

O educador como propositor e executor da política de educação infantil

VOLUME I CONCEITOS BÁSICOS E FUNDAMENTOS

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, o qual tem o objetivo de promover a formação dos profissionais das Instituições de Educação Infantil comunitárias, filantrópicas e públicas, priorizando aquelas que atendem a meninos e meninas de 0 até 5 anos de idade, oriundos de famílias de baixa renda.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

SÉRIE MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA
Suzi Mesquita Vargas (Ed.)

O educador como propositor e executor da política de educação infantil

VOLUME I EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Américo Córdula

Andrei Bastos

Jane Felipe

Vital Didonet



Esta publicação é fruto de uma parceria entre a GERDAU e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em cooperação com a Representação da UNESCO no Brasil no âmbito do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância.

© GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho 2011

Revisão Técnica: Elvira Nadai, Maria Helena Lopes, Vital Didonet, Sheylane Brandão

Revisão Gramatical e Atualização Ortográfica: Maria do Socorro Dias Novais de Senne

Projeto Gráfico e Diagramação: Unidade de Comunicação Visual da Representação da UNESCO no Brasil

Ilustração: Arthur Rosseto

Fotografia da Capa: Rodrigo Faria

Córdula, Américo

O educador como propositor e executor da política de educação infantil / Américo Córdula, Andrei Bastos, Jane Felipe e Vital Didonet; série editada por Suzi Mesquita Vargas. –

Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

p. 85 (Série mesa educadora para a primeira infância; 1).

ISBN: 978-85-7652-143-3

1. Educação infantil 2. Política educacional I. Felipe, Jane II. Didonet, Vital III. Vargas, Suzi Mesquita (Ed.) IV. Gerdau V. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho VI. Título VII. Série

GERDAU

Av. Farrapos – 1811

90220-005 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3323-2000

Site: www.gerdau.com.br

Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho

Rua Rádio e TV Gaúcha, 189

90850-080 - Porto Alegre - RS - Brasil

Tel: (55 51) 3218-5003

Fax: (55 51)3218-5035

Site: www.fmss.org.br

E-mail: fmss@fmss.org.br

UNESCO - Representação no Brasil

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-912 - Brasília - DF - Brasil

Tel: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 2106-3967

Site: www.unesco.org/brasilia

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 6 |
| CAPÍTULO 1 | |
| Crianças, infâncias, culturas: só o plural respeita a diversidade – Vital Didonet | 8 |
| CAPÍTULO 2 | |
| Política Nacional de Educação Infantil – Vital Didonet..... | 26 |
| CAPÍTULO 3 | |
| A complexidade social brasileira – Américo Córdula | 46 |
| CAPÍTULO 4 | |
| A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil – Andrei Bastos..... | 62 |
| CAPÍTULO 5 | |
| Para discutir sexualidade e relações de gênero na infância – Jane Felipe..... | 74 |

APRESENTAÇÃO

Olá, colegas!

Estou muito contente em poder apresentar-me a vocês. Meu nome é Maria Clara, sou educadora e trabalho em uma Instituição de Educação Infantil do bairro onde moro. Nossa Instituição foi convidada para participar deste estudo na Mesa Educadora, o que nos deixa bastante orgulhosos. Com esta experiência, eu e meus colegas iniciaremos um novo momento em nossa formação, em que poderemos vivenciar muitos desafios, aprendizagens e interações.

Estamos felizes, porque gostamos muito de ser educadores e porque teremos oportunidades de perguntar e refletir sobre nossa ação cotidiana com as crianças. Estes quatro volumes da **“Série mesa educadora para a primeira infância”** apresentam propostas de estudo inspiradas em experiências práticas e embasadas em análises feitas por profissionais que pesquisam sobre a educação infantil e têm grande conhecimento nessa área. São conteúdos relacionados aos interesses e às necessidades das crianças, dos educadores e das famílias.

Os livros, que também servirão de material de apoio para as formações realizadas na Mesa Educadora, estão divididos em quatro temas¹:

- O educador como propositor e executor da política de educação infantil;
- O educador como gestor de espaços educacionais;
- O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador;
- O educador: mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Essa ordem, no entanto, não indica uma sequência de leitura obrigatória para volumes, pois cada pessoa tem seu jeito e ritmo próprios, além de interesses específicos em um determinado momento. Assim, é possível ler todos os textos de um dos livros para só depois passar a outro. Quem preferir, também pode identificar os temas de maior interesse em cada um dos livros e estudá-los de forma alternada. Não é preciso, igualmente, esgotar o conteúdo da coleção de uma só vez. Ao contrário, a intenção é que esses conteúdos possam ser utilizados como uma fonte de consulta constante, sirvam de inspiração para novas ideias e estimulem a busca por mais informações sobre os temas.

Este estudo certamente nos ajudará a melhorar o dia a dia com as crianças e a obter resultados educativos muito estimulantes. Vamos observar, realizar atividades novas, desenvolver experiências e escrever relatórios.

¹ Atualmente, a “Série mesa educadora para a primeira infância” é composta também por um quinto livro que tem por objetivo apresentar o programa e sua metodologia: “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação”.

Enfim, desejamos aprender muito e vivenciar tudo com o entusiasmo dos que gostam de aprender, embora lembrando sempre que podemos discordar, modificar ou enriquecer as sugestões de atividades propostas, com o objetivo de adaptá-las à nossa realidade e ao nosso jeito de ver as coisas. Isso porque existem os conhecimentos que estão nos livros, mas o nosso saber também é importante. Afinal de contas, queremos participar ativamente de nossa formação profissional. Desejamos mostrar a nossa criatividade e o nosso prazer em pesquisar e aprender mais.

Neste livro, intitulado, **“O educador como propositor e executor de políticas de educação infantil”**, propomos refletir, juntamente com vocês, sobre o que podemos fazer para influenciar no desenvolvimento das políticas públicas e de governo. Já sabemos que é preciso participar e estudar para ser atuante e contribuir para mudar as coisas que não estão de acordo com a qualidade que almejamos para as creches e pré-escolas. Assim, o primeiro passo está dado!

Em nosso dia a dia de trabalho, muitas vezes enfrentamos problemas complicados de resolver, algo que pareceria estar caminhando bem e dando certo, de repente deixa de responder às nossas necessidades. Isso porque, como cidadãos e profissionais, deparamo-nos frequentemente com situações inusitadas e de difícil solução, sendo, muitas vezes, levados ao enfrentamento cotidiano em um mundo pleno de contradições e de valores em constante modificação.

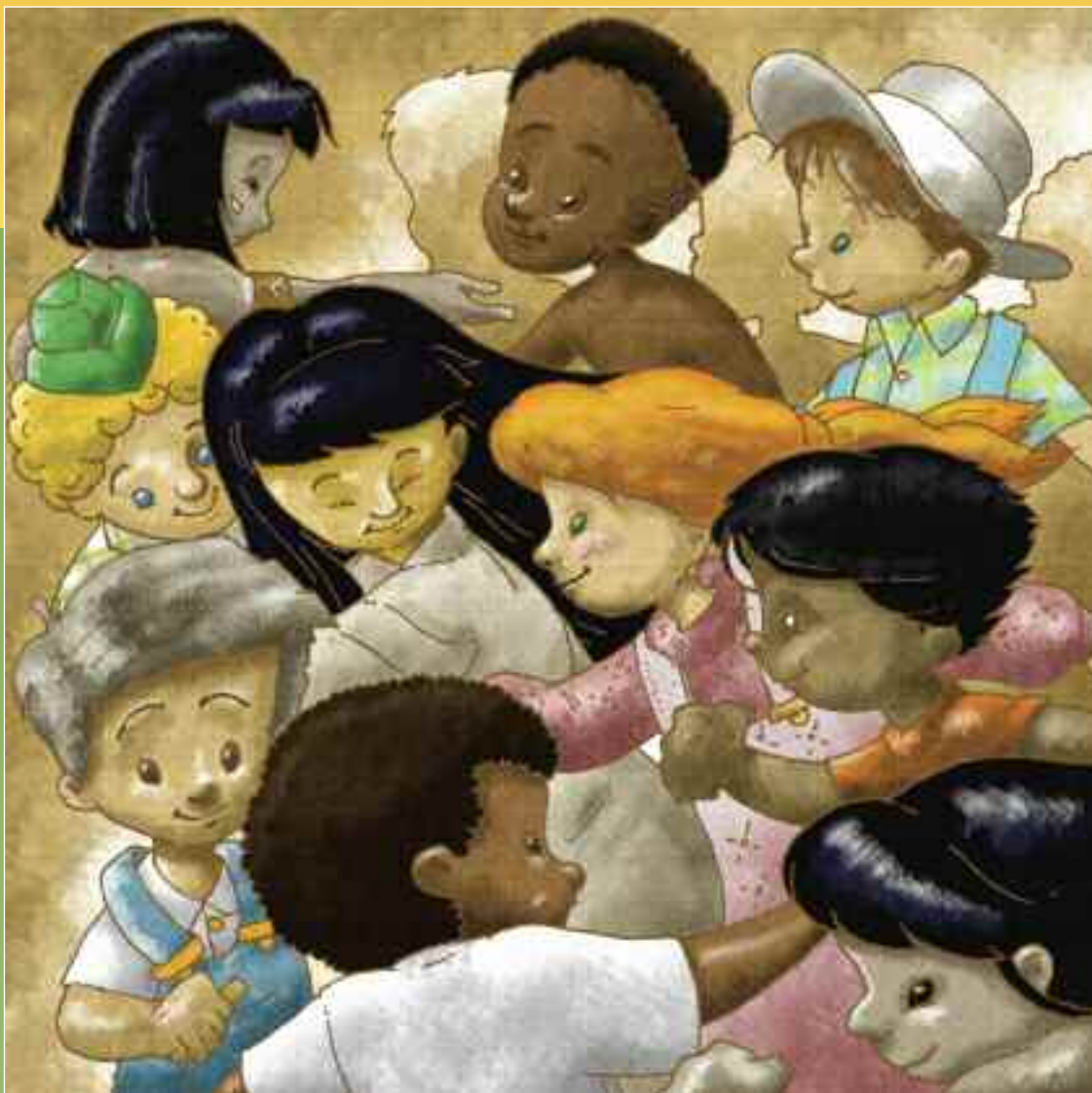
Além disso, diante da complexidade da sociedade brasileira, com sua ampla diversidade social e de formação cultural, ampliadas por regionalismos tão acentuados, é um desafio constante para o educador e uma tarefa fundamental compreender a infância e reconhecer as nossas crianças. Nesse contexto, refletir e, principalmente, procurar influir, buscando alternativas que garantam uma educação de qualidade, são ações inerentes ao fazer diário do educador infantil.

Ao estudar os conteúdos deste livro, os educadores poderão conhecer mais e compreender melhor documentos e leis que orientam as diretrizes da educação infantil. Com base nos conceitos e nas ideias aqui apresentados, também é possível iniciar um debate sobre temas que os auxiliarão em uma prática pedagógica voltada aos interesses das crianças e inserida nas comunidades em que elas convivem. Uma prática não discriminatória e que valoriza a diversidade.

Nosso ponto de partida deve ser sempre a certeza de que trabalharemos pela defesa dos direitos da criança. Com elas construiremos um mundo mais justo e feliz.

Então, vamos dar as mãos e começar?

Crianças, infâncias, culturas: só o plural respeita a diversidade



Vital Didonet¹

¹ Vital Didonet é professor, mestre em educação pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em educação infantil e políticas públicas para a primeira infância e direitos da criança.

Depois de um dia de trabalho intenso, a professora Maria Clara chega à sua casa ainda agitada. Hoje mais do que o habitual! É que ela recebeu uma ótima notícia: foi convidada pela diretora de sua pré-escola a participar de um Congresso Internacional de Educação Infantil. Irá junto com outras cinco colegas da Secretaria da Educação e com todas as despesas pagas. Imagine só que coisa boa: a educação infantil sendo reconhecida e valorizada em seu município! É motivo de sobra para comemorar e tentar preparar-se o melhor possível para as discussões que terá pela frente.

O tema do encontro, Crianças, Infâncias, Culturas na Educação Infantil, chamou sua atenção de imediato. Logo, Maria Clara já estava com a cabeça cheia de ideias, caraminhando sobre a melhor maneira de aproveitar bem essa oportunidade e dar a sua contribuição aos debates. Afinal, desde os tempos de estudante, ela tem a convicção de que a troca é muito importante, enriquece mais qualquer atividade.

Assim, na primeira folga, lá estava a professora novamente às voltas com o tema do Congresso, pensando que não era difícil perceber a relação existente entre educação infantil e cultura:

É a educação que transmite para a criança a cultura da humanidade, do país e de sua comunidade. Ela forma a pessoa para ser um agente de cultura, portanto, é um ato de cultura.

Além disso, ela aprendera a diferenciar os conceitos de criança e infância. Mesmo assim, por que colocar ambos no título do encontro? Por que incluir “criança”, se ela já faz parte da infância? Maria Clara também matutava sobre a razão de as três palavras estarem no plural: “crianças, infâncias, culturas”. Por que não deixar apenas “cultura” no plural? Aí, sim, pois é bastante evidente que há muitas culturas no mundo e que elas se diferenciam com o passar do tempo: mudam as comidas, as moradias, as roupas, as profissões, a vida em sociedade, a relação com a fé e as religiões. E mais: há grandes mudanças na organização da família e na maneira de cuidar e educar as crianças.

Cada época, cada povo e cada cultura têm uma forma de ver e de se relacionar com essa primeira etapa da vida humana. Já houve um tempo em que a criança era vista como um pequeno adulto. Nesse caso, desde o nascimento, tudo estaria pronto



no seu corpo e na sua alma, em grau bem pequeno. O crescimento era a condição para que suas potencialidades viessem à tona e se desenvolvessem. Aqueles que pensavam assim se dividiam em dois grupos.

O primeiro achava que a criança nascia boa, com a inclinação para o bem, a verdade, a justiça, a solidariedade e o amor. Era como um anjinho, puro e inocente. Aos poucos, na convivência com os demais, ela aprendia a mentir, a trapacear, a brigar e a tirar as coisas dos outros. Ou seja, a sociedade é que distorcia a bondade inicial, portanto, era

preciso cuidar bem da criança, para que não sofresse a influência da maldade humana. O segundo grupo reunia pessoas que acreditavam que a criança vinha ao mundo com a inclinação para o mal, para as coisas ruins. Essas propunham a pedagogia da palmatória, da correção e do ensino rígido, para que a criança aprendesse e seguisse o caminho do bem. “Isso foi no passado, mas, ainda hoje, muita gente tem essas concepções. Até na pré-escola em que trabalho, vejo isso”.

Invenção e reinvenção da infância

Maria Clara ainda não tivera a chance de ler a “História social da criança e da família”², de Philippe Ariès, mas tinha algumas ideias sobre o que o historiador francês discutia nesse livro, por conta da leitura de alguns artigos de outros autores que se referiam a essa obra clássica. Também já ouvira falar de outro livro, “A causa das crianças”³; o do Levin, “A infância em cena”⁴; e o de um professor português que escreveu sobre a sociologia da infância. Esforçou-se para lembrar o nome dele, mas não conseguiu. Ficou de pesquisar mais tarde⁵. Todos eles tratam da evolução do conceito de infância mas as expressões “invenção da infância” e “supressão da infância” diziam-lhe pouca coisa.

² ARIÈS, 1981.

³ DOLTO, 2005.

⁴ LEVIN, 1997.

“Será possível inventar a infância? O que significaria “desinventá-la”?, questionava a professora. Ela não existe aí, aos nossos olhos, em cada criança, em todas as crianças? Ela até podia imaginar uma infância feliz para os filhos e para as crianças da sua turma na pré-escola: um tempo de muitas brincadeiras, descobertas, amizades e aprendizagem. Porém, isso não é o mesmo que inventar a infância, mas apenas desejar e pensar em como contribuir, para que essas crianças vivam esse período de suas vidas, como sonham os seus pais e desejam os seus educadores. “Será que o Congresso vai falar sobre isso?”, ela se perguntava.

Pensando nessa história toda, Maria Clara lembrou-se do videodocumentário *A Invenção da Infância*⁶, de Liliana Sulzbach, a que assistira em uma reunião na pré-escola. Enviado pela **Rede Nacional Primeira Infância**⁷, o vídeo veio acompanhado de uma explicação, em que se dizia que, no fundo, ele tratava da “desinvenção” da infância, porque mostrava como as crianças pobres são forçadas a trabalhar, a ajudar no ganha-pão da família desde pequeninhas, enquanto as crianças das classes média e alta são “entupidas” de deveres, aulas, cursos e responsabilidades que ocupam quase todo o seu dia. Nem a umas nem a outras sobra tempo para brincar, isto é, para serem crianças, de fato. Ou quando sobra, esse tempo é insuficiente.



A infância de muitas crianças está sendo suprimida pela necessidade ou pela pressão dos pais para que se tornem adultos mais cedo. Por um lado, existem famílias que querem a ajuda de seus filhos para complementar a renda familiar; por outro lado, há famílias que oferecem o maior número de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para que as crianças se tornem adultos “realizados”.

⁵ Realmente, mais tarde, Maria Clara se lembrou do nome do professor: Manoel Sarmiento. No final deste capítulo, são citadas três obras de sua autoria (SARMENTO, 2004, [s.d]); PINTO; SARMENTO, 1997).

⁶ Há vários endereços na internet com o vídeo. Basta buscar com o seguinte título “A invenção da Infância, documentário”.

⁷ A Rede Nacional Primeira Infância é um conjunto de organizações, que engloba sociedade civil, governo, instituições internacionais e associações comunitárias que assumem o compromisso de proteger e promover os direitos da criança até 6 anos de idade, isto é, durante a primeira infância. Disponível em: <www.primeirainfancia.org.br>.

Na mesma reunião, uma de suas colegas falou do livro de Neil Postman, “O desaparecimento da infância”⁸, que focaliza outro aspecto das muitas mudanças relacionadas à infância nos últimos tempos. Na obra, o pesquisador norte-americano analisa uma tendência, nos Estados Unidos e no restante do mundo, de enfraquecimento da linha traçada, a partir do século XVI, entre a vida de adultos e crianças. Segundo Postman, estamos voltando ao tempo em que as crianças se misturam com os adultos em quase tudo.

De início, Maria Clara discordou do autor, e com razão, quando ele argumenta que nunca se fabricou, vendeu e se deu tantos brinquedos às crianças como agora, e que nunca houve tantos desenhos animados na TV, jogos eletrônicos, lojas especializadas em roupas e objetos para crianças, leis e políticas voltadas para a defesa de seus direitos de criança. Porém, terminou por concordar com o autor, especialmente quando ele afirma que: “Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância”.

Pensando em todas essas questões, a professora acabou lembrando-se do trabalho de pós-graduação em pedagogia de uma colega. Nele, lera que:

(...) da metade do século XX em diante, a criança passou a ser vista como uma pessoa em sentido pleno, sujeito de direitos. Deve ser respeitada da mesma forma como os adultos têm o direito de ser e, além disso, segundo as necessidades específicas da faixa etária em que está vivendo.

Coerente com essa visão, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou, em 20 de novembro de 1959, a **Declaração dos Direitos da Criança** e, 30 anos depois, a **Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)**⁹. Esses documentos são consequência de mudanças que vêm acontecendo no modo como a sociedade enxerga a criança, contribuindo, assim, para mais mudanças, porque obrigam todos, a família, a sociedade e o governo, a respeitar a criança quanto aos seus direitos. Inclusive quanto ao direito de opinar sobre os assuntos que dizem respeito à sua vida e aos seus interesses.

⁸ POSTMAN, 1999.

⁹ Esses documentos encontram-se publicados por várias organizações e estão disponíveis na internet em inúmeros endereços, entre eles: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. A versão em inglês encontra-se disponível em: <http://www.unicef.org/lac/spbarbados/Legal/global/General/declaration_child1959.pdf>.

Uma vez que a criança é entendida e atendida de forma diversa em diferentes períodos da história e regiões do mundo, é lógico que sua educação também seja diversa de época para época e de lugar para lugar. Talvez esteja aí a explicação para o Congresso associar a infância com as culturas e a educação infantil, ponderou Maria Clara.



Crianças e infâncias, um novo olhar

A primeira dúvida estava resolvida, mas a professora não se deu por satisfeita. Ao contrário, voltou-se para o dilema **criança x infância**. “Vamos olhar para as palavras separadamente”, pensou ela. Assim: a **criança** é uma pessoa que nasce, vive, é cuidada e recebe educação em uma família, além de ter um nome, comer, brincar, crescer, desenvolver-se e aprender..., e a **infância** é um período da vida humana que vai do nascimento até os 12 anos de idade. Ela pode ser dividida em duas etapas, sendo que a primeira (até 6 ou 8 anos) é chamada de primeira infância. “Ah...”, sorriu Maria Clara, fazendo a distinção: “enquanto a criança é concreta, palpável, visível, de carne e osso; a infância é algo abstrato, que não se toca”.

O que se entende por infância seria a soma do que a cultura, a sociedade, as leis, as religiões, a igreja, a comunidade e as pessoas pensam desse primeiro período da vida. Com a criança você brinca, conversa e passeia. Uma criança você pega na mão, ensina, educa, mas ninguém carrega a infância no colo, não ouve a infância chorar, não ensina a infância a falar. No entanto, é com o seu conceito de infância que você se dirige a seu filho e às crianças que frequentam a pré-escola e que você julga apropriados ou inadequados os modos de os adultos tratarem os seus filhos pequenos.

Assim, Maria Clara vai concluindo seu pensamento: a infância é um olhar, um jeito de ver a criança. Esse olhar é formado pela cultura, pela tradição, pela experiência e pelos valores que formam uma sociedade, um grupo social e uma época.

Conforme o olhar (cultural) voltado às crianças (pessoas concretas), elas são cuidadas e educadas, estimuladas ou limitadas em seu potencial de desenvolvimento. As diferentes formas de a sociedade ver a infância condicionam os modos de as crianças viverem e desenvolverem-se.

No dia seguinte, Maria Clara buscou, na estante da pré-escola, um artigo que havia lido no ano passado sobre diversidade e deficiência. Leu-o novamente, agora procurando relacionar com o plural do título do Congresso: “crianças e infâncias”.

A deficiência que algumas crianças apresentam as torna diferentes das demais, e essa é uma importante caracterização da diversidade, concluiu ela. Porém, as crianças obviamente são diferentes umas das outras não apenas em relação à deficiência ou à “normalidade”. Elas diferenciam-se em inúmeros outros aspectos: nos jeitos de ser, de reagir, de expressar-se, nos pensamentos e na forma de manifestar os sentimentos...

Os estudos de biologia e de psicologia que fizera na Escola Normal e na Faculdade de Educação mostravam uma criança genérica, meio sem nome, sem rosto e sem individualidade. Uma “criança universal”, mas que só existe na nossa cabeça, no nosso modo de generalizar as coisas. As crianças que ela conhecia eram todas diferentes entre si em inúmeros detalhes. E esses detalhes, ponderou a professora, é que dão individualidade às crianças.

A prática pedagógica com as turmas de pré-escola mostrava-lhe que “a criança universal”, das ciências e dos seus estudos na faculdade, é uma abstração, o que não quer dizer que o conceito seja irreal ou fantasioso. Nada disso! Por ser uma ideia genérica, não leva em conta as particularidades que caracterizam cada pessoa, cada sujeito. Se tentar ajustar esse conceito a seus alunos reais, irá enxergar neles e nelas apenas uma parte do que são. A individualidade e a riqueza de cada um certamente ficarão de fora.



“Todas as crianças são iguais e diferentes”, resumiu a professora, satisfeita com suas conclusões. E continuou: Elas possuem características comuns que as tornam semelhantes. Em qualquer lugar do mundo, por exemplo, as crianças nascem dependentes dos adultos, precisam de atenção e cuidados, são curiosas e muito hábeis para aprender, amam ouvir histórias e brincar, gostam de fazer experiências e de aventurar-se para descobrir o que desconhecem. Porém, ao mesmo tempo, há muitas diferenças físicas (na cor da pele, na forma dos olhos, do nariz, no formato do rosto, no tipo de cabelo, na estatura...) e psicológicas (umas são mais

expansivas, outras mais introvertidas; umas são mais ativas, até agitadas, outras são calmas e serenas; umas choram mais que outras, algumas se relacionam socialmente com facilidade, enquanto outras são tímidas, medrosas e retraídas...).

As crianças têm características comuns em todo o mundo e características diferentes entre si, seja de um continente ou país a outro, seja no mesmo país, no mesmo grupo étnico e até na própria família.

Nesse momento, a professora recordou-se de uma mãe que a havia procurado para falar sobre seus dois filhos. Queria saber por que eram tão diferentes. No fundo, desejava ouvir algumas “dicas” sobre como agir com cada um, tão diferentes, apesar de sempre serem tratados do mesmo jeito, receberem a mesma atenção, a mesma educação. Ela e o pai esforçavam-se para não manifestar preferências, nem ser mais carinhosos ou pacientes com um ou outro filho. Enquanto um deles era calmo, obediente, bem comportado, o outro era bravo, nervoso, batia e mordia.

Lembrar a conversa que tivera com aquela mãe ajudou Maria Clara a entender que, no mesmo ambiente, sob o mesmo conceito cultural de infância, recebendo aparentemente a mesma atenção, as crianças são diferentes. Essa é uma razão para colocar, no título do Congresso, a expressão: **crianças, infâncias e culturas...**

Crianças, diferentes e iguais entre si

A professora ainda queria entender o que isso tem a ver com a educação infantil. No que a identidade das crianças – no grupo etário e na fase da vida – e sua diversidade – individual, no grupo étnico, na cultura – contribuem para as definições de conteúdo e método de ensino na educação infantil? Que consequências ela devia tirar dessas ideias para a prática pedagógica cotidiana com suas crianças?

Em meio a essas reflexões e dúvidas, o seu interesse pelo encontro internacional aumentava a cada dia. Por isso, ficou bem ansiosa, quando foi chamada para uma discussão com o grupo que iria ao Congresso. Felizmente, as



colegas também já haviam lido alguma coisa relacionada ao tema, e a reunião resultou em uma interessante troca de ideias, em que se destacaram os seguintes pontos:

1. No mundo capitalista, as pessoas são valorizadas e reconhecidas pelo que produzem e possuem. Os idosos não têm valor, porque já não produzem e exigem cuidados¹⁰. As crianças, por sua vez, são vistas como futuros trabalhadores, devendo ser educadas e formadas para serem pessoas produtivas. A educação é considerada um investimento econômico, porque desenvolve habilidades e competências para o trabalho que trará bom rendimento futuro e ajudará no desenvolvimento do país.

2. Em um mundo adultocêntrico, os adultos consideram-se o ideal, a realização da vida e o centro do universo. Não veem a criança como uma pessoa plena nem a infância como um valor em si, apenas como tempo de espera e de preparação para a vida adulta. Eles defendem a importância de dar-se atenção à infância, porque, se as crianças são bem cuidadas e educadas, elas se tornarão adultos integrados socialmente. Portanto, armam-se de paciência para esperar que “um dia, afinal, as crianças de hoje cheguem a compreender as coisas, a viver como adultos”. No adultocentrismo, o idoso “já era”, e a criança “ainda vai ser”.

3. Em um mundo em que a vida é valorizada em toda a sua extensão, desde a concepção até seu derradeiro dia, toda ela tem sentido e valor. Cada etapa pode ser vivida com intensidade e plenitude. Não é preciso crescer e virar adulto, para que alguém seja ouvido e valorizado. A infância, nessa concepção, tem sentido próprio, mas também se relaciona com as idades seguintes, num sentido de continuidade. A infância herda valores, mas também influencia os adultos, a família e a sociedade com os seus valores, seu modo de ser e agir. Portanto, as crianças também dão a sua contribuição.

4. Não há, em uma mesma sociedade, concepção única sobre infância. Mesmo num mundo em que predominam as ideias capitalistas, há pessoas que têm uma visão humanista da infância. Se a visão adultocêntrica influencia as decisões da política de atendimento à criança, por sorte também há pessoas e organizações sociais que defendem o princípio de que devemos olhar para as crianças como sujeitos de direitos próprios de sua idade. Assim, podemos dizer que vivemos numa sociedade

¹⁰ Apesar de concordar “em tese” com essa afirmação, Maria Clara ponderou que, em muitas sociedades capitalistas, os idosos são valorizados pela experiência e sabedoria que possuem.

pluralista, de muitas visões, em que diferentes concepções se entrecruzam, debatem, complementam e conflitam. É importante termos clareza sobre qual é a nossa visão e se ela não é distorcida por preconceitos, mas apoiada nos princípios e valores que defendemos.



5. A televisão tem influenciado muito aquilo que os adultos pensam e a forma como agem em relação à criança. A imagem tem força para formar opiniões e colocar ideias na cabeça das pessoas. Há programas que mostram crianças passando fome, em países assolados pela seca ou que vivem em guerra. Esses programas provocam sentimento de solidariedade. Sentimo-nos próximos de crianças tão distantes e tão diferentes. Também aprendemos sobre culturas diversas em tantos lugares do mundo, sobre modos diferentes de as crianças viverem, serem cuidadas e educadas. Percebemos, assim, como a diversidade é real e, ao mesmo tempo, como a unidade do “ser criança” se preserva na diversa geografia deste planeta. Ao mesmo tempo em que mostra, insistentemente, imagens de violência contra a criança (agressões físicas, casos de exploração sexual e trabalho infantil), a TV também passa desenhos animados em que a agressividade e a violência predominam nas relações entre as pessoas. Eles passam a noção de que a força física e a astúcia são meios espertos para vencer os mais fracos, os inimigos ou os menos inteligentes. Será que isso não induz as crianças a desejar ser dominadoras, a reagir com violência contra qualquer coisa que se oponha à sua vontade? Realmente, parece que a televisão é hoje um fator muito influente na formação da ideia de infância e do que são as crianças.

6. As crianças de hoje são bem diferentes das que nós fomos e daquelas que conhecemos em nossa infância. Naquela época, brincávamos próximos da natureza, vivíamos mais soltos e livres e inventávamos nossos brinquedos. Hoje, as crianças estão muito presas em casa, tendo pouco contato com os pais, por causa do trabalho, e ficam várias horas diante da TV¹¹. Ambientes diferentes, estímulos diferentes, formação diferente e pessoas diferentes. Portanto, as crianças de hoje são bastante diferentes das crianças de nossa geração e da geração de nossos pais e avós.

¹¹ Maria Clara lembrou que uma pesquisa constatou que as crianças brasileiras ficam, em torno de três horas por dia, vendo televisão – um dos índices mais altos do mundo – e que isso é prejudicial para o desenvolvimento delas, segundo os pediatras, os psicólogos e os educadores. A Revista Crescer, da Editora Globo, publicou um artigo que comenta esse assunto, citando casos práticos. Nele, é dito que “as crianças brasileiras são as que mais assistem à TV por dia. Vê-se por 3 horas e 31 minutos. Nos EUA, 3 horas e 16 minutos. Na Indonésia, 3 horas e cinco minutos. Já na Itália, são 2 horas e 43 minutos. No Japão, 2 horas”. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print/1,3916,1228857-2210-5,00.html>.

Porém, não podemos pensar em uma criança universal, igual em toda a parte, em todas as épocas. Nem em uma infância única, pois não existe um único modo de se enxergar a primeira fase da vida. As crianças são diferentes entre si, existem muitas infâncias mundo afora, tempo afora. Há maneiras diferentes de os adultos entenderem essa primeira fase da vida e relacionarem-se com ela. As culturas de cada tempo e de cada lugar determinam modos de cuidar e educar as crianças. Hoje, como em todas as épocas e lugares, estamos vendo, assistindo e contribuindo para mudar o ambiente, o espaço, os valores, as condições para as crianças viverem sua vida e cumprirem seu tempo de infância.

Com tantas ideias fervilhando na cabeça, Maria Clara não perdeu uma palavra do que foi dito no Congresso, semanas mais tarde. Uma das primeiras conferências chamou a sua atenção particularmente. A conferência As Infâncias na América Latina tratava especificamente das questões da cultura e da infância, sobre as quais ela já pensara um bocado. No final, venceu a timidez e pediu ao palestrante uma cópia do que ele apresentara. Queria ler o texto com calma, procurando visualizar suas crianças e, ao mesmo tempo, ampliar o seu olhar para as crianças que vivem diferentes infâncias neste mundo tão vasto e diverso.

Para uma pedagogia da infância

“Essas duas palavras – **infância e cultura** –, colocadas uma ao lado da outra, nos convidam a refletir mais sobre a relação existente entre as crianças pequenas e o ambiente em que nascem, se constituem como sujeitos psíquicos e se formam cidadãs. Nos levam a pensar sobre a interdependência entre o ser-criança e a cultura que atua sobre esse ser e que, por sua vez, dele recebe influência. Em síntese, nos fazem lembrar novamente o confronto entre o universal e o particular, o global e o local, a igualdade e a diversidade”, enfatizou o palestrante.

Tais reflexões tornam-se cada dia mais necessárias, por causa da aceleração do processo de globalização. Entendida no sentido mais amplo, a globalização é um

processo milenar que se iniciou quando o homem primitivo saiu da caverna para juntar-se a outros e viver em bandos. Prossegue na atualidade, quando todas as pessoas podem estar em qualquer parte do mundo, de forma virtual, por meio da tecnologia da comunicação. Se essa ainda não nos tornou a “aldeia global”, prevista pelo sociólogo canadense Marshall McLuhan, pelo menos tem colaborado para interligar ainda mais o mundo e aumentar o domínio das grandes potências sobre povos dependentes e periféricos.

Essa marcha do local para o universal, do individual para o coletivo, do privado para o público, está sempre diante de duas estradas possíveis: da uniformização ou da valorização das diferenças. No primeiro caso, trilhamos o caminho da unificação, da posse dos mesmos pensamentos, dos conhecimentos, dos sentimentos e dos objetos. No segundo, reconhecemos e damos valor às culturas e às identidades de cada grupo, povo ou nação.

No Brasil e na América Latina, desde os tempos das conquistas espanhola e portuguesa, temos recebido influência forte e dominadora da Europa e, a partir da metade do século XX, dos Estados Unidos. A luta para preservar nossa cultura e identidade é permanente e, nos últimos anos, vem-se tornando mais organizada e consistente. Nesse processo, a educação desempenha um papel preponderante, pois trabalha com valores culturais. Daí, necessariamente tem de fazer as suas opções.

Mas o que a educação infantil tem a ver com essa questão?

Na verdade, tem muito a ver, pois, assim como é importante descobrir as relações de influência entre as crianças concretas e o ambiente sociocultural em que vivem, é também importante tirar as consequências práticas para a **pedagogia da infância**. Em outras palavras, implica pensar a educação infantil, com base no ambiente em que as crianças se encontram.

Não há dúvida de que existem algumas características comuns a todas as crianças, o que possibilita que, em



qualquer parte deste planeta, se olhe uma pessoa, nos seus primeiros anos de vida, e se diga: “é uma criança”. Seja no Brasil ou na China, em São Paulo ou na Cidade do México, numa praia de pescadores ou num seringal da Amazônia, as crianças gostam de brincar, aprendem por meio de atividades (do movimento), têm necessidade de sentir-se amadas e acolhidas. Além disso, precisam de vínculos afetivos que lhes deem segurança, estabilidade e direção na vida, criam e usam diversas formas de expressão para comunicar-se...

Essas são peculiaridades presentes em todas as crianças, em qualquer parte do mundo, em todas as culturas e em qualquer tempo histórico. No entanto, elas dizem-nos muito pouco sobre cada criança em si mesma, sobre aquilo que a faz ser ela mesma, um indivíduo único e singular. As condições econômicas, os valores sociais, as crenças e as práticas religiosas, as concepções de mundo e de vida e as relações subjetivas entram como elementos constitutivos, provocadores, indutores e construtivos do ser-criança. Ora, se tais elementos são diversos no tempo e no espaço, as crianças serão também diferentes entre si, segundo a cultura, o ambiente, o tempo e a visão de mundo predominante de onde vivem.

Cada espaço geográfico e cada cultura têm características próprias que se diferenciam de outros espaços e culturas. Tais características não marcam apenas o ambiente exterior, mas também o pensamento, os sentimentos, os sonhos e as esperanças das pessoas que vivem ali. Se isso é válido para os adultos, mais ainda o é para as crianças, pois elas estão vivendo um período de estruturação da personalidade e de seu esquema de valores.

Uma grande quantidade de estudos históricos, sociológicos e antropológicos vem contribuindo para desconstruir a ideia de infância universal, que atravessa tempos e lugares sem se alterar na essência.

Tanto é assim que, de acordo com o conceito de infância, hoje, ela não é apenas um período da vida com características biológicas próprias. É, antes, uma representação social formada na cultura e pela cultura de cada época. Portanto, intrinsecamente relacionada à história e à geografia, ou seja, ao ambiente socioeconômico, aos valores e às concepções de vida.



O modo como nós entendemos a infância no Brasil, por exemplo, é diferente de como os povos andinos a veem. Porém, é verdade que a comunicação e o intercâmbio entre culturas, a hegemonia de uma sobre outra, ou a disseminação de valores, comportamentos e padrões de vida de um povo em outros ambientes tendem a homogeneizar, igualar e unificar. Entretanto, ao se suprimirem as individualidades, suprime-se também a riqueza das diferenças e se empobrece o conjunto que passa a ser uniforme em torno do que é comum ou do que caracteriza a cultura dominante. Esse é um risco sempre presente a que temos de ficar atentos!

Em nossa América Latina, os conceitos sobre criança e infância, assim como nossa percepção e representação de infância, são, em grande parte, europeus e norte-americanos. A ciência que eles produziram sobre o desenvolvimento infantil e a forma como concebem a educação das crianças ainda influenciam, em grande parte, as maneiras como os pais, aqui no Brasil e em muitos países de nossa região latino-americana, cuidam e educam seus filhos pequenos. Da mesma forma, essa influência estende-se ao modo como nossos sistemas de ensino e nossa prática pedagógica organizam a educação infantil.

Isso significa que também na pedagogia da infância se percebem as duas estradas – a que leva à homogeneização e a que valoriza a diversidade. Por competência e perseverança de estudiosos, pesquisadores e educadores, tem sido possível manter aberto o segundo caminho... Para destacá-lo, chamamos a atenção sobre a diversidade da infância na América Latina.

Culturas e infâncias múltiplas

Uma breve análise sócio-histórica do início da colonização até nossos dias identifica, aqui, distintas concepções de infância e diferentes formas de os adultos relacionarem-se com as crianças. Em primeiro lugar, temos a constatação de que não há uma infância única, mas muitas infâncias que foram se mantendo ou se diversificando ao longo do tempo, na luta pela sobrevivência ou na miscigenação de etnias e culturas. Podemos identificar as seguintes, entre outras:

- a **infância trazida pelos colonizadores** (espanhóis e portugueses), de modelo europeu ocidental, no qual a criança tem um papel central na família;

- a **infância indígena**, inserida na cosmovisão dos povos que habitavam estas terras, e que são, por sua vez, “infâncias”, dada a grande diversidade de culturas dos povos originários das Américas. Essas infâncias continuam presentes nas nações indígenas, com mais força naquelas que conseguiram preservar sua identidade, como as dos Andes, principalmente no Equador, no Peru, no Chile, na Bolívia, mas também no Paraguai e no Brasil. Um bom sinal de respeito à cultura, nesses países, está no fato de que a educação infantil indígena começa a traçar diretrizes socioculturais pertinentes à sua cultura;
- a **infância nos povos africanos**, trazida pelos escravos e que, ainda hoje, orienta e aproxima atitudes, concepções e linguagem entre afro-brasileiros e africanos no cuidado e na educação de suas crianças;
- a **infância miscigenada** do senhor e do escravo, do índio e do negro, do branco, do índio e do negro;
- a **infância vivida nas famílias dos imigrantes** europeus do século XIX e do século XX (italianos, alemães, poloneses, japoneses, ucranianos, austríacos...) ainda isolados em “colônias” ou já integrados às cidades (o bairro da Liberdade, em São Paulo, é um exemplo de espaço cultural onde a infância das crianças descendentes de japoneses pode ter um contato mais direto com a cultura de seus ancestrais¹². O mesmo acontece em cidades como Prudentópolis, no Paraná, tipicamente ucraniana inclusive quanto à religião; Treze Tílias, em Santa Catarina, com forte tradição tiroleza; Nova Brescia, no Rio Grande do Sul, com marcada tradição italiana);
- a **infância resultado da integração cultural brasileira**.

Assim, podemos dizer que, na América Latina, temos a infância mexicana, a brasileira, a chilena, a boliviana, a equatoriana, a venezuelana, a guatemalteca e a cubana... Ou seja, tantas infâncias quantos países, tantas infâncias quantas culturas.

E mais: no interior de cada país, as infâncias continuam diversificando-se, como acontece, por exemplo, no Brasil e no Chile. Em nosso país, é fácil reconhecer que é diferente ser criança numa megalópole como São Paulo ou na selva amazônica; ser filho de pescador ou filho de garimpeiro; ser criança numa família de colonos num estado sulista ou de vaqueiros numa fazenda de criação extensiva de gado no Centro-

¹² Ao refletir sobre esse ponto, Maria Clara lembrou-se do capítulo 3 deste curso, que trata da “complexidade social brasileira”.

-Oeste; morar na caatinga ou numa praia de pescadores; pertencer à classe alta ou a uma família de cinco filhos que tem de sobreviver com um salário mínimo; morar num lugar amplo e tranquilo ou numa favela dominada pelo tráfico e pelo tiroteio entre polícia e bandido; ser criança negra, branca ou indígena.

Diferentes circunstâncias e influências presentes nesses múltiplos cenários entram na formação da pessoa da criança e dão-lhe pautas de vida. São condições econômicas, mas também de linguagem e pensamento, de desejos e possibilidades, de experiências e oportunidades que diversificam as crianças e definem o sentido de infância.

No caso do Chile, a situação é semelhante. Percebemos uma infância em Santiago, outra no deserto de Atacama; uma na zona austral, outra nos Andes; uma vivida entre famílias descendentes de europeus e outras infâncias vividas no seio dos índios mapuches, dos aymaras, dos rapa-nui e dos quéchuas. Por meio do olhar e do modo de vida de seus pais e de sua comunidade, uma criança mapuche recebe experiências e oportunidades do seu meio e da sua cultura. Ela tem desejos e possibilidades que se abrem à sua frente e, se, em alguma coisa, esses se assemelharem aos de uma criança que vive na capital do país, é por causa da televisão ou da educação que recebe na escola. Ou seja, a sociedade tem mecanismos de uniformização e de diferenciação entre as pessoas.

Por isso, é preciso pensar sobre a importância de a educação valorizar a cultura local, a nacional e a universal e dar condições para que cada pessoa forme sua identidade, desenvolva sua individualidade, seja ela mesma.

Negar os valores e as necessidades individuais despessoaliza, empobrece, rouba o mais íntimo e pessoal de cada um. Porém, inversamente, privar a pessoa da inserção na cultura mais ampla, não lhe abrir as portas do mundo, a visão para a realidade que sempre ultrapassa o aqui e o agora, é negar-lhe possibilidades e direito de crescer e alcançar patamares culturais mais amplos. Conhecer nossa diversidade cultural e conhecer as crianças nela inseridas são condições fundamentais para pensarmos em políticas para a infância. Isso porque, diferentes culturas determinam diferentes infâncias, e diferentes infâncias exigem diferentes pedagogias.



O escritor Gabriel Garcia Marques alertou para isso, no discurso que fez ao receber o Prêmio Nobel de Literatura. Ao confrontar a cultura europeia com a latino-americana, enfatizou: “A interpretação de nossa realidade com esquemas alheios só contribui para fazer-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários”.

Para romper a solidão, conquistar a liberdade e passar a ser conhecidos em nossa riqueza humana, precisamos interpretar a nossa realidade e a realidade das nossas crianças com esquemas próprios, considerando a diversidade como riqueza e identidade. Por isso, infâncias e culturas – no plural, mesmo – é tema crucial para a política educacional, em especial para a pedagogia da infância. Os professores de educação infantil também estão diante das duas estradas: aquela que conduz à uniformização e a que leva à explicitação das individualidades pessoais, étnicas e nacionais; não para construir um mundo individualista, fechado em si mesmo, mas para construir um mundo solidário e livre.

Ao concluir sua leitura reflexiva, Maria Clara lembrou-se, com emoção, de uma frase do dramaturgo Augusto Boal que lera em um texto há poucos dias:

“Não podemos ser plenos sem uma cultura plural que tenha a cara do nosso país mestiço e cafuzo, mameluco, zambo e cariboca — filhos de gente branca, negra, índia: europeus, africanos, aborígenes.”¹³

Para ela, essa frase do dramaturgo sintetiza o muito que aprendeu no último período e traduz o desejo renovado de tornar-se uma professora de educação infantil cada vez mais verdadeira e capaz de corresponder à individualidade e à diversidade, ao universal e ao particular de cada uma de suas crianças.

¹³ A frase está incluída em um artigo que Boal escreveu para o jornal francês *Le Monde Diplomatique*. Disponível em: <<http://diplouol.com.br/2007-12,a2069>>. O artigo foi publicado em português pelo Instituto Paulo Freire, disponível em: <www.paulofreire.org>.

Referências bibliográficas:

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981.
- DE MAUSE, L. A evolução da infância. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE PATERNIDADE, Boulder, 25 set. 1997. *Anais...* Boulder, Colorado (EUA): National Parenting Education Network, 1997.
- DOLTO, F. *A causa das crianças*. São Paulo: Ed. Idéias e Letras, 2005.
- LEVIN, E. *A infância em cena*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.
- PILOTTI, F. P.; RIZZINI, I. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, CESPI/USU/AMAIS, 1995.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, Ed. Bezerra, 1997.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.
- SARMENTO, M. J. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.
- _____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Portugal: Instituto de Estudos da Infância da Universidade do Minho. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2011.

Política Nacional de Educação Infantil



Vital Didonet¹

¹ Vital Didonet é professor, mestre em educação, pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em educação infantil e políticas públicas para a primeira infância e direitos da criança.

A diretora Suzana entrou na sala dos professores para avisar que a instituição havia recebido um convite muito interessante da Secretaria de Educação: fazer um vídeo sobre a Política Nacional de Educação Infantil.

Ela estava tão entusiasmada e alegre que imediatamente contagiou o grupo de professores. Logo, a curiosidade e a animação tomaram conta de todos, especialmente quando começaram a discutir a ideia e souberam mais detalhes. O vídeo iria acompanhar o material impresso para a formação continuada dos professores de educação infantil do município, colegas de outras escolas que também buscavam o aperfeiçoamento de sua prática.

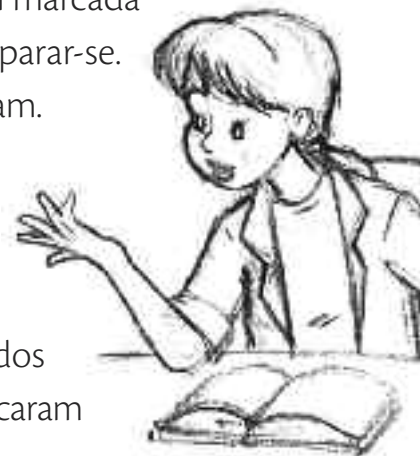
Esse trabalho seria uma oportunidade de aprender mais sobre o tema e ir além da “pedagogia cotidiana da sala de aula”. Os professores perceberam que poderiam explicitar a ligação entre a política educacional para a primeira infância, os seus propósitos e as suas diretrizes, com a forma como ela se concretiza nas atividades e nas aprendizagens cotidianas. E tudo isso traduzido de forma visual – um desafio e tanto!

Marcaram a primeira reunião para o planejamento, e ficou acertado que teriam de seguir alguns passos. Para começar, estudar o assunto, com o objetivo de definir e selecionar o que deverá ser dito e mostrado no vídeo. O passo a seguir será elaborar o roteiro, escolher os personagens e definir as locações. Por fim, a filmagem, a edição e a finalização.

Com bastante senso prático, Maria Clara propôs trabalhar esses itens em oficinas, assim todos se envolveriam e aprenderiam na prática. Sugeriu dois convidados para conduzir as oficinas: um especialista em política de educação infantil – a própria coordenadora de educação infantil da Secretaria de Educação, Valéria Prado, foi lembrada pelos colegas, e o convite foi aceito – e um técnico em produção de vídeos educacionais que a diretora iria contratar. A primeira oficina foi marcada para a semana seguinte. Assim, todos tiveram algum tempo para preparar-se. Veja a seguir como elas aconteceram e o que os professores produziram.

1ª oficina: Educação e Política

Como combinado, os professores chegaram para a reunião munidos de anotações – sobre o que já sabiam, com documentos oficiais que buscaram



em bibliotecas e artigos que encontraram na internet. Além de mergulharem no tema da Política Nacional de Educação Infantil, interessaram-se também por conceitos gerais e mais abrangentes nos âmbitos nacional, estadual e municipal: desde “o que é política”, até as várias instâncias em que ela se relaciona com a educação, além das questões econômicas e sociais envolvidas.

A coordenadora convidada pediu que cada um deles apresentasse os resultados de seu “garimpo”, mostrando os documentos e os textos que conseguiram reunir, e falassem sobre as próprias ideias de desenvolvimento dos temas. Depois disso, abriu um debate, para que as opiniões e os argumentos fossem formando um pensamento comum sobre: relação entre educação e política; abrangências das políticas públicas, sociais e da política educacional; como a política de educação infantil se insere na política

educacional; a Política Nacional de Educação Infantil; a Política Municipal de Educação Infantil.

Ao final da reunião, o grupo chegou a uma boa síntese do que foi debatido em torno da:

Política – É a arte ou a ciência de governar, isto é, de organizar, dirigir e administrar a nação e o Estado. A origem da palavra vem do grego *polis* (cidade). Sua ação centra-se nas relações entre as pessoas, na convivência em sociedade, na organização da vida coletiva e conta com a força do Estado para isso.

Nas sociedades democráticas, a política é organizada segundo leis aprovadas por representantes eleitos pelos cidadãos (vereadores, deputados e senadores). A Constituição Federal² é a maior e mais importante dessas leis. Ela estabelece os princípios fundamentais do Estado, os direitos e as garantias individuais e coletivos, a organização do Estado e dos três Poderes (o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, independentes e harmônicos entre si), a ordem econômica e a ordem social. Os Poderes são exercidos por autoridades ou representantes eleitos, mas todos os cidadãos também fazem política, quando suas atividades dizem respeito ao público ou afetam os interesses coletivos.



² Confira os artigos da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Política econômica – São os mecanismos e as estratégias usados pelo governo para regular ou modificar as questões econômicas de uma nação.

Política social – É o meio usado pelo governo para produzir o bem-estar geral de todos os cidadãos e assegurar a justiça social. Ela regula as relações entre capital e trabalho, visa a promover condições dignas de vida para todas as pessoas, priorizando quem se encontra em situação mais desfavorável. As políticas sociais e as econômicas precisam estar estreitamente relacionadas, contribuindo umas com as outras, para se darem mutuamente sustentação e sentido. Por exemplo, a geração de emprego (ligada à política econômica) possibilita ao trabalhador ter renda e, com ela, sustentar a família e dar-lhe condições dignas de vida. A atenção integral à saúde da família (política social) assegura condições físicas e psíquicas adequadas para homens e mulheres trabalharem.

Exemplos de políticas sociais: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (citadas no artigo 6º da Constituição Federal). São também áreas das políticas sociais a cultura, o meio ambiente, a comunicação, a ciência e a tecnologia, a “terceira idade”, os povos indígenas, entre outras (citadas no Título VIII, da Ordem Social, da Constituição Federal).

Políticas de governo e políticas públicas – Parecem a mesma coisa, mas não são. As políticas de governo são formuladas pelos governantes eleitos e correspondem ao propósito do partido político no poder, por um período determinado. Já as políticas públicas – ou políticas de Estado – estão acima dos partidos e têm caráter mais duradouro, atravessam mais de um mandato. Podem ser formuladas pelo Poder Legislativo ou Executivo, assim como podem ser propostas pelas organizações da sociedade civil. Mesmo propostas pelo Legislativo, as políticas são atividades marcadamente **administrativas**, portanto, do âmbito da ação do Poder Executivo.

Educação – Processo social de formação da pessoa, visando ao seu desenvolvimento pleno, em todos os aspectos de sua personalidade, inclusive o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (segundo o artigo 205, da Constituição

Federal). Ela desenvolve-se na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais (conforme o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB³).

Relação entre educação e política – A educação é a primeira das políticas sociais citadas pela Constituição Federal, certamente porque ela é o mais poderoso instrumento de desenvolvimento e formação integral da pessoa, como indivíduo e cidadão. Educar é formar o cidadão, o ser da *polis*, da *civitas* (cidade, em latim), o ser das relações sociais.

Educar é transmitir e formar valores, entre eles a ética, tão necessária para a vida coletiva, para que se respeite o bem comum. No entanto, não é de qualquer política que se trata em educação, mas daquela que realmente visa ao bem comum, que busca a realização da justiça social, pela compreensão e pelo consenso (e não pela persuasão e pela imposição).

A educação depende da política, pois os seus fins e o seu papel na sociedade são formulados no âmbito político; bem como os meios que permitem que seja exercida nas escolas são fornecidos pela política.

A educação também influi na política, porque ela dá aos cidadãos as chaves para transformar o mundo – o conhecimento, a invenção tecnológica e o espírito crítico que desmascara as ideologias. No campo da prática, oferece as capacidades de ação. Quanto mais bem educados – no sentido ético e no conhecimento – forem os políticos, os governantes e as pessoas que ocupam cargos de direção pública, tanto mais justas e eficazes serão as políticas por eles formuladas.

O(a) professor(a) é um(a) agente político(a), porque ele(a) atua na formação dos agentes da transformação do mundo, dos operadores das mudanças na história e dos decifradores dos enigmas da sociedade.

³ Confira o texto integral da LDB (BRASIL, 1996).

No meio da síntese, o professor Pedro recordou o ditado: “Por trás de toda grande invenção há um(a) professor(a)”. E estendeu o conceito de invenção para ideias transformadoras, soluções de problemas e nascimento de novas esperanças.

Depois da reunião, no ônibus voltando para casa, Maria Clara repassou essas ideias, mentalmente. Ficou muito contente por ter assimilado conceitos que, antes, lhe pareciam difusos e confusos. No dia seguinte, soube que seus colegas tiveram a mesma sensação. Bom ponto de partida para a próxima oficina.

2ª oficina: A Política de Educação Infantil no conjunto da Política Educacional

Na semana seguinte, a nova oficina continuou o tema da anterior, focando na área específica da **educação básica**. De início, a palavra “básica”, assinalada pela coordenadora Valéria, provocou uma discussão interessante. Por que é básica? Que base ela forma? O que ela tem de ensinar, ou quais conteúdos ela tem de ensinar para dar sustentação ao edifício da personalidade humana?

A troca de ideias com base nessas perguntas conduziu, é claro, para a educação infantil. Como primeira etapa da educação básica, é evidente que ela é a base da base, ou seja, o fundamento de tudo.

A educação no ensino fundamental e médio pode ser mais consistente, se as aprendizagens mais amplas e mais volumosas estiverem estruturadas sobre uma boa educação infantil – isto é, sobre uma base sólida.

Dessa constatação – Maria Clara fez questão de frisar a ideia que ouviu em um congresso no ano anterior – decorre um ponto importante para a política de educação infantil: o direito de toda criança a essa formação desde o nascimento.

É com ela que se forma a primeira camada de experiências incorporadas como conhecimento. É nesse período da vida que se constroem os conhecimentos estruturantes de todos os demais. Por isso, a ausência dessa vivência educacional pode



acarretar uma base deficitária, menos segura e sólida. Além disso, coloca as crianças que não viveram essa experiência em desvantagem em relação às que tiveram essa oportunidade.

Deixar crianças que necessitam de educação infantil excluídas do atendimento constitui uma injustiça, pois agrava as desigualdades no acesso à educação. Se a política pública tem por fim a justiça social e se propõe a criar os meios para realizar a igualdade entre as pessoas, é sua obrigação ampliar a rede de estabelecimentos para atender a toda a demanda.

Os professores, mesmo concordando com todas essas ideias, lembraram que a educação infantil é relativamente recente⁴, que a maioria das crianças ainda não tem acesso à creche e cerca de 30% delas ainda não estão na pré-escola. E questionaram: como lidar com essa questão, considerando a necessidade e o direito à educação a partir do nascimento?

A professora Lúcia havia trazido o documento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien⁵, e leu: “A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados por estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado”. E comentou:

– Daí se deduz que a educação da criança se dá na família e nos estabelecimentos próprios, as creches e as pré-escolas. Portanto, se a criança recebe educação adequada na família, pode constituir – e de maneira satisfatória – ali a sua base de formação inicial.

O assunto gerou outras discussões. Os professores argumentaram que dificilmente uma família, por melhores que sejam suas condições materiais e de escolaridade, poderá oferecer a seus filhos pequenos tudo aquilo que se encontra numa creche ou numa pré-escola: espaço amplo e diversificado, interações com muitas e diversas

⁴ Ver os capítulos “Pioneiros da pedagogia da infância”, de Maria Victoria Peralta Espinosa, e “Pedagogias da infância: de Piaget a Heloisa Marinho”, de Patrícia Fernanda Carmem Kebach.

⁵ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi firmada por 155 países e mais de 500 organizações da sociedade civil na conferência promovida pela UNESCO, com outras importantes organizações mundiais, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Esse foi o primeiro documento internacional a mencionar explicitamente a educação como direito a partir do nascimento. Documento final da conferência disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

crianças e adultos, variedade de materiais pedagógicos, profissionais qualificados, planejamento coletivo, segundo as diretrizes formuladas com base nas ciências da educação.

A coordenadora Valéria alertou sobre o risco de qualificar a educação infantil apenas como base, como primeiro patamar e fundamento das etapas posteriores.

– A educação infantil não se reduz a ser o alicerce de novos andares do saber, ou a sustentação para aprendizagens posteriores, etapa meramente preparatória. Ela tem valor em si própria – enfatizou. Conhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo, desvendar os mistérios da natureza, formar valores culturais e morais comuns e neles encontrar sua identidade e dignidade, em qualquer fase da vida, torna a pessoa mais plena, enriquece sua vida e a faz “ser mais”. A educação infantil vale por tudo isso. E, quando bem feita, auxilia na construção de bases mais firmes e consistentes para a vida, ressaltou.

Para reforçar esse conceito, Maria Clara lembrou um dos pilares da educação no século XX⁶, segundo a UNESCO: o **aprender a ser**. E filosofou um pouco:

– Ser é agora. É algo permanente que tem residência no “eu” da pessoa. A criança é. E a política de educação tem de pensar nela como sujeito, para que viva sua infância o mais plenamente possível.

O grupo todo concordou, mesmo porque todos já haviam ouvido isso em outras ocasiões:

A educação infantil prepara para o ensino fundamental e contribui fortemente para aprendizagens mais complexas, mas ela também tem valor em si mesma. É um tempo e uma forma de vida, de interações construtoras de consciência e de relações sociais, de apropriação de conhecimentos sobre o mundo e de desenvolvimento de processos vitais.



⁶ A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, gerou um relatório publicado em forma de livro no Brasil, com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS et al, 1999). Neste livro, a discussão dos “quatro pilares” da educação ocupa todo o quarto capítulo, disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>.



Dez minutos antes do término da oficina, a coordenadora questionou o grupo sobre o que achava que deveria ser abordado no vídeo, para que já começassem a selecionar os assuntos. Embora todos fossem interessantes, seria impossível abordá-los na totalidade. O grupo terminou por produzir um resumo para orientar a elaboração do roteiro do vídeo:

1. A política de educação infantil faz parte da política educacional que, por sua vez, está incluída na política social. Ou seja, dentro das políticas sociais temos a da educação e dentro da política de educação temos a política de educação infantil. É uma área de política pública, porque amplia as possibilidades do ser humano e estabelece bases consistentes e amplas para a vida em sociedade. Ela forma os indivíduos para participar da vida social e econômica, permitindo ao futuro adulto desenvolver habilidades e competências para a vivência da cidadania e do trabalho.
2. A educação dá-se no âmbito da família e das instituições sociais, entre as quais se destaca a escola, local específico e profissional para aprender e desenvolver as competências para a vida.
3. A educação escolar no Brasil se divide em dois grandes blocos: educação básica – dividida em três etapas: infantil, fundamental e média – e educação superior.
4. A educação infantil, como primeira etapa, tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade (os professores sugeriram que o vídeo explicitasse o fato de que o ingresso no ensino fundamental se dá, quando a criança tem 6 anos completos, ou a completar até 31 de março do ano da matrícula na etapa). O desenvolvimento integral abrange os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Todos eles são inseparáveis e precisam ser promovidos harmonicamente.

3ª Oficina: Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil

Depois de uma semana intensa de trabalho, os professores chegaram bastante motivados para o novo encontro. Logo estavam lembrando os principais pontos debatidos nas oficinas anteriores, especialmente o caráter político da educação, de

formação para a cidadania, e o papel da educação infantil como etapa inicial e fundamento de toda a formação da pessoa, que deve ser assegurada a todas as crianças.

A coordenadora Valéria provocou os professores com a seguinte reflexão:

– Como conseguiremos delimitar o âmbito da política de educação infantil? Afinal, uma política educacional não se resume aos princípios constitucionais sobre a educação nacional, não é a lei geral de educação do país, nem se traduz apenas pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação. A política educacional tampouco se confunde com o Plano Nacional de Educação.

Os professores, é certo, ficaram meio confusos nesse momento. Para tentar esclarecer tantos conceitos, começaram a recapitular o que viram na primeira oficina. Concluíram que:

Enquanto os princípios são os fundamentos e as balizas para pautar a política, esta é o instrumento de ação do governo (Poder Executivo). Com base nos princípios e auxiliado pela política é que o governo pode cumprir seu papel de assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos, que a Constituição e as leis estabelecem.

Dessa forma, a política reúne os princípios e as normas e dispõe-nos num corpo organizado de propósitos, ou seja, de objetivos e metas.

Outra recapitulação lembrou a eles que a Política Nacional de Educação Infantil deve se basear nos princípios da educação nacional, nas diretrizes e nas normas da educação infantil e estabelecer objetivos e estratégias para alcançá-los. Assim, para chegar à Política Nacional de Educação Infantil é preciso reunir os elementos que constituem a política de educação infantil no Brasil e, com eles, conceber um panorama da ação da administração pública para atender a esse direito das crianças.

Os professores debruçaram-se novamente sobre a Constituição Federal, especialmente no capítulo sobre educação. Também leram partes da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁷, com vistas a listar os seguintes princípios, normas e diretrizes que devem balizar a política de educação infantil:

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, têm poder mandatório, isto é, devem ser cumpridas pelos sistemas de ensino e seguidas por todos os estabelecimentos de educação infantil do país, públicos e privados (BRASIL, 2009).

1. A educação infantil é um **direito** de toda criança de 0 a 5 anos e é dever do Estado garantir esse direito, sendo obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos.

2. A educação infantil tem a função de **educar** e **cuidar**, como atos indissociáveis, e é oferecida em espaços institucionais não domésticos, ou seja, estabelecimentos educacionais públicos ou privados, no período diurno, em jornada integral ou parcial.

3. A ação de cuidar e de educar nos estabelecimentos educacionais tem caráter **complementar** à ação da família e da comunidade, portanto, deve ser articulada com elas para garantir continuidade, ampliação e aprofundamento.

4. Ela é regulada pelo órgão competente do sistema de ensino e submetida a **controle social**.

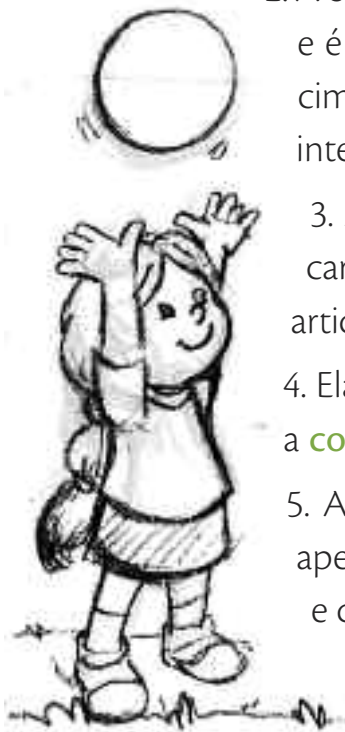
5. A **qualidade** é característica intrínseca da educação infantil e deve ser aperfeiçoada permanentemente, com base em critérios econômicos, sociais e culturais nacionais, regionais e locais.

6. A educação infantil segue um currículo que **articula** as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade.

7. O(a) professor(a) atua como **mediador(a)** entre esses conhecimentos, saberes e práticas, visando a ajudar a criança a alcançar níveis sempre mais complexos de conhecimento e habilidades. O limite do aprendizado é sempre a própria criança e não uma definição exterior, padronizada, de etapas gerais de desenvolvimento.

8. A criança é o **centro** do currículo, do planejamento, o ponto de partida e de chegada de toda a atividade pedagógica. É sujeito capaz e competente que estabelece relações, expressa sentimentos, emoções, pensamentos e intuições, constrói sentidos sobre o que vê e o que faz, e, nesses processos, produz cultura, ao mesmo tempo em que absorve, apreende e incorpora a cultura do seu meio e da humanidade.

9. Cada estabelecimento de educação infantil terá o apoio técnico do sistema de ensino para elaborar sua **proposta pedagógica**. Essa deverá contemplar os princípios éticos (autonomia e interdependência, responsabilidade e solidariedade, respeito ao bem comum e ao ambiente, compreensão e valorização das diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (exercício da cidadania, desenvolvimento do espírito crítico e vivência de relações de respeito ao outro, às suas ideias, às suas



opiniões e às suas expressões) e estéticos (espírito lúdico, sensibilidade ao belo, criatividade, expressão em diferentes linguagens artísticas e culturais).

10. **Brincar** é o conteúdo e o meio, o processo e o produto da ação das crianças nos estabelecimentos de educação infantil. A ação pedagógica não impõe conhecimentos formais ou descontextualizados ao brincar livre, individual ou em grupo. Os conhecimentos são construídos pelas crianças, com a mediação do(a) professor(a), no processo lúdico.

11. A Política Nacional de Educação Infantil, por conseguinte, tem dois objetivos indissociáveis: a **expansão do atendimento** e a **melhoria constante da qualidade**.

a. A criação de novos estabelecimentos de educação infantil, para atender a 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade e alcançar a totalidade de crianças de 4 e 5 anos até 2016, deve olhar com prioridade as áreas e as regiões onde a demanda é atendida de forma mais precária.

b. A creche necessita de atenção especial da política de educação infantil por três motivos:

- o *deficit* de atendimento é muito maior do que na pré-escola e afeta principalmente as crianças das camadas sociais mais desfavorecidas – as que mais necessitam desse atendimento;
- a faixa etária de 0 a 3 anos é mais decisiva do que as idades seguintes, sob o ponto de vista da formação das estruturas cognitivas⁸, sociais, afetivas e linguísticas que embasam as aprendizagens posteriores;
- a falta de creches para as crianças das famílias de renda mais baixa agrava as desigualdades sociais, por acentuar as diferenças de condições de desenvolvimento, determinantes da qualidade de vida e da trajetória educacional.

c. A expansão da rede física de estabelecimentos educacionais deve levar em conta a localização da demanda, para que as crianças sejam atendidas em estabelecimentos próximos às suas casas, evitando o uso de transporte cansativo, estressante e demorado e o desenraizamento precoce de sua comunidade.



⁸ Essas estruturas cognitivas são padrões que embasam a atividade mental da aprendizagem, do conhecimento, da vivência e da expressão das emoções, as quais orientam as relações sociais da pessoa e a sua comunicação verbal.

d. Não basta frequentar um estabelecimento de educação infantil, seja creche ou pré-escola. A simples presença não é o que garante aprendizagem e desenvolvimento, mas sim a qualidade das experiências e das relações interpessoais que ali se desenvolvem. A constante melhoria da qualidade deve ser um objetivo permanente da política de educação infantil, sob pena de ela ser ineficaz e enganar as crianças.

12. A **valorização profissional** não pode ser deixada de fora. Nenhum(a) professor(a) pode receber remuneração inferior ao piso salarial nacional da educação básica. A política nacional tem de prever recursos federais para os municípios que, comprovadamente, não têm meios de pagar o piso, bem como estimular um plano de educação continuada, para que todos possam refletir sobre sua prática, com aprofundamento teórico e intercâmbio de experiências. A formação inicial em curso de pedagogia de nível superior deve ser meta de todos os sistemas de ensino, contando, se preciso, com ações de apoio da Política Nacional de Educação Infantil.

A valorização dos professores e demais trabalhadores dos estabelecimentos de educação infantil deve ser meta constante. Todos são educadores e, como tais, devem ser valorizados.

13. A política de educação infantil, por coerência, deve ser **inclusiva** com a diversidade brasileira individual, social, cultural e étnica. As crianças com deficiência, por exemplo, têm direito a receber educação num ambiente inclusivo. Precisam ser atendidas em estabelecimentos comuns, convivendo com as demais crianças e contando com mediação de profissionais qualificados, materiais e equipamentos, bem como espaços adequados para atender a suas necessidades especiais. As crianças indígenas, por sua vez, devem ter uma educação definida em conjunto entre os sistemas de ensino e as suas comunidades, de acordo com sua cultura e opções quanto à forma de cuidar e educar suas crianças. Os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta também têm direito a uma educação infantil que respeite de seus modos de vida e que valorize suas identidades, culturas, tradições, saberes e práticas de vida.

14. O ambiente em que as crianças interagem também deve ser foco de atenção. O **espaço** tem significados, transmite valores, estimula ou inibe a curiosidade e a ação das crianças, produz serenidade, repouso ou agitação e estresse. Ele não é neutro ou indiferente, como se pudesse acolher qualquer proposta pedagógica. Na verdade, ele também encerra em si conteúdo educacional e educativo, tem uma linguagem, estabelece relações entre as pessoas que nele se encontram e com ele interagem. Por isso, a construção e a reforma de estabelecimentos devem ter coerência com as características físicas, psicológicas, sociais e culturais das crianças, do meio geográfico e das orientações do currículo de educação infantil.

15. Ao término da educação infantil, todas as crianças devem ser **acolhidas** na escola de ensino fundamental, isentas de avaliação para matrícula.

16. A Política Nacional de Educação Infantil inclui **ações de incentivo e apoio técnico** aos municípios para elaborarem ou atualizarem suas políticas municipais nessa etapa escolar.

Conclusão da oficina – Apesar de rico em ideias, o vídeo não poderia ser um blá-blá-blá teórico nem dogmático. Mas como transformar toda essa discussão em um produto visualmente bonito e eficaz? Felizmente, desde a primeira reunião da diretora com a equipe de professores foi combinado chamar um especialista em vídeos educacionais. E ele viria logo para a próxima oficina!



4ª oficina: O Roteiro em Produção

A política de educação infantil deve prever a continuidade da trajetória escolar e determinar meios de assegurar a sequência do processo pedagógico.

O encontro com Mário Sérgio, o especialista em vídeos educacionais, começou com muitos sorrisos e abraços e cumprimentos efusivos. Afinal, dele dependia o bom aproveitamento das muitas ideias debatidas nas três oficinas anteriores. Como não era da área de educação infantil, ele mais ouviu do que falou. No começo, os professores estranharam, mas, aos poucos, foram compreendendo que essa estratégia era bem produtiva. Tendo de informá-lo e convencê-lo da importância de cada ideia, começaram a sentir-se coautores do vídeo.

Com uma pilha de anotações das oficinas anteriores nas mãos, o especialista questionou o grupo sobre como imaginavam transformar tantas ideias em um filme de curta-metragem ou em um vídeo educacional.



– Não sou nada boa em cinema e filmagens – foi logo se justificando Maria Clara –, mas estive pensando no desafio de reflexão que tivemos da terceira oficina e me veio a ideia de começarmos tudo com as crianças. Elas são os sujeitos da educação infantil. É para elas que existem as creches e as pré-escolas, foi para elas que nós nos formamos, e o sentido de nossa vida profissional vem da felicidade que elas vivem aqui e do que aprendem.

Finalmente, é para elas e por causa delas que existe a política de educação infantil.

A ideia entusiasmou o grupo, e a primeira definição foi tomada: as crianças seriam o foco do vídeo.

– Vamos mostrá-las chegando, brincando, desenhando, pintando, conversando, tomando iniciativas e sendo ouvidas pelo(a) professor(a) – foi explicando Mário Sérgio. Porém, ele questionou:

– O que isso tem a ver com o tema do vídeo – Política Nacional de Educação Infantil?

A dúvida era como não ficar no mero relato de experiência ou na simples demonstração de uma prática pedagógica em particular, e, para isso, o professor Pedro deu sua contribuição:

– Vejam se faz sentido para vocês. A gente seleciona uma cena, por exemplo, duas crianças construindo uma torre com blocos de madeira. A torre ameaça cair, porque uma delas colocou uma peça grande sobre uma menor e desequilibrou. A outra sente vontade de segurar, mas resolve substituir aquela peça por outra pequena. A criança que havia colocado a peça grande não gosta e surge um conflito. Nesse momento, o(a) professor(a) aparece, ouve as duas crianças e propõe uma solução para prosseguir na construção. E a torre vai subindo, até vir abaixo, e os três caírem na risada.

Pedro continuou explicando as suas percepções de como essa cena pode trazer significados:

– Podemos identificar nesse recorte uma série de princípios da política educacional, tais como: o brinquedo como atividade atenta, intensa e compenetrada; a relação da criança com o outro e com o mundo físico; a oportunidade de construção de

conhecimentos de matemática, geometria, quantidade, peso, tamanho e a possibilidade de as crianças exercitarem a coordenação motora, buscando argumentos que expliquem suas observações. O(a) professor(a) atua como mediador(a) tanto do conhecimento quanto das relações entre as crianças, foi enumerando ele.



O grupo todo entusiasmou-se e quis participar com suas interpretações sobre a cena e trazer outros exemplos. O especialista em vídeos teve de pedir calma e propôs que o grupo se dividisse em dois, para que todos pudessem falar e ser ouvidos. No final, cada subgrupo faria uma lista de situações a serem filmadas que seriam férteis em possibilidades de análise das várias diretrizes da política de educação infantil.

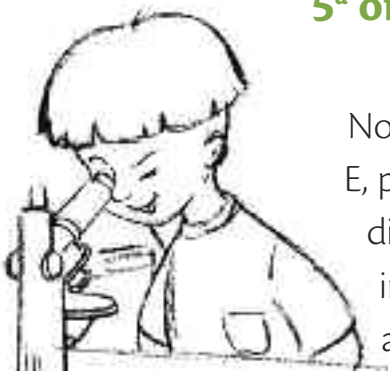
Essa oficina chegou às seguintes conclusões:

1. propor à Secretaria de Educação a realização de três vídeos de dez minutos cada, em vez de apenas um de quinze minutos;
2. cada filme teria um enfoque.

Eis as sinopses de cada um:

- o primeiro vídeo deve mostrar a “escola trabalhando”, quer dizer, a creche ou pré-escola na sua efervescência diária. O contato com os pais, a acolhida das crianças, a sua diversidade (idades, etnias e classe social), a roda inicial de conversa e planejamento, o brincar diverso e permanente, a disposição dos materiais e a escolha que as crianças fazem deles, as relações de amizade e cooperação entre elas, as situações de desentendimento e conflito e como são solucionadas, a atuação mediadora dos professores, o grupo de professores trabalhando no planejamento das atividades, enfim, o desenrolar diário das atividades;
- o segundo deve mostrar um diálogo dos professores, comentando algumas cenas do primeiro vídeo. Eles vão conversando entre si, como numa reunião de análise das cenas, apontando onde e como estão sendo aplicados os princípios e as diretrizes da política educacional;
- o terceiro deve buscar um diálogo com os expectadores, com os professores que estiverem fazendo o curso de educação continuada. Em linguagem direta, deve explicar que as cenas foram selecionadas em função do objetivo – a aplicação diária e a prática das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil – e mostrar onde e como essa Política ainda precisa ser aprimorada.

5ª oficina: Definição das Cenas



No encontro, os professores continuavam com o apoio de Mário Sérgio. E, para alívio geral, a Secretaria de Educação havia aceitado a sugestão de dividir o assunto em três vídeos. Assim, o grupo decidiu que, nesta oficina, iriam trabalhar com uma lista de situações pedagógicas sugeridas para a filmagem.

Cada professor(a) pôde apresentar suas ideias de cenas (o ambiente, os personagens e a atividade) a serem filmadas. Muitas se repetiam ou tinham contexto e finalidade semelhantes, por isso foi relativamente fácil chegar a um número de 20 cenas a serem filmadas – todas seriam reais, espontâneas e de atividades cotidianas das crianças. Nada de representação, teatro ou coisa ensaiada.

O passo seguinte foi montar um quadro, em duas colunas. Na da esquerda, a descrição das cenas. Na coluna da direita, a diretriz da política de educação infantil que está sendo aplicada em cada situação. Isso seria bastante útil para orientar a produção do segundo vídeo, cujo tema seria exatamente discutir o potencial de cada situação em cumprir as diretrizes pedagógicas que a política de educação infantil adota.

Esse exercício foi trabalhoso e tomou o tempo inteiro da oficina. No entanto, foi gratificante para os professores, que puderam repassar um dia típico na creche e na pré-escola e mesmo as situações especiais – como um passeio, uma pesquisa no bairro ou um projeto –, à luz dos princípios, das diretrizes e das orientações pedagógicas da educação infantil.

6ª oficina: Ideias para o Segundo e o Terceiro Vídeos

O segundo vídeo já estava definido para ser uma reunião dos professores, assistindo ao primeiro vídeo e comentando as cenas. Porém, faltava detalhar sua produção. Mário Sérgio sugeriu, e todos concordaram, que, ao contrário da espontaneidade do primeiro, este deveria ser ensaiado, ainda que se buscasse a atuação mais natural possível. A segunda coluna do quadro elaborado na 5ª oficina seria o próprio roteiro. Um coordenador deveria estar presente, para aprofundar a reflexão e articular as situações pedagógicas com as diretrizes da política. Definiram-se, assim, os personagens, o cenário e a ação.

Já o terceiro vídeo tinha a missão de fechar a trilogia, indo além das cenas filmadas no primeiro vídeo e do debate feito no segundo vídeo. Seu objetivo será mostrar o que ainda falta realizar para concretizar a Política Nacional de Educação Infantil: a necessidade de ampliar o acesso para a maioria das crianças de até 3 anos que necessitam, mas não frequentam a creche, e para os 14% das crianças de 4 a 5 anos que ainda estão fora da pré-escola por falta de oferta.



Portanto, o terceiro vídeo deve retratar o mapa do Brasil, apontando onde estão as maiores dificuldades de acesso; imagens (facilmente acessíveis nos próprios meios de comunicação e na internet) que mostrem desigualdade nas condições de vida, desenvolvimento e aprendizagem; diversidade étnica, cultural, de gênero; discriminações de cor e renda; concentração e dispersão geográfica e outras variáveis que determinam tantas infâncias neste país. Com uma voz que acompanha as cenas, o vídeo irá questionar o cumprimento do direito à educação desde o nascimento e apontar desafios para a Política Nacional de Educação Infantil.

Esse vídeo tratará de objetivos e metas, de decisões e ações que precisam ser assumidos para realizar a justiça social com nossas crianças, garantindo condições de vida, aprendizagem e desenvolvimento a todas elas, de acordo com as possibilidades atuais do país.

As discussões da última oficina estavam-se encerrando. Faltava ainda pensar no fechamento do último vídeo, uma fala que sintetizasse o que todos aprenderam e concordaram como fundamental para a Política Nacional de Educação Infantil. A coordenadora pedagógica sugeriu terminar com a seguinte reflexão:

“Há políticas boas e políticas ruins, as acertadas e as equivocadas. Políticas que promovem a justiça e a igualdade e políticas a serviço de grupos de interesse e privilégio. Há aquelas bem formuladas, com foco preciso, e capazes de encaminhar ações eficazes e aquelas mal redigidas e desfocadas que dispersam recursos e não fazem avançar. É importante lembrar que as políticas não são documentos fechados, imutáveis, mas desenhos dinâmicos e abertos ao aperfeiçoamento. E que uma característica importante das políticas públicas é serem democráticas, contarem com a participação dos cidadãos e visarem sempre à justiça e ao bem-estar de todos”.



A Política Nacional de Educação Infantil também deve ter tais características – ser concebida e adotada como política de Estado. Em sua definição e realização, deve contar com a participação dos professores, por meio das organizações das quais fazem parte, e ser avaliada e aperfeiçoada constantemente.

Mário Sérgio sugeriu que, no final do vídeo, todos os professores que planejaram os vídeos e se empenharam tanto nessa construção coletiva surgissem alegres e animados, dizendo em coro: “Nós também somos atores da Política Nacional de Educação Infantil”.

Sugestões de atividades:

Professor(a), para facilitar o estudo deste capítulo, algumas atividades práticas são recomendadas:

- 1** – Faça um desenho, um gráfico ou um fluxograma, colocando, nos seus respectivos lugares, e estabelecendo as relações entre: política nacional, políticas econômicas, políticas sociais, política de saúde, de habitação, de cultura, de direitos humanos, de desenvolvimento e assistência social, política educacional, política de educação infantil, política de juros, política de emprego e renda, política de segurança pública, política de formação de professores. Se quiser, pode citar outras, para enriquecer seu desenho.
- 2** – Ordene, numa sequência lógica ou pedagógica, as ideias listadas na terceira oficina. Se você fosse o expectador dos vídeos, qual a ordem dos princípios, das normas e das diretrizes de política lhe pareceria mais fácil de compreender?
- 3** – Escreva uma reflexão sobre os desafios de uma Política Nacional de Educação Infantil em um país tão diverso e grande como o Brasil.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

BRASIL. Lei n ° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Portal da Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-por-assunto/educacao-teste#content>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. MEC/ CNE/CEB. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2011.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>.

BUCCI, M. P. D. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez Editora, 1999.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Plano nacional pela primeira infância, 2011-2022*. Brasília: RNPI, 2010.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2.ed. rev. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e democracia*. 40.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2011.

A complexidade social brasileira



Américo Córdula¹

¹ Américo Córdula é ator e formado em ciências da computação pela Universidade Mackenzie. Atualmente é o diretor de Políticas Culturais do Ministério da Cultura.

Viver e trabalhar em uma cidade grande é difícil, mas permite experiências muito interessantes. São Paulo – considerada a maior cidade da América Latina, com quase 11 milhões de habitantes, mais de 7 milhões de veículos e um sem-número de casas, prédios e centros comerciais – representa um grande desafio, especialmente para quem vem de uma cidade menor.

Maria Clara é uma dessas milhares de pessoas que buscam seus sonhos na metrópole. Contudo, ao contrário de muita gente que pouco repara nas características especiais da cidade, a professora encanta-se com o que vê, com todo o tipo de gente que encontra, e percebe que as pessoas representam uma parcela significativa da diversidade de povos do Brasil e do mundo.

Como muitos paulistanos, Maria Clara não mora perto do seu local de trabalho. Além disso, está fazendo um curso de atualização, assim, percorre diariamente vários bairros da cidade. Enquanto anda de ônibus, observa as diferentes paisagens e aproveita para refletir sobre essa complexidade.

– Todos os dias é a mesma coisa, pego este ônibus para ir ao trabalho, e ele está sempre lotado. Algumas pessoas me cumprimentam, outras fingem que nunca me viram na vida. A professora pensa: cada um com sua história, muitos devem ser como eu, vindos de fora!

A convivência diária num ônibus lotado, em uma longa viagem, é também cansativa. Há pessoas gentis, mas outras nem tanto. Logo pela manhã, o ônibus passa sempre no mesmo horário e, em geral, o grupo é o mesmo. Porém, somente depois de algum tempo é que Maria Clara conseguiu fazer amizades e começou a conversar com os companheiros de viagem, o que tem ajudado a tornar o seu trajeto mais rápido.

– Se eu somar todos os personagens que conheci no ônibus, mesmo nesse pouco tempo em que estou em São Paulo, daria para fazer uma novela: negros, japoneses, libaneses, nordestinos, sertanejos, mineiros... Cada um com seu sotaque, sua alegria, sua desconfiança, contando seus causos, falando de seus costumes, seus planos, de suas comidas ou religiões – diverte-se a professora.



Maria Clara tem razão: em uma grande cidade, o ônibus é um microcosmo² do universo, com tantos tipos diversos, mas falando a mesma língua. Hoje, mesmo se não estamos em uma metrópole, podemos conhecer e nos relaciona-nos com pessoas de todo o mundo e conhecer sua cultura, graças à tecnologia das comunicações e da internet.

Porém, nem sempre foi assim. Antigamente, antes de toda essa tecnologia – e mesmo antes do ônibus, do bonde, da carroça, da chegada dos portugueses a nosso território –, os povos que aqui habitavam viviam de forma muito diferente.

Os povos originários de nosso continente

Antes da chegada dos colonizadores – que muitos historiadores hoje caracterizam como invasão e conquista –, nosso continente tinha mais de 1.000 povos distintos que se espalhavam pelas cordilheiras geladas, pelas florestas tropicais, pelo Pantanal, pelo Cerrado, pela Mata Atlântica e pelo litoral.

A vida em ambientes diferentes fez com que esses povos se relacionassem de maneiras diversas com a natureza e, assim, produzissem culturas também distintas. Em boa parte da hoje chamada América Latina, floresceram grandes civilizações – como os astecas e os maias (nas regiões onde hoje se situam o México e diversos países centro-americanos) e os incas (na região dos Andes) – que desenvolveram sofisticados sistemas de governo, comércio, escrita e culturas próprios. Cada povo possuía também uma forma de entender os mistérios do universo, criando para isso seus símbolos, crenças, divindades e religiões. Esses povos lutavam pelo seu espaço, pelo território, estabeleceram hierarquias e divisão de trabalho. Guerreavam e até escravizavam outros povos que podiam ser sacrificados em rituais.

Para entender um pouco mais sobre esses povos veja a **sugestão de atividade 1**, na página 55.

O processo de colonização do continente por portugueses e espanhóis foi feito por meio da força para garantir a soberania sobre estas terras. Isso custou muitas vidas e o extermínio de muitas culturas.

² Na imagem construída pela professora, o ônibus é visto como um microcosmo, uma parte do universo, ou um mundo pequeno, por carregar tantas pessoas diferentes, com suas culturas e histórias pessoais diversas.

Mesmo os colonizadores disputaram o território entre si, definindo o que pertenceria aos portugueses (o que, em boa parte, é hoje o Brasil) e aos espanhóis (os demais países do continente).

As raízes do povo brasileiro

Para povoar o território que lhe coube, Portugal enviou parte de sua população que, ao chegar aqui, recebeu terras e constituiu uma comunidade. O número de portugueses que chegou, porém, não era suficiente. A mão de obra indígena, embora aparentemente abundante, tinha um custo muito alto, devido à resistência dos nativos a serem escravizados, o que resultava em guerras e mortes. Para contornar o problema, a estratégia portuguesa foi o comércio de africanos tornados escravos. E, assim, chegaram aqui mais de 10 milhões de africanos, durante os 300 anos de tráfico.

Dessa maneira, estabeleceu-se, nesse período, uma relação entre a chamada “elite” da sociedade – os portugueses, donos de terras e riquezas que nela existiam – e o restante da população – indígenas e africanos, a mão de obra para sustentar tal poder.

Tudo isso Maria Clara sabia, graças aos seus estudos, e aproveitava para refletir como essa relação se espelhava no que via do povo nas ruas de hoje em dia. Observava a presença das faladas **misturas raciais** que resultaram em outras “raças”, como mamelucos (a mistura de índio com branco), cafuzos (índio e negro), mulatos (branco e negro) e caboclos (índio, branco e negro).

– O Brasil é tido como um país multirracial, mas, na verdade, as matrizes do nosso povo são os indígenas, os africanos e os europeus. No entanto, nunca refletimos que essa mistura foi fruto de muita violência, de relações não consentidas e de estupros. Essa verdade nunca discutimos abertamente – pensava a professora, balançando-se no ônibus.

O tema das relações não consentidas é pouco explorado ou mesmo negado por muitos. Discuta o tema com seus colegas.

A origem indígena do nosso povo também nunca é claramente lembrada. Como os povos indígenas, em geral, são classificados genericamente, não prestamos atenção às contribuições de cada grupo, não nos lembramos de que cada um tem um nome, uma língua e uma cultura.



– Sabemos tão pouco sobre os povos indígenas que fiquei surpresa quando li as últimas informações do censo. São mais de 225 povos distintos, quase outros 60 não contatados, e mais de 180 línguas³. Que riqueza!

O espanto de Maria Clara é bastante comum, pois muitos brasileiros desconhecem a diversidade cultural indígena. Por isso, é dever do Estado defendê-los e demarcar as terras indígenas, que hoje ocupam cerca de 13% do território brasileiro para atender quase 1 milhão de indivíduos.

Quase 30% das línguas nativas podem ser extintas nos próximos dez anos, se seus falantes não tiverem proteção e liberdade para expressar sua cultura. Para piorar, a maioria dos indígenas vive em situação de risco, já que o contato com a civilização não indígena trouxe uma série de problemas que vão desde surtos de doenças à pobreza extrema.

Para entender um pouco mais sobre a presença indígena e a sua contribuição, veja a **Sugestão de Atividade 2**, na página 59.

O desconhecimento sobre os africanos escravizados também é grande. Ao chegarem aqui, estes foram proibidos de expressar sua língua (mais de 2.000 no continente africano) e sua cultura³. Dezenas de povos distintos passaram a ser tratados como se fossem todos um só povo. Com efeito, havia uma recusa em considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, de maneira que lhes são próprias.

³ IBGE. *Portal*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Faça o download da Coleção História Geral da África, trabalho realizado pela UNESCO em 8 volumes (UNESCO, 2010). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/>.



Ainda assim, toda a diversidade cultural, aliada à convivência, gerando estratégias de sobrevivência, trocas e assimilações, possibilitou o desenvolvimento de uma cultura distinta no país. A língua dos dominadores portugueses sofreu mudanças, graças à colaboração das palavras africanas e indígenas e de novas formas de falar o português, o que tornou o nosso sotaque diferente do português lusitano⁴.

Em 2008, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 11.645⁵, que decreta o ensino obrigatório da história dos povos afro-brasileiros e indígenas no ensino fundamental e médio.

Com essa lei, as novas gerações poderão aprender mais sobre os fatores determinantes na formação da identidade brasileira. Além disso, espera-se concretizar uma reparação histórica a esses segmentos que sempre foram excluídos na educação escolar.

A fé que espelha nosso povo

Outro aspecto importante da colonização portuguesa, muito marcante na cultura de nosso povo, é relacionado à religião. A Igreja católica exercia forte influência na Coroa Portuguesa. Em razão disso, os jesuítas tiveram autorização para catequizar os indígenas, fundar cidades e igrejas e até criar uma “língua geral” ou *nheengatu*, que quer dizer língua boa – uma mistura do tupi com a gramática da língua portuguesa.

Os povos africanos, por sua vez, trouxeram suas religiões junto com suas línguas e costumes. Embora perseguidos e proibidos de praticar a sua religião, os africanos conseguiram multiplicá-la pelo país, após muita luta. Foi assim que o candomblé – a religião afro-brasileira que cultua orixás (divindades que personificam as forças da natureza), por meio de cantos, danças e oferendas – proliferou no Brasil. A união com outros cultos, com a assimilação do espiritismo e de divindades indígenas, fez surgir outra vertente das religiões afro-brasileiras, a umbanda.

⁴ Para saber mais a respeito, leia “África no Brasil: a formação da língua portuguesa”, organizado por José Luiz Fiorin e Margarida Petter (FLORIN; PETTER, 2008).

⁵ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Coletânea de leis da Presidência da República*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>.

Sugestão de atividade:

Professor(a), pesquise com suas crianças imagens e símbolos das religiões que existem no Brasil e converse com elas sobre a diversidade de nosso povo. Pesquise que religiões há na sua comunidade e, se possível, convide os representantes para conversar com as crianças sobre as religiões deles.

Essas diversas manifestações religiosas – seja nos terreiros, nas igrejas ou nos rituais indígenas – foram-se misturando, produzindo festas populares que fazem louvores aos santos, aos orixás e às divindades indígenas – o que se costuma chamar de **sincretismo religioso**.

A influência dos europeus e dos rituais católicos, por sua vez, está presente na louvação aos três reis magos do Oriente (Folia de Reis), nas guerras de cristãos e mouros (Festa do Divino), nos autos de Natal (representações do nascimento de Jesus). Assim como as religiões africanas também estão presentes no maracatu, na capoeira e no jongo. Ainda hoje, muitas dessas manifestações de devoção são praticadas pelo Brasil afora, passadas de pais para filhos, por gerações.

Maracatu, caboclinho, congada, reisados e muitas outras formas de expressão têm um cunho tanto devocional quanto de diversão e descanso. Os folgazões, ou brincantes, como são chamados os participantes, criam suas brincadeiras e seus folguedos para celebrar com alegria e fé.



As festas populares são marcadas por ciclos, ligados a um calendário religioso ou agrário. O ciclo católico determina as festas natalinas, o carnaval, a Páscoa, o Pentecostes, as festas juninas e os dias de santos. Os povos de terreiro têm celebrações para os orixás, os caboclos (espíritos de ancestrais indígenas) e as divindades. Os indígenas, por sua vez, têm uma diversidade muito grande de datas comemorativas que celebram nascimentos, ritos de passagem, festas de colheita, celebrações aos mortos, entre outras.

Algumas manifestações reúnem influências dessas três vertentes religiosas. A congada tem uma ascendência europeia católica, associada a elementos indígenas ou africanos. Nos locais em que o sincretismo se realiza, os praticantes de determinada religião podem frequentar uma igreja ou um terreiro, sem que, com isso, percam sua identidade religiosa.

– Essa mistura enriquece nossa cultura, diferentes elementos são assimilados nas manifestações religiosas, nos toques dos tambores africanos, nos maracás⁶ indígenas, na rabeça de origem moura, nos ritmos, nas batidas e nas vestimentas – pensava Maria Clara, enquanto via, pela janela, a diversidade de templos que iam aparecendo, conforme o ônibus se aproximava do centro da cidade.

Origens culturais remotas

Sugestão de atividade:

Professor(a), faça com as crianças uma “caça das influências” ou o jogo “de onde vem?”, com base nas festas comemorativas, como o Natal. As crianças podem pesquisar, entrevistar familiares e descobrir qual a influência desses costumes (onde surgiu a festa, o panetone, as canções etc.).

A influência dos colonizadores sobre a nossa cultura vem impregnada, ela própria, de outras culturas. Os árabes, por exemplo, inspiraram os portugueses de diversas maneiras, pois estiveram instalados na Península Ibérica por mais de cinco séculos (de 713 a 1249.). Um dos traços que se pode observar dessa presença, além das palavras de origem árabe na nossa língua (açúcar, chafariz, garrafa, xarope, entre tantas outras), está na musicalidade dos cantadores, repentistas e aboiadores⁷.

Outras influências distantes também permeiam nossa cultura, ainda que sejam pouco evidentes. Os ciganos, que chegaram ao Brasil no século XVI fugidos da Europa, tinham ido para lá ao fugir da Índia e trouxeram consigo diversos costumes por onde

⁶ Maracá: chocalho feito de cabaça sem o miolo e recheado com sementes ou pedras.

⁷ Vaqueiros que tocam a boiada usando um canto típico, o aboião.



passaram. Aqui foram os responsáveis pela arte da montaria, por domesticar cavalos, o que, até hoje, se observa nos números de circo. Além da doma de cavalos do circo e das danças, os ciganos contribuíram com a arte da confecção das painéis de cobre artesanais, ourivesaria e pedras preciosas.

Maria Clara sente-se um pouco amedrontada, quando desce no centro da cidade e, antes de tomar outro ônibus, passa por grupos de ciganos:

– São tão diferentes, mas também me fascinam, com suas roupas coloridas, seus dentes de ouro – pensa ela. Um dia vou tomar coragem e deixar uma das ciganas ler minha mão, para prever meu futuro...

Os ciganos somam mais de 600 mil indivíduos, de pelos menos sete clãs espalhados pelo território nacional. Assim como os outros segmentos minoritários de nossa diversidade, eles também sofrem preconceitos, resultantes de mitos que sempre povoaram o imaginário popular. Sua resistência em todos esses séculos reside em muitos segredos, entre eles a língua, que não é escrita, e só é repassada aos membros do clã. A cidade de Sousa, no Estado da Paraíba, possui uma das maiores populações de ciganos não nômades, contando com mais 60 mil representantes.

Hoje, os ciganos exigem respeito e cidadania, articulando sua participação nos programas sociais do governo, como escola para as crianças nômades, documentos, postagem e recebimento de correspondência e acesso à saúde, como qualquer outro grupo de cidadãos.

Brasileiros de todas as partes do mundo

A influência cultural da Europa sempre esteve muito presente no Brasil. A vinda da família real e da Corte Portuguesa para cá, em 1808, inaugurou um período de grandes transformações culturais. Foram fundadas bibliotecas, universidades, museus e surgiram os primeiros jornais, mudando a configuração do país, até então muito mais rural e voltado para a produção agrícola. As cidades começaram a florescer.

No final do século XIX, os escravos conquistaram sua liberdade. Ainda que sua situação se tenha mantido extremamente difícil, com muitos deles vivendo nas periferias das grandes cidades, a influência negra na cultura se fez igualmente presente. As práticas religiosas dos povos de terreiro, em especial o batuque, aliado à boemia e aos ritmos africanos, fizeram surgir o samba carioca – uma das principais marcas da identidade cultural do povo brasileiro.



Na virada do século XIX para o XX, o Brasil iniciou o seu processo de industrialização. Novos imigrantes, vindos da Europa, da Ásia, dos Estados Unidos e do Oriente Médio, fugindo das guerras ou da pobreza, trouxeram outros elementos que influenciaram a nossa cultura, língua, culinária, religiões, moda e música. Em todas as regiões do país, nos sotaques e nos costumes, os imigrantes deixaram suas marcas.

Assim, no Sul houve a colaboração de italianos, alemães e as influências dos vizinhos do Uruguai e da Argentina. No Sudeste, italianos, japoneses e libaneses são presença marcante. No Nordeste, holandeses, franceses e até estadunidenses que tiveram uma base militar no Rio Grande do Norte, durante a Segunda Guerra, deixaram suas contribuições.

O ônibus seguinte que Maria Clara toma passa pelo bairro da Liberdade, bem perto do centro de São Paulo. Quem o visita pela primeira vez sempre se encanta: parece um pedacinho de Tóquio, com seus arcos e lanternas orientais, com arquitetura, jardins e praças típicos japoneses, simples e despojados.

– São Paulo é conhecida pela influência italiana, mas hoje é um mosaico de culturas – constata Maria Clara. Coreanos, libaneses, espanhóis, bolivianos, africanos de vários países, portugueses... Mais de 70 nações estão representadas aqui. A convivência entre as várias religiões traz alguns conflitos, mas também dá exemplos, como os de muçulmanos e judeus que aqui conseguem viver em harmonia. Assim é que deve ser! Budistas, espíritas, pentecostais, povos de terreiro – todos buscando a construção de uma cultura de paz e respeito.

Liberdade religiosa

A professora tem razão. Afinal, no Brasil, convivem as mais diferentes religiões. Dissidências de religiões cristãs, novas seitas, como as das religiões ayhwasqueiras⁸, misturas de diferentes religiões, tudo converge nesse caldeirão cultural. Maria Clara distrai-se, observando os seus companheiros de viagem e tentando descobrir qual a religião de cada um.

Se for sexta-feira, percebe-se logo quem é do povo de terreiro, porque sempre usam roupa branca, pois é dia de Oxalá. As mulheres evangélicas geralmente usam vestidos compridos e cabelos longos, como manda a tradição. Os *hare krishnas*⁹ são reconhecidos pelos mantos coloridos e cheiro de incenso que usam para a purificação. Os judeus sempre são vistos com sua proteção na cabeça, os quipás, enquanto os ortodoxos dessa religião mantêm longas barbas e cachinhos ao redor da cabeça (chamados *peot*) e se protegem com chapéus de abas largas. As mulheres muçulmanas cobrem-se dos pés à cabeça, deixando apenas os olhos à mostra.

Respeitar a orientação religiosa de cada indivíduo é um dos grandes desafios da civilização atual. O domínio da Igreja católica, principalmente no Brasil, perdurou por muitos séculos. Hoje, tem perdido espaço para outras religiões, principalmente para as evangélicas, que utilizam bastante os meios de comunicação, com o objetivo de ganhar fiéis.



Infelizmente, algumas dessas religiões caracterizam outras manifestações e religiões como práticas demoníacas, em especial as de matrizes africanas e de rituais indígenas, mas oprimir ou impedir práticas religiosas é vetado pela Constituição brasileira. Além disso, qualquer atitude preconceituosa, que impeça os fiéis de praticarem suas músicas e danças, pode levar à perda de parte de nossa cultura e diversidade.

⁸ Religiões surgidas a partir do contato dos seringueiros do Acre com indígenas amazônicos que há muitos séculos dominam as raízes e as ervas que produzem a ayhwasca, bebida ritual que altera o estado da consciência durante os cultos.

⁹ Culto religioso e filosófico, baseado no hinduísmo, que preconiza a paz e a espiritualidade. Tem como grande característica os cânticos ou mantras, entoados de forma harmônica.

Proteção à diversidade cultural

“A influência de uma cultura hegemônica acaba com outras culturas”. Essa é a base da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO¹⁰, que o Brasil ratificou em 2006. Os países que fazem parte dessa Convenção se comprometem a proteger e promover sua cultura, com o objetivo de manter a identidade e as formas de expressão de seu povo.

A diversidade vai além das etnias ou religiões. Existe ainda a diversidade etária, sexual, racial, de línguas, de gênero, entre outras. A assimilação dos conceitos da Convenção permite equilíbrio entre diferentes culturas e fortalecimento de valores que deixam de ser únicos para serem múltiplos, dentro de cada nação.

A garantia dos direitos humanos é fundamental para alcançar o respeito às diferenças e à convivência numa cultura de paz. Os desafios são grandes, porque muitos interesses estão envolvidos. A cultura não é levada em consideração, quando outras prioridades entram em jogo, como o desenvolvimento, a preservação ambiental, o fim da miséria e da fome. No entanto, é preciso olhar por outro ângulo e perceber que a diversidade cultural é uma importante aliada na implementação dessas prioridades.

O papel da educação também é fundamental. É preciso políticas e práticas que reflitam os conceitos de convivência, conhecimento e valorização da diversidade cultural. Isso permite formar uma sociedade com consciência dos valores que a identificam como pertencente a um país.

Para alcançar esse objetivo, é necessário que diferentes mídias e canais de comunicação revelem essa diversidade, presente nos costumes locais, nas tradições, nos processos orais, nas músicas e nas práticas religiosas. E, principalmente, que os professores sejam capacitados a lidar com esses temas e preparados para proporcionar aos alunos contatos com os atores da diversidade.

¹⁰ UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>.

Inspirada por tudo o que viu e refletiu ao longo da viagem de ônibus e também por algumas leituras, Maria Clara percebeu que muitas das canções e das brincadeiras conhecidas por suas crianças e outras que ela mesma lhes ensinava eram fruto da influência das diferentes culturas e povos que compõem a rica diversidade de nosso país. Assim, pensou a professora, se, por um lado, essa diversidade é vivida naturalmente, por outro lado, pode ser uma rica fonte de pesquisa e tema de muitas conversas a serem feitas com as crianças.

Maria Clara, finalmente, chega à escola e prepara uma atividade estimulante para suas crianças. Confira a seguir e inspire-se você também.

O ônibus da diversidade

Cenário:

Um desenho no chão, com giz ou fita adesiva, para representar o espaço de um ônibus. Podem-se usar cadeiras também.

Personagens:

- Dois personagens fixos: o motorista e o cobrador.
- Outras crianças assumem papéis variados, conforme o que for sendo lembrado pela turma, buscando a maior diversidade possível: tipos de profissões, etnias, origens, religiões e idades.

Ação:

- Os passageiros conversam sobre suas profissões, religiões, sobre a vida e os times de futebol.
- O(a) professor(a) indica momentos de parada, em que sobem e descem passageiros, e a ação renova-se.
- Um dos passageiros canta uma música que todos conhecem, e o grupo canta junto.
- O(a) professor(a) pode ensinar cantigas de diversas origens e explorar depois com os alunos de onde veio cada uma, como chegaram ao Brasil.
- Em outros momentos que a atividade for realizada, trocar os papéis, variar as opções, incluir sempre mais personagens diversos.

Sugestões de atividade:

Atividades para realizar com seus colegas:

1 – Procure, em uma locadora, o filme *Apocalypto*, de Mel Gibson – 2006. Ele conta a história dos povos que habitavam o continente, antes da chegada dos colonizadores. O filme é falado em uma língua maia e mostra a relação de dominação dos povos e a aventura de um dominado para sobreviver e salvar a família.

Se puder, veja o filme com seus colegas e depois discutam:

Qual a relação que existe entre os povos daquela época e os de hoje?

Atividades para realizar com as crianças:

2 – Pesquisem onde estão localizadas as terras indígenas protegidas e a sua localização no mapa do Brasil.

Procurem também na internet informações sobre quantos troncos linguísticos existem. E será que existem povos indígenas urbanos? Onde ficam?

Pesquisem palavras indígenas usadas no vocabulário do dia a dia, descubram os nomes próprios que têm origem indígena, das crianças ou os nomes de cidades, rios, ruas ou localidades.

Referências bibliográficas:

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CASCUDO, L. da C. *Antologia do folclore brasileiro*. São Paulo: Martins Editora, 1944.

_____. *Religião no povo: imprensa universitária*. João Pessoa: UFPb, 1974.

FIORIN, J. L.; PETTER, M. (Orgs.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

HOLLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1987.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1970.

_____. *Maíra*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.

_____. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2006.

HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2007.

UNESCO. *Coleção história geral da África*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2010. 8 v. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasil/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/>.

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil



Andrei Bastos¹

¹ O jornalista Andrei Bastos milita pela causa das pessoas com deficiência e é membro colaborador da Comissão de Direitos Humanos e Assistência Judiciária da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB/RJ.

Com o ano letivo para iniciar, Maria Clara achou que já era hora de começar a pensar nas atividades que desenvolveria com suas crianças. Mal havia sentado e foi atraída pela algazarra de um grupinho de meninos e meninas, na pracinha defronte de sua janela. “Que coincidência”, pensou, enquanto se lembrava da novidade desafiadora que a esperava logo mais: pela primeira vez, teria em sua turma uma criança cega e outra com paralisia cerebral.

Do outro lado da rua, a criança com a venda nos olhos girava a cabeça para um lado e outro, seguindo os gritos dos companheiros, e tateava desordenadamente o espaço com os braços estabados, tentando agarrar um deles. Foi o que bastou para que a professora se pusesse a imaginar como seria o dia a dia das pessoas que não enxergam. “Taí! Acho que será uma boa ideia promover uma troca de vivências entre as crianças, para que comecem a se integrar”.

Atenta à naturalidade do comportamento infantil diante das trapalhadas da “cabra-cega”, ela também concluiu que é muito mais fácil e efetivo incluir socialmente pessoas cegas, cadeirantes, surdas, usuárias de muletas, com síndrome de Down ou paralisia cerebral, na primeira infância. Isso porque, nessa fase da vida, ainda não se formaram os preconceitos, e não se construiu a discriminação.

Enquanto as crianças têm muita facilidade para aceitar o diferente, isso não acontece, mesmo hoje, com os adultos, seja na sociedade em geral, seja entre os educadores, visto que a maioria das pessoas tem uma herança cultural carregada de preconceitos. Buscando ser honesta consigo, Maria Clara tinha consciência de que se incluía nesse grupo. E mais: para superar os seus preconceitos e conseguir enfrentar melhor o novo e duplo desafio de incluir as duas novas crianças em sua turma, ela precisaria esforçar-se para ficar mais bem informada e preparada.

Busca de conhecimento

Feliz com essa constatação, Maria Clara pôs-se a anotar ideias de jogos e brincadeiras que simulassem essas condições e pudessem promover a interação entre todas as crianças. Logo se deu conta de que a situação que julgara, de início, como um desafio também poderia ser um fator de enriquecimento da atividade pedagógica e das próprias existências dela e da garotada, é claro.

Quanto mais se quer ensinar, mais se precisa aprender, e Maria Clara decidiu conhecer a vida das pessoas com atributos comumente chamados de deficiências. Pessoas que vêm tornando-se mais visíveis na sociedade nos últimos tempos, graças às suas conquistas de emancipação social e política.



A professora ponderou: “Beethoven era surdo, Einstein tinha síndrome de Asperger², Stevie Wonder é cego, e o físico Stephen Hawking possui esclerose lateral amiotrófica³. Os quatro eram, ou são, pessoas com deficiências e também verdadeiros gênios. Mas e as pessoas comuns, que não se distinguem por nenhuma genialidade? Como ficam? Foi refletindo sobre isso que ela chegou à conclusão de que uma maior participação de pessoas com deficiências no processo social, e não apenas a de exceções brilhantes, como as que lembrara, é resultado de uma luta política iniciada há décadas, que já foi

equiparada à luta por direitos do negro e da mulher⁴.

A leitura do artigo do jornalista norte-americano deixou Maria Clara intrigada com a quantidade de nomes estrangeiros nessa história, e a professora foi atrás de informações sobre esse movimento político no Brasil. Qual não foi sua surpresa, ao descobrir que o patrimônio jurídico brasileiro relativo à inclusão social das pessoas com deficiência é considerado um dos melhores do mundo, em oposição à realidade que nos cerca.

² A síndrome de Asperger está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste, por não comportar nenhum atraso ou retardo global no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem do indivíduo. São características do portador desta síndrome: 1 - interesses específicos ou preocupações com um tema em detrimento de outras atividades; 2 - comportamentos repetitivos; 3 - comportamento socialmente e emocionalmente impróprio e problemas de interação interpessoal; 4 - problemas com comunicação não verbal; 5 - transtornos motores, movimentos desajeitados e descoordenados, entre outras.

³ De acordo com o Centro de Estudos do Genoma Humano, da Universidade de São Paulo (USP), a esclerose lateral amiotrófica é uma doença neurodegenerativa, em que são afetadas, seletivamente, as células nervosas responsáveis pelo controle da musculatura, chamadas de neurônios motores. A perda progressiva desses neurônios afeta diversos músculos do corpo, provocando fraqueza e atrofia (perda de massa e diminuição de tamanho).

⁴ Para saber mais a esse respeito, leia o artigo do jornalista Don Aucoin: AUCOIN, D. A última grande luta. The Boston Globe, 27 fev. 2008. A tradução para o português está disponível em: <<http://andreibastos-orebate.blogspot.com/2008/03/ltima-grande-luta.html>>.

A **Emenda Constitucional nº 12**⁵, por exemplo, abriu um ciclo de avanços legais que evoluiu até a promulgação da **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**⁶: enquanto a primeira reconheceu, em 1978, a existência civil das pessoas com deficiência, a internalização da Convenção ofereceu a última palavra em torno das conquistas e dos entendimentos das questões pertinentes e encerrou seus trâmites legais em 25 de agosto de 2009, com o Decreto nº 6.949 da Presidência da República.

No que diz respeito às crianças com deficiência, a Convenção da ONU, em seu artigo 7º, diz:

1. Os Estados-parte tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.
3. Os Estados-parte assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.⁶

Após essa e outras leituras, Maria Clara convenceu-se de que a legislação é ampla e minuciosa. Mas isso não basta! Na realidade, falta muito a ser feito, desde a melhoria de acesso aos transportes públicos, aos prédios, às calçadas, às ruas e aos meios de

⁵ BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978. Altera a Constituição Federal. Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica... *Diário Oficial da União*. Brasília: Senado Federal, 1978. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=124889>>.

⁶ BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil/Secretaria dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/convencao>>.

comunicação até um maior investimento na formação dos educadores, para que sejam capazes de implementar uma verdadeira **educação inclusiva**.

Definitivamente, a teoria ainda está distante da realidade, e nossa professora começou a perceber, realmente, o tamanho e a importância da tarefa que teria pela frente. Isso porque ela decidiu que gostaria de fazer mais pelas pessoas com deficiência do que apenas dedicar-se corretamente e conscientemente às suas duas novas crianças. “Posso buscar contato e colaborar com as pessoas com deficiência que lutam para transformar a sociedade e serem nela reconhecidas”.

“Nada sobre nós sem nós”, dizem as pessoas com deficiência que lutam por seu reconhecimento social. Elas querem deixar claro que a vontade política que falta, que é fundamental para dar efetividade às leis, só existirá com a participação delas nas ações do Estado que lhes digam respeito.

Navegando na internet



Muito do que leu e conheceu até aqui, a professora encontrou na internet, o que é compreensível. Além de a rede mundial de computadores oferecer um grande leque de informações, os seus recursos tecnológicos servem muito bem à superação das restrições sensoriais, físicas ou intelectuais de pessoas cegas, surdas, tetraplégicas, paralisadas cerebrais ou com síndrome de Down, entre outras deficiências.

Foi na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na internet⁷, por exemplo, que ela ficou conhecendo os números relativos ao segmento e se espantou com o fato de que 14,5% da nossa população tem algum tipo de deficiência, o que, no Censo 2000, somava 25 milhões de brasileiros, aproximadamente. Ora, se considerarmos que, pelo menos, mais uma pessoa estaria diretamente ligada a cada um desses brasileiros, já seriam 50 milhões de envolvidos na questão, quando a população era de 170 milhões. Como em 2010 o país já superava os 190 milhões de habitantes, esse número já deve ser bem maior.

⁷ IBGE. Portal. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

Além da página do IBGE, Maria Clara deu-se conta de que existem muitas outras. Elas trazem de reivindicações desse segmento a dados sobre a legislação e ações do governo e da sociedade civil voltadas a eles, além de notícias sobre os recursos tecnológicos e as orientações para capacitação dos profissionais que trabalham com essas pessoas.

“Mas onde estão as pessoas com deficiência, cadê essa gente toda?”, questionava-se a professora, enquanto pesquisava e se surpreendia. “Se os números são tão grandes, por que entraram apenas duas crianças com deficiência na escola? E por que vemos tão poucas pessoas com deficiência nas ruas das cidades e menos ainda nos bairros e nas regiões mais pobres?”

Viajando pelo interior do país

As respostas a essas perguntas são facilmente encontradas. O difícil, certamente, é aceitá-las. Acontece que a questão da deficiência é bastante relacionada à pobreza, e entre as populações menos favorecidas está o maior contingente de adultos e crianças com deficiência. Tanto é assim, que o texto da Convenção da ONU reflete esta realidade e procura influir para melhorar as condições de vida dessas parcelas da população mundial.



Nos centros urbanos desenvolvidos, são poucas as crianças e os adultos com deficiência que exercem o direito fundamental de ir e vir, por conta da falta de acessibilidade nos transportes, nos prédios e nas ruas. E essa reclusão é ainda maior nos rincões⁸ esquecidos do país. Se, mesmo nas cidades que possuem um número maior de pessoas instruídas e esclarecidas, o preconceito e a discriminação são barreiras gigantescas a serem superadas, como pensarão os habitantes de vilarejos com ruas de terra e sem escolas?

Nessas localidades, em especial, a maioria dos adultos e crianças com deficiência vive escondida e aprisionada em quatinhos dos fundos. Isso, quando não é deixada nas ruas ou esquecida em abrigos que são, na verdade, depósitos de gente. Abrigos que, normalmente, misturam deficiências com doenças e não têm condições mínimas

⁸ Lugares distantes, geralmente no interior do país. Também pode significar um vilarejo ou um pequeno povoado.

de estimular o desenvolvimento de qualquer criança com deficiência, por menor que seja seu comprometimento motor ou intelectual.

Para mudar esse quadro de abandono e equívocos, é preciso haver decisão e vontade de todos, especialmente dos educadores que se dedicam à **educação inclusiva** em diferentes instituições escolares. E a informação, reconhece nossa professora, é o primeiro passo para orientar e fortalecer o engajamento do conjunto da sociedade.

Pessoas com deficiência

Entre as muitas informações colhidas por Maria Clara, destaca-se a que diz respeito às mudanças na nomenclatura adotada pelo segmento que, obviamente, refletem entendimentos e conceituações que vamos acumulando ao longo do tempo. Foi assim que a antiga expressão “portadores de necessidades especiais” deu lugar à atual **“pessoas com deficiência”**. A importância de usarmos a palavra correta é clara. Afinal, da mesma forma que as leis refletem a conquista de direitos, as palavras transmitem percepções e discernimento.

A primeira expressão a cair em desuso foi “necessidades especiais”, pois entendeu-se que ninguém seria “especial” por ter uma deficiência que, na verdade, seria um atributo, como ser alto, baixo, magro ou gordo. Assim, quaisquer necessidades seriam específicas a cada deficiência. Além disso, como pode um ser humano “portar” uma necessidade? Essa expressão também deixou de ser usada, vigorando, atualmente, as expressões **“pessoas com deficiência”** e **“crianças com deficiência”**.

Aparentemente pouco importante, toda essa discussão tem grande valia no processo de conscientização da sociedade e na eliminação das barreiras de preconceito e discriminação.

No fundo, se considerarmos que cada ser humano tem um potencial próprio de realização, a deficiência deixa de existir, pois é um conceito relativo e discriminatório. O correto seria dizermos que a pessoa, adulto ou criança, é cega, surda, amputada, entre outros, tendo o direito de realizar plenamente seu potencial.

Vamos chegar lá! Enquanto isso não acontece, Maria Clara conclui que precisa aprender mais para poder oferecer à criança cega e à criança com paralisia cerebral o mesmo que oferece às demais. Um primeiro passo é avançar no conhecimento das características de cada uma e saber que elas estão entre os agrupamentos de deficiências **sensoriais** (cegueira, surdez), **físicas** (cadeirantes e usuários de muletas) e **intelectuais** (síndrome de Down, paralisia cerebral). A partir daí, é possível identificar suas necessidades específicas e abrir caminho para a aplicação de todos os recursos pedagógicos disponíveis.

Educação inclusiva

Embora toda a educação deva ser inclusiva, existem muitas divergências em torno de como deve ser a aplicação da chamada **educação inclusiva**. Essa concepção educacional começou a ser aplicada, nos Estados Unidos (EUA), com a implementação de uma lei de 1975⁹ e foi consolidada na Declaração de Salamanca, em 1994¹⁰. No entanto, ainda hoje, nas primeiras décadas do século XXI, muita gente continua acreditando que somente nas instituições exclusivas as crianças com deficiência podem se desenvolver. Contudo, há também quem defenda a ideia de que as crianças devem ser colocadas todas juntas na mesma sala de aula de ensino regular. Enquanto alguns acreditam que as crianças com deficiência precisam ter disponíveis apenas os acessórios específicos às suas necessidades, como material em braille ou mobiliário acessível a cadeirantes, sem a necessidade de nenhum outro atendimento didático extra, outros nesse grupo consideram necessário um suporte adicional, também específico a cada característica apresentada, para que ocorram, de fato, a inclusão e a igualdade de oportunidades.



⁹ Saiba mais sobre o que é a educação inclusiva e a lei pública norte-americana n° 94.142, de 1975, em: MRECH, L. M. *O que é a educação inclusiva?* São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm>.

¹⁰ UNESCO. *Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, MEC, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.



Para esses últimos, se uma criança com paralisia cerebral, por exemplo, é lenta na escrita, devido a sequelas nos membros superiores, mas tem capacidade intelectual preservada, seja em que percentual for, ela deve frequentar as salas de aula de ensino regular. Além disso, precisa receber atendimento adicional por meio de fisioterapia, recursos tecnológicos ou outro fator de estímulo que a ajude a se desenvolver na escrita. O mesmo acontecendo com crianças cegas, surdas, com síndrome de Down etc., em todas as situações específicas a cada uma. Tal atendimento extra, defende ainda esse grupo,

deve-se dar em salas devidamente equipadas e no contraturno:

*Assim, uma mesma escola deveria oferecer a **educação inclusiva** – compreendida no sentido mais amplo da diversidade humana e da democracia –, e a chamada **educação especial**, que sempre foi entendida como um sistema educacional separado do regular, exclusivo para crianças com deficiência.*

Diante de opiniões e propostas tão diversas, Maria Clara recorreu novamente à internet, mais especificamente ao *site* do Ministério da Educação (MEC)¹¹. Foi um mergulho e tanto, mas valeu a pena! Com base nessas pesquisas, ela chegou à conclusão de que todas as crianças devem receber atendimento equivalente e que lhes possibilite igualdade de oportunidades. Esse deve ser o único objetivo dos educadores democráticos e conscientes da diversidade humana, pois a educação exclusiva, em vez de possibilitar avanços, pode ter efeito contrário, criando guetos onde se pensava haver soluções.

¹¹ No *site* do MEC, é possível encontrar tudo o que é preciso conhecer sobre o denominado "Atendimento Educacional Especializado". A lista de publicações para *download* vai de orientações específicas para pessoas com surdez e deficiência física, entre outras, até as que estão no Portal de Ajudas Técnicas. Para tanto, acesse o portal do MEC, procure pela página da Secretaria de Educação Especial e, em seguida, clique em Publicações: BRASIL. Ministério da Educação. *Portal*. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>.

“As pessoas com deficiência são parte integrante desse nosso mundo tão diverso. Assim, tanto faz uma criança ser branca, negra, japonesa, brasileira, gorda, magra, com deficiência ou não. Todas são iguais perante as leis do coração, da razão e, muito especialmente, perante as leis do direito à educação.”

Partindo dessa compreensão, nossa professora começa a pensar sobre quais políticas públicas ou ações de grupos organizados da sociedade civil poderão efetivamente despertar o conjunto da população: “Precisamos encontrar maneiras de sensibilizar mais e mais pessoas para a responsabilidade que temos na inclusão plena da diversidade humana, em especial das pessoas com deficiência, começando já na educação infantil”.

Lembrando-se, novamente, da brincadeira de cabra-cega, ela põe-se a imaginar campanhas de sensibilização que divulguem o potencial existencial e de realização das diferentes deficiências, que possam mobilizar a todos em torno do slogan: “ponha-se no meu lugar e veja como você também é capaz”.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Legislação brasileira sobre pessoa portadora de deficiência*. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível: [//bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2521/legislacao_portadores_deficiencia_6ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2521/legislacao_portadores_deficiencia_6ed.pdf?sequence=8)>. [Reunião de Leis relativas às pessoas com deficiência].

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Acessibilidade. Brasília: SEDH/ Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Federação Brasileira de Entidades de e para Cego.

Acessível em: <http://www.apilms.org/menu/downloads/livro_acessibilidade.pdf>.

[Coletânea das principais leis, decretos e portarias na área da acessibilidade].

_____. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade do Governo Federal.

Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Brasília:

Comissão Especial de Acessibilidade do Governo Federal. Disponível em:

<<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/42/3/742398.pdf>>.

FERRAZ, R. *Visão & revisão conceito e pré-conceito*. Disponível em:

<<http://www.cadetudo.com.br/ricardoferraz/cartuns.html>>. [Exposição de Cartuns Itinerantes, com material do livro].

_____. *Acesso de humor: cartilha*. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/acessohumor.pdf>>.

GIL, M. (Coord.). *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?*

São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html>.

NÉRI, M. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: Edição FGV/IBRE, CPS, [s.d.].

Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_Sumario_Executivo.pdf>.

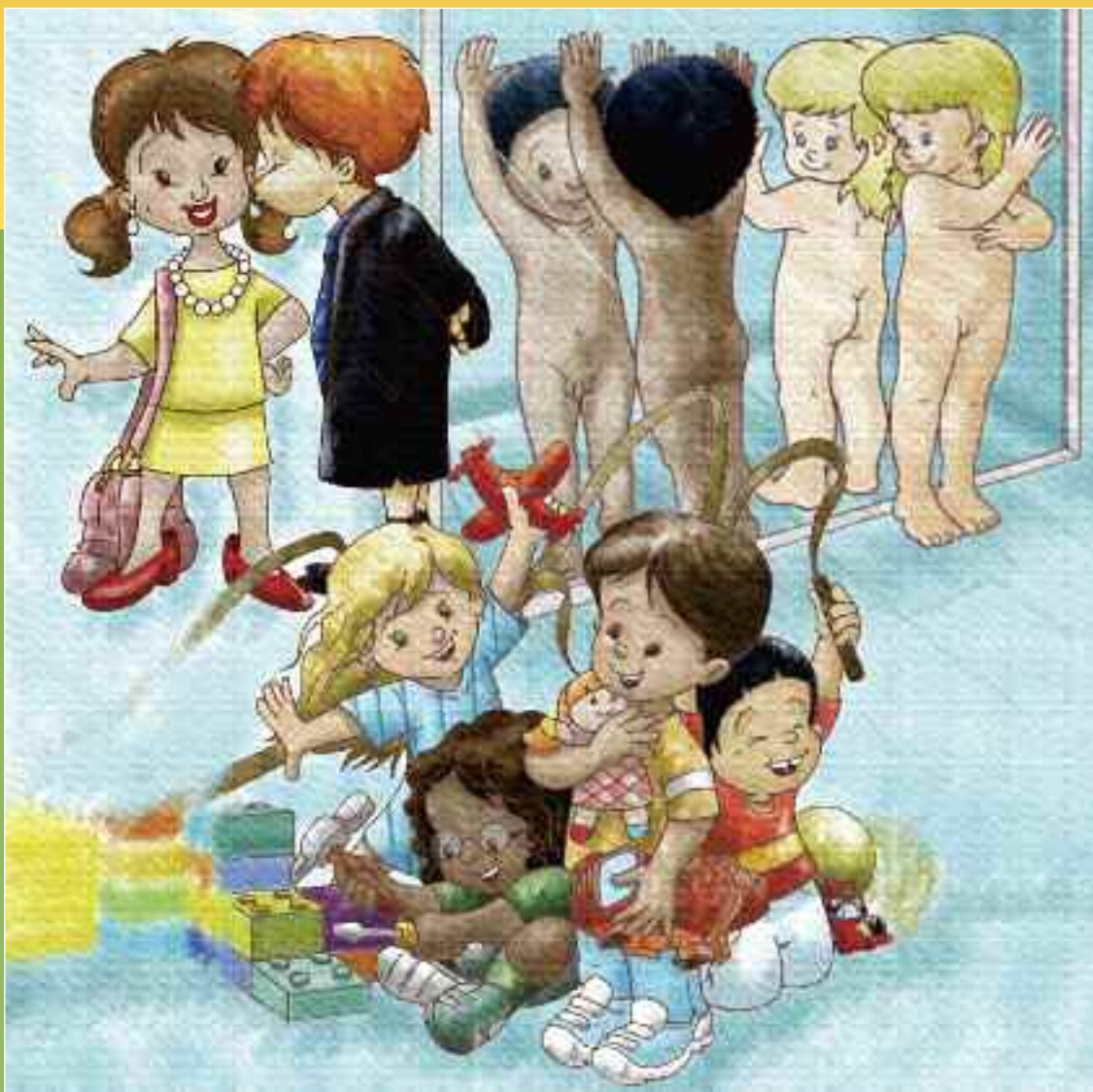
REVISTA SENTIDOS. Disponível em: <<http://revistasentidos.uol.com.br/>>. [Uma fonte preciosa de informações para pessoas com deficiência física e para os profissionais que trabalham nesta área].

WERNECK, C. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?* [s.l.]: WVA, [s.d.].

Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/projetoIntegra.php?id=76>>.

<<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=124889>>.

Para discutir sexualidade e relações de gênero na infância



Jane Felipe¹

¹ Jane Felipe é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e integrante do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN).

Maria Clara sempre está muito entusiasmada com seu trabalho junto às crianças. Mas, como todo(a) professor(a), às vezes é acometida por algumas dúvidas. Recentemente, ela perguntava-se sobre o que dizer e como explicar sexualidade e questões de gênero aos pequenos, especialmente quando surgem situações inesperadas, como esta:

– Eu estava lendo um livro para as crianças que contava a história do nascimento de uma bruxinha. A mãe-bruxa tinha feito uma série de cálculos, consultado os astros e descobriu que o melhor local para o nascimento de sua filha bruxinha seria em cima de uma árvore. As crianças estavam todas muito curiosas com o desfecho da história, quando o Felipe veio com a pergunta: “Profe, mas como ela saiu de dentro da barriga da mãe?”

Maria Clara ficou na dúvida sobre o que fazer. Pensava que, se respondesse corretamente, os pais das crianças poderiam incomodar-se, pensar que ela estava estimulando as crianças para o tema da sexualidade. Mas, inventar uma historinha também não era a melhor solução.

Sugestão de atividade:

O que você responderia, nesse caso? Anote em uma folha a resposta que você daria às suas crianças. Quando terminar de ler este capítulo, releia o que escreveu e veja se gostaria de manter ou modificar sua resposta.

Não é raro ouvirmos perguntas inusitadas vindas das crianças. Essa não seria a única vez que Maria Clara iria deparar-se com elas. Nesses casos, uma possibilidade é devolver para as crianças o que foi perguntado, tentando entender o que elas sabem ou pressupõem sobre o assunto e exatamente qual é a questão. O mais importante no momento é ter tranquilidade.

Para entender mais claramente o que suas crianças já sabiam sobre o assunto e poder, a partir daí, esclarecer o que elas realmente queriam saber, Maria Clara propôs que cada uma desenhasse como iria acontecer o nascimento da bruxinha. Depois, pediu que cada criança contasse o que seu desenho significava. Assim, pôde perceber quais já tinham uma ideia mais aproximada de como ocorre o nascimento e quais crianças ainda tinham explicações mágicas para isso. Dessa maneira, foi possível para a professora atender melhor ao verdadeiro interesse das crianças.

As questões relacionadas ao tema sexualidade são bastante complexas, e Maria Clara decidiu estudar um pouco mais o assunto. Inscreveu-se em um seminário de formação e lá descobriu que não estava sozinha em seus questionamentos e incertezas.

Muitas outras dúvidas surgiram, com base nas conversas com seus colegas. As principais giravam em torno de temas para os quais os professores não são devidamente preparados. O que dizer diante de uma pergunta sobre nascimento e concepção? O que fazer quando a criança se toca? Como agir quando uma criança demonstra interesse por objetos e brincadeiras considerados exclusivos do sexo oposto? Quais as diferenças entre identidades de gênero e identidades sexuais?

A descoberta da sexualidade na infância

Descobrir a sexualidade e o fato de que o próprio corpo é fonte de prazer começa ainda na infância. Durante a amamentação, o bebê percebe o seio materno como uma primeira fonte de satisfação, proporcionando mais do que alimentação.

As manifestações de afeto recebidas por meio de mensagens e toque (no banho, na troca de fraldas ou de roupa), os beijos, os abraços, as palavras amorosas ditas às crianças, desde a mais tenra idade, são elementos fundamentais para a construção de uma sexualidade saudável.

Todo trabalho de **maternagem**² feito com a criança contribui para que ela se organize no mundo a partir do próprio corpo. Com base nessa relação fundamental do bebê com a mãe – ou com outra pessoa que exerça a maternagem –, a criança prepara-se para construir laços afetivos com o mundo social.

À medida que adquire outras capacidades (falar, caminhar, pular, saltar, correr, compreender algumas situações, relacionar-se de forma mais independente, fazendo amigos, por exemplo), a criança vai descobrindo mais possibilidades para o seu corpo. Começa a entrar em contato com o corpo dos colegas – o que acontece após os 2

² Termo bastante importante na obra do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott (1896-1971), que, resumidamente, significa a atitude das mães (ou outro cuidador principal) em relação aos bebês e aos cuidados a eles dispensados.

anos e meio, quando geralmente já consegue controlar os esfíncteres – e mostra-se curiosa para entender as diferenças anatômicas entre meninos e meninas, homens e mulheres e também entre adultos e crianças.

Tanta curiosidade se reflete em olhares admirados, perguntas e comentários. A criança expressa suas descobertas de forma natural, ingênua e, assim, demonstra o quanto essas novidades são fascinantes para ela. Para entender e satisfazer suas curiosidades, as crianças utilizam não apenas perguntas, mas também brincam consigo mesmas ou umas com as outras. Nesse brincar, elaboram questões a respeito do mundo e do espaço em que estão inseridas e também sobre sexualidade.

É preciso ter claro que as vivências infantis estão repletas de descobertas em relação ao mundo, às pessoas e ao campo da sexualidade. A ideia de que as crianças não entendem nada sobre o tema não faz mais sentido, especialmente nesses tempos em que há um amplo acesso a informação, músicas, novelas e comerciais em que o apelo sexual está presente. Há, até mesmo, certo descuido com relação à infância, no que diz respeito aos apelos da mídia que estimulam uma erotização precoce das crianças e aumentam ainda mais as curiosidades infantis.

Autoerotismo infantil

As principais preocupações de professores e famílias estão relacionadas às brincadeiras, às descobertas, aos comportamentos ligados à sexualidade e aos jogos sexuais que as crianças experimentam nessa fase da vida.

A primeira grande preocupação diz respeito ao autoerotismo, mais conhecido como masturbação. Isso porque, desde muito cedo, as crianças descobrem que seus órgãos genitais lhes dão prazer ao serem tocados, proporcionando-lhes uma sensação de bem-estar e excitação.

A masturbação da criança ocorre de forma natural, na medida em que ela vai descobrindo seu próprio corpo, se tocando e experimentando sensações de prazer. Entretanto, possui um teor muito diferente da masturbação no adulto – já em outro estágio da sexualidade.

Ao se deparar com a situação de autoerotismo infantil, o primeiro impulso dos adultos é desviar a atenção da criança. Mais importante que isso, porém, é explicar a ela que determinados atos não devem ser feitos em público, pois há todo um protocolo social a ser seguido em cada cultura, que visa a preservar o corpo e a individualidade das pessoas. Isso serve tanto para as meninas quanto para os meninos, embora se perceba, na nossa cultura, o quanto se é tolerante com os últimos.

Também é necessário, nesses momentos, permanecer atento à maneira como essa masturbação ocorre. Grau e frequência muito elevados podem denunciar algum problema de saúde, como alergia ou algo do tipo. A masturbação muito constante, que chega a distanciar a criança dos colegas ou das atividades de seu interesse, pode ser indício de certa ansiedade e deve também ser investigada na conversa com os pais ou cuidadores da criança. Se o(a) professor(a) achar pertinente, deve buscar orientação de psicólogo(a) ou médico(a) para sentir-se mais seguro(a) sobre como agir. E, se for o caso, até conversar com os pais para contatarem um(a) especialista.

Para que as crianças assimilem a importância de se agir de acordo com as expectativas sociais, é preciso mostrar a elas que as regras sociais existem em diversas situações, nas mais diferentes áreas de nossa vida, ou no relacionamento com pais, mães, filhos e filhas, ou com namorados, vizinhos e colegas de trabalho.

A família e a escola precisam ensiná-las que nem sempre é possível fazer o que queremos, a qualquer hora e em qualquer lugar. Ainda que o autoerotismo seja uma prática agradável e prazerosa em todas as idades, isso é algo a ser feito com privacidade.

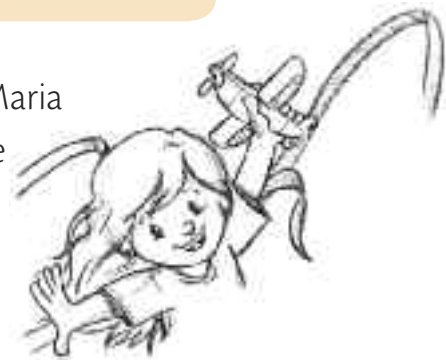


Identidades sexuais e de gênero

Nos seus estudos, Maria Clara percebeu que se faz uma grande confusão entre **identidades de gênero** e **identidades sexuais**. As identidades de gênero dizem respeito às expectativas socialmente construídas que se depositam sobre homens e mulheres. Tais expectativas variam de acordo com a cultura e o tempo histórico nos quais os sujeitos estão inseridos.

Crianças pequenas brincam de qualquer coisa e com qualquer objeto que lhes pareça interessante, sem fazer distinção preconceituosa: isso é de menino, isso é de menina. São os adultos que costumam interditar brincadeiras e brinquedos, gostos, gestos, comportamentos, determinando o que deve ser de menino ou de menina, limitando assim as possibilidades e a criatividade das crianças.

Lembrando-se de tantas conversas e estudos sobre a infância, Maria Clara percebeu que, no processo de construção da identidade de gênero, as crianças experimentam diferentes papéis enquanto brincam. Elas não se limitam ao valor social de nenhum deles, e isso é fundamental nesse processo. Daí porque é essencial que o(a) professor(a) evite intervir no jogo simbólico das crianças, apenas se mantendo atento(a) a como elas vivenciam essas brincadeiras.



Para concretizar como as expectativas de gênero influenciam nossa percepção, realize a **atividade 1** sugerida ao final deste capítulo.

Diferentemente das identidades de gênero, que são construídas socialmente, as identidades sexuais referem-se às preferências no campo afetivo-sexual. Essas preferências podem ser com relação às pessoas do outro sexo (heterossexuais), com pessoas do mesmo sexo (homossexuais) ou com ambos (bissexuais). Há ainda outras identidades que despertam muita confusão, pois elas situam-se na fronteira entre o que consideramos tradicionalmente atributos do masculino ou do feminino. São os sujeitos transexuais, os intersex³ e os travestis. No caso das crianças pequenas, o fato de elas brincarem com coisas consideradas de meninas ou de meninos, ou ainda de praticarem determinados jogos sexuais, não significa que sejam, ou serão, a *priori*, homossexuais, heterossexuais ou bissexuais. Portanto, como diz Félix López Sánchez⁴, no livro “Homossexualidade e família”, é, no mínimo, precipitado ficar julgando as crianças nesse sentido.

É preciso um pouco mais de tranquilidade, ao se deparar com determinadas situações.

³ Antigamente chamados de hermafroditas, são pessoas que nascem com a genitália ambígua. Para uma maior compreensão dessa temática, consultar o livro de Berenice Bento, *O que é transexualidade*. Ed. Brasiliense, 2009.

⁴ Félix López Sánchez é professor de *psicologia de sexualidade* na Universidade de Salamanca.

Muitas vezes, as escolas (professores, coordenação pedagógica e direção) tomam atitudes precipitadas, preconceituosas e equivocadas, quando se trata desse tema. Chamam as famílias das crianças, ao perceber algum fato ocorrido na escola – por exemplo, dois meninos surpreendidos tocando-se em suas partes genitais.

É possível abordar facilmente tais situações apenas conversando com as crianças. Isso não significa, porém, esconder determinados fatos dos pais ou dos responsáveis pelas crianças. A questão é não provocarmos alardes que vão preocupar desnecessariamente as famílias, quando muitas vezes eles são resultado de equívocos ou falsas impressões.

Apesar de jogos sexuais serem relativamente comuns na infância, cabe à escola e à família explicar que se deve ter cuidado e respeito com o próprio corpo e o dos colegas. Ensinar que os limites corporais devem ser respeitados é responsabilidade de ambos: escola e família.

Veja a **sugestão de atividade 2**, ao final do capítulo, que sugere alguns caminhos para preparar as conversas com as famílias sobre questões de sexualidade e gênero.

É relativamente comum, nas escolas e no espaço familiar, o estímulo ao tema namoro, perguntando-se às crianças sobre o assunto, especialmente aos meninos. O tema é comum no processo de exploração e descobertas, e as crianças precisam

exercitar as formas como funcionam socialmente as relações amorosas, a aceitação e a recusa. Assim, vale a pena trabalhar essas situações com as crianças. Para tanto, o(a) professor(a) deve estar atento(a) a como elas lidam com isso coletivamente.

Especialmente no que se refere ao cuidado e ao respeito com o corpo, é fundamental encontrar espaços para que as crianças pequenas possam falar dos próprios limites. Elas precisam ter oportunidades para esclarecer o que querem e o que não querem na relação com seus pares. Uma possibilidade é discutir com elas o que é possível



ou não nas brincadeiras com os colegas e depois propor que façam um cartaz com colagem ou um desenho sobre o que ficou combinado. A conversa deve permitir a fala de todos, estimulando os mais retraídos a exporem suas questões.

Projetos sobre gênero e sexualidade com crianças

Há inúmeras possibilidades de desenvolver projetos sobre gênero e sexualidade com crianças pequenas. O importante é que as atividades façam parte da rotina e do planejamento escolar, e não apenas sejam lembradas em situações “emergenciais”, diante de algum fato mais complexo que ocorra na escola.

É fundamental que o planejamento seja sempre maleável, podendo ser alterado, de acordo com as necessidades do grupo. Contudo, nada deve ser improvisado. Outro ponto importante é a calma que os professores devem ter na hora de administrar as situações inusitadas que ocorrem no dia a dia da escola infantil.

Um projeto de trabalho pode ser assim resumido:

a) O que vamos estudar: o(a) professor(a) pode listar as principais curiosidades e dúvidas das crianças e, com base nisso, desenvolver as propostas. Por exemplo, elas podem estar interessadas em saber de que forma acontece a concepção, como o bebê se instala na barriga da mãe, o que meninos e meninas têm de diferente, o que cada um pode ou não fazer.

b) como vamos estudar: com a participação da turma, o(a) professor(a) combina de que forma o projeto será desenvolvido, os materiais que serão utilizados (filmes, vídeos, livros, roda de conversas com algum convidado, entre outras opções). É importante uma seleção criteriosa de livros didáticos ou paradidáticos que discutam o tema de forma bastante clara. Há livros que podem confundir ainda mais a criança, com textos ou ilustrações não adequados à faixa etária, portanto, pouco esclarecedores. Antes de o material ser oferecido ao grupo, é fundamental ouvir as hipóteses e os conceitos que as crianças já têm sobre o assunto.

c) o que aprendemos: consiste no resumo das principais aprendizagens que as crianças tiveram durante o projeto. Elas mesmas discutem o que de mais interessante conseguiram aprender.

Projetos assim devem ter por objetivo promover o respeito às diferenças, por meio de atividades de cooperação (não competitivas). Para tanto, é necessário oferecer os mesmos espaços, atividades e materiais para os meninos e para as meninas. Nada de dizer às meninas que elas devem brincar apenas de boneca ou confiná-las ao canto da fantasia, ou estimular os meninos a brincarem com jogos competitivos. O uso de literatura infantil pode ser um grande aliado para se discutir questões de gênero, problematizando as desigualdades entre homens e mulheres.

Sugestões de atividades:

1. Faça um quadro com duas colunas. Na primeira, coloque o que você percebe que se espera das meninas, em termos de vestuário, brinquedos, companhias, conversas e modo de se portar socialmente. E, na outra, o que se espera dos meninos, nessas mesmas categorias.
2. A seguir, trace uma linha abaixo dessas duas colunas e escreva o que você sugere para superar essas formas preconceituosas ou precoces de atribuir características diferenciais de gênero.

Para praticar as ideias apresentadas no texto, faça o planejamento de uma reunião com familiares das crianças, para abordar as questões da sexualidade e do gênero. Não se esqueça de incluir na pauta o momento da descontração, o da apresentação do assunto e da conversa (dando voz a todos) e o do encerramento, com algumas conclusões e encaminhamentos.

Referências bibliográficas:

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna 1999.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. *Portal*. Disponível em: <www.clam.org.br>.

GEERGE. *Site do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero*. Disponível em: <www.geerge.blogspot.com>.

GEIN. *Site do Grupo de Estudos em Educação Infantil*. Disponível em: <geinufrgs.wordpress.com>.

LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). *Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOWENKSON, L. Abuso sexual, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas? *Revista do CLAM*. Rio de Janeiro, n. 5, 2010.

MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T.z T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 71-102.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VONK, F. V. V. *Sexualidade infantil*. 2.ed. rev. São Paulo: GTPOS, 2003. 4 p.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

XAVIER FILHA, C. (Org.). *Educação para sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

Bibliografia complementar:

BENTO, B. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. *Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: SNDH/MJ, 2004.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

UFRGS. *Site do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN)*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/>>.

MACHADO, P. S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. *Cadernos Pagu*. Campinas, Unicamp, v. 24, p. 249-281, 2005.

SÁNCHEZ, F. L. *Homossexualidade e família: novas estruturas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. *Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na internet*. Brasília: UNESCO, Garamond, 1999.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

Livros recomendados para crianças:

CANDIA, C. et al. (Org.). *A minha primeira coleção de iniciação sexual e afetiva*. São Paulo: Impala, 1996. 4v.

HARRIS, R. *Vamos falar sobre sexo*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

XAVIER FILHA, C. *Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

_____. *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

Filmes recomendados para educadores:

Lolita – Itália/França, 1997. Direção de Adrian Lyne. Em 1947, um professor de meia-idade de origem inglesa vai lecionar literatura francesa em uma pequena cidade da Nova Inglaterra e aluga um quarto na casa de uma viúva (Melanie Griffith). Só realmente decide ficar, quando vê a filha dela, uma adolescente de 12 anos, por quem fica totalmente atraído. Apesar de não suportar a mãe da jovem, ele casa-se com ela, apenas para ficar mais próximo do objeto de sua paixão, pois a atração que sente pela enteada é algo devastador. A jovem, por sua vez, mostra ser bastante madura para a sua idade. Enquanto ela está em um acampamento de férias, sua mãe morre atropelada. Sem empecilhos, seu padrasto viaja com sua enteada e diz a todos que é sua filha, mas, na privacidade, ela comporta-se como amante. Porém, a menina tem outros planos, que irão gerar trágicos fatos.

Minha vida em cor de rosa (*Ma vie en rose*) – França/Bélgica/Inglaterra, 1997. Direção de Alain Berliner. Menino bastante retraído decide vestir-se apenas como menina, causando grande furor na pequena cidade onde mora. Sua família deve, então, viver com a possibilidade de que ele seja gay e deve superar todos os transtornos que a situação gera.

Billy Elliot – Inglaterra, 2000. Direção de Stephen Daldry. O garoto Billy Elliot, de 11 anos, vive numa pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé que conhece na mesma academia em que pratica boxe. Incentivado pela professora de balé, que vê seu talento nato para a dança, ele resolve, então, pendurar as luvas de boxe e dedicar-se de corpo e alma à dança, mesmo tendo de enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai à sua nova atividade.

Osama – Afeganistão, 2003. Direção de Siddiq Barmak. No Afeganistão, durante o regime Talibã, uma menina de 12 anos é obrigada a cortar seu cabelo, vestir-se com roupas masculinas e comportar-se como um menino, para ajudar sua família só de mulheres. Ela começa a frequentar uma escola em que a única aula é uma leitura fanática do Alcorão. A farsa é descoberta, quando um garoto vê sangue escorrendo pelas pernas dela. A punição que recebe é monstruosa. O filme é baseado em fatos reais.

Má educação (*La Mala Educación*) – Espanha, 2004. Direção de Pedro Almodóvar. Enrique Goded é um cineasta que passa por um bloqueio criativo e está tendo problemas em elaborar um novo projeto. É quando se aproxima dele um ator que procura trabalho, identificando-se como Ignacio Rodriguez, que foi o amigo mais íntimo de Enrique e também o primeiro amor da sua vida, quando ainda eram garotos e estudavam no mesmo colégio. Goded recebe do antigo amigo um roteiro intitulado "A Visita" que parcialmente foi elaborado com experiências de vida que ambos tiveram. Goded lê o roteiro com profundo interesse. Este relata as fortes tendências de pedofilia que tinha um professor de literatura deles, o padre Manolo, que vendo Ignacio e Enrique em atitude suspeita diz que vai expulsar Enrique. Ignacio, sabendo que Manolo era apaixonado por ele, diz que fará qualquer coisa se ele não expulsar Enrique. Então Manolo promete e molesta Ignacio, mas não cumpre a promessa e expulsa Enrique. Goded decide usar a história como base do seu próximo filme e, por causa de um isqueiro, vai até a casa de Ignacio e constata uma verdade surpreendente.