dos orientadores pedagógicos: que tipo de orientação oferecem aos professores a respeito do trabalho

Endereço-eletrônico:
 * priazevedo7@yahoo.com.br
 **carmen@ufscar.br

com a matemática; em que elementos se baseiam; quais dificuldades e desafios apresentam ao orientar a prática dos professores.

Analisaremos o discurso obtido nas entrevistas, pois acreditamos que

todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (BAKHTIN, 1998, p. 100)

As características da linguagem utilizada pelos professores e pelos orientadores são entendidas por nós como históricas, pluriculturais e sociais; as explicações e as reflexões que eles realizam sobre seu trabalho serão compreendidas por nós como a forma com que o fazem e por que o fazem. Assim, daremos veracidade aos seus discursos sobre o que sabem sobre o ensino e a formação e tentaremos compreender essa complexidade do ofício de ser professor.

Esta discussão surge da necessidade de refletir sobre a formação dos professores da educação infantil, hoje a primeira etapa da educação básica, que se configura como direito da criança e como uma conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira. No entanto, a ideia não é atender a criança porque é lei, mas porque se trata de uma responsabilidade social com as crianças, instituindo alternativas diversas de socialização para todas e abrindo espaços para elas nas mais diferentes instituições já existentes e nas mais variadas práticas sociais, que permitam que a história de cada criança seja contada, ressignificada, mudada, pois todos os espaços e os tempos de contar e recontar, educar e cuidar são igualmente importantes (KRAMER, 2002).

É oportuno mencionar a pesquisa do Projeto Geres², realizada no período de 2005 a 2008, que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do ensino fundamental, estudando os fatores escolares e sociofamiliares que incidem sobre o desempenho escolar. Segundo reportagem publicada na *Folha de S. Paulo* em janeiro de 2010,

os alunos que ingressam nas escolas particulares chegam à primeira série já com larga vantagem em relação às crianças de escolas públicas. E essa desigualdade nas médias pouco se altera até o final da quarta

série do ensino fundamental”. Para uma das coordenadoras do projeto, Fátima Alves, será preciso investir muito mais na educação infantil para que essa desigualdade diminua.

O cenário atual é de exigência de qualificação e profissionalização docente, tomando por base as mudanças sociais significativas que estão ocorrendo; dessa forma, as exigências da realidade da educação infantil colocam-nos num campo complexo e multifacetado, que exige reflexões sobre as marcas culturais de um profissional que trabalha com as crianças pequenas, por muito tempo visto como um profissional que cuidava das crianças e não as educava. Na realidade, as instituições de educação infantil, desde o início, foram pensadas como instituições educacionais; a questão é que, para as crianças das classes populares, pensava-se uma educação pobre, o que podemos qualificar como uma educação assistencialista (KUHLMANN, 2007). Contudo, estamos avançando nesse aspecto, visto que está se incorporando cada vez mais a ordem das políticas públicas que concebem a educação infantil como direito de qualquer criança.

Os estudos apontam, mais e mais, a necessidade de os professores pensarem e agirem com base em situações de caráter educativo-pedagógico intencional, definido, planejado e sistematizado mediante a ação das crianças, que priorizem sua formação integral, num processo de investigação, como forma de motivar a criança à descoberta, ao conhecimento do mundo. Situações em que a aprendizagem se faça em todos os espaços da instituição de Educação Infantil, mediante o olhar atento do professor sobre as noções e os conceitos que ajudam a explicar a realidade na qual as crianças vivem, de forma que as faça agentes ativos, capazes de desenvolver as diferentes linguagens que têm em potencial (EDWARD, 1999).

Percebemos que, dentro das demandas da educação infantil, há a exigência de abordar o conhecimento matemático no cotidiano das instituições de educação infantil (BRASIL, 1998). As pesquisas apontam um novo perfil de professor: aquele que reflete, pensa e é capaz de construir sua própria prática (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 1997;). Dessa forma, fica evidente que ele, para exercer sua profissão, precisa de um conhecimento profissional que apresente conhecimentos específicos da própria profissão que exerce. Diante disso, apresentaremos a seguir o olhar dos professores pesquisados sobre a formação inicial que receberam; apontaremos, nessa formação, lacunas que comprometeram, de algum modo, os conhecimentos específicos necessários, na

área da matemática, para que pudessem lidar melhor com sua prática pedagógica na educação infantil.

Procuramos, ao longo do texto, aproximações entre os resultados da pesquisa de Azevedo (2007) e o estudo de Gatti e Nunes (2009).

A formação inicial na perspectiva dos professores

Como anunciado, a pesquisa foi realizada com os professores e os orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente/SP que atuam na educação infantil. Dos 51 professores entrevistados, 40,74% declararam que faltou, na formação inicial (Magistério e Pedagogia), mais atividades práticas com material concreto e estágios na educação infantil, em que pudesse ser observado como o trabalho com matemática pode ser desenvolvido com as crianças; 29,63% deles evidenciaram a falta de um trabalho que aprofundasse melhor os conteúdos e a metodologia, ou seja, esperavam aprender claramente o que ensinar e como ensinar matemática para as crianças de 0 a 6 anos; 11,11% destacaram a desarticulação entre teoria e prática; 9,26% revelaram que faltaram aprofundamento e reflexão no magistério; 5,55% destacaram que, no curso de Pedagogia, enfatizou-se muito o ensino de matemática para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental; 1,85% elucidaram que o curso de pedagogia poderia ter enfatizado mais a Psicologia; e 1,85% destacaram que faltam professores formadores que tenham vivenciado a prática da educação infantil durante sua trajetória docente.

Em relação à formação inicial dos professores pesquisados, todos possuem magistério, e mais da metade deles o conclui há mais de 15 anos. Focando essa primeira formação, é possível fazer uma projeção de que é preciso pensar em um trabalho de formação continuada, visto que as pesquisas e os estudos na área evoluíram, e os conhecimentos científicos e as inovações tecnológicas vêm se alterando em ritmo acelerado. É preciso dar conta das novas demandas contemporâneas do currículo. Os dados apontam que o grupo pesquisado é, predominantemente, composto por professores com curso superior (94,12%), e 76,47% deles possuem formação em Pedagogia.

Dessa forma, baseando-nos Gatti e Nunes (2009), é possível pensarem sobre a estrutura dos currículos dos cursos de formação inicial: segundo a pesquisa realizada pelas autoras, eles revelam fragilidades no que se refere às práticas docentes; as disciplinas de formação profissional

específica enfatizam de forma muito incipiente o que e como ensinar; há também pouca ênfase na educação infantil. Diante disso, podemos pensar especificamente sobre os aspectos frágeis da formação inicial que os professores pesquisados por Azevedo (2007) apontam.

Quanto à sua primeira reivindicação trabalhar, mais atividades práticas nos cursos de formação, lembramo-nos da tradição pedagógica dos discursos dos professores polivalentes que enaltecem a importância de trabalhar com o “concreto” — muitas vezes entendido como material manipulado — para ensinar matemática. Por essa fala dos professores, podemos inferir que eles acreditam que trabalhar com o “concreto” com a criança seja importante para seu desenvolvimento e aprendizado; no entanto, é importante destacarmos que é preciso reflexão e discussões teóricas sobre essa prática, pois alguns equívocos podem ocorrer, quando não se tem clareza das possibilidades e dos limites dos materiais utilizados. Em Passos (2006, p. 77), vimos que a utilização de materiais manipuláveis por parte de professores que atuam no ensino fundamental se faz na esperança de que as dificuldades de ensino possam ser amenizadas pelo suporte da materialidade. Provavelmente essa seja uma herança da forte influência do movimento da Escola Nova, que defendia os chamados “métodos ativos” para o ensino, os quais, na maioria das vezes, incluíam o uso de materiais concretos para que os alunos pudessem “aprender fazendo”. Os recursos didáticos nas aulas de matemática envolvem uma diversidade de elementos, utilizados principalmente como suporte experimental na organização do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, esses materiais devem servir como mediadores para facilitar a relação professor/aluno/conhecimento, no momento em que um saber está sendo construído.

A crença de que a manipulação de material concreto garante a aprendizagem da matemática precisa ser repensada. Nessa perspectiva, Nacarato (2005) destaca ser importante superar a visão empírica do ensino de matemática, respeitando o saber docente dos professores, mas problematizando-o, de forma que estes possam construir uma visão mais crítica sobre a utilização de materiais manipuláveis para trabalhar o conhecimento matemático. A mesma autora afirma que

um uso inadequado ou pouco exploratório de qualquer material manipulável pouco ou nada contribuirá para a aprendizagem matemática. O problema não está na utilização desses materiais, mas na maneira como utilizá-los (2005, p. 04)

Dessa forma, podemos compreender que não é o material em si que pode trazer bons resultados para a aprendizagem da matemática, mas o significado da situação, as ações da criança e a reflexão sobre elas.

Com base nas descrições que os professores fizeram sobre a formação inicial, predominantemente teórica, podemos remeter a Pimenta (2002), quando afirma que

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (p. 26)

Nota-se que a estrutura dos cursos de Magistério e Pedagogia, responsáveis pela formação inicial dos professores, constitui-se, no geral, de saberes advindos de um modelo aplicacionista ideológico e epistemológico (TARDIF, 2002) ou do que podemos dizer um modelo de formação docente ancorado na racionalidade técnica (SCHÖN, 1983; 1992). De acordo com Contreras (2002, p. 90-91),

a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Desse modelo decorre a lógica disciplinar, desconsiderando a lógica profissional centrada no estudo das tarefas e das realidades do trabalho dos professores, implicando limitações para a formação profissional.

Dessa forma, o modelo aplicacionista, entendido também como da racionalidade técnica, separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Enfim, separa quem planeja e quem executa. De acordo com essas características, percebemos que algumas propostas de políticas públicas atuais obedecem a essa perspectiva.

Gatti e Nunes (2009, p. 22) analisaram as ementas de cursos de pedagogia e verificaram que as disciplinas que compõem os

conhecimentos relativos à formação profissional específica” também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que

fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada.

Um outro aspecto apontado pelos professores pesquisados, de que falta um trabalho na formação inicial, que aprofunde melhor os conteúdos e uma metodologia para ensinar matemática para as crianças de 0 a 6 anos, é um indício de que a estrutura dos cursos de formação precisa ser mudada. O pouco tempo que o formador tem para ministrar a disciplina que aborda os conhecimentos matemáticos faz com que ele precise fazer escolhas e estabelecer prioridades, e, no geral, como há uma maior cobrança do ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, os formadores priorizam o trabalho voltado para esse nível, em detrimento da educação infantil.

Gatti e Nunes (2009, p. 20) ponderam que, embora conhecimentos relativos específicos à educação infantil sejam citados em alguns currículos de cursos de Pedagogia, o foco recai predominantemente sobre o ensino fundamental. Segundo as autoras, as ementas analisadas indicam não haver “predomínio de novos saberes específicos a serem ensinados, mas sim um campo de mediações que buscam adequar os saberes tradicionais à educação de jovens e adultos e à educação de crianças de 0 a 6 anos. (p. 40)

Segundo as referidas autoras, a educação infantil comparece com uma ou mais disciplinas em 82% das instituições estudadas. Nas universidades estaduais, todas contam com tais disciplinas. Entre as federais, 29% não contemplam a educação infantil. Nas instituições privadas, 79% apresentam disciplinas relativas a esse nível educacional. As disciplinas relativas à educação infantil são nomeadas: Fundamentos da Educação Infantil; Metodologia e Prática da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Prática de Ensino e Construção de

Conhecimentos na Educação Infantil; Fundamentos da Educação Infantil; e “Propostas Pedagógicas”.

Relativamente aos conhecimentos matemáticos, elas encontraram para esse nível de ensino uma disciplina: Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil (p. 41). No entanto, sabemos que essa disciplina ainda não está presente em todos os currículos dos cursos de pedagogia e que há anos a didática do ensino de matemática na educação infantil era pouco discutida. Dessa forma, a reivindicação dos professores pesquisados sobre o que e como ensinar matemática na educação infantil é legítima e pertinente. Segundo Buchmann (1984 apud GARCÍA BLANCO, 2003, p. 87) “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral”.

Grossman, Wilson e Shulman (1989) defendem que os professores devem ter um bom conhecimento do conteúdo que vão ensinar e é preciso ter um entendimento conceitual para ensinar as crianças a pensarem efetivamente. O domínio dos conteúdos reflete-se diretamente nas práticas pedagógicas. Segundo os autores, “os professores necessitam de uma fundamentação sólida do conhecimento do conteúdo para que suas competências possam ser desenvolvidas” (p. 27).

Com relação a essa deficiência nos cursos de formação inicial apontada pelos professores participantes da pesquisa de Azevedo (2007) sobre o trabalho com a matemática na educação infantil, remetemo-nos a Llinares (1998 apud GARCÍA BLANCO, 2003, p. 70), que afirma:

os cursos de formação inicial de professores devem possibilitar que, em relação à matemática, os futuros professores: melhorem e ampliem sua compreensão das noções e representações matemáticas e desenvolvam comportamentos específicos e destrezas de raciocínio pedagógico e metacognição.

A pesquisa de Gatti e Nunes (2009, p. 24) revela uma situação preocupante quanto à organização curricular dos cursos de pedagogia: “os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor”. Percentualmente, do grupo das disciplinas “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar), que representa 20,7% do total das disciplinas do curso, somente 7,5% são destinados aos conteúdos a serem abordados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o quê” ensinar.

Quanto à desarticulação entre teoria e prática na formação inicial, apontada pelos professores na pesquisa de Azevedo (2007), destacamos as contribuições de Pimenta (2002), ao sugerir que o professor adquira o seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer, visto que é sobre essa base que o saber como elaboração teórica se constitui. Para Pimenta (2002), os professores adquirem saberes sobre a educação e a pedagogia, nos cursos de formação, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos enquanto não passarem pela prática em seu campo de atuação. É nesse ambiente que o contato com tais saberes possibilita encontrar instrumentos para interrogarem-se e alimentarem suas práticas, confrontando-as. A autora aponta ainda que “é aí que se produzem saberes pedagógicos na ação” (PIMENTA, 2002, p. 26). Assim, “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, apud PIMENTA, 2002, p. 26).

A falta de relação entre teoria e prática destacada pelos professores pode ser refletida também a partir dos estágios, como já destacamos. Mais da metade dos professores pesquisados formou-se há mais de quinze anos; dessa forma, eles não passaram pelas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, publicadas em 1996, que determinaram o mínimo de 300 horas de estágio. E, durante o pouco tempo de estágio que realizaram, segundo muitos professores afirmaram, faziam mais observações e não participavam efetivamente das práticas do cotidiano da escola. Segundo Gatti e Nunes (2009), ainda hoje, apesar das novas exigências, a análise dos projetos e das ementas dos cursos de pedagogia explícita que não há especificações claras sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados os estágios. Muitas vezes, esses são considerados totalmente à parte do currículo, uma vez que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com os aspectos da educação e da docência.

Acreditamos que o estágio possibilite contato significativo com os contextos educacionais e que as instituições educacionais sejam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes; no entanto, o que se vê atualmente é que, das 3.200 horas mínimas prescritas para os cursos de Pedagogia e das 300 horas para estágio, “pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária com um conjunto de disciplinas bastante disperso” (GATTI; NUNES, 2009, p. 22).

Um pequeno percentual de professores pesquisados apontou que no curso de pedagogia poderia ser mais enfatizada a psicologia; acreditamos que esse pedido esteja relacionado com a concepção de aprendizagem que os professores têm e com a forte influência da formação piagetiana que durante muito tempo a Secretaria da Educação da cidade defendeu.

Por fim, o último destaque que os professores apontaram na pesquisa realizada por Azevedo (2007) é pertinente: quando dizem que faltam professores formadores que tenham vivenciado a prática da educação infantil durante sua trajetória docente, isso indica que fica difícil para o professor falar de uma realidade que ele não conhece, pois pode cometer equívocos e trabalhar com os alunos algo muito distante do real; voltamos, então, à lacuna apontada pelos professores: a falta de relação entre a teoria e a prática.

Tomando por base dessas reflexões, perguntamos: quanto um professor deve saber de conhecimentos matemáticos para contribuir para que as crianças aprendam na educação infantil? Com certeza, a nosso ver, deve saber muito mais do que aquilo que ele vai trabalhar. Desse modo, abordaremos aqui a formação continuada como mais um meio necessário para o desenvolvimento profissional do professor.

A formação continuada na perspectiva dos professores

Os dados mostraram que quase a metade (49,02%) do grupo pesquisado por Azevedo (2007) possui algum tipo de curso de pós-graduação *lato sensu*, e 52% deles fizeram mais de um curso. Os cursos mais frequentados não estão diretamente ligados à educação infantil, pois se referem a avaliação (33,33%), psicopedagogia (23,08%) e leitura e produção de texto (10,26%). Tais cursos foram realizados recentemente: 64,10%, entre 2003 e 2006, tendo sido o primeiro concluído em 1999. No entanto, destacaremos aqui a avaliação que os professores fizeram da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação: 69% dos professores pesquisados por Azevedo (2007) apontaram que os cursos oferecidos são insuficientes; e sugerem o oferecimento de oficinas com atividades práticas e cursos teórico-práticos.

Em relação à continuada, a falta de cursos é o que predomina nos discursos dos professores. Esses dados apontam que eles precisam de formação; no entanto, a formação que mais pedem está diretamente ligada à prática docente: oficinas ou sugestões de

atividades práticas. No entanto, segundo Fiorentini e colaboradores (1998), o professor é quem deve ser o produtor e o elaborador de inovações curriculares que atendam aos desafios socioculturais e políticos da época em que vive. Nesse sentido, não há como ensinar receitas aos professores; é preciso prepará-los para assumirem uma atitude reflexiva em relação a sua prática pedagógica e às condições sociais que os influenciam. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 249) explicitam a relação do conhecimento com a prática, ressaltam o aprendizado do professor a partir da concepção “conhecimento da prática” e enfatizam que

o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula locais para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação. Nesse sentido, os professores aprendem quando geram conhecimento local “de” prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais.

Dessa forma, as autoras destacam uma concepção contrária ao “conhecimento para a prática” baseada na racionalidade técnica, que muitas vezes ainda fundamenta cursos e oficinas oferecidos aos professores com o intuito de aprimorar suas práticas profissionais.

Em relação aos cursos práticos, os quais os professores destacaram que faltaram na formação continuada, Freire (2000) faz uma crítica a essa ideia, mostrando que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p. 37).

Diante dessas lacunas apresentadas pelos professores, podemos inferir que eles não trabalham muito matemática por dois motivos: primeiro, porque possuem dificuldades decorrentes da formação que tiveram e, segundo, porque seguem, por vezes até inconscientemente, a tradição de enfatizar mais a alfabetização. Dos 17 orientadores pedagógicos entrevistados, 15 afirmaram que os professores valorizam ensinar a alfabetização (leitura, escrita, literatura, linguagem oral) e somente dois deles destacaram a matemática.

Com base na realidade apontada pelos

professores, perguntamo-nos: que tipo de orientação os orientadores pedagógicos oferecem aos professores a respeito do trabalho com a matemática?

A formação continuada dos professores oferecida pelos orientadores pedagógicos

Os orientadores pedagógicos pesquisados são formados há mais de 20 anos, todos com formação em Pedagogia e, dos 17, 9 foram formados pelo ensino privado e 8 pelo ensino público. Vale destacar aqui que, com o avançar dos anos, a predominância das instituições privadas na formação de pedagogos aumentou e corresponde a aproximadamente 62% (GATTI; NUNES, 2009, p. 12). Os orientadores também possuem de 1 a 3 cursos de pós-graduação do tipo *lato sensu*, cursados entre 2000 e 2006.

Quanto à experiência na orientação pedagógica, o grupo é novato; dos 17 orientadores, 11 possuem de 1 a 5 anos de experiência, e percebemos que a sua formação não está diretamente relacionada à educação infantil, embora 8 deles já tivessem atuado como professores da educação infantil. Diante dessa realidade, questionamos os orientadores a respeito do trabalho pontual de orientação sobre a matemática na Educação Infantil por eles desenvolvido com os professores e constatamos que 9 orientadores não haviam estudado nenhum tipo de material específico sobre o trabalho com os conhecimentos matemáticos na educação infantil. Eles afirmaram ter dificuldades de orientar o trabalho dos professores com a matemática, pois não têm clareza do “o quê” e do “como” trabalhar alguns conhecimentos matemáticos nem de como conscientizar os professores de que é construtivo o trabalho diversificado, por meio das vivências, dos jogos, das brincadeiras e da utilização de materiais concretos. Alegam, ainda, que possuem pouco referencial teórico para trabalhar essa questão.

Diante disso, podemos inferir que, pelas dificuldades apontadas pelos orientadores pedagógicos, as concepções, as atitudes e as “teorias” dos professores não são diretamente influenciadas pelo trabalho direto de orientação. Assim, parece sensato afirmar que os formadores deveriam estimular os professores a refletir sobre suas práticas, para criar formas de envolver os diferentes aspectos que devem ser considerados, de modo que cada prática planejada e criada atenda à realidade específica de cada turma de crianças. Quando o formador permitir que os professores pensem e elaborem atividades por si mesmos, seu trabalho restringir-se-á a mediar, a ajudar os professores a

repensarem e a privilegiarem a realidade específica que vivem.

Os orientadores não precisam necessariamente responder a todas as questões e dificuldades dos professores, mas precisam incentivá-los a elaborar, por eles mesmos, as respostas, já que eles, os professores, são os maiores conhecedores das necessidades das crianças. Os orientadores poderão ajudá-los, de fato, se lhes oferecerem mais formação quanto aos saberes do conteúdo; assim, quando os docentes souberem o que realmente significa matemática na educação infantil, quais são as áreas de estudo e para que são importantes, terão mais segurança em explorá-las com as crianças e, certamente, ampliarão o currículo que desenvolvem na escola.

Entendemos ser o currículo elemento central de referência para analisar esse nível educacional específico que é a Educação Infantil, pois nele se entrecruzam diversas práticas que vão definindo a educação da criança pequena: ele não está apenas centrado nas áreas do conhecimento que ali devem ser contempladas, mas está vinculado às experiências, à recriação da cultura e a situações problemas. Somente com essa concepção é possível elaborar um currículo coerente e condizente com o contexto (SACRISTÁN, 1998).

No entanto, é bom lembrarmos que os orientadores não são os únicos responsáveis pela formação do professor, embora pese mais sobre eles a responsabilidade da formação continuada na instituição. É preciso também pensar no desenvolvimento profissional do professor, articulado com o desenvolvimento da escola e da sociedade: a formação inicial e a formação continuada não devem ser organizadas separadamente. Elas têm de ser imaginadas como partes independentes e ao mesmo tempo integradas, de uma mesma unidade de ação — o processo de formação de professores. E, nesse contexto, a universidade tem seu papel.

Notamos que as dificuldades dos professores e dos orientadores pedagógicos quanto ao trabalho com a matemática na educação infantil indicam uma lacuna na formação desses dois grupos de profissionais e a necessidade de mudanças nos cursos de formação, como nos revela também a pesquisa de Gatti e Nunes (2009). Mais do que assumir a política de formar professores no ensino em nível superior, é preciso analisar a qualidade desse ensino e a forma como ele está organizado. Devemos pensar até que ponto as universidades estão formando profissionais com capacidade de construir concepções menos estereotipadas e menos dependentes das concepções que os professores

trazem da sua trajetória de vida como estudantes. Este é um momento para refletirmos sobre a inadequação da formação dos educadores para a infância; ou seja, no geral, a academicização da universidade não está produzindo uma pedagogia que dê suportes efetivos para uma educação de qualidade.

É preciso evidenciar que a formação continuada não só é necessária para aprimorar a ação profissional, ou melhor, a prática pedagógica, mas ela é um direito de todos os professores: eles necessitam de desenvolvimento profissional amplo, que envolva sua formação científica, cultural e política e, assim como afirma Imbernón (2009), precisam de uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia. Dessa forma, é preciso ousar, com propostas alternativas para a formação permanente, contemplando o contexto político e social de cada território, pois este é um

elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza; isso é, analisar o conceito de profissão docente, situação trabalhista e carreira docente, a situação atual (normativa, política, estrutural...) das instituições educativas, a situação atual do ensino nas etapas infantil, ensino básico e ensino médio, a análise do atual alunado e a situação da infância e da adolescência nas diversas etapas numa escolarização total da população. (IMBERNÓN, 2009, p. 10)

Portanto, o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado, sendo possível formar-se com o outro, nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes.

Considerações finais

Os dados revelaram que os professores da educação infantil e os orientadores pedagógicos possuem necessidades formativas. Percebemos que os professores passaram por uma formação inicial ancorada na racionalidade técnica, prática que evidencia a desarticulação entre teoria e prática por eles apontada. Dessa forma, acreditam ainda que precisam de mais prática para a formação continuada. Os estudos de Gatti e Nunes (2009) também evidenciaram que a relação entre teoria e prática proposta nos documentos legais e nas discussões da área mostra-se comprometida, visto que o currículo dos cursos de pedagogia possui

uma característica fragmentada e um conjunto de disciplinas bastante dispersas.

Professores e orientadores pedagógicos destacaram que não possuem formação suficiente para trabalhar a matemática na educação infantil; no entanto, revelaram práticas que acreditam ser valiosas para as crianças, como o trabalho com o concreto. Diante disso, trouxemos reflexões importantes sobre a necessidade de superação desse discurso tão presente na categoria dos professores polivalentes. Ademais, questões interessantes foram apontadas pelos professores, como a falta de experiência dos formadores da formação inicial na educação infantil, algo que nos chama a atenção, pois pode dificultar a aproximação entre teoria e prática, tão almejada pelos professores.

Quanto à formação continuada, é importante destacarmos a necessidade da interlocução e da mediação pela universidade, numa perspectiva dialógica e construtiva. É preciso colaborar com os professores, causando estranhamento sobre suas práticas, para poderem repensar a prática que desenvolvem, já que a prática se revela formadora. É pertinente que essa formação esteja mediada pela teoria, pelo estudo e pela análise, para, assim, garantir uma educação de qualidade. Segundo Fiorentini (2009), a qualidade da educação desejável e possível precisa considerar a diversidade, e a complexidade da prática educativa “exige que os professores se organizem em comunidades críticas nas quais se possam avaliar e analisar suas práticas e escolher o melhor caminho a ser construído e seguido” (p. 250).

No caso da realidade desta pesquisa, acreditamos que não precisamos desqualificar a formação continuada oferecida pelos orientadores pedagógicos e pela Secretaria da Educação, mas achamos importante questionar o modo como essa formação está sendo oferecida, quais são suas bases e seus fundamentos.

Destacamos, então, que a formação inicial e continuada é essencial para o desenvolvimento profissional; no entanto, vimos, pelos dados apresentados, que a formação dos professores e dos orientadores é precária e apresenta muitos problemas que se refletem no trabalho com as crianças. Assim, é importante levantarmos e avaliarmos essa formação e as dificuldades e as lacunas existentes, para que possamos mudar de atitude, estudar, pesquisar sobre a prática pedagógica, ter uma postura crítico-reflexiva sobre nossas ações, para que, efetivamente, concepções sejam abaladas e práticas pedagógicas sejam bem-sucedidas, realizadas

com consciência e tomem rumos que garantam uma educação humanizadora e de qualidade.

Este texto ressaltou algumas questões e tensões que permeiam a formação dos professores da educação infantil; no entanto, estamos cientes, assim como afirma Kramer (2002), que essas tensões também são de natureza econômica, política, social e cultural. Esperamos que, nessa complexidade, as políticas públicas de formação não tomem os professores como escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, mas façam de suas experiências e da prática ali refletida a substância viva dos processos de formação.

Notas

¹ A pesquisa contou com financiamento parcial da Capes.

² O GERES é um projeto de pesquisa longitudinal que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do ensino fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. Outras informações em <http://www.geres.ufmg.br/>.

Referências

ALUNO da rede pública já chega pior à 1ª série. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 de janeiro de 2010. Cotidiano, C1.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. *Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. p. 245.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, USA, n. 24, p. 249-305, 1999. Tradução – GEPFPM – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática – FE/Unicamp.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: _____. *As cem linguagens da criança: a*

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIorentini, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIorentini, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra (Org.). *Práticas de formação de pesquisas de professores que ensinam matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; SOUZA JR., Arlindo José de; MELO, Gilberto F. Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIorentini, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: ALB, 1998. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA BLANCO, Maria Mercedes. A formação inicial de professores de matemática: fundamentos para a definição de um currículo. In: FIorentini, Dario (Org.). *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 51-86.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GROSSMAN, Pamela L.; WILSON, Suzanne M.; SHULMAN, Lee S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, Maynard C. (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education; New York: Pergamon Press, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN, Moisés. Educação infantil: segmento que deve ser valorizado. *Difusão de Ideias*, - Fundação Carlos Chagas, out. 2007.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, v. 9, n. 1, p. 1-6, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a*

sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sergio. (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. v. 1. p. 77-92.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*.

2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre as autoras:

Priscila Domingues de Azevedo é pedagoga pela Unesp – *campus* de Marília, mestre em Educação pela Unesp – *campus* de Presidente Prudente, doutoranda em Educação pela UFSCar e participante do Grupo de Estudos em Educação Matemática. Atuou como professora da Educação Infantil e do Ensino Superior.

Cármen Lúcia Brancaglioni Passos é doutora em Educação (Educação Matemática) pela Faculdade de Educação/Unicamp e docente do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de São Carlos, atuando nos cursos de graduação de Matemática e Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do GT 7: Formação de Professores que Ensinam Matemática da SBEM.

Trajetória de um curso de matemática do interior paulista: uma trajetória de trinta anos

*Maria José Lourenção Brighenti*1*
*Sandra Fiorelli de Almeida Penteado Simeão***
*Fátima Regina Lima Ribeiro ****
*Rosane Maria Lima Araujo*****
*Ivete Maria Baraldi******

RESUMO

Este trabalho, de cunho qualitativo, com fundamentação da história oral, teve como objetivo aprofundar o estudo histórico de um curso de matemática, com mais de trinta anos, de uma instituição do interior paulista. Nesse sentido, foram entrevistados onze ex-alunos de diferentes décadas e uma ex-docente do curso. Todos os depoimentos foram filmados, seguidos de transcrições, textualizações e cessão dos direitos pelos entrevistados. Os relatos elucidaram aspectos das trajetórias dos ex-alunos, focando suas conquistas, seus anseios, perspectivas, e como o curso de matemática pesquisado os incentivou. Seus momentos particulares dentro da instituição colaboraram com a construção da história da mesma e do curso. As análises dos relatos apontaram para evidências comuns: motivo de escolha da matemática, pretensão da instituição e seu reconhecimento na comunidade, formação humanística, citação do nome de uma professora em quase todas as entrevistas, número reduzido de alunos no curso, formação continuada, atuação profissional e eventos promovidos pela instituição.

Palavras-chave: História de um curso de matemática; História oral; Formação do professor de matemática.

Pathways of a mathematics course in São Paulo state inland: thirty years of history

ABSTRACT

This paper, of qualitative character and based on oral history, aims at deepening the historical study of a Mathematics course founded more than thirty years ago at a higher education institution in a town of São Paulo state. In this regard, eleven former students from different decades and a former lecturer of the course were interviewed. All interviews were filmed, followed by transcripts of their respective texts and the transfer of the rights of image. Reports pointed aspects on the path of former students, focusing on their achievements, their aspirations and perspectives, and how the mathematics course under study encouraged them in the process. Interviewees' private moments inside the institution helped with the construction of its history and of the very mathematics course. The analyses of the material point to some common evidence: reason for choosing mathematics, institution's intentions and its community recognition, humanistic formation, mentioning of the name of a certain professor in almost all the interviews, reduced number of students registered for that course, continuing education, professional life, and events promoted by the Institution.

Keywords: History of a mathematics course; Oral history; Mathematics teacher formation.

Introdução

Na década de 1970, com o intuito de atender à demanda social para formar professores do interior do estado de São Paulo, diante da expansão da rede oficial de ensino, que exigia professores habilitados em cursos superiores para atuar nos níveis básicos da educação escolar, foi criado o curso de ciências - Habilitação em Matemática, na Faculdade de Filosofia

Ciências e Letras - FAFIL, hoje Universidade do Sagrado Coração - USC/Bauru, conforme consta no *Anuário de 1979* (FASC, 1986).

Em mais de trinta anos de existência do curso, a USC formou, aproximadamente, 350 professores de matemática, adaptando a sua grade curricular às exigências legais (internas e externas) e, recentemente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - LDB (BRASIL, 1996), passando o curso a ser denominado Licenciatura em Matemática.

Os acertos ocorridos no curso de matemática são frutos do árduo trabalho dos seus primeiros professores e alunos, como também seus problemas, suas contradições ou incoerências e muitas das

Endereço eletrônico:
 *mjbr@terra.com.br
 **ssimeao@usc.br
 ***fatimar@ribeiro@terra.com.br
 ****rosanemlaraujo@terra.com.br
 *****ivete.baraldi@fc.unesp.br

características da formação do professor de Matemática pela USC.

Além das disposições legais e de alguns documentos oficiais que regimentam o funcionamento do curso, encontrados na Pró-Reitoria Acadêmica da USC, até pouco tempo, existia um acervo reduzido de registros sistematizados escritos ou orais, que traduzissem momentos do curso, de forma histórica e contextualizada social e/ou politicamente. Desse modo, muitos dos professores e alunos que possuíram vínculo com o curso, bem como com seus projetos, produções científicas e ações, foram quase esquecidos e os professores e alunos atuais pouco ou quase nada sabiam sobre esta história.

Uma primeira tentativa de sistematização e resgate de uma versão histórica foi realizada por Trípoli (2003), que conseguiu constituir um arquivo escrito e oral dos trinta anos do curso. Dando continuidade a essa pesquisa, o grupo de pesquisa *Em busca de um referencial teórico para a formação de professores*, formado por professores e alunos do curso de matemática, propôs aprofundar o estudo histórico, registrando acontecimentos de um passado recente e que, futuramente, possam subsidiar outras pesquisas, indo ao encontro do objetivo principal deste grupo, que é *estudar, refletir e discutir textos relacionados às tendências atuais da educação que trazem subsídios para formação de professores* (BRIGHENTI, 2002).

A versão histórica com a qual nos deparamos, levou este grupo de pesquisa a refletir sobre as possíveis atuações dos egressos do curso de matemática; seus sucessos ou dificuldades relacionados à profissão; suas atuações como docentes nesta área de conhecimento ou, caso contrário, se a matemática subsidiou outra profissão; se houve continuidade nos seus estudos, enfim, pretendeu-se ter uma visão geral do perfil dos egressos. Este trabalho investigativo também permitiu desvendar uma história de vida decorrente de sua graduação em matemática e efetivar análise dos registros elencados acima (BARALDI, 2003).

As etapas de desenvolvimento da pesquisa foram: estudo da metodologia da história oral; dificuldades para a localização dos ex-alunos, as primeiras entrevistas com os poucos ex-alunos encontrados e, lentamente, a grande teia que foi se formando quando estes indicavam outros de seus contatos; textualizações das onze entrevistas realizadas com os ex-alunos e de uma das primeiras professoras do curso; análises dos documentos que apontaram algumas evidências comuns (motivos de escolha da matemática, pretensão de instituição e reconhecimento da USC na comunidade, formação humanística, citação do nome da professora Henriqueta Beatriz Carolina Franco Grilo em quase todas as entrevistas, número reduzido de

alunos, formação continuada, atuação profissional e eventos promovidos pela instituição).

O estudo evidenciou situações históricas desconhecidas até então, que merecem destaque, como, por exemplo, a realização, em 1976, da Primeira FETRAU, Feira de Trabalhos Universitários, envolvendo toda a FAFIL e outras instituições de ensino superior da cidade como a Fundação Educacional de Bauru (FEB), a Instituição Toledo de Ensino (ITE) e a USP.

A pesquisa foi relevante para os autores no que diz respeito à história da instituição em que trabalham, reafirmando o compromisso da USC ao oferecer uma formação diferenciada, em razão da sua filosofia humanística, refletida no curso de matemática, pois os egressos consideram como um diferencial na sua atuação profissional. Para eles, a contribuição está na retomada do contato com a instituição e no compartilhamento de memórias dessa importante etapa das suas vidas, que contribuirão para a história escrita do curso.

O curso de matemática da USC: histórico de criação

A descrição histórica a seguir faz parte do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática - PPC - realizado em 2007 e de Trípoli (2003), que constituiu um arquivo escrito e oral de vários momentos do curso das décadas de 1970 a 1990.

O curso de matemática foi gerado na década de 1960, com o curso de ciências que formava professores polivalentes para lecionar matemática, Iniciação às ciências e desenho em estabelecimentos de 1º Ciclo (FAFIL, 1969, p. 184). Naquela época, a formação do professor era emergencial em todo o país, sendo necessário formar profissionais com rapidez, em três anos.

Na USC, conforme o *Anuário de 1979* (FASC, 1986), o Curso de Ciências foi autorizado a funcionar por meio do Decreto Federal n.º 61.916 de 15/12/1967, com uma carga horária de 2.430 horas, contendo disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos da área de Ciências, conforme Quadro 1. Formava professores de Ciências e Matemática, para lecionar no 1º grau, e de Matemática, Biologia, Física e Química para lecionar, em caráter excepcional, no 2º grau.

Acrescidas a esse conjunto de disciplinas, o aluno poderia cursar algumas optativas, escolhendo dentre todas as oferecidas pela faculdade.

Mudanças curriculares

As novas perspectivas educacionais para as décadas de 1970 e 1980, provocadas pela Lei

Quadro 1 - Grade Curricular do Curso de Ciências		
Disciplinas pedagógicas	Disciplinas de conteúdo	
Psicologia da Educação	Física	Geologia
Elementos de Administração	Química	Desenho
Didática	Matemática	Filosofia
Prática Supervisionada de Matemática e Iniciação a Ciências	Biologia	Introdução à Teologia

Fonte: FAFIL, 1969, p. 184

5.692/71 (BRASIL, 1971), ao expandir as séries de escolaridade de 1^a. a 4^a. para 1^a. a 8^a., fizeram com que o curso de Ciências, de três anos, ficasse inadequado. Para se adequar, tais cursos, tiveram que incorporar habilitações, deixando de ser uma “habilitação geral”, passando a ter “habilitações específicas”, de forma plena.

Assim, para atender a questões legais, sociais e educacionais que se apresentavam à época, nascia, em 1974, o Curso de Ciências com Habilitação em Matemática da FAFIL/Bauru, autorizado pelo Decreto n.º 74.330 de 29 de julho de 1974 (BRASIL, 1974).

Encontra-se no Anuário de 1979 (FASC, 1986, p. 38) a missão deste curso de formar professores com “habilidade do raciocínio abstrato e verbal,

atenção concentrada, exatidão, memória, iniciativa e meticulosidade, facilidade de comunicação”, condizente com a filosofia da instituição e aquele momento histórico nacional. O Quadro 2 traz sua primeira grade curricular.

Após seu reconhecimento e ao longo dos anos, sofreu modificações na grade e nos seus conteúdos programáticos, com a intenção de adequar-se às exigências feitas ao profissional em formação e às reestruturações da própria Instituição.

Depois de várias modificações curriculares, o curso de Ciências com Habilitação em Matemática chegou ao final da década de 1990, com o código de curso 210 e a carga horária de 2.925 horas equivalentes a 195 créditos (Quadro 3).

Quadro 2 - Grade Curricular do Curso de Ciências com Habilitação em Matemática

Curso de Ciências (três anos)		
Disciplinas Comuns	Disciplinas Específicas	Disciplinas Pedagógicas
Língua Portuguesa	Matemática	Psicologia da Educação I
Filosofia	Biologia Teórica e Experimental	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
Metodologia das Ciências	Física Teórica e Experimental	Didática I
Teologia	Química Teórica e Experimental	Prática de Ensino de Ciências
Estudo de Problemas Brasileiros	Geologia Teórica e Experimental	Prática de Ensino de Matemática
Disciplina Especial: Educação Física		Disciplinas Optativas
Habilitação em Matemática		
Disciplinas Específicas	Disciplinas Pedagógicas	Disciplinas Comuns
Cálculo Diferencial e Integral	Psicologia da Educação II	Teologia
Álgebra	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	Optativas
Análise Matemática	Didática II	
Geometria Analítica	Instrumentação para o Ensino de Matemática	
Matemática Aplicada		

Fonte: FEDERAÇÃO DAS FACULDADES DO SAGRADO CORAÇÃO, 1979, p. 25 e 27

É necessário ressaltar que as disciplinas Educação Física I e Educação Física II, explícitas no Quadro 3, a partir de 1997, após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), deixaram de ser componentes curriculares obrigatórios dos cursos da USC, tendo em vista que era de alçada institucional o seu oferecimento.

Da segunda metade da década de 1970 até o início de 1990, o curso teve seu período de ascensão. A partir de então, o grande número de opções para novas profissões, a decadência da profissão do

professor e a criação de outros cursos de matemática na região, foram fatores cruciais para a diminuição do número de alunos ingressantes. Além disso, a LDB n.º. 9.394 de 20/12/96 (BRASIL, 1996) revelou que o mesmo deveria passar por profundas modificações.

Dessa maneira, em 2004, o curso de Ciências com Habilitação em Matemática, vinculado desde a década de 1980 ao Centro de Ciências Exatas e Naturais, foi efetivamente extinto e deu lugar para o curso de Matemática - modalidade licenciatura.

Quadro 3 - Grade Curricular do Curso de Ciências com Habilitação em Matemática

Primeiro Semestre (25 créditos)	Segundo Semestre (25 créditos)	Terceiro Semestre (25 créditos)
Língua Portuguesa I (4) Metodologia das Ciências I (2)	Língua Portuguesa II (4) Metodologia das Ciências II (2)	Matemática III (4) Biologia III (4)
Matemática I (4) Biologia I (4)	Teologia I (4) Matemática II (4)	Física Geral Prática I (2) Elementos de Geologia Teórica I (2) Elementos de Geologia Prática I (2)
Química Teórica I (2) Química Prática I (2) Noções de Lógica (4)	Biologia II (2) Química Teórica II (2) Química Prática II (2) Educação Física I (2) *	Geometria Plana I (2) Progr Computacionais Aplicativos I (2) Didática I (3)
Quarto Semestre (26 créditos)	Quinto Semestre (25 créditos)	Sexto Semestre (23 créditos)
Matemática IV (4) Física Geral Teórica II (4) Física Geral Prática II (2) Elementos Geologia Teórica II (2) Elementos Geologia Prática II (2) Geometria Plana II (3) Linguagem Programação Aplicada I (2) Laboratório Linguagem e Programação Aplicada I (2) Prática Ensino Ciências Físicas Biológicas I (3) (+100h Estágio Supervisionado) Educação Física II (2) *	Teologia II (4) Ciências e Programa de Saúde I (2) Estatística I (4) Linguagem Programação Aplicada II (2) Laboratório Linguagem Programação II (2) Psicologia da Educação I (4) Estrutura Funcionamento Ensino 1º 2º Graus I (2) Prática Ensino Matemática 1º Grau (3) (+100 horas de Estágio Supervisionado) Programas de Cidadania I (2)	Geometria Analítica I (4) Álgebra Linear I (4) Cálculo Diferencial Integral I (4) Matemática Aplicada I (4) Didática II (3) Psicologia da Educação II (4)
Sétimo Semestre (24 créditos)	Oitavo Semestre (22 créditos)	
História da Matemática I (2) Geometria Analítica II (4) Álgebra Moderna I (4) Cálculo Diferencial Integral II (4) Matemática Aplicada II (4) Matemática Financeira I (4) Prática Ensino Matemática 2º Grau (2) (+100 h Estágio Supervisionado)	Álgebra Moderna II (4) Análise Matemática I (4) Cálculo Numérico I (4) Probabilidade e Distribuição I (4) Geometria Espacial I (4) Estrutura Funcionamento Ensino 1º 2º Graus II (2)	

Fonte: USC, 1998, p. 20.

A construção da estrutura curricular deste novo curso, iniciada em 1998, derivou de discussões coletivas entre os professores, tendo como norteadora a filosofia humanística da USC; a legislação institucional Identidade e Missão (USC, 1998), Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico Institucional - PPI (USC, 2006); e a necessidade de adequação às novas exigências sugeridas pelo MEC de inovações tecnológicas e sociais para a formação de um professor de matemática (BRASIL, 1999b).

O primeiro resultado desse processo foi o “embrião” do curso utorizado pelo CONSEPE

(Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), em 30/11/2000, que permitiu o início de suas atividades, por meio do processo n.º. 2138/2000, Parecer n.º. 21/2000 e começou a funcionar em 2001, em período noturno, disponibilizando 40 vagas. Tinha o total de 2.580 horas acrescidas de 300 horas de estágio supervisionado nas escolas de ensinos fundamental e médio. Esse curso, após visita *in loco* de uma Comissão de Avaliação do MEC, foi reconhecido, no dia 6/9/2004, pela Portaria n.º. 2.821, pelo prazo de 5 anos, obtendo pontuação máxima em todos os itens avaliados: corpo docente, infra-estrutura e currículo.

Quadro 4 - Grade do Curso de Licenciatura em Matemática (Código 211 Currículo 1)

Primeiro Semestre (20 créditos)	Segundo Semestre (20 créditos)	Terceiro Semestre (20 créditos)
Língua Portuguesa I (2) Metodologia das Ciências (2) Introdução à Filosofia (2) Introdução à Lógica (2) Seqüências Numéricas (2) Geometria Plana I (4) Laboratório Computacional (2) Elementos de Matemática I (4)	Língua Portuguesa II (2) Tópicos de Filosofia (2) Elementos de Matemática II (4) Geometria Plana II (4) Trigonometria (4) Física I (4)	Introdução à Teologia I (2) Psicologia da Educação (4) Tópicos Especiais Matemática I (4) Cálculo Diferencial e Integral I (4) Métodos Técnicas de Pesquisa (2) Física II (4)
Quarto Semestre (24 créditos)	Quinto Semestre (20 créditos)	Sexto Semestre (20 créditos)
Organização Educação Básica I (2) Teoria do Desenvolvimento e Aprendizagem (4) Introdução à Teologia II (2) Tópicos Especiais Matemática II (4) Geometria Espacial (4) Cálculo Diferencial e Integral II (4) Física III (4)	Organização e Avaliação da Aprendizagem (4) Organização Educação Básica II (2) Metodologia Prática do Ensino Matemática I (2) Cálculo Diferencial e Integral III (4) Geometria Analítica I (4) História da Matemática (2) Estágio de Matemática I (2) (+30h de Estágio Supervisionado)	Processos Sócio-históricos da Educação I (4) Álgebra Linear (4) Metodologia Prática do Ensino Matemática II (2) Geometria Analítica II (4) Equações Diferenciais (4) Estágio de Matemática II (2) (+90h de Estágio Supervisionado)
Sétimo Semestre (20 créditos)	Oitavo Semestre (20 créditos)	
Processos Sócio-históricos da Educação II (4) Álgebra Moderna I (4) Laboratório Computacional de Matemática (4) Estatística I (4) Estágio de Matemática III (2) (+90 horas de Estágio Supervisionado) Metodologia Prática do Ensino Matemática III (2)	Tecnologia da Informação e da Comunicação (2) Álgebra Moderna II (4) Estatística II (4) Cálculo Numérico (4) Estágio de Matemática IV (2) (+75h de Estágio Supervisionado) Programas de Cidadania (2) Séries (2)	

Fonte: USC, 2006, p. 22-23.

Com apenas um ano de existência, para que as resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 (BRASIL, 2002) e as resoluções da Universidade nº. 1/2003 de 12/11/2003 e nº. 00/04 de 19/2/2004, fossem atendidas, o curso passou por adaptações, adequando sua matriz, a grade de estágios supervisionados e horas de práticas curriculares. O colegiado do curso aprovou a grade curricular de 2.955 horas, distribuídas em 156 créditos de disciplinas de formação básica, pedagógica (comuns e específicas) e profissionalizante, acrescidas de 405 horas de estágios supervisionados e de 210 horas de Atividades acadêmicas-científico-culturais (AACC), que têm como objetivo estimular a participação do aluno em experiências que contribuam para a sua formação. O Quadro 4 apresenta a grade curricular que começou a vigorar em 2003.

No final do ano de 2007, as matrizes curriculares dos cursos da instituição foram modificadas, em virtude do processo de atualização na organização acadêmica, didática e pedagógica baseado em competências, de acordo com documentos e propostas internacionais, nacionais e institucionais, tais como: Projeto Alfa Tuning² (BENEITONE,

2007); Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade (USC, 2006).

Instituiu-se como relevante efetivar no currículo de todos os cursos 288 horas da carga horária de disciplinas denominadas “básicas” com a finalidade de desenvolver competências específicas, que atendessem os princípios da missão institucional.

Posteriormente definiram-se competências e disciplinas comuns de área - 252 horas da carga horária dos Cursos de Exatas, relacionadas ao perfil específico necessário ao mercado de trabalho: “formação do egresso autônomo e ético, capaz de analisar lógica e criticamente as situações do mundo contemporâneo e competências relacionadas”.

Nos cursos de licenciatura é necessário o domínio de competências para desenvolver capacidades de: planejar estratégias interdisciplinares de ações pedagógicas e avaliativas; analisar criticamente as políticas educativas. Essas competências correspondem a 288 horas da carga horária da matriz curricular.

Quadro 5 - Grade do Curso de Licenciatura em Matemática (Código 13308 Currículo 1)

Primeiro Semestre (20 créditos)	Segundo Semestre (20 créditos)	Terceiro Semestre (23 créditos)
Elementos de Matemática: Funções (4)	Comunicação e Expressão (4 cr)	Cálculo: Limite e Derivada (4)
Física: Cinemática e Dinâmica (4)	Elementos de Matemática: Progressões e Trigonometria (4)	Física: Eletrodinâmica e Eletromagnetismo (4)
Geometria Plana I (4)	Física: Hidrostática e Termologia (2)	Geometria Analítica I (4)
Métodos e Técnicas da Pesquisa (4)	Geometria Plana II (2)	História da Matemática (2)
Organização da Educação Básica (4)	Geometria Espacial (4)	Tópicos Especiais Matemática I (4)
		Planejamento, Organização e Avaliação da Aprendizagem (4)
Quarto Semestre (22 créditos)	Quinto Semestre (22 créditos)	Sexto Semestre (22 créditos)
Cálculo: Integração uma Variável (4)	Álgebra Linear (4)	Álgebra Moderna (4)
Ética e Cultura Religiosa (4)	Cálculo: Funções várias Variáveis (4)	Cálculo Numérico (2)
Geometria Analítica II (4)	Educação Inclusiva (4)	Cálculo: Equações Diferenciais (4)
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (4)	Sociologia da Responsabilidade Social (4)	Estatística (4)
Tendências e Metodologias em Educação Matemática I (4)	Tendências e Metodologias em Educação Matemática II (4)	Séries (2)
Tópicos Especiais Matemática II (4)	Estágio: Orientação Supervisão II (2)	Tendências e Metodologias em Educação Matemática III (4)
Estágio: Orientação e Supervisão I (2)	Estágio: Atividade Campo II (108h)	Estágio: Orientação Supervisão III (2)
Estágio: Atividade Campo I (90h)		Estágio: Atividade Campo III (108h)

Fonte: USC, 2008, p. 27.

Assim, os estudos acima permitiram uma reorganização curricular, modificando substancialmente a grade - Quadro 5 - e a duração do curso - 3 anos, que consta de 2.826 horas.

Ao longo desses mais de trinta anos de existência do curso, a USC formou, aproximadamente, 350 professores de matemática, que atuam nos ensinos fundamental, médio e superior, assim como em outras atividades afins.

Essas reflexões também são importantes para atender a política do egresso, presente nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Assim, o trabalho aqui descrito visou obter uma visão panorâmica dos interesses e das atuações profissionais dos egressos, bem como desvendar uma história de vida decorrente da graduação em matemática dos egressos pesquisados.

Avaliação Diagnóstica da situação do curso

O curso de matemática, desde sua criação, sofreu alterações filosóficas e educacionais. Na sua origem (década de 1970), o foco de formação dos egressos, mediante os desafios da época, esteve centrado na aquisição de conhecimentos específicos, procurando formar um profissional mais voltado para a matemática “pura”, embora essa universidade católica sempre tenha tido como propositura a formação humanista da pessoa. Nas décadas de 1980 e 1990 o paradigma educacional sofreu transformações em vários países, provocando desafios à educação e, em particular, ao ensino de conceitos matemáticos, conforme vários autores (PIRES, 2000).

No Brasil, mudanças no processo educativo, visando à formação global do cidadão, de modo que o indivíduo utilize os conhecimentos aprendidos na escola para engajar-se na sociedade onde vive, encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos Fundamental e Médio, tornaram meta oferecer aos jovens um ensino de qualidade, buscando desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesse sentido, o curso estimula a relação dos conhecimentos aprendidos na escola com suas necessidades profissionais e sociais, agindo com segurança, criatividade e criticidade.

Um curso de formação de professores deve oferecer subsídios para que seus alunos conheçam e atendam aos anseios educacionais, fundamentados na LDB 9.394/96. Segundo documentos oficiais,

a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural e também a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, p. 31, 1999b)

A formação proposta para o futuro professor de matemática tem provocado inovações metodológicas que, além de tornarem relevante o avanço tecnológico nos processos pedagógicos, também estimulam a produção dos conhecimentos necessários para ação de práticas sociais, possibilitando a construção de novos valores e o desenvolvimento de novas competências.

Considerando os aspectos descritos anteriormente, tanto no que se refere aos anseios educativos nacionais quanto aos que sintonizam com o compromisso educativo da USC, esse curso de matemática tem como objetivos: formar profissionais com conhecimentos gerais e específicos, aptos para atuar com responsabilidade nas escolas públicas e/ou privadas seja em suas funções nas salas de aulas, seja como integrante de uma equipe, desenvolvendo projetos e competentes para enfrentar e solucionar problemas relacionados à profissão, buscando superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática.

Tendo como principal foco a formação específica do professor de matemática divergente da estrutura antiga, que tinha a finalidade de formar um professor generalista, o atual curso oferece condições teóricas e práticas para que seus alunos compreendam e atuem, profissionalmente, de acordo com os anseios/necessidades educacionais atuais e os princípios cristãos da instituição, como também os capacita para pesquisar em educação matemática.

Os professores do curso atuam na interface graduação-pesquisa-extensão ao: realizarem pesquisas na área de Matemática e de Educação Matemática; participarem de grupo de pesquisa relacionado à formação do professor; orientarem projetos de iniciação científica e extensão dos seus alunos, e contribuir para sua divulgação; atuarem no curso de Especialização em Matemática: novas dimensões da prática educativa, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da USC, coordenando, ministrando disciplinas e orientando monografias; participarem, de 2003 a 2006, do Programa Teia do Saber³ em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, oferecendo cursos de extensão destinados à capacitação continuada de docentes da rede pública de ensino; aderirem ao Programa Escola da Família - SSE/SP; participarem, juntamente com seus alunos, de conselhos deliberativos da instituição, Conselho Universitário – CONSU, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, bem como conselhos de curso e outras comissões, como a Comissão Própria de Avaliação - CPA, desde a sua implantação em 2004; socializarem suas pesquisas, publicando livros e artigos científicos e participando de eventos científicos nacionais e internacionais. Tais ações, além de promoverem a formação inicial

e continuada de alunos matriculados e egressos, colocam os professores desse curso em contato com as novas exigências educacionais e sociais.

Para efetivar as propostas acima citadas, a infra-estrutura é fundamental. Fazem parte desta os Laboratórios de Matemática, Física e Informática, que se constituem em ambientes indispensáveis para a formação do professor, que pode experimentar, na prática e de forma contextualizada, os conceitos estudados.

O Laboratório de Matemática, que existe desde 1999, abriga: documentos oficiais referentes à leis educacionais e à Matemática; livros didáticos e paradidáticos; revistas; periódicos; anais; *software's* de matemática; DVD's; materiais didáticos comercializados (jogos, réguas, esquadros, transferidores, sólidos geométricos) ou confeccionados pelos licenciandos. É um ambiente propício para se desenvolver diferentes metodologias de estudos para professores deste e de outros cursos, oferecendo ao aluno o contato com materiais didáticos e, ainda, servindo como apoio à pesquisa e extensão.

Articulação do ensino com a pesquisa e com a formação continuada

A formação de um profissional vai além da assimilação de conhecimentos. Exige ampliação e interação entre os conhecimentos e descobertas de novos caminhos. Enquanto o graduando cresce no saber, no saber ser e no saber fazer, ou enquanto aprende a aprender, vai se conscientizando da necessidade de partilhar esses saberes, por meio de atividades de extensão e prestação de serviços. Para isso, é importante que o futuro professor realize pesquisas e valorize a formação continuada, tendo a consciência da necessidade de formar-se ao longo de toda a vida, entendendo a educação como um processo permanente.

O trabalho do professor deve basear-se numa prática investigativa que, cotidianamente, busque a compressão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos, interpretando a realidade do seu objeto de trabalho. Desse modo, o foco principal do ensino e da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (BRASIL, 2001, p. 34).

Nesse sentido, esse curso de matemática possibilita que alguns alunos realizem pesquisas de iniciação científica e participem de projetos de extensão, aproveitando os benefícios trazidos pelas

reflexões sobre a prática pedagógica do professor em exercício e sobre o redirecionamento para essa prática.

Articulação ensino e pesquisa

Desenvolver pesquisas tem sido um desafio para professores e alunos desse curso. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 13) afirma que devemos colocar como prioritária a preocupação com a formação do pesquisador, ao lado da formação do docente para o ensino superior, com a construção dos seus saberes.

A articulação entre ensino e pesquisa no curso de matemática tem acontecido por meio de grupo de pesquisa denominado *Em busca de um referencial teórico para a formação de professores* - cadastrado no CNPq desde 2002 - e pela participação de alunos em projetos institucionais relacionados à matemática e à educação matemática. O Grupo agrega professores e alunos com o propósito de estabelecer a associação entre o ensino e a pesquisa. Tem como objetivo principal estudar, refletir e discutir textos dirigidos às tendências atuais da educação que oferecem subsídios para a formação de professores, assim como realizar pesquisas. Essa oportunidade de estudos e reflexões gerou ações pedagógicas desenvolvidas em salas de aulas, bem como parcerias com instituições de ensino nacionais e internacionais; participação em reuniões científicas e artigo publicado em revista.

As atividades principais foram: pesquisa sobre conteúdos matemáticos desenvolvidos no ensino fundamental em duas escolas - set/2004 e elaboração de atividades para o ensino de matemática, enviadas para o Grupo KMEDUCA, da UNED - Faculdade de Educación - Madrid; atividades no laboratório de informática da EE Joaquim Rodrigues Madureira - Bauru/SP, com alunos e professores do curso de matemática e da escola pública; publicação do relato de experiência: *A planilha excel como instrumento pedagógico na formação do professor de matemática* (2005); estudos e discussões de textos; discussões sobre currículos e projeto pedagógico do curso de matemática; pesquisa sobre os egressos do curso de matemática; apresentações de comunicações científicas: VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (2003), II Simpósio de Educação em Pedagogia (2003), I Simpósio Internacional Educação Pedagogia (2005), I Congresso Brasileiro de Educação (2007), Fórum Paulista Formação Professor Matemática (2007), II Simpósio Internacional Educação Pedagogia (2008).

Nos últimos 10 anos, os alunos do curso de Matemática, incentivados pelos seus professores, vêm desenvolvendo projetos institucionais como:

PIBIC, FAP-USC e PIVIC.

Nas entrevistas realizadas, foi possível perceber que poucos citaram a realização de pesquisas durante a sua graduação. Esse fato não nos causou estranheza, pois, até a década de 1990, a pesquisa não fazia parte do foco de formação de professores. Entretanto, após a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a articulação entre pesquisa e formação do professor ficou fortalecida, atendendo ao tripé *ensino, pesquisa e extensão*, características essenciais para uma universidade.

Articulação ensino e formação continuada

Nesses trinta anos, várias semanas e jornadas de Matemática foram realizadas, com o objetivo de proporcionar aos professores e alunos dessa e de outras universidades, bem como aos professores que atuam em escolas públicas de Bauru e região, um espaço para estudos e discussões sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem da matemática e apresentar resultados de pesquisas. Foram momentos importantes para a integração dos alunos do curso e troca de experiências entre alunos e professores desta ou de outras instituições.

A partir de 2005, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e os docentes do curso de matemática ofereceram a “Especialização em Matemática: novas dimensões da prática educativa”, possibilitando a formação continuada do professor de Matemática dos ensinos fundamental e médio e outros profissionais. Tem como objetivos: aprimorar os recursos humanos dirigidos ao ensino de matemática focando as atuais tendências pedagógicas.

A dinâmica entre ensino e extensão foi fortalecida pelo trabalho que os professores do curso realizaram no projeto de formação continuada “Teia do Saber”, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado. O programa proporcionou aos professores da rede pública estadual o exercício da formação continuada em serviço. Quinzenalmente, os professores frequentavam oficinas na USC para conhecer, refletir e discutir metodologias que relacionassem conceitos matemáticos e sua realidade em sala de aula.

Foi relevante tanto para os professores que ministraram esses cursos de extensão, quanto para os professores da rede estadual de ensino que os frequentaram, pois atenderam aos principais objetivos do Programa: redimensionar as ações realizadas em sala de aula visando à melhoria do trabalho docente; usar novas metodologias relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos da escola básica, sempre diante de um processo

de ação-reflexão-ação; desenvolver competências para a utilização de novas tecnologias. Os alunos do curso de matemática da USC também foram beneficiados por participar desse Programa Teia do Saber, assistindo algumas aulas ou monitorando atividades junto com seus professores.

Um outro foco que fortalece o vínculo ensino-extensão é a participação ativa de professores e alunos, desde 1999, no Programa Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI. Essa interação favorece a vivência entre diversas faixas etárias, contribuindo para o exercício da cidadania e para a formação diferenciada dos futuros professores.

Por meio de atividades descontraídas e prazerosas são oferecidas aulas de matemática com o intuito de rememorar e/ou aprender conceitos matemáticos que possam contribuir para a manutenção da memória do idoso, constituindo-se um momento raro de troca de conhecimentos entre gerações. A partir de 2008 as oficinas foram remodeladas para o trabalho com matemática e arte, com os objetivos de: identificar e analisar os conceitos matemáticos presentes em algumas obras de arte; rever ou aprender os conceitos matemáticos: proporção, simetria, frações; desenvolver padrões artísticos e criativos que contemplem conceitos matemáticos; reconhecer que os conceitos matemáticos os ajudam a compreender o mundo que os cerca; compreender a importância da análise e da interpretação de uma obra de arte, bem como sua contextualização.

Alunos do curso de matemática sempre se mostraram interessados em colaborar com as atividades da UATI, confirmando o compromisso existente no curso para com a formação dos seus futuros professores: Adriane Moreno, Ozias Marciliano Galvão, Eria Garcia de Souza e Giovana Fernanda de Camargo.

Metodologia da pesquisa

Para a realização deste estudo, segundo uma abordagem qualitativa, elegemos a história oral como metodologia de pesquisa, como também não foram descartados os documentos escritos, coletados junto nos arquivos da instituição, referentes ao curso investigado.

A história oral foi escolhida, pois grande parte do passado do curso em questão não foi registrada. Os documentos oficiais nos mostram apenas uma versão e não aquela de quem viveu as vicissitudes de se formar professor de matemática. Com o registro da oralidade de quem foi aluno da USC, no curso de matemática, podemos deixar essa história bem menos lacunar e imprecisa, pois um trabalho como este possibilita combinar a ilusão

do restabelecimento do vivido com o esforço da memória em dar sentido ao passado, apresentando ideias inéditas ou aquelas que preenchem lacunas do que já foi registrado.

No caso específico deste trabalho de investigação, adotamos a história oral como método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que vivenciaram e participaram do curso de matemática, retratando suas visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo. Resulta em um método que produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Como uma metodologia de pesquisa, não é um fim em si mesma e sim um meio de conhecimento.

Conforme Garnica (2002), a história oral, enquanto metodologia de pesquisa, possui características tão apropriadas para a investigação em educação matemática quanto as já utilizadas tradicionalmente.

Esta pesquisa foi iniciada em junho de 2005. Para o seu bom andamento, além dos estudos efetuados sobre a metodologia, uma outra preocupação foi a coleta de dados cadastrais, contatos e entrevistas com os ex-alunos.

A fase relacionada à coleta dos dados cadastrais dos ex-alunos, realizada por meio da pesquisa na base de dados Alchemy, disponibilizada pelo GTUSC (Grupo de Tecnologia da USC), foi extremamente complexa, demorada e nos proporcionou poucos resultados, pois se tratava de dados antigos e, portanto, desatualizados.

A aluna Giovana Fernanda de Camargo, membro do Grupo de Pesquisa em 2006, tentou localizá-los, por meio de consultas à lista telefônica. Depois dos primeiros contatos, os próprios ex-alunos foram informando sobre ex-colegas e o quadro dos entrevistados foi se constituindo.

Após a localização dos egressos de diferentes décadas e das explicações sobre a importância da pesquisa, ainda tínhamos que convencê-los a realizar as entrevistas, processo iniciado em fevereiro de 2006. Foram realizadas doze entrevistas, sendo onze alunos e uma ex-professora, agendadas previamente e gravadas no estúdio da TV-Acadêmica da USC. Dos onze ex-alunos entrevistados, quase todos citaram, carinhosamente, a ex-professora Henriqueta Beatriz Carolina Franco Grilo, fato este que nos impulsionou a entrevistá-la. Uma grande teia de informações e relacionamentos foi se formando e possibilitou o desvelamento de dados relevantes para a reconstrução da história do curso de Matemática da USC.

Ao término da pesquisa, as fitas contendo as entrevistas foram doadas ao Núcleo de Pesquisa e Documentação Histórica de Bauru e Região -

Nuphis/USC.

Para nos orientar e tranquilizar o entrevistado, elaboramos um pequeno roteiro do que poderia ser perguntado, que não foi seguido rigidamente, tendo outras questões sido incorporadas, de acordo com o depoimento dado.

Depois do entrevistado se apresentar (nome completo, idade e origem), perguntava-se o motivo da escolha do curso de matemática e o porquê da opção por essa universidade; como foi seu processo de graduação (início e fim do curso, permanência na universidade, professores, colegas, disciplinas, prática docente, fatos relevantes). A entrevista terminava com indagações sobre a sua atuação profissional (docência, outras funções, formação continuada). Complementando os registros orais, alguns desses ex-alunos apresentaram fotos de momentos marcantes do curso - Jubileus da USC, professores antigos e atuais, dirigentes, alunos.

Transposta a etapa das entrevistas, elas foram transcritas, o que, segundo Meihy (2000), representou a passagem da gravação oral para a escrita. Em seguida, foram textualizadas e lapidadas em suas formas de redação, fase em que as perguntas e todas as eventuais intervenções foram fundidas às respostas. Ao textualizarmos as entrevistas, conservamos o acervo fraseológico do depoente, mas completamos frases ou pensamentos e retiramos repetições e vícios de linguagem.

Ao final das etapas de transcrição e textualização, as entrevistas foram enviadas aos colaboradores para que conferissem e corrigissem o que fosse necessário. Para que pudéssemos usar esses depoimentos, os entrevistados assinaram uma *carta de cessão* dos direitos de sua entrevista, inclusive permitindo a doação da gravação para o Núcleo, como citado anteriormente.

Vencida a fase das entrevistas e, consequentemente, da constituição dos documentos orais e escritos, o trabalho passou pela fase de “arremate”. Em pesquisas educacionais, este é entendido, comumente, como o momento de efetuar análises e estabelecer considerações sobre o que foi apreendido por meio dessas. A análise não é o julgamento dos testemunhos ou dos colaboradores nem tão pouco a maneira de se estabelecerem verdades e preencher - em definitivo - as lacunas da memória e da história. Trata-se de inventariar possibilidades, de detectar pontos convergentes ou divergentes, de deixar aflorar impressões e ressaltá-las. A esse inventário chamamos de *Evidências*.

Evidências

Os depoimentos dos onze ex-alunos do curso de matemática entrevistados apontaram para algumas

evidências comuns que nos remeteram a uma reconstituição histórica sobre o curso de matemática, tendo como pano de fundo as lembranças e as experiências vividas por cada um depois que se formaram. As principais foram: o motivo de escolha da matemática, a pretensão da instituição e reconhecimento da USC na comunidade, a formação humanística, a citação do nome da professora Henriqueta Beatriz Carolina Franco Grilo em quase todas as entrevistas realizadas, o número reduzido de alunos no curso, a formação continuada, a atuação profissional e os eventos promovidos pela instituição.

Todos os entrevistados afirmaram a sua aptidão pela matemática, mesmo aqueles que declararam não ter sido essa área a primeira opção. Para todos, área é empolgante, proporciona muitos desafios, oferece oportunidades de solucionar, com habilidade, problemas da vida cotidiana, fato este bastante explorado na literatura educacional.

Uma outra convergência encontrada foi quanto à pretensão da instituição e ao reconhecimento da USC na comunidade. Dos onze entrevistados, três, desde o início, escolheram a USC para fazer sua graduação. Dos outros oito depoentes, cinco realizaram vestibular em outras instituições e não passaram e três pediram transferência. A reflexão sobre as justificativas em relação às transferências, ou quanto ao não-ingresso em outra instituição, permitiu concluir que a realização do curso nessa instituição superou as expectativas, pois, além da relevância na formação matemática, também possibilitou a sua formação humanística e cristã, que é parte da filosofia da instituição, desde sua fundação. Esse fato fica evidente quando se retoma o histórico do Curso de Matemática. É possível essa comprovação observando o Quadro 1 (p. 4), que mostra a primeira grade curricular contendo as disciplinas Filosofia e Introdução à Teologia.

Percebe-se que, ao longo de sua existência, essa ideologia continuou permeando as diferentes grades curriculares, pois, nos anos 80, com a modificação curricular exigida pelo Conselho Federal de Educação, as disciplinas Língua Portuguesa e Metodologia das Ciências foram incluídas, reforçando ainda mais a formação humanista do licenciando, conforme demonstrado no Quadro 2 (p. 5); na década de 90, as disciplinas dessa área de conhecimento se intensificaram dentro do currículo, conforme mostra o Quadro 3 (p. 6).

Como já mencionado no histórico do curso, na última modificação curricular de 2007, as disciplinas denominadas “básicas” foram reestruturadas, permanecendo a finalidade de desenvolver competências humanísticas, atendendo aos princípios da missão institucional.

Quase todos os entrevistados citaram, carinhosamente, a professora Henriqueta, o que nos motivou entrevistá-la a para que pudesse ter a sua história registrada e futuramente relembada. Foi consenso que a atuação dessa professora no curso e na instituição foi fundamental para a formação dos ex-alunos entrevistados, pois ficou explícito nos depoimentos que, além de ter sido uma excelente professora em diferentes disciplinas do curso, também teve um papel catalisador dentro do mesmo e da instituição, ao revelar sua preocupação constante em acolher os alunos, reforçando o lado humanista pretendido pela USC.

A referida professora deixa claro no seu depoimento a sua vocação pela docência em matemática e sua preferência por lecionar as disciplinas do início do curso, pois tinha o propósito de discutir o método de ensino. Se encarasse só como um programa, já era uma coisa que os alunos deveriam ter aprendido, então aproveitava para discutir as questões metodológicas. Percebeu que ao longo do tempo sua vida profissional foi se modificando. Depois de vinte e nove anos e seis meses de USC, enfatiza sua realização como professora ao encontrar ex-alunos que sempre a tratam com muito carinho.

O número reduzido de alunos no curso também é uma das evidências apontadas. Entretanto, esse fato não é um aspecto observado somente na USC, pois se sabe que um curso de matemática tem poucos interessados. Conforme já citado, em mais de trinta anos de existência, foram formados, aproximadamente, 350 professores de Matemática. Desta forma, é possível constatar que o pequeno número de alunos do curso permeou toda a sua história, sendo um pouco mais expressivo em alguns momentos, quando houve a reorganização curricular focando a formação do professor de matemática e com adesão ao Programa Escola da Família, proporcionado pelo governo do estado de São Paulo.

A formação continuada também esteve presente na maioria dos depoimentos, demonstrando que o interesse por essa área de conhecimento continuou sendo anseio dos entrevistados, mesmo após a obtenção da sua graduação em matemática. Entendemos como formação continuada cursos ou disciplinas de Programas de Pós-Graduação (*lato* ou *stricto sensu*), realização de outro curso de graduação ou cursos de aperfeiçoamento relacionados à profissão. Uma das entrevistadas cursou disciplinas no Mestrado em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro, porém não chegou a concluí-lo. Outro entrevistado iniciou mestrado na USP de

São Carlos e, posteriormente, o doutorado direto na Espanha, chegando a qualificar-se. Alguns fizeram especialização em outras instituições e outros na própria USC.

Ainda sobre a formação continuada, observou-se que quatro entrevistados realizaram outra graduação: Administração de Empresas, Pedagogia e dois deles Engenharia Civil, sendo um na Universidade de Aveiro, em Portugal. Outra entrevistada prosseguiu seus estudos, cursando o Bacharelado em Matemática, sendo a única aluna a concluir essa modalidade na USC e, para finalizar, uma ex-aluna fez um curso de aprimoramento na Espanha, por meio do Programa de Intercâmbio de alunos com outros países, oferecido pela USC.

Uma boa parte desses entrevistados retornou à USC para realizar o curso de formação continuada Teia do Saber, nos anos de 2004, 2005 e 2006.

A formação continuada é bastante relevante para um profissional da educação, pois, além de se atualizar, é a oportunidade de analisar e de refletir seus modelos de ensino, suas concepções, situações relacionadas à sua prática docente, fortalecendo a atuação didático-pedagógica e a postura ético-política. O conceito de que o professor tem que ser também um pesquisador e que seu trabalho deve estar direcionado a uma prática investigativa, buscando a compressão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos, está presente na literatura educacional, como nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a), Pires (2000) e Nóvoa (1995).

Tal aspecto está explícito no *projeto pedagógico* do Curso (USC, 2006), reforçando a importância do futuro professor realizar pesquisas, conhecer e valorizar a formação continuada, consciente da necessidade de se formar ao longo de toda a vida e entendendo a educação como um processo permanente e não concluída ao término da sua graduação.

Com essa visão, duas entrevistadas puderam compartilhar suas experiências na comparação de situações escolares brasileiras com as de Portugal e Espanha, observando que professores brasileiros têm criatividade, disposição, “jogo de cintura” e um modo de ensinar dinâmico, com euforia e que o faz prosseguir na profissão, diferentemente do docente europeu.

A atuação profissional não poderia deixar de ser considerada como uma evidência, já que todos atuaram e atuam na docência em escolas públicas e particulares dos diversos níveis de ensino e afirmaram sobre a importância do curso realizado na USC para o seu desempenho profissional. Quatro dos depoentes

revelaram atuação profissional fora da docência, nas empresas: Telefônica, CTEEP (Companhia de Transmissão e Energia Elétrica Paulista - antiga CESP); barragem de Assis Chateaubriand e FDE (Fundação para Desenvolvimento Educação).

Cabe aqui constatar que as evidências: motivo de escolha da matemática, formação humanística, formação continuada e atuação profissional, estão presentes no item 4.4 - Perfil, competências e habilidades do profissional do *Projeto pedagógico do curso* (USC, 2006):

... este profissional deverá ter uma formação científica, humanista, crítica e reflexiva; conhecer os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da sua profissão e os diferentes modelos de intervenção no cotidiano atuando, rigorosa, científica e intelectualmente. (p. 20)

Outro aspecto importante é que a formação proporcionada aos alunos, além de prepará-los para a docência, também permite atuar em áreas afins, fato este explícito no *site* da USC⁴ ao referir-se às competências profissionais do egresso.

A formação de um profissional vai além da assimilação de conhecimentos. Exige ampliação e interação entre os conhecimentos e descobertas de novos caminhos. Enquanto o graduando cresce no seu saber, vai se conscientizando da necessidade de partilhar esses saberes por meio de atividades de extensão – jornadas, seminários, congressos, etc. (USC, 2006). Tal ideal foi compartilhado pelos depoentes ao abordarem a importância de suas participações, como ouvintes ou organizadores, nos eventos científico-culturais proporcionados por essa ou por outras instituições. Esse fato foi um embrião de ações presentes até os dias atuais ao buscarem atualização pedagógica e profissional em eventos científicos e na formação continuada.

Ainda referindo-se a esse item, é relevante deixar como memória a participação efetiva do egresso Giácomo Cannone, membro do Diretório Acadêmico na década de 1970, à época bastante atuante, na promoção de eventos importantes para toda a sociedade educacional bauruense. Segundo Giácomo, em 1976, nasceu a ideia de realizar a Primeira FETRAU - Feira de Trabalhos Universitários, durante a Feira de Ciências dos Departamentos de Ciências e de Psicologia da FAFIL. O evento tomou proporções e acabou envolvendo todos os departamentos e outras instituições de ensino superior da cidade como a Fundação Educacional de Bauru (FEB) a Instituição Toledo de Ensino (ITE) e a USP – Bauru, com

o curso de Odontologia, com apresentação de trabalhos. A Primeira FETRAU durou uma semana e foi um sucesso!

A ex-aluna Taluza Alves Trípoli, integrante da Comissão Organizadora do Evento: I Simpósio Internacional de Educação Linguagens Educativas, promovido pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas, em 2005, enfatizou sua admiração pela integração e entusiasmo entre alunos e professores das diferentes áreas de conhecimento que participavam do evento.

O fato desta aluna ter participado do evento e ter o reconhecimento citado acima é proveniente da mesma ter concluído sua graduação numa versão mais atualizada do curso (código 211 - currículo 1), que já contemplava no projeto pedagógico o incentivo à participação dos alunos em atividades culturais, científicas, exigência esta presente na legislação educacional.

Este estudo foi relevante para os autores no que diz respeito à história da instituição em que trabalham e revelou que o curso de Matemática da USC oferece uma formação diferenciada, em razão de sua filosofia humanística, pois os egressos reconheceram esse atributo e o consideram como um diferencial na sua atuação profissional. A pesquisa também reafirmou a necessidade do pesquisar contínuo no exercício da docência e da reflexão histórica sobre a instituição, favorecendo a formação profissional, educando o olhar de modo crítico e contextualizado.

Também teve a sua contribuição para os entrevistados, pois, além de colaborarem com a pesquisa e retomarem o contato com a instituição estudaram, tiveram a oportunidade de rememorar a sua história, lembrando de fatos que se encontravam adormecidos. Dessa forma, suas memórias e contribuições constituirão a história escrita deste curso.

O que foi descrito anteriormente constitui numa fonte escrita e oral que ficará à disposição para futuras pesquisas e registros históricos, assim como sua continuidade.

Notas

¹ Grupo de pesquisa “em busca de um referencial teórico para a formação de professores” certificado pelo CNPq desde 2002. Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP.

² Projeto Tuning - O projeto Alfa Tuning América Latina procura “afinar” as estruturas educativas da América Latina com a finalidade de identificar e trocar informação e melhorar a colaboração entre as instituições de educação superior para o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência. É um projeto independente, impulsionado e coordenado por universidades de distintos países, tanto latino-americanos como europeus.

³ Teia do Saber - Programa de Formação Continuada: professores Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

⁴ <http://www.usc.br/cursos/matematica/profissao.htm> Acesso em 27 out. 2008.

Referências

- BARALDI, I. M. *Retraços da educação matemática na região de Bauru: uma história em construção*. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP: Rio Claro.
- BENEITONE, P. et al. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final – proyecto tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto: Bilbao, Spain, 2007. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>, acesso em: ago. 2008.
- BRASIL. DECRETO-LEI n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.
- _____. DECRETO n.º 74.330, de 29 de julho de 1974. Autoriza o funcionamento dos cursos de Matemática, Ciências Biológicas e de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de julho de 1974. Seção I, Parte I.
- _____. GOVERNO FEDERAL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: Diário Oficial da União.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referenciais para a formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental – ME, Brasília, 1999a.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999b.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 009/2001, aprovado em 8/5/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena*. 2001.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 fev 2002.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19 fev 2002a.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais – Propostas pelo Ministério de Educação e Cultura, a partir de 2004*.
- BRIGHENTI, M. J. L. *Projeto do grupo de estudo: em busca de um referencial teórico para a formação de professores*. Bauru: USC, Centro de Ciências Exatas e Naturais, 2002b.
- FASC - FACULDADES DO SAGRADO CORAÇÃO. *Anuário 1979*. Elaboração: Terezinha Santa-

rosa Zanlochi. Bauru: FASC 1986. 209 p.
 Fafil. FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. *Guia da Fafil 1969*. Bauru: Fafil, 1969. 204 p.
 FEDERAÇÃO DAS FACULDADES DO SAGRADO CORAÇÃO. Manual do Estudante 1978/1979. Bauru. 1979. 62 p.
 GARNICA, A. V. M. história oral e educação matemática: cenários da formação de professores de Matemática no Brasil (AP 03). In: Profmat, 2002, Viseu-Portugal. *Actas*. Viseu-Portugal: APM, 2002. 1 CD-ROM.
 GATTI, B. Perspectivas da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. *Revista Educação & Linguagem*, Ano 6, n. 8, 2º, p. 23-29, semestre 2003.
 MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2000. 111 p.
 NÓVOA, A (org.) Formação de professores e profissão docente. *Os professores e sua formação*. Coleção Temas de Educação-1, 2ª. ed. Lisboa: 1995, p.15-33.
 PIRES, C. M. C. *Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede*. São Paulo: FTD, 2000.
 TRI POLI, T. A. *Um olhar histórico sobre o curso de matemática da USC* - Monografia (Iniciação Científica). Bauru, SP: USC, 2003.

USC - UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO. Identidade e Missão. Comissão para a missão da USC – CMU. Dezembro, 1998.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Centro de Ciências Exatas e Naturais. USC: Bauru, 1998.

_____. *Projeto pedagógico do curso de matemática (licenciatura)*. Centro de Ciências Exatas e Naturais. Bauru: USC, 2004.

_____. *Projeto pedagógico do curso de matemática (licenciatura)*. Centro de Ciências Exatas e Naturais. Bauru: USC, 2006.

_____. *Projeto pedagógico do curso de matemática (licenciatura)*. Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas. Bauru: USC,, 2008.

_____. *Plano de desenvolvimento institucional e projeto pedagógico institucional – documentos institucionais propostos para o período de 2006 a 2010*. Bauru: USC,, 2006.

<http://www.usc.br/cursos/matematica/profissao.htm>. Acessado em 27: out. de 2008.

Sobre as autoras:

Maria José Lourenção Brighenti é doutora, vinculada à Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP através do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas e é primeiro líder do grupo de pesquisa “Em busca de um referencial teórico para a formação de professores”, certificado pelo CNPq.

Sandra Fiorelli de Almeida Penteadó Simeão é doutora, vinculada à Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP através do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas e é segundo líder do grupo de pesquisa “Em busca de um referencial teórico para a formação de professores”, certificado pelo CNPq.

Fátima Regina Lima Ribeiro é mestre, vinculada à Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP através do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas e é membro do grupo de pesquisa “Em busca de um referencial teórico para a formação de professores”, certificado pelo CNPq.

Rosane Maria Lima Araujo é especialista, vinculada à Universidade do Sagrado Coração, Bauru-SP através do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas e é membro do grupo de pesquisa “Em busca de um referencial teórico para a formação de professores”, certificado pelo CNPq.

Ivete Maria Baraldi é doutora, vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Bauru), ao departamento de Matemática e é membro do grupo de pesquisa “Em busca de um referencial teórico para a formação de professores”, certificado pelo CNPq.

Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental¹

Marcos Garcia Neira*

Resumo

Os tempos atuais lançam inúmeros desafios à educação. A escola que conhecemos, classificatória, antidemocrática e propedêutica, já se mostra moribunda. O discurso recorrente tanto no meio acadêmico quanto nos setores governamentais proclama o reconhecimento da diversidade cultural e a necessidade da reconstituição das práticas escolares de forma a valorizar as diferenças. Como forma de responder a essa demanda, currículos vêm sendo modificados e os anos de educação obrigatória expandidos. O presente trabalho analisa duas publicações oficiais que visam subsidiar as escolas para o enfrentamento dessas questões. A reflexão desencadeada a partir dos argumentos empregados, permitiu vislumbrar uma pedagogia da Educação Física consoante com as transformações sociais que assolam a contemporaneidade.

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Educação Física; Pedagogia

Physical Education in the cultural approach: propositions from the curriculum discussions in relation with the extension of the curriculum in Junior School

Abstract

The current time bring uncountable challenges towards education. The classificatory and antidemocratic school that we are used to is declining. The recurring speech in the academic and government settings recognize the cultural diversity and the need of school practices reconstruction in such a way to value the differences. In order to answer to this demand, curriculums have being modified and the number of school years expanded. The present paper analyzes two official publishing with the intention of offering school support to face these questions. The reflection unchained from the used argumentation, allowed to perceive a Physical Education pedagogy correlated with the social transformation which assault the contemporary time.

Keywords: Curriculum; Culture; Physical Education; Pedagogy

Introdução

A nova configuração do tecido social se mostra especialmente desafiadora à escola. Criada para concretizar o projeto moderno de formar o sujeito autônomo e apto a solucionar os problemas da realidade por meio de conhecimentos científicos, se vê diante dos problemas trazidos pelos tempos pós-modernos.

A incerteza nos rumos da sociedade, proliferação de discursos, supremacia dos meios de comunicação de massa, compressão do espaço-tempo, entre outras características da contemporaneidade, vêm desencadeando insegurança e apreensão naquela parcela da população que concebe a escola como templo de uma cultura “verdadeira”, impermeável aos novos conhecimentos e valores em circulação.

É razoável dizer que no âmbito escolar, nos espaços de formação docente e nos setores responsáveis pela administração e políticas

dos sistemas educativos, a temática tem sido amplamente discutida e analisada. Tanto o debate em torno do cidadão desejado quanto os meios para formá-lo transcendeu a agenda dos principais fóruns acadêmicos e invadiu a imprensa. Não raro, as discussões invadem as páginas dos jornais e os programas de televisão. Se algum consenso existe, provavelmente está na insatisfação com os currículos existentes em todos os níveis da escolarização. Para aqueles mais atentos, a nudez do rei está exposta. Afinal, em tom jocoso, é possível afirmar que “não se muda de currículo como se troca de camisa”.

Premidas pela relevância do assunto, diversas instâncias governamentais têm promovido debates e produzido orientações e diretrizes visando subsidiar a construção de currículos. No rastro desse movimento, o Ministério da Educação publicou recentemente duas coletâneas: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade e Indagações sobre o currículo. Elaborados por especialistas, os textos²

*Endereço eletrônico: mgneira@usp.br

componentes qualificam a discussão em torno da educação da infância e do currículo.

Sem enveredar por um debate disciplinar, as publicações objetivaram deflagrar um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica e sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Fundamentados em uma ampla visão do que representa formar sujeitos para atuar no espaço público contemporâneo, tencionam subsidiar os educadores na formação de sujeitos para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Nesse artigo, o material oficial foi submetido a uma análise crítica. Dele, extraímos alguns argumentos que nos incitaram a pensar a construção e desenvolvimento de um currículo da Educação Física para a educação da infância, coerente com os tempos em que vivemos. Em outras palavras, inspiramo-nos nas matrizes teóricas disponibilizadas pelas publicações governamentais para arquitetar uma proposta pedagógica que problematize as práticas corporais³ no cotidiano das instituições de educação básica.

É importante aclarar que as ideias apresentadas, em certo sentido, “jogam lenha na fogueira”, pois, com algumas ressalvas, as propostas em vigor denotam concepções de criança, educação, sociedade e práticas corporais, bastante afastadas dos pressupostos pedagógicos contemporâneos. Muito embora tenhamos discorrido sobre o assunto, fizemo-lo sem qualquer intenção de fornecer caminhos ideais ou a palavra definitiva. Simplesmente oferecemos argumentos que poderão ser considerados pelos educadores no momento da organização e desenvolvimento da sua ação pedagógica.

Educação da infância

A discussão travada por Kramer (2007) sinaliza o paradoxo vivido por todos os profissionais envolvidos com a educação da infância. Apesar de disponível um cabedal de conhecimentos sobre a infância, persistem dificuldades para lidar com as populações infantis. O século XX, segundo a autora, foi promissor na produção de teorias que contribuíram para compreender a infância. Recorrendo à historiografia de Philippe Ariès, destaca o entendimento de que as visões que se têm acerca da infância variam conforme o grupo social e o momento histórico. Com base na sociologia de Bernard Charlot, enfatiza o significado ideológico atribuído à infância, o que desencadeia a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças. As análises da antropologia favoreceram

o conhecimento da diversidade das populações infantis, das práticas culturais que caracterizam as diferenças entre crianças e adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores e significados. E, finalmente, Kramer chama atenção para os estudos de Neil Postman que apontam o desaparecimento da infância, desencadeado pela socialização infantil no mundo da informação adulta, potencializada pelos veículos de comunicação de massa, pela entrada precoce no mundo do trabalho e pela submissão de crianças mediante ações violentas, o que contribui para sua “expulsão do jardim da infância”.

Os argumentos reunidos, como se observa, questionam a universalização da concepção moderna de infância elaborada com base nos referenciais da criança burguesa, mencionando critérios etários e dependência dos adultos. A autora coloca em xeque a conhecida taxionomia comportamental tão propagada nos anos 1970. No Brasil, assim como em tantos países marcados pela desigualdade social, conclama a importância de considerar a grande variedade de experiências culturais em que se inserem as crianças pertencentes aos grupos minoritários e sem poder, marcados por histórias de opressão e desfavorecimento, tais como as crianças das comunidades indígenas, habitantes de zonas urbanas e rurais, as que convivem em grupos familiares organizados de diferentes maneiras, educadas em diferentes religiões etc. Kramer enxerga as crianças como sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivem. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

O termo cultura, tão presente nos documentos analisados, é debatido amplamente no texto de Moreira e Candau (2007). Cultura se refere à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por um determinado grupo, sendo aqui concebida como prática social, não como coisa ou estado de ser. Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos com origem na linguagem. “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (p. 27).

O aceite dessa noção nos permite compreender as crianças como sujeitos históricos, inseridos em determinados grupos sociais e que por seu intermédio interagem de diversas maneiras com uma produção simbólica influenciada pela classe, etnia, gênero, local de moradia, ocupação profissional dos familiares, religião e demais marcadores que

configuram um grupo social específico. É em meio a esse contexto que as crianças atuam, participam, aprendem, inventam, criam, reproduzem e produzem cultura. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem e são produzidas na cultura em que se inserem e que lhes é contemporânea. O percurso de vida de cada uma, até seu ingresso na escola, é profundamente influenciado, ao menos na maioria dos casos, pelo ambiente familiar e doméstico. Nesse, um determinado conjunto de conhecimentos é socializado e certas interpretações sobre o mundo são acessadas.

Todavia, esse processo não se dá passivamente. Ao interagir com cada artefato cultural, a começar pela linguagem, a criança apreende determinados conteúdos e sobre eles constitui o seu próprio olhar, transformando-os constantemente e se transformando em função deles. O mesmo ocorre quando atua sobre as produções midiáticas, objetos culturais da sociedade mais ampla ou experiências pedagógicas que lhe são disponibilizadas.

A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidade.

É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo, vai tecendo os seus conhecimentos (CORSINO, 2007). Esse pressuposto traz um grande desafio aos professores, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico que hibridize os diversos patrimônios culturais que adentram a instituição escolar com aquele nela presente. À escola cabe elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança enquanto sujeito cultural em constante produção e reconstrução.

Tendo em vista o cotidiano no qual se encontram as crianças que frequentam (ou não) as instituições educativas, é fundamental que os professores discutam nos diversos espaços coletivos da escola (reuniões pedagógicas, assembleias com a comunidade, conselhos de escola etc.) sobre os

direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos educadores; as relações entre adultos e crianças etc.

O estabelecimento dessa espécie de relação político-pedagógica expressará a crítica a uma cultura em que seus membros não se reconhecem. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado pelas instituições educativas. Uma das formas de alcançar esse objetivo é a adoção de uma postura que potencialize e valorize as falas dos educadores e educandos, ou seja, que se valorizem as narrativas (Kramer, 2007).

A autora chama a atenção para a extinção da narrativa na atualidade. A experiência foi definindo, sendo reduzida a vivências, como estratégia de reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais e seus impasses. Mais do que isso, além de reinventar antigas práticas sociais com as crianças, abrem espaço para que todos (crianças e adultos) possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram.

É importante que crianças e adultos possam relatar suas experiências sociais, submetendo-as a análises dos demais para que seja possível melhor refletir sobre elas. Ouvir as opiniões dos companheiros e comentar as situações vividas pelos colegas possibilitará a coletivização das vidas, a atribuição de significados individuais e grupais, o compartilhamento das sensações e impressões pessoais e o estabelecimento de diferentes perspectivas de análise e crítica (KRAMER, 2007). É justamente nesse ponto que os conhecimentos científicos poderão ser chamados à baila, constituindo-se em outras narrativas possíveis, sem qualquer espécie de hierarquização.

O que se está a defender é uma ação didática que encarne a pedagogia como formação cultural, na qual se favoreça a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, quanto como patrimônio historicamente acumulado disponível diferentemente aos diversos grupos que coabitam a sociedade. Essa concepção do *locus* pedagógico ajuda a pensar sobre a educação da infância em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. Parafraseando Kramer (2007), a pedagogia, enquanto prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

Numa visão pragmática, a escola precisa reconhecer e valorizar os elementos que constituem as culturas infantis. Se recordarmos que a dança, a mímica,

a música, a brincadeira e as demais práticas corporais representam formas de expressão criadas pelos homens e mulheres como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo, sobrarão razões para incluí-las, com dignidade, no cotidiano escolar. Essas diferentes significações materializam a linguagem corporal infantil e, segundo Borba e Goulart (2007), se configuram em oportunidades de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

Há que se ressaltar, contudo, que uma proposta que simplesmente ensine brincadeiras, canções, danças etc. pertencentes à cultura escolar ou ao patrimônio adulto não garantirá às crianças esse direito. Trata-se, na verdade, de entrecruzar a cultura erudita, a cultura de outros grupos, de outras épocas etc. com a diversidade cultural infantil acessada pela experiência paralela à escola, ou seja, o repertório disponível às crianças de cada comunidade, mesmo antes da matrícula escolar.

A ausência desse patrimônio na escola, consentida ou não, pode ser traduzida pela pouca relevância histórica que lhe foi atribuída. É o que costuma ocorrer com as práticas corporais específicas das comunidades ribeirinhas e rurais, da comunidade negra, as canções ouvidas no ambiente doméstico, os brinquedos que representam os personagens dos desenhos infantis, as bonecas e bonecos elaborados artesanalmente, os jogos que os familiares ensinam, as brincadeiras inventadas pelas crianças, entre outros. Todas, sem exceção, experiências profundamente vinculadas às culturas infantis, conforme o contexto em que vivem as crianças. Favorável à sua inclusão no currículo, Gomes (2007), no texto de sua autoria, salienta a importância da reeducação do olhar dos sujeitos da educação. Os educadores devem enfrentar o desafio de rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas e perceber que uma concepção monológica de conhecimento excluirá certos grupos e, sobretudo, refletirá uma determinada visão das crianças.

O foco na criança, alerta Corsino (2007), não significa adotar uma postura de subordinação do trabalho às suas vontades ou restringir as experiências educacionais ao seu universo sociocultural, como se fosse possível aprender sem estabelecer relações com as experiências proporcionadas pela cultura. O debate atual em torno da necessidade de incluir o patrimônio cultural infantil no currículo caminha na direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também

da organização da escola como espaço de criação.

Currículo

A reflexão sobre o currículo está instalada nas diversas esferas envolvidas com o debate educacional: do Ministério de Educação até as escolas, passando pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. Basta observar o movimento que, desde a promulgação da LDB 9.394/96, culminou com a publicação de parâmetros, referenciais, propostas e orientações curriculares de todos os matizes. Não há dúvidas de que o currículo transformou-se em tema central nos debates da academia, dos setores governamentais e instituições voltadas para a formação docente, porém, resta saber como essas discussões têm sido recebidas pelos profissionais que atuam nas escolas.

As formas de trazer o currículo para o cotidiano profissional é uma das preocupações presentes no texto elaborado por Arroyo (2007), para quem, tal ação é cotidianamente posta em prática mediante o trabalho coletivo dos educadores. O planejamento em grupo vem se tornando um estilo de trabalho com tendências à generalização. Individual ou coletivamente, os docentes revem com alguma frequência os conteúdos de ensino e suas ações educativas. Junto às equipes gestoras das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos e, dessa forma, intervêm na construção dos currículos.

Não obstante, Silva (1999) nos lembra que todo currículo é uma construção social, ou seja, ele não surge do nada. Sua elaboração ou modificação sofre influências dos pressupostos teóricos que fundamentam os conhecimentos a serem ensinados e que subsidiam a ação pedagógica; dos setores externos à escola como a academia ou políticas oficiais das secretarias de educação; dos interesses e motivações da sociedade mais ampla; dos saberes docentes; das aproximações ou distanciamentos com relação a práticas e conteúdos, concepções de aprendizagem, comunidade, escola e sociedade e, por fim, o currículo também é influenciado pelas crianças ao considerar suas representações sobre a vida, relações, conhecimentos e o papel que a escola assume em seus projetos pessoais.

O currículo compreende o cotidiano da escola com seus conteúdos, ordenamento e sequenciação, hierarquias, cargas horárias, tempos e espaços, relações entre estudantes, docentes e demais atores da instituição, diversificação que se estabelece entre os professores, atividades propostas, materiais empregados, organizações da rotina escolar,

falas, atitudes adotadas no interior da instituição, critérios de avaliação, ou seja, tudo o que acontece numa instituição educativa ou a partir dela, como atividades extra-aula, lições de casa, entre outras.

Moreira e Candau (2007), em seus escritos, enfatizam que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam os esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuam os docentes, o que os torna responsáveis por sua elaboração. O papel dos educadores no processo curricular é, como consequência, fundamental. Eles são os grandes artífices, queiram ou não, da construção dos currículos que se materializam nas salas de aula. Daí a necessidade de garantir, na escola, constantes discussões e reflexões sobre o currículo; obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos que sejam acessíveis e nos quais todos os atores educacionais se sintam representados.

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são influenciados pelos conhecimentos aprendidos, pelas lógicas de organização da tarefa escolar, tudo o que se diz ou se demonstra sobre eles e, também, pelos conhecimentos, valores, práticas sociais e outros que não são mencionados. Isso significa que a ausência de determinados conhecimentos no currículo, também influencia na formação de identidades.

Arroyo (2007) explicita a existência de uma relação direta entre as formas como se estruturam os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos esperados de cidadão ou cidadã. As formas do currículo têm sido as formas em que os protótipos legitimados, tanto de docente quanto de estudante, foram conformados e são reproduzidos. O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes, alunos e alunas. O currículo conforma suas vidas, produzindo identidades sociais e escolares, como, por exemplo, quem será bem sucedido, fracassado, escolhido, repellido, aplaudido ou ridicularizado.

Gomes (2007) se apoia em D’Adesky (2001) para explicar o processo de construção identitária. A identidade se constroi em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Para tal, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada ao longo da vida por meio do diálogo, parcialmente exterior,

parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a social são formadas em diálogo aberto. Elas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

Atentos a isso, muitos coletivos docentes têm experimentado currículos, também, a partir do olhar e da escuta aos educandos. Verificam-se novas sensibilidades nas escolas e na docência com relação a esse aspecto. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecendo as crianças como sujeitos da ação educativa. Nessa lógica, quando os alunos e alunas interferem, sugerem, questionam e opinam, suas posições, conhecimentos, saberes e práticas sociais adentram a escola, modificando, gradativamente, sua ecologia.

As crianças não são apenas fruto da educação formal nem dos currículos. Um universo de experiências culturais corrobora a construção de suas identidades. Os elaboradores e executores dos currículos também atribuem determinadas identidades às crianças que frequentam a escola a partir de um emaranhado de situações. A partir delas, ensina Arroyo (2007), os currículos trabalham, reforçando-as ou desqualificando-as. As crianças possuem determinadas identidades de classe, etnia, gênero, território, campo, cidade e periferia, divulgadas e reconstruídas com base na cultura social. Sobre essas identidades, constituem-se as concepções de aluno e aluna, definem-se as funções para cada escola e priorizam-se determinados conteúdos, enquanto outros são secundarizados. Portanto, os currículos não são neutros. São fortemente influenciados pela pluralidade de identidades socialmente construídas que configuram a matéria-prima com a qual são arquitetados.

Se as identidades sociais são o pano de fundo dos currículos, convém questionar quem a escola quer formar e em que medida a diversidade que marca a sociedade brasileira atual encontra-se presente nos conteúdos e práticas da educação da infância. As concepções de infância que norteiam as ações docentes são universalistas e pertencentes à criança burguesa ou as peculiaridades de cada comunidade e cada criança são consideradas? As teorias da aprendizagem mobilizadas durante a elaboração das atividades consideram ou não, as características e os tempos de cada criança? Os conteúdos são selecionados tendo em vista a formação de uma “criança ideal” ou os conhecimentos pertencentes à cultura paralela à escola são considerados?

Na teorização curricular mais recente, as preocupações dos pesquisadores têm-se concentrado nesse ponto, isso é, nas relações entre currículo e cultura. Retornamos ao texto de Moreira e Candau

(2007, p. 20), quando recorrem às palavras de Hall (1997) para elucidar as razões dessa polarização:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (p. 97)

Hall afirma a impossibilidade de negar a pluralidade cultural da sociedade contemporânea, que se manifesta de forma impetuosa pelas relações de poder em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. A multiplicidade cultural que povoa o universo pedagógico frequentemente acarreta confrontos e conflitos entre as culturas infantis que chegam à escola e as culturas docente e escolar que nela buscam perpetuar-se, “tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Ao obstaculizar aquelas práticas homogeneizantes mais tradicionais, tal pluralidade propicia o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica, uma vez que a ação didática comprometida com a diversidade inevitavelmente considera as diferenças de ritmos e de estilos de aprendizagem e cria oportunidades mais igualitárias para todos. Certamente por isso, Stoer e Cortesão (1999) tenham insistido no fato de que, antes de apresentar um empecilho ao currículo, a diversidade cultural, o enriquece.

Há que se dizer, no entanto, que o encontro de diferentes culturas dentro da escola e no currículo não se dá sem conflitos e resistências. Pautados em Silva (1999), Moreira e Candau (2007) enxergam o currículo como espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Ele representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, circulação e consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é um campo de lutas no qual se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. É um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. “O currículo não é um veículo

que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura” (p. 28).

Salientam os autores que, no currículo, se evidenciam esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto para questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Sendo assim, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam o panorama cultural contemporâneo.

Na visão de Gomes (2007), trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo e nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade e se configure como prática social.

Por isso, sinaliza a autora, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o preconceito e a exclusão. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Trata-se de perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória; entender o impacto subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. e incorporar, no currículo, os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pela comunidade.

Quando se coloca a ênfase na criação de currículos com tais princípios, está-se a afirmar a crença de que todas as crianças possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, socializado e ampliado pela escola. Com essa postura, a educação, enquanto instrumento de justiça social, contribuirá enormemente para o aprofundamento da democracia.

Proposições

Com referência nas “concepções” de educação da infância e de currículo desveladas pela análise

dos documentos oficiais, apresentamos a seguir algumas reflexões acerca da elaboração de uma proposta de Educação Física para a educação da infância e, com base nessas ideias, na sequência, sugerimos encaminhamentos que poderão compor a prática pedagógica do componente.

Por uma pedagogia cultural para a Educação Física

Qualquer pessoa que adentre uma escola de educação infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental deparar-se-á com um sem-número de práticas corporais, como danças, mímicas, brincadeiras, cantigas, entre outras, que comumente ocorrem no pátio ou nos corredores. E por que isso acontece? Ora, essas manifestações culturais são formas de expressão da vida e da realidade variada em que vivem as crianças. Como artefatos culturais, as práticas corporais comunicam valores, expressam sentimentos, cultuam subjetividades e significados, ou seja, contribuem na constituição da identidade dos sujeitos.

Apesar disso, Borba e Goulart (2007) denunciam que a escola prioriza outro tipo de linguagem - aquela vinculada aos usos escolares e que serve à reprodução de determinados conteúdos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Enquanto, nos momentos livres ou fora da escola as crianças empregam outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e o mundo, nas tarefas escolares se encontram cercadas não apenas pelas amarras de uma única forma de expressão, mas, também, pela previsibilidade dos sentidos possíveis.

Para Richter e Vaz (2005), descobrir outras linguagens, estabelecer formas não danificadas de interação com as crianças e recriar o tempo e o espaço dos ambientes educacionais são desafios postos para a educação da infância. Como alternativa, sugerem que a Educação Física se ocupe do debate e da reflexão acerca das manifestações corporais, para que possa contribuir para uma formação humana comprometida com a desbarbarização da educação e revele novos gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação consigo, com o mundo e com o outro.

Quando a linguagem corporal é reconhecida como modo de expressão e comunicação, torna-se necessário rever as práticas educativas da Educação Física. É urgente compreender o espaço pedagógico do componente como *locus* de apropriação da variedade de formas pelas quais a cultura lúdica se expressa. Ou seja, as atividades de ensino precisam contribuir para alargar a compreensão que as crianças

possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo, participação que se faz pela interpretação, criação e transformação da sua linguagem corporal original e pela interpretação e ressignificação das diversas linguagens corporais manifestas pelos outros grupos que habitam a sociedade (Neira, 2007).

Veja-se o exemplo do conhecimento produzido por meio da gestualidade inerente à dança. Compreender e expressar a realidade por meio da dança mobiliza a sensibilidade, imaginação e criação; ajuda a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se abrem para muitos sentidos possíveis ao se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, deve-se propiciar às crianças uma variedade de manifestações rítmicas que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica.

Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes modalidades de dança e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com os gestos, com o próprio corpo e com o corpo dos demais, a buscar novos sentidos, novas combinações e novas emoções para que possam se constituir como autoras de suas ações corporais e modos de pensar.

Esses conceitos explicitam uma determinada concepção de educação física. Sem desprestigiar as demais perspectivas presentes na área, o que se apresenta aqui é uma visão de ensino, por isso, pedagogia, alicerçada num entendimento da escola enquanto espaço de apreensão, ressignificação e ampliação cultural. Está-se, portanto, a defender uma pedagogia cultural para o componente.

As práticas corporais, tendo em vista sua característica expressiva, permitem a percepção de que é a cultura que proporciona a gênese, a incorporação, a ressignificação e a socialização das diversas formas de manifestação. Como exemplo, as cantigas de roda que no decorrer da Idade Média se apresentavam como ocasião para flerte e galanteio entre jovens adultos, gradativamente foram alocadas como produtos culturais característicos do universo infantil. Algo semelhante aconteceu com a amarelinha, a queimada e tantas outras brincadeiras.

É também por meio dessas produções culturais que os homens e mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento da cultura como um texto a ser lido e, portanto, interpretado. A gestualidade presente e característica de cada prática corporal, segundo Neira e Nunes (2006), configura um texto passível de leitura e interpretação. Esses textos são meios de comunicação com o mundo, constituintes

e construtores de cultura.

Na escola, portanto, não há razão para que determinadas práticas corporais prevaleçam sobre outras, afinal, inexistem brincadeiras, danças, cantigas melhores ou piores. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, uma educação física que se avenge democrática deverá proporcionar condições para que se possa romper com o circuito perverso que impõe padrões, exclui os corpos e culturas corporais diferentes e que, ao tentar alcançar referências hegemônicas, fracassa em função da trajetória cultural diferenciada dos sujeitos que frequentam a escola.

O que se está a propor é uma ação educativa que promova a conscientização das relações de poder embutidas nas práticas corporais e nas formas como as instituições sociais modelam representações favoráveis, ou não, a determinados grupos. Veja-se, por exemplo, como o currículo de algumas escolas exalta algumas brincadeiras e desqualifica outras. Nesses casos, o mais comum é o privilégio das experiências corporais pertencentes aos setores dominantes, em detrimento daquelas que compõem a experiência cultural dos grupos em desvantagem. Diante disso, defendemos uma educação física que questione o porquê não só do seu aprisionamento em silêncio a uma cultura hegemônica, como, também, de sua cumplicidade. Para tanto, é preciso organizar situações didáticas que incitem uma profunda compreensão sócio-histórico-política concernente às manifestações corporais, ou seja, não basta brincar, dançar e cantar. É importante reconhecer o que se está brincando, dançando e cantando, e quem produziu essas brincadeiras, danças e cantigas.

Brincadeiras, danças e cantigas, conforme Wiggers (2005), fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil. Como produto cultural de um determinado grupo, e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator de identidade cultural. É por meio de uma pedagogia cultural, aqui afirmada como uma educação física crítica, que os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar alguns códigos de comunicação presentes em outras culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais nelas presentes.

Em síntese, a compreensão do contexto histórico da gênese das manifestações corporais que as crianças constroem na cultura paralela à escola permitirá elucidar as relações sociais que determinaram sua estrutura seletiva, os aspectos que

escondem a dominação de um grupo sobre outro e suas formas de regulação que contribuem para a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes. Uma ação didática organizada segundo esse princípio possibilitará uma leitura crítica dos modos como os grupos dominantes definem a realidade. O que se propõe é a leitura e interpretação do gesto, do signo cultural e dos códigos constituintes nas práticas da cultura corporal dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade e coabitam a escola.

Sobre a prática pedagógica

Considerando o atual *status* da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua práxis e se insere no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos estudantes, a perspectiva cultural contribui com o esforço coletivo de construir uma prática pedagógica voltada para a transformação social, ao formar sujeitos que reconheçam, valorizem e dialoguem com a multiplicidade identitária que coabita a sociedade. Além de permitir a reflexão crítica da realidade, espera-se que as atividades de ensino se constituam como um canal privilegiado de produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos sociais sejam contemplados e respeitados.

Para o alcance desse objetivo, a educação física deve garantir às crianças o acesso ao patrimônio cultural corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada, como, também, refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa ou produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados.

Com essa postura, são consideradas temáticas de ensino todas as manifestações corporais da cultura lúdica que as crianças conhecem e não conhecem, desde as brincadeiras vivenciadas no ambiente doméstico até as danças folclóricas e urbanas, os videogames, entre tantas outras. Evidentemente, essas finalidades implicam a busca permanentemente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano e que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

Para que a experiência escolar proporcione condições que levem as crianças a assumirem a

posição de atores da transformação social e contribui com a construção de uma sociedade mais democrática e justa, a prática pedagógica da educação física deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo, aprofundar e ampliar de todas as maneiras possíveis os conhecimentos das crianças a respeito desse patrimônio. Ensinar educação física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam.

O que se almeja é uma pedagogia que considere o contexto da comunidade escolar e, por conseguinte, as diferenças existentes entre as crianças para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade sociocultural. Em outras palavras, a existência e prevalência de manifestações corporais adequadas ou inadequadas à infância, consequências de um modelo cultural hegemônico, precisam ser questionadas e, pedagogicamente substituídas em nome da diversidade cultural presente na escola e consoante aos princípios maiores de direito à diferença e à multiplicidade cultural tão ressonantes na contemporaneidade.

Se concordarmos com a premissa de que numa sociedade plural e democrática, a escola deva buscar novos elementos para proporcionar aos alunos a relação entre o conhecimento popular e o científico, o currículo da educação física deve promover uma compreensão sócio-histórico-política sobre as manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera social. Para tanto, as atividades de ensino deverão contemplar experiências que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, danças, mímicas, cantigas e oferecer a cada criança a oportunidade de posicionar-se enquanto produtora de cultura corporal. O que se pretende é proporcionar a enunciação, por meio da tematização das manifestações corporais, da voz de várias culturas infantis no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que coabitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia,

tempo de escolarização, ocupação profissional e outras que costumeiramente marcam as práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2007).

O cerne da questão é compreender a importância de possibilitar às crianças e aos professores o contato e a intimidade com a cultura corporal da comunidade mais próxima, como também com aquela pertencente a outros grupos e, dessa forma, abrir caminhos para a experiência cultural, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Em síntese, significa promover o encontro respeitoso dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

Quando o sujeito entra em contato com as práticas corporais de outros indivíduos ou grupos, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado. Segundo Corsino (2007), a pessoa que aprecia um produto cultural, seja ela criança ou adulto, dialoga com ele, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que o compõem, elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, articula a experiência nova provocada pelo que vê (de estranhamento, de surpresa, de assombro, de inquietação), com a experiência pessoal acumulada por intermédio da interação com outros produtos culturais, conhecimentos apropriados nas práticas sociais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários e outros trazendo o seu ponto de vista para completar interpretação. A contemplação é um ato de criação, de coautoria. Aquele que aprecia algo continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e compreensão.

No contexto pedagógico, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação. As crianças precisam ser incitadas a falar sobre, mover-se a partir de, construir e experimentar as práticas corporais, bem como acessar e analisar referências externas, narrativas, posicionamentos e artefatos culturais que divirjam do repertório inicial, mas que conduzam a uma certa intimidade com o diferente.

Para Borba e Goulart (2007), essa intimidade permite a apropriação de outras histórias, características, sentidos e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão,

pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

Não há como se constituir autor ou autora crítico e criativo, se não for acessada uma pluralidade de referências com liberdade suficiente para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação das experiências pedagógicas pelas quais se produz e reproduz a cultura, fazendo circular diferentes conhecimentos acerca das manifestações corporais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada prática corporal, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão por meio da linguagem corporal.

O trabalho pedagógico com as manifestações corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Em virtude disso, é importante que a criança vivencie situações didáticas em que possa ver, reconhecer, sentir e imaginar as diversas manifestações da cultura corporal, atuando sobre elas. É fundamental que ela conheça as produções de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as pertencentes à cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita.

Essas considerações reverberam as ideias de Sayão (2002), quando afirma que construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura corporal infantil é de suma importância. Cabe aos educadores, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreender seus sentidos e significados. Isso passa pela superação de algumas barreiras culturalmente impostas e que contribuíram para a configuração de uma cultura adulta que repele a brincadeira, o toque e a sensibilidade corporal.

Ao incluir atividades de vivência, ressignificação, ampliação e aprofundamento no tocante às manifestações corporais, o currículo da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas, por meio da troca entre crianças, da aceitação das diferenças e do respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e aprender, independentemente das características individuais. É importante que os educadores tenham como princípio norteador a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a

solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade (CORSINO, 2007).

Uma pedagogia cultural da Educação Física assegura práticas pedagógicas que permitem a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência a vídeos, audiência a ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. É importante, também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção, tais como verbalização das opiniões, socialização das descobertas, organização de apresentações para os colegas da turma, escola ou comunidade, comunicação de informações obtidas no interior da escola ou fora dela, entre outras. Paralelamente, as crianças devem ser encorajadas a pensar, discutir, e conversar sobre as práticas corporais, o que lhes permitirá a tomada de posição com relação às experiências próprias e dos outros.

Finalmente, sugere-se a organização de atividades que, partindo das vivências corporais, ampliem o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais. Para além de vivenciar e intercambiar as manifestações corporais aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola, convém conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram.

Enfim, somos de opinião que uma ação pedagógica assim conduzida, além de possibilitar que os conhecimentos inicialmente disponíveis às crianças sejam revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do professor, contribuirá para a formação de sujeitos conhecedores de sua história, orgulhosos das próprias identidades culturais, conscientes da importância do estabelecimento de um diálogo democrático com os diversos grupos que frequentam o mesmo ambiente e do reconhecimento daqueles que, momentaneamente, possam estar mais afastados.

Referências

- ARROYO, M. *Indagações sobre o currículo: Os educandos, seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*.

- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre; p. 15, jul./dez. 1997.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da educação física. *Motriz*. Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 174-182, set/dez, 2007.
- NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- _____. *Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem*. In: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

Sobre o autor:

Marcos Garcia Neira é doutor em Educação e Pós-doutor em Currículo e Educação Física. Atualmente, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Resenha Crítica: “A verdade e as formas jurídicas”

*Maria Salomé S. Dallan**

O livro ora resenhado é composto por uma série de cinco conferências que ocorreram na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre 21 e 25 de maio de 1973. Elas se encerram com uma mesa-redonda em que o filósofo Michel Foucault foi arguido por nove estudiosos de diversas áreas acerca das teorias desenvolvidas durante as conferências. Michel Foucault (1926-1984) é um dos filósofos mais importantes do século XX, e sua obra rompe totalmente com a ideia de sociedade subordinada ao poder econômico, estatal ou ideológico. Ele apresenta um estudo histórico que desvenda as relações de poder/saber que perpassam as relações sociais, bem como táticas e técnicas engendradas nessas relações. Demonstra uma busca pela verdade produzida em seu início, desvendando a subordinação da construção do sujeito moderno a estes regimes de verdade.

Na primeira conferência, Foucault apresenta uma reflexão metodológica sobre a produção do estudo que culminou com as mesmas, onde ele visava delinear como

as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. (p. 27)

Na segunda conferência ele apresenta, através de *Édipo* (de Sófocles, dramaturgo grego), duas formas de julgamento, o litígio ou contestação e a disputa, relacionando-as com o surgimento do inquérito no pensamento grego. Na terceira, Foucault delimita “quais foram os mecanismos e os efeitos da estatização da justiça penal na Idade Média” (p. 79). A quarta conferência procura definir panoptismo como característico de nossa atual sociedade. Na quinta e última, o autor explica como o panoptismo (vigilância individual e contínua) se institucionalizou e como se tornou uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX. A mesa-redonda que seguiu essa série de conferências foi extremamente importante porque, mediante os questionamentos feitos ao filósofo,

pôde-se perceber a opinião exigente e criteriosa de Foucault sobre alguns conceitos importantes de sua obra onde, embora haja certo conteúdo psicanalítico, ele não faz da psicanálise seu foco.

Para a realização da tarefa a que me proponho nesta resenha, farei um resumo dos cinco capítulos iniciais, emitindo poucas opiniões pessoais, uma vez que o autor apresenta muitos dados históricos, fruto de pesquisas em documentos, sendo impossível analisá-los para efetuar uma crítica a Foucault. A série de questões dirigidas ao filósofo na mesa-redonda, por vezes acrescentou dados relevantes ao teor das cinco conferências e esclarece pontos que geraram dúvidas. Nesse sentido, optei por trazê-las aos poucos, agregando-as ao conteúdo dos capítulos.

Concluindo o resumo crítico, pretendo determe no conceito de “instituições de sequestro”, com a intencionalidade de problematizar futuramente o objeto de minha pesquisa de Mestrado, dois documentos diretamente ligados à educação de surdos: a atual Política Nacional de Educação Especial e a coletânea de quatro volumes dos Estudos Surdos.

Assim sendo, ao tecer esta resenha, coloque-me no lugar ao qual penso pertencer, arcando com o ônus que acarreta assumir-se como “intelectual específico”. (FOUCAULT, 1979, p. 9), aquele que busca, por meio de um exercício político da própria profissão, professor de educação Especial, Especialista em Surdez, atuando com alunos com surdez em escola regular da rede municipal, rearticular duas categorias que devem caminhar juntas para que a educação realmente seja um exercício de reflexão sobre si própria: a teoria associada à prática. Considerando, como Foucault, que os problemas políticos não giram em torno de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”, pretendo utilizar o conceito de “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979) para refletir menos ingenuamente às verdades que todos os sistemas de sequestro (nesse estudo, as escolas) visam produzir, sejam eles governamentais ou privados. Com a seguinte citação de Foucault, inicio a resenha propriamente dita:

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o

* endereço eletrônico: salome_soares@uol.com.br

conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 1979, p. 13)

Na Conferência I, Foucault expõe a pesquisa cujo título “A Verdade e as Formas Jurídicas” é o ponto de convergência de outras realizadas por ele. Esclarece que é uma pesquisa histórica, visando definir como as práticas sociais engendram domínios de saber “que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (p. 8), no século XIX. Como segundo eixo metodológico, o autor traz a análise do discurso para delimitar os “jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta” (p. 9), os fatos de discurso. Em um terceiro eixo da pesquisa, eixo de convergência, é apresentada uma reelaboração da teoria do sujeito, posição absoluta posta em questão pela psicanálise. Segundo Foucault: “a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (p. 10). Por hipótese, defende que há duas histórias da verdade: “história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências” e “uma história externa, exterior, da verdade” (p. 11). Pretende desenvolver “as formas jurídicas e, por conseguinte, sua evolução no campo do direito penal como lugar de origem de um determinado número de formas de verdade” (p. 12).

O autor passa então, embasado em Nietzsche, a “delinear uma análise histórica da própria formação do sujeito, a análise histórica do nascimento de certo tipo de saber, sem nunca admitir a preexistência de um sujeito de conhecimento” (p. 13). Esclarece os termos “invenção” e “origem”, citados por Nietzsche, fazendo alusão ao termo “conhecimento”, esclarecendo que, assim como a religião, não tem origem, ele foi inventado, é efeito dos instintos, mas não sendo instinto em si, não faz parte da natureza humana (p. 17). Foucault afirma que houve uma ruptura entre o conhecimento e a teologia em Nietzsche, e em que tudo o que o homem faz “há somente ruptura, relações de dominação e subserviência, relações de poder”. Segundo Foucault, “desaparece então,

não mais Deus, mas o sujeito em sua unidade e soberania” (p. 19). Foucault postula que os três impulsos levantados por Nietzsche – rir, detestar e deplorar – estão na raiz do conhecimento por provocarem um distanciamento do objeto, gerando uma relação de distância e dominação, diferindo, portanto, da filosofia ocidental (conhecimento enquanto adequado, santo, uno). Utilizando o conceito de conhecimento em Nietzsche, Foucault profere que o “conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado” (p. 25), explicitando, com isso, que o modelo teórico desse autor pode permitir a Foucault abordar o objeto das conferências “o problema da formação de um certo número de domínios de saber a partir de relações de força e de relações políticas na sociedade” (p. 26). E, também, mostrar como as condições políticas, econômicas e de existência formam os sujeitos e as relações de verdade, a partir das práticas judiciárias, de onde, segundo Foucault, “nasceram os modelos de verdade que circulam ainda em nossa sociedade” (p. 27), na política, no comportamento cotidiano e na ciência.

Na escola, podemos perceber claramente o quanto o conhecimento é eletivo ao analisarmos o esquadramento feito na composição da grade curricular bimestral, semestral, anual ou outra. Podemos observar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos escolares que designam o que deve ser ensinado, qual conteúdo é “relevante”, ou seja, a opção sobre o que se considera importante que o sujeito aluno conheça, em detrimento de outros que politicamente não interessam, num determinado momento.

Foucault inicia a segunda conferência falando de *Édipo*, de uma forma totalmente inusitada, fugindo da interpretação psicanalítica freudiana em relação ao triângulo edípico, interpretação esta pautada em Deleuze e Guattari, que tentaram, por sua vez, mostrar que esse triângulo não passa de manipulação para que os analistas consigam a cura, uma “forma de coação que a psicanálise tenta impor na cura a nosso desejo e a nosso inconsciente” (p. 30).

Durante a mesa-redonda, o psicanalista Hélio Pelegrino tenta ainda retomar o *Édipo* - mito utilizado pela psicanálise -, mas Foucault esclarece firmemente, retomando a ideia central de que, através dessa conferência, tinha a intenção de mostrar outra forma de análise desse mito, dizendo que este é “fundamentalmente o primeiro testemunho que temos das práticas judiciárias gregas” (p. 31). Para Foucault, nessa história, há um procedimento de pesquisa para a busca da verdade: quem matou o rei Laio? Esta tragédia rompe com o modelo anterior

de esclarecimento dos fatos, que era a “prova da verdade” (p. 32), na qual, por meio do confronto, do desafio, o culpado se calava. Em *Édipo*, a retórica das contestações é substituída por uma fórmula “religiosa, política, quase mágica do exercício do poder” (p. 38). Nessa nova fórmula, testemunhas são arroladas para descrever o acontecido. Pelo olhar daquele que viu, a verdade surge no olhar do testemunho. Segundo Foucault, em *Édipo*, o que está em jogo é a inconformidade deste haver perdido o que lhe era mais caro: o poder. É isso que realmente o assusta (p. 42). De herói, aclamado por um saber que o permitiu livrar Tebas da Esfinge, rei soberano e tirano, aclamado e obedecido por todos, cega-se (arranca os próprios olhos) tornando-se andarilho. Foucault afirma que “Édipo representa na peça de Sófocles um certo tipo do que eu chamaria saber-e-poder, poder-e-saber” (p. 48). É o homem do excesso: sabia demais e podia demais. Para Foucault, “era o homem do poder e do saber, aquele que dominava tanto pelo poder que exercia quanto pelo saber que possuía” (p. 49). Conclui que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é a luta pelo poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber” (p. 51).

Retoma Foucault, no início da terceira conferência, um resumo das conclusões que tirou do trabalho exposto na conferência anterior. Diz que uma das grandes conquistas da democracia ateniense foi a “história do processo através do qual o povo se apoderou do direito de julgar, do direito de dizer a verdade, de opor a verdade aos seus próprios senhores, de julgar aqueles que os governam” (p. 54). Por meio dessas características presentes no inquérito, desenvolvem-se: a filosofia, a retórica e os saberes empíricos. Na Idade Média europeia, segundo Foucault, houve um “segundo nascimento do inquérito” e que foi mais efetivo do que o primeiro. Foucault passa a relatar uma série de formas de julgamento em diversas sociedades europeias bem como seus sistemas de provas de verdade. O inquérito ressurgiu nos séculos XII e XIII como forma ou maneira de se continuar uma guerra, uma vez que esta é uma forma de enriquecimento, circulação de bens (p. 63). Para Foucault, “O inquérito teve dupla origem. Origem administrativa ligada ao surgimento do Estado na época carolíngia; origem religiosa, eclesiástica, mais constantemente presente durante a idade média (p. 71). Conclui afirmando que o inquérito não é um conteúdo, mas uma forma de saber, situada em um tipo de poder que agrega um número de conhecimentos. Por ser uma forma política de gestão e exercício de poder por meio da forma judiciária, o inquérito é uma forma de saber-

poder (p. 78). A questão do inquérito, a meu ver, se for adequadamente comparada à instituição escola, explica, por exemplo, a busca insandecida por um melhor currículo, saberes escolhidos em detrimento de outros, que ajudam a compor o produto final: o aluno certificado pelo papel.

Como objetivo da quarta conferência, Foucault anuncia que analisará o que chama de “sociedade disciplinar”, nome que dá à sociedade contemporânea, mostrando as práticas penais, relações de poder embutidas nessas, os saberes que essas agregam, os tipos de conhecimento e de sujeito que transitam em seu espaço, em fins do século XVIII e início do XIX. Caracteriza que a formação da sociedade disciplinar surgiu nesse período à reforma, reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo. Transformações que se deram no nível de reelaboração teórica da lei penal (o crime é um dano social e o criminoso é o inimigo da sociedade), que visa exigir que o criminoso pague por seu dano, e, também, em nível estrutural dos locais que abrigam os corpos dos presos – uma vez que o aprisionamento não existia antes, como a reclusão; as penalidades anteriores consistiam em deportação, trabalho forçado, vergonha, escândalo público e pena de talião (o criminoso paga com igual medida o dano que praticou). Segundo Foucault, a prisão surge no início do século XIX, como necessidade de controle dos sujeitos em relação ao seu grau de periculosidade, julgados em razão de uma teoria penal. E para que todo o aparato não ficasse centralizado no judiciário, criam-se outras instituições de vigilância e correção – a polícia (vigilância), as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas (correção). Em minha opinião, faltou citar a igreja, que existiu desde muitos séculos e que sempre atuou como instituição de controle e docilização dos sujeitos.

A essa rede de poder que não cabe ao judiciário controlar, Foucault chama de “ortopedia social” (p. 86). É a sociedade disciplinar, por oposição à sociedade penal, ocorrida anteriormente. Como modelo explicativo da sociedade disciplinar, ele propõe o *Panopticon* de Bentham, edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro, onde um vigilante via a todos, sem ser visto por ninguém. Para Foucault, nossa atual sociedade é panóptica, o poder repousando sobre o exame, não mais sobre o inquérito. Em resposta ao grande deslocamento de pessoas do campo para as cidades, organizações foram sendo compostas para zelar pela moral e pelos “bons costumes”. Essa evolução, ao longo da história da Inglaterra,

geraram um triplo deslocamento: deslocamento social pela reforma moral sob a forma de reforço ao poder da própria autoridade penal; um grupo apoiado pelos arissocratas e pessoas ricas, com objetivo de obter do poder político novas leis que ratificassem o reforço moral, deslocam o foco da moralidade para a penalidade; e controle por meio de leis de cima para baixo. Foucault diz que a história da França é bem diferente da Inglaterra, pois, na França, por já haver uma monarquia instalada há muitos anos, já havia um forte aparelho de estado: judiciário clássico, a polícia e uma forma peculiar de punição conhecida como as *lettres-de-cachet*, que forneciam controle social, uma vez que qualquer pessoa que se sentisse prejudicada poderia pedir prisão para o malfeitor. Segundo ele, a prisão se tornaria a grande punição do século XIX, originada na prática parajudiciária da *lettre-de-cachet* (utilização do poder real pelo controle espontâneo dos grupos, visando “aprisionar para corrigir”). Conclui que esta necessidade absoluta de controle, pelo do aprisionamento, passou a desenvolver-se também na Inglaterra por causa do fluxo financeiro (mercadorias, estoques, máquinas, oficinas, matérias-primas, etc.), sujeito a saques e pilhagens. Também as construções urbanas possibilitam que a pequena propriedade seja invadida. Concluindo, Foucault diz que foi “essa nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola que tornou necessários novos controles sociais no fim do século XVII” (p. 102). Sendo assim, houve um apoderamento da classe industrial e dos proprietários, cujo poder passou a ter uma versão autoritária e estatal, que anteriormente eram de origem popular e semipopular.

Na quinta e última conferência, Foucault se propõe a analisar como o panoptismo (vigilância individual e contínua visando três aspectos: vigilância, controle e correção) foi institucionalizado e como se tornou uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX. Ele diz que junto a este panoptismo surge o Direito Penal: lei punitiva em caso de infração. Nesse capítulo, ele compara as estruturas institucionais de nossa sociedade, apontando que são muito parecidas entre si: fábricas, prisões, hospital psiquiátrico, convento, quartel, internatos que existiram para funcionários de fábricas. Todas essas formas, segundo o autor, visam controle moral e social por meio da reclusão. Para Foucault, elas “têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos” (p. 114), ligando-os a um processo de produção, formação ou correção, em função de uma determinada norma. Nesse contexto, Foucault usa o termo “sequestro”, em contraposição à reclusão do século XVIII.

As instituições de reclusão visavam excluir os marginais sociais; as de sequestro, inclusão e normalização à sociedade, ocupando-se de controlar totalmente o tempo das pessoas para que se torne tempo de trabalho (p. 116). Uma segunda função dessas instituições é controlar simplesmente seus corpos, para que nesses todo o sujeito se torne força de trabalho.

Concluindo esse capítulo, Foucault explica que o aparecimento da prisão tem função mais simbólica e exemplar do que corretiva. Na realidade, esta é uma imagem invertida da sociedade, pois em essência se assemelha a todo o resto. Discorda taxativamente de Marx e Hegel sobre a visão que têm do termo ideologia, pois considera que não existe uma ideologia pura, ligada às relações de poder e funcionamento do saber, sendo por esse motivo, um termo que precisa ser revisto. Foucault também discorda que a essência do homem seja o trabalho, apregoado por esses dois autores. Ele afirma que esta ideia de “essência do homem é o trabalho” é uma produção discursiva, fruto de um poder político que visava acoplar o sujeito ao seu instrumento de produção. E quanto à análise marxista de mais-valia, o autor afirma que só houve geração de sobrelucro porque existe um sub-poder – “conjunto de pequenos poderes, de pequenas instituições situadas em um nível mais baixo” (p. 125) –, ou seja, o subpoder é condição e possibilidade do sobrelucro. Este subpoder provocou o surgimento de uma série de saberes, fazendo emergir as ciências humanas e o homem como objeto das ciências. Conclui que, pelo exposto nas cinco conferências, “O ‘inquérito’ e o ‘exame’ são precisamente formas de saber-poder que vêm funcionando ao nível da apropriação de bens na sociedade feudal, e ao nível da produção e da constituição do sobrelucro capitalista” (p. 126), sendo exatamente nesse nível que se situam.

Analisando as práticas escolares tanto das escolas especiais, foco de minha pesquisa, quanto das regulares, em qualquer lugar onde o ensino seja sistematizado, haverá sempre um ato intencional de alguns sujeitos sobre outros, como Foucault disse, local onde se extrai e se transforma o tempo do sujeito, onde se transformam corpos em força de trabalho, onde se criam novos tipos de poder/saber. São locais de extração da totalidade de tempo do sujeito, que passa a ser empregado no trabalho proposto pela escola, e, mediante o controle de seus corpos estes se tornam força produtiva.

A leitura do livro auxiliou, e muito, a que eu pensasse meu problema de pesquisa, inspirando-me a continuar a explanação do pensamento iniciado aqui, pela tecitura de outro texto que pretendo

compor. Concluo que, à luz da produção teórica de Michel Foucault, um próximo passo deve ser por mim pensado, e uma nova escritura do problema deve emergir respondendo ao seguinte questionamento: Qual das duas estruturas de instituição de sequestro – a inclusiva, do respeito às diversas diferenças, ou a especial, embasada na diferença linguística e cultural - está mais bem estruturada/preparada para dar conta da produção desse sujeito contemporâneo globalizado, sem usar técnicas fascistas de fabricação de diferenças?

Referências

AMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões

polêmicas e avanços Contemporâneos. Artigo escrito para compor a Especialização em Atendimento Educacional Especializado – Pessoas com Surdez. UFC/SEESP/UAB/MEC: 2010. Disponível em: <http://sites.google.com/site/aeufcps/leituras-1/leituras>. Acesso em: mar. 2010.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et al., Rio de Janeiro: NAU, 2003.

STUMPF, M. R. A educação bilingue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller; STUMP, Marianne Rossi (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

Sobre a autora:

Maria Salomé S. Dallan é mestranda em Educação pela Universidade São Francisco e Conteúdista do MEC/SEESP no Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, na área da surdez e professora de Educação Especial na Rede Pública Municipal de Paulínia – SP.

Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de julho a dezembro de 2009

BRUNO, Amália Maria Zamarrenho. *As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007*. 2009. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2009. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

O presente trabalho tomou como questão central: Que indícios sobre saberes docentes estão presentes nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) que tem como foco o Estágio Supervisionado em Matemática, produzidas no Brasil no período de 2002-2007? Foram elencados como objetivos: (1) identificar as tendências teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores que tomaram como foco de suas investigações o estágio supervisionado em matemática; (2) identificar e analisar como o construto saberes docentes foi abordado nessas pesquisas; (3) analisar as contribuições do estágio supervisionado para a constituição de um repertório de saberes docentes por futuros professores de matemática presentes nas dissertações e teses produzidas no período 2002-2007. Para atingir os objetivos anunciados, um estudo do tipo estado da arte ou conhecimento foi realizado, por meio do levantamento de dados no banco eletrônico de teses da Capes através das palavras-chave estágio supervisionado em matemática. A escolha da data-limite de 2002 foi motivada pela divulgação aos educadores brasileiros, em 2001, dos Referenciais para Formação de professores (Parecer CNE/CP 9/2001) e pela publicação, nesse mesmo ano, das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Matemática (Parecer CNE/1.302/2001); a data final de 2007 foi definida em razão de ter sido feita a consulta ao banco de teses da Capes em 2008. A análise dos textos completos das dissertações e teses, um *corpus* constituído por 11 dissertações e 2 teses, todas lidas na íntegra, inspirou-se no referencial metodológico da análise do conteúdo e buscou identificar eixos temáticos. Um primeiro olhar sobre o conjunto de dissertações e teses e um estudo posterior e detalhado dos saberes docentes compuseram a análise, feita a partir de quatro grandes eixos temáticos: contexto da pesquisa; procedimentos metodológicos de documentação de dados; procedimentos metodológicos de análise de dados; e focos da investigação. Pode-se dizer que este estudo evidenciou aproximações teóricas e metodológicas quanto ao estágio supervisionado, revelando que este pode constituir-se como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e a atividade prática docente. No entanto, há necessidade de articulação entre os diferentes componentes curriculares da formação docente, sem polarizar disciplinas específicas e pedagógicas nas licenciaturas, e de constituição de parcerias entre a universidade e a escola. Os saberes fizeram-se presentes de forma explícita ou implícita em todos os trabalhos analisados, reforçando o pressuposto do estágio como instância de validação dos saberes adquiridos ao longo da formação e de produção de novos saberes.

Palavras-chave: Estado da arte; Saberes docentes; Prática de ensino.

FERES, Solange Aparecida de Camargo. *A escrita nas aulas de matemática do Ensino Médio: o pensamento matemático em movimento*. 2009. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2009. Orientadora: Adair Mendes Nacarato.

O foco desta pesquisa é a análise das potencialidades de uma metodologia de ensino de matemática que se apoia na comunicação, na escrita e nas relações estabelecidas no ambiente de sala de aula. Trata-se de uma pesquisa-ação estratégica, com abordagem qualitativa que se ancora teoricamente na perspectiva histórico-cultural e tem a professora como a própria pesquisadora. Tudo foi realizado com os alunos de duas turmas de 1ª série do Ensino Médio, da E. E. “Profª Oscarlina de Araújo Oliveira”, da rede estadual de educação do estado de São Paulo, cidade de Itatiba/SP – no período de março de 2007 a junho de 2009. A investigação tem como questão central: “Quais são as potencialidades da escrita para a mobilização dos diferentes processos de pensamento matemático dos alunos, quando estes escrevem nas aulas de matemática do Ensino Médio?”. Seus objetivos são: (1) analisar as potencialidades da escrita para revelar os processos de pensamento matemático e crítico quando os alunos escrevem em diferentes situações que são apresentadas no processo de ensino e aprendizagem; e (2) analisar as potencialidades do diálogo e do trabalho compartilhado entre os alunos como uma ferramenta para a leitura do mundo. A documentação foi constituída de registros produzidos pela professora-pesquisadora, no diário de campo, e pelos alunos

sob diferentes formas textuais. A análise desses materiais foi centrada em três capítulos: a análise de quatro processos do pensamento matemático presentes nos diferentes registros dos alunos; a análise de três jornais produzidos pelos alunos; e a análise da escrita nas aulas de matemática. Os resultados evidenciam a importância da comunicação e das negociações realizadas no contexto de sala de aula para a (re)formação de um ambiente permeado pelo trabalho compartilhado e pela liberdade para fazer uma matemática “desempacotada” e significativa. Esta pesquisa confirma que a metodologia de escrever nas aulas de matemática é importante para a movimentação e o refinamento do pensamento matemático dos alunos que escrevem para aprender a matemática e aprendem uma significativa matemática ao escrever sobre ela. Trata-se de uma abordagem de ensino que exige sensibilidade e preparo do professor para trabalhar com o caso de não haver total adesão dos alunos ao processo de escrita.

Palavras-chave: Diálogo matemático; Trabalho compartilhado; Pensamento crítico.

Normas para publicação

I. Tipos de colaborações aceitas pela revista *Horizontes*

Trabalhos originais relacionados à Educação em suas vertentes históricas, culturais e práticas educativas que se enquadrem nas seguintes categorias:

1. Relatos de pesquisa, entre 20-25 laudas padrão, especificadas no item IV;
2. Estudos teóricos, entre 15-20 laudas padrão;
3. Entrevistas e/ou depoimentos de pesquisadores e estudiosos de reconhecida relevância no meio acadêmico nacional e internacional, entre 10-15 laudas padrão;
4. Revisão crítica da literatura: análise de um corpo abrangente de investigação, relativa a assuntos de interesse para o desenvolvimento da Educação nas vertentes assinaladas anteriormente, limitada a 15-20 laudas padrão;
5. Resenha: revisão crítica de obra recém-publicada, orientando o leitor quanto a suas características e usos potenciais, até 5 laudas padrão.

1. Seleção de artigos: originais que se enquadrem nas categorias 1 a 5 acima descritas serão avaliados quanto à originalidade, relevância do tema, qualidade da produção, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Serão aceitos para análise pressupondo-se que todas as pessoas listadas como autores aprovaram o seu encaminhamento com vistas à publicação.

2. Critérios relevantes para publicação

a) Ineditismo do material: o conteúdo do material enviado para publicação não deverá ter sido publicado anteriormente. Os conteúdos e declarações contidos nos trabalhos são de total responsabilidade dos autores.

b) Revisão por pareceristas: os trabalhos enviados serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de consultores *ad hoc*, a seu critério. Os pareceres dos consultores comportam três possibilidades: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa de seus artigos, sempre que possível. Os originais, mesmo quando recusados, não serão devolvidos. Revisão de linguagem poderá ser feita pelo Conselho Editorial da revista. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a ideia do autor, este será notificado e encarregado de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo máximo de um mês.

3. Direitos autorais: os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Horizontes*. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização escrita do(s) editor(es). Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos desta revista (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es). Manuscritos submetidos que contiverem partes de texto extraídas de outras publicações deverão obedecer aos limites especificados para garantir originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações e, se não for possível, o manuscrito só será encaminhado para análise se vier acompanhado de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução. Em nenhuma circunstância os autores citados nos trabalhos publicados nesta revista repassarão direitos assim obtidos.

4. Língua: Os trabalhos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

5. Exemplares: Será oferecido 1 (um) exemplar da revista para cada autor ou coautor da revista.

6. Notas sobre o(s) autor(es): incluir uma breve descrição (30-40 palavras) sobre as atividades atuais do(s) autor(es) e sobre a sua formação.

II. Como enviar artigo aos editores

O trabalho para publicação deverá ser enviado às editoras da *Horizontes* no endereço:

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Apoio Executivo às Comissões de Pós-Graduação

Editoras:

Prof. Dr. Alexandrina Monteiro – Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas

Profª. Dra. Cleber Santos Vieira – História, Historiografia e Ideias Educacionais
 Profª. Dra. Márcia Ap. Amador Mascia – Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro
 CEP: 13 251-900 Itatiba SP
 Tel: (11) 4534-8046
 Fax: (11) 4534-8046

Ou ainda, pode-se submeter *on-line*, diretamente para as editoras, nos seguintes endereços eletrônicos:
 alexandrina.monteiro@saofrancisco.edu.br
 cleber.vieira@bomjesus.br
 marcia.mascia@saofrancisco.edu.br

Enviar às editoras arquivo digital contendo o trabalho no formato indicado no próximo item.

III. Forma de apresentação dos manuscritos

Os manuscritos serão aceitos em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

Normas de publicação: a revista adota normas de publicação da ABNT.

Formatação: os artigos devem ser digitados em espaço duplo em fonte tipo Times New Roman ou Arial, tamanho 12.

- 3.1 **Título completo** na língua em que o manuscrito foi preparado.
- 3.2 **Título completo em inglês**, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.
- 3.3. Nome de cada um dos autores.
- 3.4. Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).
- 3.5. Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto, se necessário.
- 3.6. Nota de rodapé com endereço eletrônico.
- 3.7. **Resumo** na língua em que o manuscrito foi preparado e que deve ter no máximo 150 palavras.
- 3.8. Após o resumo, fornecer de 3 a 5 palavras-chave na língua do manuscrito, em letras iniciais maiúsculas e separadas com ponto-e-vírgula.
- 3.9. **Resumo em inglês (abstract).**
- 3.10. **Keywords** compatíveis com as palavras-chave.

Observação: A *Horizontes* tem, como procedimento padrão, fazer revisão final do *abstract*, reservando-se o direito de corrigi-lo, se necessário. No entanto, recomenda-se que os autores solicitem a um colega bilíngue que revise o *abstract*, antes de submeter o manuscrito. Este é um item muito importante do trabalho, pois, em caso de publicação, será disponibilizado em todos os indexadores da revista.

IV. Estrutura do texto

- 4.1. *Notas*. Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser indicadas por algarismos arábicos no texto e listadas, após as referências, em página separada e intitulada Notas.
- 4.2 *Citações dos autores*. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da ABNT.

Summary of the Instructions

Subscription of papers

Original papers related to Education in the following perspectives: historical, cultural and educative practices.

Papers can be written in Portuguese, English, French or Spanish.

1. Format:

- Title;
- Name of the author(s) and affiliation;
- Abstract in the first language – around 150 words;
- Keywords;

- Abstract in another language – around 150 words;
 - Keywords in another language;
 - The text should include: Introduction, Development, Conclusion, Endnotes, and References (according to ABNT);
 - Include at the end the author's bio-data.
2. The length of the paper should be around 20 pages.
 3. Double-spaced type written copy (12-point font, Times new Roman, Courier New or Arial).

Papers should be sent to:

alexandrina.monteiro@saofrancisco.edu.br

cleber.vieira@bomjesus.br

marcia.mascia@saofrancisco.edu.br

PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Linhas de Pesquisa:**

Linguagem, discurso e práticas educativas
Matemática, cultura e práticas pedagógicas
História, historiografia e ideias educacionais

Consulte informações sobre o processo
seletivo para Aluno Regular e Especial.

Mais informações:

www.saofrancisco.edu.br

Tel.: (11) 4534.8040 / 4534.8080



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO
ITATIBA