



DIONI BRANT E SILVA VIANNA

**REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS POR
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro

Fevereiro, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

DIONI BRANT E SILVA VIANNA

**REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS POR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helenice Maia Gonçalves

Rio de Janeiro

2007

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Márcio, a razão da minha vida, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos.

Aos meus pais que sempre incentivaram o meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

À Professora Helenice Maia que me acolheu e me orientou de forma competente e, sobretudo, amiga.

À Professora Maria Regina Prata que me serviu de modelo e inspiração.

À CAPES-PROSUP pela concessão da bolsa de estudos e à UNESA pelo apoio concedido.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação da UNESA que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

À direção e as professoras das escolas envolvidas, pois sem a parceria delas essa pesquisa não teria sido realizada.

RESUMO

O presente estudo buscou apreender junto a professores de creche e de pré-escola indícios de suas representações sociais de “práticas democráticas na Educação Infantil”. Optou-se pelo referencial teórico das Representações Sociais, tomando por base os trabalhos desenvolvidos por Moscovici e Jodelet. Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: (a) questionário contendo questões abertas e fechadas, aplicados a 100 professores da rede pública de ensino; (b) observação participante em sala aula; e (c) grupo focal com professores. Os dados coletados em duas escolas municipais localizadas na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro foram submetidos à análise de conteúdo conforme proposto por Bardin, momento em que foi possível verificar que os docentes possuem diferentes informações sobre democracia e práticas escolares democráticas, oriundas tanto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil quanto dos discursos pedagógicos e do senso comum. Ao recorrer-se aos estudos de Foucault para a análise das relações de poder entre professores e alunos e as práticas desenvolvidas em sala de aula, duas categorias puderam ser criadas: a de corpos dóceis e a de corpos ativos. Na categoria *corpos ativos* foram agrupados registros relativos à democracia baseada na inclusão, no reconhecimento da diversidade, no desenvolvimento de habilidades, aptidões e talentos de forma a instrumentalizar os alunos às demandas contemporâneas, bem como proporcionar o exercício constante do diálogo e da participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Em contrapartida, na categoria *corpos dóceis* os registros se relacionaram à democracia pautada na defesa de uma escola assistencialista, preparatória e disciplinar. Conclui-se, portanto, que as diferentes informações sobre democracia e práticas democráticas estão visíveis nas relações professor-aluno e nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois mesmo tendo os docentes reconhecido a importância da roda de conversa e do planejamento participativo como recursos metodológicos para o exercício da democracia na escola, esses não se evidenciaram na prática docente, que parece apoiar-se ainda em práticas disciplinadoras e controladoras dos corpos infantis. De acordo com as três dimensões das representações sociais propostas por Moscovici – informação, atitude e campo de representação – foi possível observar que as representações sociais de práticas democráticas dos professores que participaram desta pesquisa estão em processo de construção.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Democráticas. Representações Sociais.

ABSTRACT

This paper has aimed at collecting, amongst nursery and pre-school teachers, signs of their social representations regarding “democratic practices about Children’s Education”. One adopts here, within the theoretical system of references, the so-called Social Representations, based upon studies developed by Moscovici and Jodelet. The following data collecting techniques have been used: (a) a questionnaire containing open / closed questions, given away among 100 public school teachers; (b) participative observation in the classroom; and (c) a focal group, with teachers. The amount of data, collected at two municipal schools, in the western zone of Rio de Janeiro City, have been submitted for contents analysis, according to Bardin, when it was possible to verify that teachers have got different pieces of information about democracy and democratic school practices, coming both from the National Curriculum Programme for Children’s Education and from the pedagogic speeches and from the common sense. After referring to Foucault’s studies about the analysis of power relations amongst teachers and learners and the various practices developed in the classroom, two categories have been collected: the one regarding *docile* bodies and another one of *active* bodies. In the category of *active* bodies, one has gathered registers about democracy based upon social inclusion, in the recognising way of diversity, in the development of capacities, skills and talents, so as to prepare (“to instrumentalise”) learners for contemporary requirements, as well as to offering them the constant practice of dialogue and of the school community participation in the decisions making process. On the other hand, in the category of *docile* bodies, registers refer to the democracy based upon the defence of an assistance school, which is preparatory and disciplinary. The conclusion, therefore, is that different pieces of information about democracy and democratic practices are visible in the teacher-learner relation and in the activities developed within the classroom, because, even though teachers have recognised the importance of conversation turns and of participative planning as methodological resources for the practice of democracy at school, these means and resources have not appeared in the day-by-day teaching practice, which seems to be based still upon controlling, disciplinary practices regarding children’s bodies. According to the three dimensions of social representations proposed by Moscovici – information, attitude and representation field – it’s been possible to observe that the social representations of democratic practices, developed by the teachers who took part in this research, are in clear process of construction.

Key-words: Children’s Education. Democratic Practices. Social Representations.

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo I - Democracia e Educação	16
1.1- Democracia e Educação: uma breve discussão	16
1.2 - Democracia e a relação de poder nos discursos sobre a educação para a infância	33
Capítulo II - Práticas Democráticas na Escola	47
2.1 - Práticas e saberes docentes	47
2.2 - A prática docente e a construção de relações democráticas nas instituições escolares: o conflito como elemento constitutivo do trabalho educativo	55
2.3 - Práticas democráticas: uma perspectiva metodológica	62
2.4 - Práticas democráticas na Educação Infantil	67
Capítulo III – Buscando as Representações Sociais de práticas democráticas na Educação Infantil	75
3.1- A Teoria das Representações Sociais	75
3.2 - O paradigma qualitativo	79
3.3 - A imersão no campo da pesquisa: dos procedimentos para a coleta de dados à escolha dos sujeitos	80
3.3.1 - Procedimentos para a coleta de dados	80
3.3.2 - Técnica para análise e discussão dos dados	86
3.3.3 - Descrição das escolas pesquisadas	87
Capítulo IV – Práticas Democráticas na Educação Infantil: uma colcha de retalhos	93
4.1- Análise do questionário	93
4.2 - Observação Participante	104
4.3 - Grupo Focal	112
Considerações Finais	124
Referências Bibliográficas	127
ANEXO I	134
ANEXO II	136
ANEXO III	138

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, diferentes mudanças na sociedade contribuíram para a (trans)formação da escola de Educação Infantil, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas aplicadas em seu interior.

É na transição de um modelo de sociedade disciplinar típico da modernidade para um modelo de sociedade atual que alternativas metodológicas vão ganhando espaço no cenário educacional, afetando as relações que se estabelecem na escola, sobretudo as que envolvem professores e alunos.

As inter-relações escolares pautadas em práticas coercitivas e táticas individualizantes de medição e controle, típicas da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1977), convivem com táticas de negociação e reivindicação, fazendo emergir novas formas de subjetivação que podem favorecer o desenvolvimento de práticas democráticas, em substituição a práticas alicerçadas em relações de poder autoritárias.

É nessa direção que Rovira (2000) propõe um conjunto de dinâmicas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de comunidades democráticas. Entre essas dinâmicas, o autor destaca a formação de pequenos grupos, por meio da criação de espaços de diálogo e da participação entre alunos e professores. Em outras palavras, percebe-se que Rovira (2000) defende a implementação das Assembléias de Classe, ou seja, de uma ação pedagógica cuja finalidade é privilegiar a construção de espaços de diálogo por excelência, fomentando intencionalmente a participação dos alunos por meio da palavra.

Assim como as Assembléias de Classe, as Ações Tutoriais e o Contrato Didático são também considerados um conjunto de ações pedagógicas que propiciam a convivência em sociedade, sendo a palavra a ferramenta fundamental entre todos os sujeitos da comunidade escolar.

Para Rodriguez (2002), a prática da tutoria torna-se uma estratégia que visa à formação de identidades democráticas, visto que incentiva o poder de autoria e de participação nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, possibilitando a construção de um ambiente de convivência, indispensável para a organização e estruturação da turma, bem como para o favorecimento do sentimento de pertença ao grupo.

Aquino (2003) considera que o Contrato Didático é um importante instrumento pedagógico para a construção de práticas democráticas na escola na medida em que propõe a criação de espaços em que alunos e professores construirão coletivamente acordos ou combinados, visando partilhar responsabilidades na tomada de decisões acerca das rotinas de trabalho e das regras de convivência.

Através dessas e de outras ações, as instituições escolares têm procurado abrir espaço para relações que favoreçam o diálogo e a livre expressão de sentimentos e idéias por meio do reconhecimento das diferenças e das desigualdades dos papéis sociais e dos deveres sociais, tanto dentro quanto fora da escola (ARAÚJO, 2004).

Nas creches e pré-escolas, o diálogo e a comunicação entre professores e alunos começam a ser percebidos em diferentes momentos do cotidiano, uma vez que uma série de estratégias pedagógicas têm sido implementadas com a finalidade de promover relações humanas calcadas na solidariedade e no companheirismo. O foco é educar

para sentir, propor, criticar e criar suas próprias formas de comportamento e realização pessoal, desenvolvendo sua capacidade de sonhar, de saber e poder expressar-se com liberdade e criatividade e construir um outro mundo possível, em rede, orientado por uma outra lógica de poder, onde todos possam caber, ser e ter (GADOTTI, 2005. Disponível em <http://www.paulofreire.org>. Acesso em 25/01/07; 16:34:42).

Entre essas estratégias destaca-se a hora do círculo ou da roda, momento em que, dispostas de maneira que todas possam se ver, as crianças são convidadas a planejar e dividir as tarefas, resolver conflitos, criar normas de funcionamento do espaço e do tempo escolar, trocar experiências e conhecimentos, bem como avaliar o cumprimento dos acordos estabelecidos de forma colaborativa.

Portanto, estudos referentes às diferentes estratégias pedagógicas aplicadas em sala de aula de Educação Infantil precisam ser efetuados, objetivando refletir sobre a sua contribuição para o desenvolvimento de perspectiva democrática e cidadã nas crianças.

Nesse sentido, entende-se que conhecer as representações sociais de práticas democráticas produzidas por professores que atuam nesse nível de ensino permitirá verificar se as atividades aí desenvolvidas são democráticas e se garantem relações democráticas entre professores e alunos.

Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões:

- O que é uma educação democrática?
- O que é uma educação democrática para crianças de creches e pré-escolas?
- Que práticas são desenvolvidas pelo professor no cotidiano da Educação Infantil?

- Que práticas são e não são consideradas democráticas na Educação Infantil?
- Quais as representações sociais de práticas democráticas elaboradas por professores da Educação Infantil?

Para responder a essas questões, a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) aqui apresentada parte do princípio que as representações docentes se constituem a partir da realidade do grupo a que esses pertencem e que, mediados por sua cultura, atribuem sentido ao que vêem e direcionam suas ações.

Assim, nas duas seções do primeiro capítulo – “Democracia e Educação: uma breve análise” e “Democracia e a relação de poder nos discursos sobre a educação para a infância” – intitulado Democracia e Educação procura-se discutir a idéia de democracia, buscando compreender como este termo se instalou no sistema educacional brasileiro. Objetiva-se, dessa forma, trazer à cena autores como Lash (1991), Bauman (2001) e sobretudo Foucault (1977; 1995; 1999) ao abordar formas de sujeição presentes nas práticas escolares desde a Idade Média até a contemporaneidade. Tenta-se identificar como as práticas escolares foram implantadas no sistema educacional brasileiro e como essas mesmas práticas influenciaram as políticas públicas para a infância (ROSEMBERG, 2002; BUJES, 2000; 2002).

No segundo capítulo, Práticas Democráticas na Escola, através da seção “Práticas e Saberes Docentes”, pretende-se compreender diferentes concepções de prática docente e suas implicações na formação discente. Na segunda seção “Prática docente e a construção de relações democráticas nas instituições escolares: o conflito como elemento constitutivo do trabalho educativo” focaliza-se o conflito existente entre práticas verticais e

práticas flexíveis numa tentativa de apreender como a perspectiva democrática se constitui no interior da escola. É através de autores como Aquino (1996; 2003), Araújo (2004), Apple (2001) e Rovira (2000; 2002; 2005) que se procura evidenciar a escola como um espaço marcado pelo conflito entre práticas verticais e horizontais. Nas duas seções seguintes – “Práticas democráticas: uma perspectiva metodológica” e “Práticas democráticas na Educação Infantil” – busca-se discutir ações democráticas pautadas no diálogo, uma vez que o processo dialógico pode se tornar um dispositivo pedagógico capaz de fomentar o exercício democrático na Educação Infantil e de contribuir para a melhoria das relações que se estabelecem entre docentes e discentes (ANGELO, 2006; BARBOSA, 2006).

O terceiro capítulo, Buscando as Representações Sociais de práticas democráticas na Educação Infantil, apresenta em três seções a metodologia utilizada para a coleta e análise de dados. Nele, em consonância com os pressupostos da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978, 1994, 2003; JODELET, 1989; SPINK, 1993, 2004), procura-se identificar as representações sociais de professores sobre práticas democráticas na Educação Infantil, lançando-se mão da triangulação metodológica, isto é, de três técnicas de coleta de dados: questionário, observação participante e grupo focal.

Assim sendo, um questionário foi aplicado em 100 professores de Educação Infantil que atuavam em creches ou pré-escolas localizadas na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Em seguida foi realizada observação participante em duas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, também localizadas na Zona Oeste. Optou-se por selecionar duas escolas que oferecem atendimento a crianças

de faixas-etárias diferenciadas, objetivando abranger o escopo da Educação Infantil. Por último, foram realizadas quatro sessões em grupo focal com professores que trabalhavam em cada uma das duas escolas em que foram efetuadas as observações.

De posse dos dados obtidos por meio das três técnicas, procedeu-se à análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977), o que permitiu identificar motivações, atitudes, valores, crenças e tendências subjacentes aos discursos dos docentes e configurar duas grandes categorias: *corpos dóceis* e *corpos ativos*.

Na categoria *corpos dóceis* foram reunidas “falas” relacionadas à idéia de poder vertical, de assimetria (ARAÚJO, 2004) nas relações entre professores e alunos, caracterizando as práticas docentes como técnicas e táticas de docilização dos corpos mediante coerção e controle (FOUCAULT, 1999). Tais “falas” fundamentavam-se na idéia de democracia pautada na defesa de uma escola assistencialista, preparatória e disciplinar.

Para a categoria *corpos ativos* foram agrupadas todas as “falas” relacionadas ao poder horizontal, de simetria (ARAÚJO, 2004) nas relações entre professores e alunos, caracterizando as práticas docentes como mecanismo de captura dos corpos mediante a idéia de inclusão, participação e aderência dos sujeitos. Nessa categoria as falas docentes apontavam para a idéia de democracia baseada na inclusão, no reconhecimento da diversidade, no desenvolvimento de habilidades, aptidões e talentos de forma a oferecer aos alunos instrumentos capazes de atender as demandas contemporâneas, bem como favorecer o exercício constante do diálogo e da participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

No quarto capítulo – Práticas Democráticas na Educação Infantil: uma colcha de retalhos – são apresentados, por meio de três seções, os resultados encontrados. Ao procurar conhecer as representações sociais de professores sobre práticas democráticas foi possível discutir as relações de poder subjacentes às práticas docentes. Percebe-se que em ambas as escolas estão presentes práticas conflitantes que utilizam forças subjetivas de poder sobre os sujeitos infantis, quer em nome da disciplina e da docilização quer em nome da liberdade e da participação ativa dos corpos. O jargão da democracia esteve presente na “fala” dos professores, que adotam discursos presentes nos mais variados *slogans* acerca da democracia nas práticas escolares, mas que não são constatadas no cotidiano da Educação Infantil.

Observa-se, pois, nas Considerações Finais que de acordo com as três dimensões das representações sociais propostas por Moscovici (1978) – informação, atitude e campo de representação – pode-se concluir que os docentes possuem diferentes informações sobre democracia e práticas escolares democráticas. Nota-se ainda que estas informações apóiam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos discursos pedagógicos escolares, assim como no senso comum. Esta colcha de retalhos tecida em virtude das diferentes informações sobre democracia e práticas democráticas torna-se visível nas relações entre professores e alunos, influenciando suas atitudes. Porém, mesmo que professores tenham reconhecido a importância da roda de conversa e do planejamento participativo como recurso metodológico para o exercício da democracia na escola, isto não se tornou visível na prática docente que parece, ainda, apoiar-se em práticas disciplinadoras e controladoras dos corpos infantis.

Sendo assim, as representações sociais de práticas democráticas dos professores observados nesta pesquisa parecem estar em processo de construção, em virtude da multiplicidade de informações, contraditórias em alguns momentos, bem como do descompasso entre estas informações e as atitudes docentes.

CAPÍTULO I

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretende-se compreender como o termo democracia se instalou no sistema educacional brasileiro e identificar como as práticas escolares democráticas foram implantadas nas escolas e como essas mesmas práticas influenciaram as políticas públicas para a infância.

1.1 – Democracia e Educação: uma breve discussão

Quero dizer o seguinte: numa sociedade como a nossa - mas, afinal de contas, em qualquer sociedade - múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro (...). Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação de poder, direito e verdade se organiza de modo muito particular.

Michel Foucault, 1999a.

Para iniciar a análise acerca dos *discursos de verdade* sobre a democracia na contemporaneidade assim como de sua interface com o campo educacional esta pesquisa toma como ponto de partida o período histórico em que os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, sustentáculo do ideário democrático liberal, se configuram e começam a ganhar força¹.

Esta escolha se deve ao fato da Idade Moderna ser considerada um período fundamental para a compreensão das práticas democráticas no

¹ Esta pesquisa poderia ter iniciado seus estudos acerca do conceito de democracia a partir do período da Antiguidade, originado no pensamento greco-romano. Entretanto, optou-se por utilizar o conceito acima citado a partir de seu renascimento e alargamento na Idade moderna por considerá-lo mais próximo das questões econômicas, políticas e sociais da contemporaneidade, visíveis através da consolidação do ideal liberal por quase todo o mundo.

interior da escola atual, uma vez que é nele que os princípios democráticos liberais emergem e se consolidam no poder, tornando-se até hoje o alicerce do pensamento capitalista contemporâneo.

Sendo assim, pensar em práticas democráticas é sobretudo partir do ponto em que o conceito de democracia é implantado e produz seus efeitos de verdade, respeitando os condicionantes historicamente construídos pela burguesia ao lutar por mais espaço no poder. Mais ainda, é refletir sobre as formas pelas quais a democracia se instala no cenário educacional, passando a influenciar as relações no interior da escola.

Assim posto, volta-se o olhar para a Europa, pois é aí, mais especificamente no período de emergência da *modernidade*, que a burguesia em ascensão, aliada ao pensamento iluminista e à revolução francesa no século XVIII, busca criar estratégias de regulação cada vez maiores, com o intuito de neutralizar o poder aristocrático herdado do feudalismo, bem como os privilégios hereditários da nobreza (FOUCAULT, 1999b).

É com a expansão das grandes companhias e das grandes sociedades comerciais que a classe burguesa, através do acúmulo de capital, ascende a aspectos políticos e econômicos que antes lhe eram negados. Isto se deve à modificação na forma de acumulação de riquezas o que, conseqüentemente, passa a exigir novas relações de poder. Torna-se necessária a implantação de mecanismos de vigilância e guarda dos bens aquinhoados pela nova classe, uma vez que a burguesia teme o surgimento de revoltas populares de origem essencialmente camponesa.

Nesse contexto, países como a Inglaterra e a França necessitavam de mecanismos de controle cada vez mais eficazes que aliados a instrumentos

penais e a instrumentos de controle de origem popular ou semipopular visavam à manutenção dos interesses da classe industrial e da classe dos proprietários através da implementação do poder de caráter autoritário e estatal.

Percebe-se, então, que as forças de poder soberanas, típicas das monarquias², são capturadas e somadas a técnicas e táticas de dominação a serviço, agora, da nova ordem: a capitalista (FOUCAULT, 1999a). Torna-se, pois, necessária a criação de novas estratégias de docilização dos corpos, contrárias às típicas da sociedade da soberania³, que exigem novas formas de pensar o homem e a sociedade.

Há, portanto, um deslocamento do poder de algo a ser legitimado e fixado pelo monarca para procedimentos de sujeição a partir da implantação de técnicas e táticas de dominação criadas com base em um método de análise. Tais métodos têm o objetivo de compreender a produção das forças de poder e as resistências que estas suscitam sob a ótica dos discursos de verdade, atribuindo naturalidade às relações de poder (FOUCAULT, 1999b).

Esses mecanismos “incidem primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre o seu produto. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riquezas” (FOUCAULT, 1999a, p. 42), contribuindo para a implementação dos interesses políticos e econômicos de produção.

² Para Foucault (1999a) o poder monárquico caracterizava-se pela implantação de mecanismos coercitivos calcados no tripé poder, direito e verdade de forma a garantir a soberania do rei através da dominação dos corpos mediante punições e castigos. Estes mecanismos de controle buscavam regulamentar a moralidade cotidiana da vida social.

³ Dentre as estratégias de docilização utilizadas pela sociedade da soberania contra os avanços dos ideais protestantes, que aliados aos interesses burgueses começavam a ganhar força no século XVI, destaca-se a fundação da Companhia de Jesus (1534) cujo principal objetivo era deter o avanço das reformas protestantes através da educação de novas gerações, por meio de ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizados (ARANHA, 1996).

Logo, o rompimento com os ideais aristocráticos que privilegiavam a supremacia da linhagem dos nobres fomentou a idéia de que um mero trabalhador servo, dispondo de sua liberdade, poderia desvincular-se da terra e vender sua força de trabalho. Dessa forma, o homem do campo liberta-se do regime de servidão, tornando-se operário mediante sistema contratual. Saviani (1991, p. 51) considera que

esse raciocínio não significa outra coisa se não colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e, muito menos divino, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais configuravam injustiças; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela deveria ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.

Esta nova sociedade passa a advogar em defesa da igualdade de direitos e oportunidades, propagando a crença de que todos os indivíduos são iguais perante a lei. Nesse momento, a classe burguesa, ao lutar para se instaurar no poder, defende a idéia de igualdade enquanto essência, ou melhor, de igualdade natural dos homens, com vistas à transformação da sociedade anteriormente de caráter feudal e espiritual para a supremacia de uma sociedade industrial e capitalista.

Para garantir estas idéias, a burguesia apropria-se de todo o aparato jurídico já estruturado pela teoria da soberania de forma a legitimar a ideologia do direito. Entretanto, estes códigos e leis que antes serviam de instrumento e também de justificativa para as constituições das grandes monarquias administrativas tornam-se instrumentos que servem aos

mecanismos de implantação do ideário liberal capitalista em nome de um sistema de direitos. Sendo assim,

os sistemas jurídicos sejam as teorias, sejam os códigos permitiram numa democratização da soberania, a implantação de um direito público articulado a partir da soberania coletiva, no mesmo momento, na medida em que e porque essa democratização da soberania se encontrava lastrada em profundidade pelos mecanismos de coerção disciplinar (FOUCAULT, 1999a, p. 44).

Apesar da ambigüidade existente entre o direito da soberania e a mecânica disciplinar de sujeição dos indivíduos, ambas se constituem estrategicamente como uma das maiores invenções da sociedade burguesa, garantindo sua ascensão e sua manutenção no poder, propagando a idéia de democratização social, política e econômica das sociedades modernas. Neste sentido, o conceito de democracia passa a ser entendido como

um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente (SACRISTÁN, 1999, p. 57).

É em consonância com esse ideário que os sistemas nacionais de ensino passam a ser organizados, destacando os princípios democráticos de educação como direito de todos. A defesa da escola como direito do cidadão passa a ser estruturada de forma a capturar os corpos e armazená-los no interior das instituições, tornando possível a legitimação e a consolidação do ideário democrático burguês.

Sendo assim, a escola denominada *Tradicional* ganha força e passa a exercer um caráter normativo e disciplinador, objetivando vencer a barreira

da ignorância mediante as exigências da nova sociedade, pois só assim, conforme explica Saviani (1991, p. 18),

seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadão, redimindo o homem de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política.

Mais ainda, a *Escola Tradicional* torna-se um dispositivo capaz de disseminar o poder, aumentando as forças do corpo – em termos econômicos de utilidade – e diminuindo essas mesmas forças – em termos políticos de obediência. Em outras palavras, estes dispositivos dissociam o poder do corpo, fazem dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que estes mesmos dispositivos procuram aumentar, invertendo, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, estabelecendo, assim, uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999a).

Entretanto, a implantação e a manutenção desses dispositivos sobre os corpos levaram a um processo inverso, uma vez que tanto controle produz no ato mesmo de controlar e com a mesma sutileza a dispersão, seu contrário. Para Foucault (1999a, p. 58), isto se deve ao fato de que “ao se estigmatizar e reprimir, por meios de procedimentos institucionalmente legitimados e/ou legalmente previstos, acaba-se incitando práticas que se quer eliminar ou combater”.

Conseqüentemente, as críticas à *Escola Tradicional*⁴ têm sua origem nos primeiros movimentos antiautoritários⁵ iniciados no final do século XIX na

⁴ É importante ressaltar que apesar das críticas à escola tradicional, a mesma ainda controlava a educação até o início do século XIX, influenciando a educação da juventude (ARANHA, 1996).

Europa e nos Estados Unidos e, em consonância com os ideais da Escola Nova, inauguram novas formas de compreender as relações sociais no interior das instituições de ensino.

A *Escola Nova* ou *Escola Ativa* tem sua origem sobretudo no movimento iluminista do século XVIII que preconizava a “laicidade, a gratuidade, a universalidade, a renovação cultural e a entrada da temática do trabalho no interior das instituições escolares” (MANACORDA, apud GONÇALVES, 2001, p.02). Dentre os principais teóricos que inspiraram o movimento escolanovista destaca-se Jean Jacques Rousseau (1712-1778); este engrossa o coro das críticas ao modelo tradicional, trazendo para o primeiro plano o sujeito, abrindo espaço para o surgimento da Psicologia como ciência, em específico, a psicologia experimental⁶.

Isto ocorre para satisfazer as necessidades capitalistas, em que os centros acadêmicos, ligados aos interesses industriais, acabam por conceder à Psicologia estatuto de Ciência, contribuindo para torná-la hegemônica no campo educacional. Isto se deve ao fato de que

toda turbulência no campo produtivo afetou deveras o comportamento dos indivíduos, no que se refere a hábitos, educação, convivência, etc. A absolutização da ciência e da técnica possibilitou a emergência de novos instrumentos e dispositivos domésticos, lúdicos, esportivos etc. Telefone, aeroplano, automóvel, eletricidade, fonógrafo, rádio, cinema, elevadores, linhas de montagem, transatlânticos, motocicletas, modernos fogões, aspirador de pó, válvulas hídras, máquina de costura, sorvetes industrializados, alimentos e invenções passaram a influenciar sobremaneira o cotidiano dos sujeitos (GONÇALVES, 2001, p. 2).

⁵ Dentre os movimentos antiautoritários caracterizados por propostas que buscavam a propagação de um ideal crítico e mobilizador contra as relações de poder horizontais dentro da escola destacam-se a Escola Moderna, fundada por Francisco Ferrer (1859-1909) na Espanha e a Escola Livre de Summerhill, difundida por Alexander S. Neil (1883-1973) na Inglaterra.

⁶ A Psicologia experimental criada por Wundt volta-se para o estudo da percepção sensorial, principalmente a visão, estabelecendo as relações entre os fenômenos psíquicos e o seu substrato orgânico, sobretudo cerebral (ARANHA, 1996).

Apesar das profundas modificações, visíveis dentro e fora da escola, tanto a *Escola Nova* como a *Escola Tradicional* não pararam de servir à manutenção do capital. O que se observa é que há somente um deslocamento das formas de poder, típicas da sociedade disciplinar, para a concepção de escola pautada na pedagogia da existência, contribuindo para a erosão da autoridade e da orientação institucional (LASCH, 1991). Portanto, para essa pedagogia não cabia mais defender a igualdade natural dos homens por meio da idéia de essência, uma vez que se passa a defender a visão de homem centrada na existência.

A defesa da mutabilidade humana determinada pela pedagogia da existência se torna útil ao modo de produção capitalista, que mediante imposição ideológica do esforço, do êxito pessoal como garantia do sucesso impõe mudanças nas formas de ser e pensar o homem que até então estavam atreladas à idéia de essência.

De acordo com Lasch (1991), tal acontecimento marca o surgimento das sociedades permissivas que, ao minar a capacidade de autodeterminação e de autocontrole das instituições, criam novas formas de captura dos corpos, agora mais eficientes do que as típicas da sociedade disciplinar.

Para disseminação deste ideário, criam-se formas subjetivas de saber-poder pautadas no discurso psicológico, que contribui de certa forma para manter o controle da sociedade, visto que ensinam às crianças, desde cedo, táticas de negociação e reivindicação, a princípio não por padrões morais abstratos, mas pelas necessidades de sua realidade, de seus desejos e vontades (LASCH, 1991).

Assim, a Escola Nova, ao defender novas formas de ser, pensar e agir não só a escola, mas também toda a sociedade proporciona a disseminação de novos mecanismos de dominação baseados na idéia de *corpos ativos*⁷, uma vez que substitui as antigas formas de sujeição, típicas da sociedade disciplinar, por novas formas de controle social. A Psicologia, por sua vez, abre as portas para a compreensão das percepções sensoriais e do psiquismo humano, favorecendo o conhecimento do homem pelo próprio homem. Desse modo, a Psicologia tornou-se ferramenta indispensável para entender os sujeitos, fazendo-os produzir ativamente para que se tornassem produtivos às necessidades da sociedade industrial.

Tal perspectiva influenciou também a *nova pedagogia*. Para Gonçalves (2001), as discussões educacionais passaram a valorizar dois aspectos básicos: o trabalho como elemento primordial no processo de instrução técnico-profissional, devido à necessidade de estimular as capacidades produtivas sociais, e a psicologia infantil, com a moderna descoberta da criança e suas exigências ativas. Observa-se, portanto, a coexistência de duas correntes pedagógicas, que apesar de antagônicas se apóiam nos estudos experimentais da Psicologia, adequando-se à nova ordem social: a Pedagogia Comportamentalista ou Behaviorista e a Pedagogia Humanista.

A Pedagogia Comportamentalista, preocupada em moldar o comportamento humano de forma a desenvolver indivíduos competentes, busca torná-los aptos ao mercado de trabalho por meio de técnicas específicas, que visam à transmissão de informações precisas, objetivas e

⁷ O termo *corpos ativos* foi utilizado por analogia à expressão *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1977; 1995;1999) para designar as relações de poder e as formas de saber subjetivamente exercidas sobre os sujeitos na sociedade contemporânea cujos efeitos acarretam também no aprisionar sutil dos corpos.

rápidas com base na estimulação do indivíduo. Mais ainda, esta corrente tem como estratégia metodológica eliminar toda subjetividade por meio de táticas de controle e diretivismo, necessários para alcançar maior produtividade (LIBÂNEO, 1990).

A Pedagogia Humanista, contrária à anterior, apresenta dois expoentes: a tendência renovada progressivista e a tendência não-diretiva. Ambas reconhecem o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Entretanto, a tendência renovada progressivista defende a idéia que a intervenção do professor se faz necessária para dar forma ao raciocínio do aluno, através de um relacionamento positivo entre eles. Em contrapartida, a renovada não-diretiva acredita na auto-aprendizagem, partindo da idéia que as crianças se desenvolvem em seu próprio processo de "vir a ser". Para tanto, seriam utilizadas técnicas de "dirigir sem dirigir", objetivando a produção de personalidades únicas, desprezando qualquer padronização de produtos de aprendizagem e competências. Assim, a ausência do professor consistia na melhor forma de respeitar e aceitar as diferenças individuais do aluno (MIZUKAMI, 1986).

Na Europa, dentre os principais representantes do Movimento da Escola Nova destaca-se Maria Montessori (1870-1952). Partindo das experiências com crianças consideradas "anormais", ela propõe a utilização de procedimentos pedagógicos especializados para serem desenvolvidos em todo sistema escolar. Dentre esses procedimentos pedagógicos evidenciam-se

a priorização do fazer, destacando atividades manuais, principalmente o jogo e o trabalho; a motivação, segundo a qual toda a aprendizagem deve estar articulada com um interesse real e orgânico da criança; centralização da questão do estudo do ambiente, pois, segundo esta abordagem, o entorno ambiental da criança a estimula no processo da

aprendizagem; a socialização encarada como uma necessidade natural da criança; o antiautoritarismo, para romper com a tradição escolar da centralidade do adulto; e o antiintelectualismo, sinônimo de currículo flexível que prioriza as necessidades do discente (GONÇALVES, 2001, p. 4).

Entretanto, a abordagem metodológica montessoriana apresenta alguns aspectos relevantes que precisam ser analisados a partir do lugar histórico de sua produção. Sendo assim, cabe lembrar que a autora

procura alcançar com sua proposta metodológica, o “elemento industrial da realização social”; para outros que acentuam o traço de *laissez-faire* de seu sistema, o “elemento lúdico da realização pessoal” (...) Talvez toda a pedagogia montessoriana - e não apenas a didática - tenha sido pensada mesmo como uma preparação, mediante o domínio (acerbado) dos procedimentos analíticos para a disciplina (alienada) do trabalho fabril: o contexto histórico no qual a médica-educadora elabora sua obra é, na passagem do século XIX para o XX, o de uma Itália em processo de transição no capitalismo industrial e ela parece ter visto como único caminho para as crianças das camadas mais pobres a inserção delas nessa realidade (HILSDORF, 1998, apud GONÇALVES, 2001, p. 3).

Nos Estados Unidos, a Escola Nova encontra seu principal representante em John Dewey (1859-1952). Segundo Gadotti (1995, p. 11), o ideal fundamentado nos princípios do “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia permanece vivo até hoje”.

Contrário aos defensores da visão renovada não-diretiva, centrada na criança, Dewey defende abertamente o papel do professor enquanto sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, articulando o conhecimento às experiências vividas pelos alunos. O autor atribui valor elevado à escola por acreditar ser esta instituição a “chave do desenvolvimento intelectual, e, conseqüentemente, do progresso social” (APPLE; BEANE, 2001, p. 198).

A visão educacional de Dewey encontra-se também marcada pela oposição à concepção de escola pautada no tecnicismo. Isto se deve ao fato de o pensador discordar radicalmente da idéia segundo a qual o aluno é matéria-prima inerte e passiva a ser modelada pelos professores-especialistas e pelos eficazes métodos de ensino behavioristas que objetivavam defender os interesses do capital.

John Dewey defendeu a democracia na escola como ferramenta indispensável à crítica social e acreditou na escola e em sua natureza moral e social “como uma comunidade em miniatura, uma sociedade embriótica, particularmente uma sociedade que dinamizava ativamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial” (APPLE; BEANE, 2001, p.198). Assim, a democracia deveria ser de responsabilidade de todos, sobretudo da escola, através do desenvolvimento de “processos dinâmicos de uma participação diária, ativa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, todas as esferas da vida” (APPLE; BEANE, 2001, p. 197).

A sala de aula deveria se configurar, pois, como um espaço em que a vida comunitária democrática fosse constante, por meio da valorização das experiências das crianças, bem como do envolvimento das mesmas em estudo ativo, através de atividades sociais básicas para que pudessem desenvolver a dignidade e a inteligência científica.

No Brasil, o movimento escolanovista começa a ganhar força no início do século XX, momento em que o país, em pleno avanço na área industrial, sofre grandes transformações de ordem política, econômica e social. Tais transformações acirram ainda mais os conflitos, influenciando intelectuais brasileiros, dentre os quais se destaca Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira (1900-1971) procurou discutir os problemas educacionais brasileiros à luz do pensamento filosófico-educacional de Dewey. Preocupado em contrapor-se à moral tradicional⁸, Teixeira via “a escola como um meio de aproveitar o tempo da infância e da juventude para reflexão e para a filosofia preparando não apenas para o trabalho, mas para enfrentar os problemas não resolvidos pela civilização e, principalmente, para a democracia” (PAGNI, 2000, p. 5).

No entanto, ao serem absorvidas no meio educacional, as idéias de Anísio Teixeira vertem-se muito mais à filosofia política do que à própria filosofia da educação (PAGNI, 2000). A ênfase na vertente política pode ser visível em sua administração na Diretoria de Instituição Pública no Distrito Federal, ao impulsionar a criação de escolas elementares e reorganizar os níveis de ensino⁹.

Sua intenção inicial baseava-se na extensão de ambos os aspectos filosóficos, tanto o político quanto o educacional, a todas as escolas comuns da rede. Porém, esse ideal não se concretizou. Dessa forma, a disseminação do pensamento democrático acabou por se difundir muito mais pelos aspectos quantitativos na tentativa de garantir o acesso e o ingresso à escola elementar do que pelos aspectos qualitativos cuja premissa baseia-se na vivência ética.

⁸ Para Anísio Teixeira, embora a sociedade passasse por profundas transformações produzidas pela industrialização no final do século XVIII, velhas doutrinas pedagógicas e do platonismo continuavam a predominar. A filosofia do tipo platônica tem suas bases na dualidade entre atividade e conhecimento, atividade e mente, autoridade e liberdade, corpo e espírito, cultura e eficiência, disciplina e interesse, fazer e saber, subjetivo e objetivo, físico e psíquico, prática e teoria, homem e natureza, intelectual e prático, etc. Para ele, esse pensamento era nocivo à construção da democracia e da participação, uma vez impedia o reconhecimento da complexidade, da diversidade e da multiplicidade da sociedade moderna (PAGNI, 2000).

⁹ O incentivo foi visível também em outros estados como no caso de São Paulo com a criação dos ginásios e colégios vocacionais, o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, os pluricurriculares, o Grupo Experimental da Lapa (ARANHA, 1996).

Sendo assim, observa-se que o programa de ação que dispunha a propiciar uma experiência democrática nas escolas, de forma que crianças e jovens pudessem vivenciá-la como uma expressão ética e social de vida, não se concretizou. Isto se deveu ao fato de o país atravessar, na década de 60, um período extremamente rígido nas mãos da ditadura militar¹⁰, o que contribuiu para abafar os movimentos democráticos sobretudo nas escolas.

Neste período de grande opressão política, as idéias de Anísio Teixeira são perseguidas e silenciadas. Com o golpe militar, abrem-se as portas para o capital estrangeiro, cedendo-se às investidas internacionais, o que põe fim aos sonhos do nacionalismo populista. “A partir daí, desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 1996, p. 213). O tecnicismo ganha força nesse período como meio para inserir o Brasil no sistema capitalista internacional e para isso seria preciso tratar a educação como capital humano mediante a implantação de um modelo empresarial capaz de garantir os interesses da sociedade industrial e tecnológica. Imbuída dos ideais de racionalidade, organização e eficiência a educação tecnicista cria, no interior das escolas, dispositivos de poder capazes de tornar os corpos cada vez mais úteis ao crescimento econômico do país, extraindo-lhes tempo, esforços e a custos baixos (ARANHA, 1996). O pensamento passa a ser um “ato vigiado” (TEIXEIRA, 2001 apud NUNES, 2001) e

¹⁰ “Durante vinte anos os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo ditatorial. Os reflexos desses anos foram desastrosos na cultura e na educação. No início da década de 60, o Brasil vive uma séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico. Se por um lado o nacionalismo populista busca a identidade do povo brasileiro e sua independência, por outro tende à internacionalização, submetendo-se ao controle estrangeiro” (ARANHA, 1996, p. 211).

a adoção de uma pedagogia que visava a despertar o espírito crítico e criador dos alunos, levando-os a pesquisar e não aceitar passivamente o conhecimento recebido, não poderia ter sido tolerada num regime militar autoritário, como o que vigorava no país, na época (ARANHA, 1996, p. 211).

Na década de 70 intensificam-se as críticas à educação como fator de reprodução social, difundidas principalmente por Pierre Bourdieu e Claude Passeron. Michel Lobrot, partindo dos princípios de não-diretividade de Carl Rogers e da pedagogia do trabalho de Célestin Freinet, avança em suas idéias, propondo a autogestão pedagógica como alavanca da autogestão social. Tais idéias, contrárias às da corrente liberal, passam a atribuir à escola o papel de transformação social (GADOTTI, 1995).

Mas é somente na década de 80 com as lutas pela anistia que as discussões sobre a democratização da escola tomam outro fôlego. Nesta década, as discussões acerca do processo de redemocratização no Brasil se intensificam e passam a influenciar as políticas educacionais, provocando mudanças no interior da escola, visíveis através da

luta pela Constituição em 1985 e em 1988, data da promulgação da Constituição que consagrou o princípio da gestão democrática do ensino público. As eleições para as municipalidades nesse mesmo ano possibilitaram aos partidos populares a chegada ao poder municipal e, com isso, vários projetos de gestão democrática foram experimentados em diversos municípios, com a implantação de eleições para diretor de escola, implantação de Conselhos de Escola e administração colegiada (GADOTTI, 1995, p. 30).

Segundo Deleuze (1992), estes movimentos se devem sobretudo às transformações do capitalismo de produção para o capitalismo de sobreprodução. Em outras palavras, já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. A idéia central é o consumo, logo, o homem não é mais o confinado, o excluído,

mas o endividado, conferindo aos apelos publicitários e aos jogos de marketing o papel de instrumentos de controle social.

Isto pode ser observado através da criação de aparato mercadológico, de modo a fornecer terreno fértil para a captura dos corpos que visam freneticamente a alcançar níveis insuperáveis de aptidão. As novas tecnologias biomédicas e os meios de comunicação, principalmente a televisão, acabam por fortalecer padrões identitários que de alguma forma seduzem os sujeitos, incentivando a construção de múltiplas identidades, de forma a torná-los úteis economicamente.

Em uma sociedade de consumo, o corpo é flexível, móvel, pois precisa estar sempre pronto às necessidades do mercado, contribuindo para a construção de identidades voláteis e instáveis cuja idéia acaba por fortalecer valores que induzem à competição ao invés de gerar cooperação e solidariedade, “coisificando” as relações humanas, tornando-as algo a ser igualmente consumido.

Nesse sentido, o que se observa é que há novas formas de subjetivação dos corpos que pautadas na captura pela ótica dos desejos passam a advogar em nome de uma educação popular, participativa e inclusiva, o que levará o país a adotar novos padrões de regulação estatal, impondo a adequação da máquina administrativa às demandas econômicas.

Conseqüentemente, as mudanças no campo educacional se tornam indispensáveis sobretudo no que diz respeito à descentralização da gestão educacional, à democratização da escola e à autonomia delegada às instituições locais, impulsionando a desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais.

Nesse contexto, *democracia* torna-se uma “palavra mágica” para legitimar inúmeras manobras políticas e militares, estando atrelada à manutenção de status e poder (APPLE, 2001) mediante a implantação de novas formas subjetivas de dominação social.

Assim, o termo *democracia* se instala no sistema educacional brasileiro no final do século XX e início do século XXI, tomando outros rumos, confundindo *democratização* com *universalização de ensino e inclusão escolar*. Este equívoco acaba por fundir estas duas concepções, típicas da sociedade liberal, dando origem ao conceito de *democracia na contemporaneidade*.

Diante desse novo padrão de regulação estatal, o governo passa a investir em campanhas fomentadas por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que preocupados com o desenvolvimento social dos países pobres, em específico, o Brasil, financiam programas educacionais baseados na ampliação do número de vagas, bem como na criação de medidas para manter as crianças carentes nas escolas, evitando, assim, a evasão e a repetência.

É diante desse cenário que os ideários da Escola Nova foram resgatados e rediscutidos à luz do pensamento e dos interesses do movimento neoliberal capitalista, uma vez que traz a criança e todos os problemas que envolvem essa questão – a fome, o abandono, os maus tratos, a exploração do trabalho infantil, entre outros – para o centro das discussões político-educacionais.

Entretanto, ao rediscuti-los na contemporaneidade, percebe-se que apesar de a Escola Nova ter revolucionado os ideais educacionais na primeira metade do século XX, trazendo o aluno para o centro do processo ensino-aprendizagem, eles acabaram sendo incorporados pelas escolas, enfatizando muito “mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de mudança social” (GADOTTI, 1995, p. 13), o que contribuiu para a omissão dos governos, quando se deslocou o sucesso ou o fracasso educacional para a responsabilidade individual. Logo, incentivou-se nos corpos a idéia de superação em nome do talento, dom e aptidão individuais, objetivando a quebra de todas as normas e a superação de todos os padrões.

Modifica-se, então, a concepção do que é o corpo e das próprias técnicas de poder sobre estes, passando da norma típica da sociedade disciplinar para o risco. Há grande investimento na idéia de autodesenvolvimento, de modo a tornar os corpos úteis ao mercado através da capacidade de consumir e ser consumido, incentivando a inculcação de valores pautados na idéia de bem-estar, de juventude prolongada, de autocontrole, de eficiência, de tolerância etc. (VAZ, 1999).

É, portanto, de acordo com esta perspectiva que se propõe discutir no próximo item as formas pelas quais os discursos de verdade ritualizados na Educação Infantil produzem subjetivamente formas de poder sobre as crianças, contribuindo para a produção de conhecimentos sobre a infância.

1.2 - Democracia e a relação de poder nos discursos sobre a educação para a infância

Discutir práticas democráticas na Educação Infantil significa, em primeiro lugar, refletir sobre a função social da infância e sobre como as

medidas político-educacionais¹¹ contribuíram para a consolidação de um estatuto da infância.

Isto quer dizer que as idéias sobre a infância também se constituíram no seio de situações sociais concretas e influenciaram a elaboração de regulamentações e leis como parte de políticas públicas destinadas à referida faixa-etária; tais mecanismos, ao serem absorvidos pelas instituições e em especial pelos docentes em seu fazer pedagógico, transformam-se em dispositivos de poder, tornando a criança um novo alvo.

Entretanto, cabe lembrar que as preocupações com a infância são recentes e ganharam destaque somente na Idade Moderna, com o desenvolvimento cada vez mais acelerado do capitalismo, modificando as atitudes e os sentimentos com relação à criança.

Tais mudanças acabaram por disseminar novas formas de pensar a criança, “fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou por volta do século XVII e que vai influir, a partir do século seguinte mais especialmente, para dar a esta fase da vida humana um destaque até aí jamais alcançado” (BUJES, 2000, p. 2).

As relações entre adultos e crianças começam a ser modificadas; da mesma maneira, as forças típicas do poder da soberania, ao serem substituídas por novas formas de governo, passam a exercer, ao contrário da ameaça de morte, o direito à vida. Isto se deve sobretudo às profundas transformações de ordem econômica, uma vez que devido ao aumento populacional, à expansão monetária e a um crescente aumento na agricultura abrem espaço para novas transações comerciais, exigindo

¹¹ Tais medidas estão expressas na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) bem como nas manifestações organizadas pela sociedade civil e no acúmulo na produção acadêmica.

modificações na arte de governar. Para Foucault (1997, p. 133), esta nova mentalidade se consolida

no século XVIII em certos países ocidentais e esteve ligado ao desenvolvimento do capitalismo. (...) foi nada menos que a entrada da vida na história – isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do poder e do saber – no campo das técnicas políticas.

É preciso, então, garantir o direito à vida. Para tanto, os corpos dos indivíduos passam a ser os novos alvos do poder mediante intervenções e controles, de forma a garantir a vida, a saúde e a proliferação da espécie. Para regular este poder, criam-se dispositivos disciplinares e normativos com a finalidade de legitimar o poder sobre a vida.

Dentro desta perspectiva, as crianças tornam-se peças fundamentais nessa nova engrenagem social. É estabelecido, então, um novo lugar para a infância, ampliando a compreensão de seu papel na sociedade moderna. O que se observa é que há uma vontade de poder sobre a criança e uma vontade de controle sobre as formas de lidar com esse novo sujeito. Dessa forma,

lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente (BUJES, 2000, p. 2).

É nesse cenário que as instituições escolares para a criança pequena surgem, isto é, comprometendo-se com a produção de um determinado tipo de subjetividade capaz de tornar o sujeito infantil útil às necessidades econômicas da sociedade capitalista. A criança torna-se “objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas

e de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada” (BUJES, 2000, p. 3-4).

A escola torna-se um dispositivo eficaz de controle e regulação cada vez mais sofisticado porque esses são invisíveis e consentidos. Tais mecanismos substituem o poder da família pelo dos especialistas, que em nome de uma epistemologia da infância impõem teorias e tecnologias específicas para esta faixa-etária. A escolarização se torna obrigatória, cabendo à escola atender às necessidades da criança pequena, adestrar seus corpos, tornado-os dóceis e úteis para serem absorvidos e integrados ao novo modelo econômico. Para a criação cada vez mais eficaz de regulação e normalização, é preciso incentivar a produção de conhecimento

sobre a educação da criança pequena: sua desejabilidade, seus limites, suas potencialidades. (...) Os corpos e as mentes infantis tornam-se objeto da ciência. As crianças têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzir as operações mentais que lhes estariam servindo de suporte. O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. (BUJES, 2000, p. 5).

É neste contexto de novas teorias sobre a infância que as primeiras escolas infantis surgem apoiadas em dupla concepção: na idéia de naturalização da criança e no conceito de criança abstrata. Ambas negam a existência social, cultural e histórica dos sujeitos infantis, uma vez que partem do princípio que o desenvolvimento infantil é percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social (KRAMER,

1984). Kramer (1984, p. 24) considera que esta concepção de infância está presente tanto na *pedagogia tradicional* quanto na *pedagogia nova*, pois

o fato social é restringido a uma problemática de natureza humana e de sua corrupção. As desigualdades sociais reais existentes entre as crianças são deixadas à margem pelo pensamento pedagógico. Enfim, a um conceito de criança abstrato, de cunho humanístico, contrapõe-se um conceito de criança único, pretensamente científico, ficando estabelecida uma falsa dicotomia. Falsa porque em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a- histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família.

Dessa forma, ambas as correntes pedagógicas passam a servir à regulação e à normalização da criança, visto que ao se tornarem legítimas passam a ser consideradas como uma boa pedagogia (BUJES, 2000). Legitimadas por um *saber-poder*¹² sobre a infância, estas correntes tornam-se dispositivos de regulação das condutas das crianças e das instituições de ensino, advogando em favor de programas educacionais para a infância, ora de cunho assistencialista ora de cunho compensatório, que se alastram sob a forma de um quadriculado por toda sociedade (FOUCAULT, 1977).

Os programas de ensino assistencialista surgem na Europa do século XVIII, principalmente na França e na Inglaterra, com o objetivo de “afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p. 29). De acordo com esta visão, a escola passa a se caracterizar como um espaço de redenção, “aglutinando cerca de cem crianças em galpões com mães voluntárias, em rodízio,

¹² Para Foucault (1995, p. 30), poder produz saber. Mais ainda, “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”.

trabalhando sob orientação de uma professora, sem sequer desenvolver um projeto de treinamento coeso e sistemático” (Id. Ibidem).

No Brasil, esses programas educacionais chegaram no início do século XX sob a influência da Segunda Guerra Mundial, trazendo à tona a assistência social como ponto chave do atendimento às necessidades econômicas e sociais de crianças de 0 a 6 anos. E é neste momento que a pré-escola, ao assumir caráter médico, se afasta das iniciativas educacionais, relegando-as ao segundo plano. Conforme expõe Kramer (1984, p. 26),

é a partir desse período que as instituições de ensino para a criança pequena se expandem e passam a ser conhecidas como pré-escola, pois ao apresentarem como proposta a superação da miséria, da pobreza e da negligência das famílias acabam por antecipar a escolarização como forma de diminuir o fracasso escolar.

Os programas de educação compensatória surgem depois da Segunda Guerra Mundial, retomando as questões educacionais. A pré-escola passa a fundamentar-se na Teoria da Privação Cultural como um “antídoto” para todos os males educacionais. Esta teoria, ao basear-se nas pesquisas de Pestalozzi e de Froebel, e, mais tarde de Montessori e Mac Millan, redimensiona o ensino nos jardins de infância, atribuindo-lhe caráter compensatório, uma vez que era preciso reparar as “deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p. 29).

No Brasil esta corrente surge em meados do século XX, fazendo parte do discurso oficial, apontada como solução para compensar as injustiças sociais. A pré-escola assume papel preparatório, tendo como função acabar com os déficits escolares que afetam as crianças, principalmente aquelas oriundas das classes populares. Mais ainda, esse discurso passa a defender a

idéia de que as crianças pobres possuem carências culturais por não pertencerem a um meio social privilegiado e não apresentarem determinados requisitos para garantir bons resultados na escola.

Cabe aqui ressaltar que esse discurso de verdade sobre o conceito de criança foi capturado com a finalidade de governar a infância a partir das mudanças trazidas pela sociedade industrial, fazendo circular determinadas formas de pensar os sujeitos infantis, enfatizando a idéia de inclusão e integração social. Assim, novos discursos sobre o que é ser criança começaram a ganhar força no Brasil, sobretudo a partir do incentivo às políticas de atendimento à criança, tanto nacionais como internacionais. Tais políticas enfatizam

a universalização da educação, a flexibilidade da oferta, assim como a descentralização administrativa e financeira e a melhoria da qualidade (com a justificativa) de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento social das crianças para que, na vida adulta, elas possam tornar-se úteis ao mercado de trabalho produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde (FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 8).

A partir da década de 80 intensificam-se os esforços nesse sentido, ampliando-se no campo da Educação Infantil políticas, projetos e programas¹³ de desenvolvimento destinados à criança pequena pobre. De caráter assistencialista e compensatório, estendidos a várias regiões do país, esses

¹³ Esses programas apresentavam um modelo de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos que se baseava nos seguintes princípios: (1) a expansão do EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer; (2) os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir simultaneamente o ensino fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil; (3) a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental e (4) para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa-etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

programas buscavam oferecer educação e socialização necessárias aos novos interesses do mundo globalizado a baixos custos (ROSEMBERG, 2001).

Pesquisas realizadas nesse campo (ROSEMBERG, 2001; FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, entre outros) mostram que as políticas públicas destinadas à infância sofreram grande influência de organismos internacionais tais como UNICEF, UNESCO e Banco Mundial com vistas às chamadas “soluções de emergências”, que ampliavam o atendimento à criança, mas não garantiam a qualidade do ensino.

Esses programas eram implantados depois de firmados convênios entre organismos internacionais e Governo Federal, para que fossem repassadas verbas às entidades e aos municípios, visando à ampliação de matrículas (ROSEMBERG, 2001; FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002). Além de financiar os programas, os convênios assessoravam a implantação das políticas educativas, condicionando a liberação de empréstimos às reformas do Estado.

Isto pode ser constatado principalmente na década de 90, através da parceria firmada entre o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que utilizou estratégias de recompensa e punições em nome da liberação ou não de empréstimos ao país. Essas estratégias incentivaram a criação de instituições baseadas em modelos não-formais que “concebem a Educação Infantil como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao (à) trabalhador (a), integrada a políticas sociais” (ROSEMBERG, 2001, p. 29).

Observa-se em documentos dessa época, dentre eles a Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílios (PNADs) no período de 1995 a 1999 e o Censo de Educação Infantil - 2000/2001, a despreocupação em oferecer à criança atendimento de qualidade, que a reconhecesse como sujeito de sua

própria história. Havia apenas o interesse em democratizar o acesso à Educação Infantil, uma vez que novas demandas sócio-econômicas exigiam do Estado a ampliação quantitativa para esse segmento de ensino. Para Rosemberg (2001), há uma distinção entre a expansão do atendimento à Educação Infantil nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento. Conforme explica a autora,

nos países desenvolvidos integram a expansão do atendimento em Educação Infantil com qualidade, integração esta decorrente de diferentes orientações, políticas e culturais. Dentre elas destaco os movimento feministas e sua influência nas políticas de igualdade de oportunidade entre os homens e mulheres, que se difundiram na Europa e EUA no final de 60, mais recentemente, a compreensão da criança como protagonista nas instituições sociais que lhe são destinadas. Porém, nos países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento graças à redução ou contenção dos gastos públicos, acarretando o que denominei, em outra ocasião, uma educação para subalternidade (p. 33).

Infelizmente, é em consonância com a idéia de educação para a subalternidade que os avanços políticos e legais se configuram no final do século XX no Brasil (ROSEMBERG, 2002). Entre esses avanços, destacam-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que desempenhará relevante papel na formulação das Diretrizes para a Educação Infantil, no incentivo a publicações de documentos e na promoção de estudos e debates para a elaboração de propostas curriculares.

A promulgação da Constituição de 1988, advogando em nome da democratização do ensino, levanta a bandeira da universalização da escola pública e reconhece o direito da criança ao atendimento à Educação Infantil. Em seu artigo 208, inciso IV, a Constituição Federal garante o atendimento às

crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, o que impulsiona novas políticas públicas destinadas a esta faixa-etária.

Por influência das discussões internacionais acerca da necessidade de proteção integral à criança, como a concepção sustentada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e em seguida aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, é promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse documento, em seu artigo 54, inciso IV, é reafirmada a idéia de criança como sujeito de direitos. O ECA contribuiu para

a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito de afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Direito ainda de opinar. Pelo ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Isso significa dizer que são autores do próprio desenvolvimento. Os programas não podem, portanto, encarar as crianças apenas como objetos de ação, mas como sujeitos, com direito à participação (FERREIRA, 2002, p. 67).

A LDB 9.394/96 dá novo tratamento à Educação Infantil, estabelecendo-a como etapa inicial da educação básica. Essa modificação é considerada um avanço e uma conquista para as crianças pequenas, pois transfere o atendimento, antes delegado a instituições assistencialistas, para a tutela de instituições escolares, atribuindo essa responsabilidade aos sistemas de educação.

Embora a Educação Infantil passe a ser discutida como direito da criança e dever do Estado, os programas assistencialistas e compensatórios persistem, gerando descontentamentos e discussões, quer entre pesquisadores e profissionais da área quer entre representantes do governo.

Como fruto desses debates, nasce a produção de documentos elaborados pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC) e pelos Centros Universitários, o COEDI, objetivando traçar diretrizes e normas para o atendimento em creches, de forma a respeitar os direitos das crianças.

Percebe-se que há um interesse em redefinir as funções da Educação Infantil mediante uma pedagogia da infância, como pode ser verificado nos estudos produzidos por Kramer (1984; 1987). Entretanto, esse sonho é interrompido em 1998 com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), que acarretou um retrocesso no que diz respeito à concepção de infância. Este retrocesso pode ser visível no retorno da visão compensatória-preparatória a Educação Infantil como prevenção ao fracasso escolar, no incentivo a participação da comunidade como “parceira” nesses atendimentos – um meio de cortar gastos – e na atribuição de responsabilidades aos docentes no que diz respeito a sua própria formação.

Diante desse quadro, como pensar em democracia na e para a Educação Infantil?

O que se verifica é que apesar de terem sido elaborados documentos como parte das políticas públicas nacionais na tentativa de se apresentar novos rumos para a infância, estes acabaram por propiciar a disseminação de discursos democráticos, que travestidos da idéia de formação para a cidadania propagavam visões distorcidas das relações sociais.

Bujes (2002, p. 21), em estudos recentes aponta, por exemplo, o RECNEI como dispositivo de poder e alerta para o fato de que este documento tem como objetivo “mobilizar um complexo de forças, de práticas discursivas constituindo um esforço organizado para a produção das subjetividades

infantis”. A autora evidencia a necessidade de estar atento aos discursos oficiais, em particular do RECNEI, uma vez que esse documento tem como finalidade o governo de condutas, isto é, a estruturação do eventual campo de ação entre os sujeitos. Sendo assim, os discursos “não são nem de ordem da autonomia, muito menos da reciprocidade ou da cooperação” (BUJES, 2000, p. 21).

Os discursos oficiais, ao produzirem efeitos de verdade, difundem a idéia que a Educação Infantil deve ensinar a criança a se respeitar e a respeitar as diferenças individuais dos outros sujeitos através de sua inserção nas mais diversificadas práticas sociais.

A articulação entre o respeito à diferença e as práticas sociais traz à tona a tríade inclusão, diferenciação e gerência (HARDT; NEGRI, 2001)¹⁴, sendo possível perceber que há a intenção de formar identidades adaptáveis, móveis, flexíveis e híbridas às necessidades da sociedade contemporânea. A circulação, a mobilidade, a diversidade e a mistura são condições que incluem a criança, através de uma política da diferença, objetivando incluir para capturar.

Nessa perspectiva, a palavra *democracia* é absorvida no cotidiano da Educação Infantil por meio de dispositivos subjetivos de poder que acabam contribuindo para a formação de indivíduos adaptados às necessidades da sociedade liberal capitalista. A idéia de criança competente torna-se uma meta a ser seguida, cabendo à escola alcançá-la através de mecanismos

¹⁴ A inclusão como bandeira de liberalidade prega a aceitação das diferenças com o objetivo de captura, de integração universal; a diferenciação é marcada pela aceitação das diferenças como forma de neutralizá-las, legitimando-as como marcas culturais próprias da sociedade; e por fim, a gerência como forma de administração e hierarquização dessas diferenças promove a idéia de movimento, mudança e flexibilidade como meio de comando.

lingüísticos, comportamentais e vivenciais, incentivando a produção biopolítica¹⁵ da sociedade contemporânea.

Em âmbito municipal, percebe-se nos discursos dos documentos oficiais a preocupação com a tríade inclusão, diferenciação e gerência na construção de uma escola democrática. No documento *Multieducação - Temas em Debate*, publicado em 2005, é reafirmado o objetivo da rede:

Garantir o acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças que, enquanto alunos da rede têm direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com professores, direção e outros profissionais, exercitando assim a sua cidadania (MULTIEDUCAÇÃO, 2005, p. 3).

Observa-se ainda neste documento a necessidade de se apoiar no ideal democrático, baseado no desabrochar das potencialidades humanas por meio da construção de normas de convivência e de regras de conduta. Porém, há também um desejo de revelar os antagonismos presentes na convivência grupal, na medida em que incentiva o diálogo e a participação em todos os seus níveis.

Para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2005) o diálogo na Educação Infantil deve ser entendido como um instrumento de negociação que contribui para que a criança aprenda a conviver e a negociar por meio da articulação de diferentes pontos de vista.

No entanto, cabe lembrar que é preciso desconfiar dos efeitos de verdade disseminados por esse discurso, que se implanta de forma subjetiva e acaba contribuindo para a lógica social da infância historicamente construída

¹⁵ Termo utilizado por Hardt e Negri (2001) para designar a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se complementam um ao outro.

no Brasil, uma vez que a realidade nas creches e pré-escolas revela, muitas vezes, práticas discriminatórias e de exclusão das crianças pobres.

Nesse sentido, as práticas escolares na Educação Infantil tornam-se objeto que necessita ser conhecido e analisado a fim de permitir apreender o conceito de democracia que se instala e se ritualiza na ação docente, influenciando as relações que se estabelecem entre professores e alunos.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA

Neste capítulo, busca-se compreender diferentes concepções de prática docente e suas implicações na formação discente; além disso, objetiva-se focalizar o conflito existente entre práticas verticais e práticas flexíveis, numa tentativa de apreender como a perspectiva democrática se constitui no interior da escola.

2.1- Práticas e saberes docentes

Em meados do século XX, em virtude dos altos índices de evasão e repetência, intensifica-se a preocupação com as questões relacionadas à prática docente a partir de seus contextos e processos de geração.

Estudos realizados recentemente (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD, 2005; PIMENTA, 2000; 2005, entre outros) discutem a prática cotidiana de professores, enfatizando os saberes construídos a partir da mesma.

O enfoque dado a esses estudos expõe a importância de se considerar que os professores possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho, distanciando-se de concepções pautadas exclusivamente no modelo de racionalidade técnica, uma vez que nesse modelo, ao enfrentar os problemas da prática, o professor deve aplicar conhecimentos científicos produzidos por outros profissionais (TARDIF, 2000). Conforme explica Schein (1980, apud MONTEIRO, 2000, p. 131),

de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o saber é hierarquizado, se desdobrando em três níveis a partir de um processo lógico de derivação entre eles: de uma ciência básica

ou disciplina, deriva uma ciência aplicada ou engenharia, da qual derivam conhecimentos procedimentais, e um conjunto de competências e atitudes que utilizam o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente.

Sendo assim, os professores seriam capazes de alcançar êxito no ensino através da aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas e que garantiriam o controle científico da prática educativa.

Nesse modelo, o professor deveria possuir formação técnica necessária de forma a extrair de corpos docilizados maior produtividade. Isto porque o conceito de prática pedagógica limitava-se à idéia de aplicação de táticas e técnicas de dominação mediante a criação de novas estratégias de coerção e controle da atenção e da aprendizagem dos alunos. Acreditava-se que a implementação de um poder de caráter autoritário e normatizador, apoiado nos princípios gerais de medição, controle e correção, bem como nos conhecimentos científicos derivados de pesquisas sobretudo de base psicológica, seria suficiente para enfrentar os problemas oriundos da prática. Assim, de acordo com a concepção tecnicista,

não havia maiores preocupações com a escola numa dimensão global, enquanto um espaço com dinâmica cultural própria, de socialização e de vivências ritualísticas de iniciação. Geralmente, quando a escola como um todo era considerada, era do ponto de vista da administração e adequação às diretrizes emanadas das instâncias superiores, organizadas num modelo hierarquizado e centralizado (MONTEIRO, 2000, p. 132).

Num outro cenário, a concepção sociológica emerge defendendo a idéia que os professores não são técnicos e sim agentes sociais que definem suas práticas a partir de forças ou mecanismos sociológicos, tais como as lutas de classe, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e

dos campos sociais e as estruturas de dominação, entre outros aspectos, o que marcará a identidade docente (MONTEIRO, 2000).

Contudo, ambas as concepções – a tecnicista e a sociológica – afastam o professor do papel de sujeito do conhecimento, negando a autoria de seus saberes, que emergem também da prática educativa. De acordo com as duas concepções, o professor não passa de uma marionete, pois

ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho, ou é um brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem, realmente conhecer” (TARDIF, 2000, p. 115).

Essas concepções têm sido questionadas nos últimos anos por autores como Tardif (2000), Tardif e Lessard (2005) e Pimenta (2000; 2005), que ao reconhecerem a complexidade dos estudos sobre a prática docente, evidenciam que as concepções tecnicista e sociológica negam a subjetividade presente na relação entre os sujeitos do processo educativo e ignoram o fato de que nessa relação estão em jogo conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que se constituem na ação docente (MONTEIRO, 2000). Tardif e Lessard (2005, p. 38), por exemplo, defendem o deslocamento dos estudos sobre o trabalho docente, ao considerar que esses devem ir

das estruturas para os processos, do sistema institucional para os locais diários de trabalho, dos grandes atores coletivos que modelaram a escola atual (sindicato, universidades, administração, poder político, etc.) para os atores cujas práticas asseguram a perpetuação e também, em certa medida, a transformação das formas e conteúdos da escolarização. Obviamente não se trata de repudiar as perspectivas teóricas que abordam o ensino “pelo alto”, privilegiando o estudo das grandes variáveis sociológicas e das forças sociais que estruturam o espaço das práticas escolares e a identidade dos seus agentes (...) Contudo, acreditamos que a análise do trabalho docente não pode limitar a registrar e

estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto dos professores.

Dessa forma, ao reproduzirem as variáveis subjetivas das estruturas superiores de saber-poder, as peculiaridades da prática docente introduzem nesse processo de apropriação “constantemente deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado dia após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciavam (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38)”.

Sendo assim, é preciso reconhecer que as práticas pedagógicas possuem vários matizes, sobretudo porque estão intimamente ligadas ao terreno simbólico e cultural dos autores educacionais, uma vez que a ação educativa situa-se “na complexidade do processo educativo e da realidade contraditória, além do fato dessa ação ser efetivada por sujeitos históricos e contextualizados, que atuam em culturas complexas” (ANASTACIOS; ALMEIDA; GOMES, 2002, p. 304).

Dentro dessa perspectiva, torna-se indispensável a preocupação com o potencial de alteridade¹⁶ dos docentes, uma vez que, segundo Tardif (2000), os docentes devem ser vistos como atores sociais que se constituem através dos sentidos e significados que lhes dão a escola e a sociedade das quais fazem parte. Desse modo,

é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um

¹⁶ De acordo com a Teoria das Representações Sociais a alteridade é a condição necessária para o desenvolvimento do Eu. É como se processa a transição entre os trabalhos individuais de construção simbólica, que também se fundam no social, e a produção de representações sociais, que são símbolos construídos coletivamente, de forma compartilhada por uma sociedade (JOVCHELOVITCH, 1994).

sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p. 115).

Por essa razão, entre outras, é necessário dar voz aos sujeitos da ação educativa, reconhecendo a relevância da construção de epistemologia que valorize a multiplicidade dos saberes presentes no contexto da prática¹⁷.

A valorização dos saberes da docência¹⁸, que surgem na ação, reflexão e crítica da práxis pedagógica, se relaciona ao reconhecimento da prática como tempo e espaço de constituição de conhecimento e de produção de saberes da docência.

De tempo, porque os saberes da docência resultam de um processo de construção, em que estão em jogo as aprendizagens realizadas pelos professores ao longo de sua vida profissional, da qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional. De espaço, porque os saberes não se constituem dissociados das pessoas, de suas experiências e sobretudo das situações de trabalho dadas pelo ambiente profissional (TARDIF, 1999, apud MONTEIRO, 2000).

Tempo e espaço tornam-se categorias de análise da prática pedagógica, visto que se constituem nas relações sociais e interpessoais, travadas entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. Tais categorias devem ser entendidas para além da mera configuração territorial ou cronológica, pois incorporam representações, interpretações, sensações e sentimentos que irão compor as tramas da prática educativa.

¹⁷ Para Bowe e Ball (1992) o contexto da prática deve ser levado em consideração ao analisar as políticas curriculares, uma vez que se faz necessário reconhecer as possibilidades e limites materiais e simbólicos na leitura daqueles que programam as políticas. Esse contexto deve ser reconhecido como espaço de origem e de endereçamento da política curricular.

¹⁸ A categoria *saber docente* (TARDIF; LESSARD; LAHADE, 1991; PERREONUD, 2000; TARDIF, 1999; PIMENTA, 2000) foi criada para dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão.

Neste sentido, serão levados em consideração os ditos e os não ditos presentes nas diversas situações de aprendizagem nas quais os sujeitos estão imersos, valorizando os saberes da docência. Tais saberes são compostos por variadas áreas do conhecimento que se entrecruzam com as subjetividades geradas no campo das práticas sociais, presentes nas atitudes, comportamentos e valores que estão em jogo no trabalho docente.

Mais ainda, Tardif (2000, p.135) destaca o fato que os saberes da docência se integram ao trabalho docente através de estratégias ou tecnologias “freqüentemente invisíveis, simbólicas, lingüísticas, que geram crenças e práticas”. Assim, para definir práticas é preciso reconhecer os saberes docentes, legitimá-los e refletir sobre as formas como eles se constituem na ação pedagógica.

Noutras palavras, o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos, ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2000, p.113).

Dessa forma, a investigação dos aspectos subjetivos da docência torna-se necessária para a compreensão das relações intrínsecas ao processo ensino-aprendizagem, principalmente no tocante às práticas docentes, uma vez que ao observá-las, tal como se realizam no fazer docente por meio da interação entre professores, alunos e outros atores educacionais, será possível analisar os saberes e conhecimentos produzidos nessa relação (TARDIF, 2000).

Ao defender a idéia que a prática docente produz teorias e saberes, Tardif (2000) afirma que os professores são sujeitos ativos e legítimos de seu

saber-fazer, ou seja, são atores que desenvolvem conhecimentos a partir de sua própria ação. Essa afirmação se opõe a modelos hierarquizados e tradicionalmente difundidos que atribuem à teoria papel de destaque, pois se acredita que “o saber está somente do lado (dela), enquanto (a prática) ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas etc” (TARDIF, 2000, p.119).

Tardif (2000) considera que as teorias, os saberes ou os conhecimentos só se constituem por meio da prática dos sujeitos que as produzem e as utilizam, uma vez que ambas são faces da mesma moeda. Portanto, as ações docentes são, ao mesmo tempo, portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, uma vez que constituem e são constituídas pelos atores sociais, seus conhecimentos e suas subjetividades.

Este autor, ao reconhecer o professor como sujeito de saberes específicos, classifica a atuação docente em: (1) saberes da formação profissional cuja origem advém dos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer de certas técnicas); (2) saberes disciplinares, difundidos e selecionados pela instituição universitária, pertencentes às variadas áreas do conhecimento sob a forma de disciplinas acadêmicas; (3) saberes curriculares, referentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos constantes dos programas escolares e que o professor precisa saber aplicar; e (4) saberes da experiência, pautados na prática dos professores, no exercício do trabalho docente.

O autor destaca ainda a necessidade de investigação e pesquisa acerca dos saberes da experiência, visto que tais saberes se constituem a partir de todos os outros. É o saber da experiência que traz as marcas

identitárias do professor, que no exercício de sua prática elege, reformula e resignifica os demais saberes, legitimando-os a partir das necessidades da prática educativa.

O estudo dos saberes docentes e das práticas educativas que defende a idéia que a prática docente está estreitamente ligada à construção da identidade docente foi desenvolvido por Nóvoa (1991) e por seus seguidores. Para esses estudiosos, a identidade docente é constituída por três dimensões de sua ação: a adesão, a autonomia e a autoconsciência. A primeira refere-se aos princípios, valores, projetos coletivos que o professor adquire ao longo de sua trajetória histórico-cultural. A segunda fundamenta-se em um juízo de valor e tomada de decisões. E, por último, a autoconsciência oportuniza a reflexão sobre a prática.

A escola novoaniana defende a idéia que a identidade do professor não é adquirida nem dada, pois é fruto de lutas e de conflitos inerentes à profissão. A prática docente pode se configurar em um espaço não somente por saberes a serem consumidos de forma inconsciente, mas também por saberes produzidos pelos próprios professores através de um processo crítico-reflexivo.

Torna-se possível, então, pensar a prática docente como um campo de reflexão constante dos saberes e conhecimentos ali constituídos. Saberes capazes de transformar o tempo e o espaço escolar, resignificando as formas de pensar e agir que fundamentam a ação docente.

A prática docente, nessa perspectiva, traduziria “o conflito entre uma ordem hegemônica, mundialmente estruturada, globalista, um grande sistema de objetos e de ações e a desordem fragmentadora, tribalista pautada numa

multiplicidade de micripoderes e identidades culturais” (HAESBAERT, 2004, p. 32).

Portanto, a prática docente torna-se tempo-espaço de conflito das relações sociais, de constituição de formas subjetivas de saber-poder que circulam no cotidiano escolar, não por influência somente dos processos econômicos e políticos, mas também dos processos simbólico-culturais mobilizados na relação entre professores e alunos.

2.2 - A prática docente e a construção de relações democráticas nas instituições escolares: o conflito como elemento constitutivo do trabalho educativo

A reflexão sobre a prática docente e a construção de relações democráticas na escola se revela complexa, marcada por profundas tensões e atravessada por inúmeras questões sociais, como a pobreza, a violência, as diferentes etnias, entre outras, que acabam provocando a “queda dos muros escolares”.

A idéia que a escola contemporânea precisa se reformular é fato, visto que a sociedade vem exigindo novas demandas desta instituição e, conseqüentemente, do professor. É mediante a idéia que “todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais, ao mesmo tempo em que, possuem, obviamente, desempenhos desiguais” (AQUINO, 2003, p. 57) que as escolas advogam a chave para o sucesso.

Tudo leva a crer que no cotidiano das práticas docentes essa “visão romanceada da escola enquanto espaço de florescimento das potencialidades humanas vem sendo substituída por pequenas batalhas civis, pequenas mas visíveis o suficiente para incomodar” (AQUINO, 1996, p. 40).

Batalhas que põem em xeque o entendimento da escola como instituição detentora dos conhecimentos e do poder disciplinar via utilização de técnicas e de recursos de controle e docilização dos corpos. Conforme apontam Tardif e Lessard (2005, p.145),

os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis e de uma cultura eterna: a cultural escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicidade de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e idéias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados. Em suma, a escola fica para trás.

Diante desse fato, observa-se um descompasso entre professores e alunos, aumentando ainda mais a distância que os separa. Isto se deve à entrada de um novo sujeito: as crianças e jovens do século XXI, que subjetivamente capturadas pela cultura da mídia¹⁹, “da sedução, do fascínio e do prazer (...) escapam por entre os dedos e os saberes dos professores” (VORRABER, 2003, p.4).

As salas de aulas estão repletas de indivíduos contemporâneos que em nada se aproximam das representações de infância e de adolescência que têm regulado as relações professor-aluno no interior das escolas. Os alunos

dos manuais didáticos e psicopedagógicos, as imagens de crianças e adolescentes que inundaram o universo escolar dos séculos passados (e que talvez ainda permaneça ocupando a centralidade de alguns discursos pedagógicos) já não dão conta da complexidade dos processos de subjetivação e de produção de identidades no mundo em que vivemos hoje. (VORRABER, 2003, p. 6).

¹⁹ “A cultura da mídia é considerada uma das dimensões centrais da fabricação dos indivíduos contemporâneos, seu correlato para a infância é considerado “Kindercultura”. (STEINBERG, 1997, apud VORRABER, 2003, p. 5).

A desvalorização dos modelos estáveis de educação, baseados na tradição escola-família, acabou por contribuir para a fragilização das próprias bases da aprendizagem escolar, colocando a prática docente em evidência e abalando os alicerces das velhas práticas verticais, típicas da sociedade disciplinar.

O que ocorre é a ruptura no controle das experiências culturais das crianças, visto que em meados do século XX as experiências infantis passam a ser reguladas muito mais pelas grandes incorporações do que pela família ou pela escola. “Os programas de TV, os filmes (agora na TV a cabo), os videogames, e a música (com fones de ouvido que permite que se desligue dos adultos) são agora o domínio privado das crianças” (STEINBERG, 1997, apud VORRABER, 2003, p. 5). Os avanços do poder midiático, assim como seus efeitos subjetivos produzidos na sociedade marcam a queda da autoridade das instituições escolares e dos valores tidos como tradicionais.

O trabalho docente é profundamente afetado por essas transformações, já que a mídia oferece “um currículo mais poderoso do que o da escola” (VORRABER, 2003, p. 6), afetando a produção das identidades de crianças e jovens. Diante desse novo sujeito infantil, as relações entre professores e alunos se tornam um nó no trabalho docente, principalmente porque traduzem não só as alegrias, mas ainda as tensões e conflitos da escola contemporânea.

Algumas dessas tensões decorrem do fenômeno da indisciplina, falta de respeito mútuo, falta de motivação, dificuldade de concentração e até mesmo da violência. Para Tardiff e Lessard (2005, p. 155) “esses fenômenos e essas dificuldades provocam tensões entre os professores e engendram,

inclusive, um sentimento de impotência para atender às necessidades dos alunos". Isto se deve ao fato de a escola se constituir por meio

de situações sociais caracterizadas por interações entre os seres humanos... (uma vez que) ... a escola e o ensino não têm absolutamente nada de situações naturais; uma e outra derivam de um processo sócio-histórico de institucionalização das organizações modernas. Além disso, mesmo deixando de lado esses aspectos sócio-históricos, é inegável que a escola e o ensino repousam em práticas coletivas institucionalizadas, portanto, sociais (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 169).

Pode-se considerar, então, que a escola é suscetível às transformações da sociedade que afetam a ordem do discurso²⁰. Nesse sentido, observa-se que as sociedades nas últimas décadas do século XX preocuparam-se em aumentar o controle e a burocratização da escola e do trabalho escolar, bem como defender a implantação de uma visão comunitária e humanista de ensino, privilegiando

o retorno à base, ao investimento na comunidade local como pólo de decisão, e a imputabilidade dos atores, a descentralização, o desenvolvimento de projetos estabelecidos e a concessão de uma margem de manobra importante, inclusive sobre o plano curricular (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 150).

A este discurso associa-se a clientela singular da escola cujas características baseiam-se na heterogeneidade tanto cognitiva – clientela com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação etc. – quanto

²⁰ Foucault busca explicitar que os discursos são como "práticas" que constroem os objetos sobre os quais se fala. Portanto, para ele, o "discurso pode ser compreendido como uma enunciação individual gerada na interação social, ao mesmo tempo que vem a ser uma produção social em que o lingüístico e o social se inter-relacionam e se determinam pelas condições e contextos de produção" (FOUCAULT, 1995, apud CAMARGO, 1997, p. 4).

emocional – alunos mais difíceis, empobrecimento da família, desmoronamento dos valores tradicionais etc. (TARDIF; LESSARD, 2005; PIMENTA, 2000; entre outros).

Logo, o discurso a favor de práticas democráticas ganha força nas escolas, uma vez que todos os membros da comunidade escolar passam a ser reconhecidos como interlocutores no processo de democratização dessas instituições. O que se observa é que há um deslocamento das formas subjetivas de poder, antes atreladas à normatização dos corpos para as formas mais sutis de docilização.

As tradicionais técnicas de controle são substituídas por táticas inclusivas que seduzem e capturam os sujeitos mediante a ampliação do discurso pautado na aceitação da diversidade humana e social de seus protagonistas. Para Aquino (2003), essas modificações não se configuram como impedimento ou complicador do ideário democrático escolar, mas como uma marca do acontecimento na atualidade.

Os discursos humanistas que advogam em defesa da educação democrática, sobretudo aqueles fundamentados na visão interacionista²¹ de escola, alertam para visões deterministas sem cair numa perspectiva idealista. Essas visões sustentam a idéia que a escola não é capaz de desenvolver em seu interior práticas democráticas, visto que reproduzem as estruturas sociais, incumbindo-se de manter o *status-quo*. “Acreditar nisso equivale negar a força subjetiva, arriscando cair em um determinismo que não parece confirmável pela realidade” (MOGILKA, 2003, p. 134).

²¹ A visão interacionista de escola, fortemente influenciada pelo humanismo e pela filosofia social de John Dewey, sustenta a idéia de que os professores exercem influência na formação de seus alunos. As interações entre professores e alunos são marcadas pelas representações e significados que os profissionais atribuem a seus alunos, exercendo um efeito, mesmo que sutil, nos resultados da prática (MOGILKA, 2003).

As abordagens interacionistas apóiam-se na premissa que os sujeitos da ação educativa - professores e alunos - são atores sociais. Estas abordagens negam o fato de que os sujeitos absorvem passivamente e reproduzem de modo acrítico as normas e regras sociais, uma vez que os atores sociais não absorvem homoganeamente os condicionantes que lhes são dados pela cultura de forma a garantir a estabilidade social. Portanto, as relações que se estabelecem entre os sujeitos na prática educativa não se limitam à imitação de modelos pré-estabelecidos, pois

os atores sociais interpretam sua cultura e o seu mundo e dão significado às suas ações. Desse modo abre-se um campo de análise que nos permite considerar os atores sociais como, no mínimo, co-responsáveis pelas suas atitudes e ações cotidianas, incluindo as mudanças que o seu contexto e situação possibilitem (MOGILKA, 2003, p. 135).

É diante da superação dos modelos rígidos entre indivíduo e estrutura, em contraposição à idéia que a estrutura e a ordem social não existem independentemente dos indivíduos, que as escolas democráticas se configuram.

De acordo com a visão interacionista, as escolas precisam ser reconhecidas pela força de suas ações e de suas práticas e sobretudo pela possibilidade de criação de forças de resistência²² através do desenvolvimento de ações que favoreçam o modo de vida democrático. O caráter experiencial e pragmático dessas idéias aponta para o desenvolvimento de ações que privilegiam

²² Influenciados pela pedagogia humanista e pelo pensamento de Jonh Dewey, alguns autores norte-americanos da teoria da resistência, como Henry Giroux e Michael Apple, têm buscado alicerçar teoricamente o conceito de escolas democráticas (MOGILKA, 2003).

o livre fluxo de idéias, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, idéias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum e com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia não é um ideal a ser buscado, mas um conjunto de valores que devemos viver na prática e que deve regular a nossa vida coletiva; e a organização de instituições sociais para promover o modo de vida democrático (APPLE e BEANE, 1997, apud MOGILKA, 2003, p. 142).

No entanto, não há como desenvolver uma educação democrática sem uma crítica às diferentes formas subjetivas de poder. Primeiramente, às típicas da sociedade disciplinar, atreladas à normatização e à coerção dos indivíduos e centradas no professor e num currículo pré-definido. Em seguida, às típicas da pós-modernidade, que através de formas mais sutis de subjetivação e docilização dos corpos infantis, substituem as tradicionais técnicas de controle por táticas inclusivas que seduzem e capturam os sujeitos.

Tais formas estão presentes em nossas escolas quer nas práticas educativas “tradicionais”, quer nas práticas educativas da “Escola Nova”. O que se observa é que estas práticas fundamentam-se ora em métodos antiparticipativos e centralizadores, ora em métodos antiautoritários que mascaram, em nome de uma pseudodemocracia, a dominação através da implantação da tríade inclusão, diferenciação e gerência e cujo objetivo é reconhecer as diferenças existentes ou potenciais, festejá-las e administrá-las de forma a torná-las cada vez mais úteis.

Diante dessa questão, como construir uma educação democrática, uma vez que ambas as formas de poder que regulam as relações entre professores e alunos são pautadas na idéia de controle?

É importante que as escolas que pretendem ser democráticas reconheçam a inegável assimetria nas relações entre professores e alunos

como matéria-prima do trabalho educativo. O que não deve ser considerado como um impeditivo para o desenvolvimento da vida democrática na escola, mas como ponto de partida para o desenvolvimento de ações que reconheçam o conflito como parte integrante do processo de democratização.

Para trabalhar na perspectiva do conflito como ferramenta da prática democrática é preciso que o exercício constante do diálogo favoreça em professores e alunos

o descentrar-se de seus próprios pontos de vista para contemplar simultaneamente outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas para poder fazer isso, é preciso organizar os fatos e ordená-los de maneira causal, separar as variáveis que são pertinentes das que não são (delimitar o que é importante e o que não é), enfim, analisar situações, expor adequadamente o problema para ver em que consiste e buscar soluções que permitam resolvê-los da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas (MOREIRA, 1998, apud, AQUINO, 2003, p42).

A construção de um modo de vida democrático não é uma disposição espontânea nem inerente às pessoas (AQUINO, 2003), posto que precisa ser construído diariamente e de forma coletiva, buscando o diálogo constante de toda a comunidade nas diferentes situações que compõem o cotidiano das escolas.

2.3 - Práticas democráticas: uma perspectiva metodológica

Partindo da idéia que só se ensina democracia fazendo democracia (AQUINO, 2003) esta pesquisa busca identificar estudos (AQUINO, 2003; ROVIRA, 2000, 2002; ARNAIZ, 2002; ARAÚJO, 2000) que ao defenderem essa premissa, apontam para a necessidade de construção de estratégias

pedagógicas que possam favorecer ações democráticas nas escolas. Entre essas ações destacam-se os Contratos Didáticos, as Assembléias de Classe e as Ações Tutoriais.

Os contratos didáticos, contrários aos regimentos escolares que utilizam mecanismos de sujeição, coerção e o apassivamento para normatizar e disciplinarizar a convivência escolar, buscam a consciência crítica, a participação ativa e cidadã por meio da parceria entre alunos e professores, com base em acordos pautados numa espécie de compromisso entre as partes. Conforme explica Aquino (2003, p. 57),

Também denominados combinados ou tão somente acordos, os contratos visam à partilha da responsabilidade pelas decisões acerca das rotinas de trabalho e das regras de convivência, a partir da tematização das exigências e condições mínimas de funcionamento da regulação professor-aluno em determinado enquadre institucional.

Nesse sentido, os Contratos Didáticos são estratégias em que professores e alunos, a partir da liberdade comunicativa, partilham responsabilidades, definem papéis e firmam acordos cuja finalidade é democratizar as relações no espaço escolar. “Haveria, em termos de educação para a cidadania, contratos de vida comum entre os professores e os alunos, obviamente que suporiam obrigações para estes alunos, mas também obrigações para os professores”. (AQUINO, 2003, p. 58).

Caberia à escola construir coletivamente regras de convívio social mediante a implementação de cidadania escolar. Estas ações têm a intenção de oportunizar a instrumentalização de crianças e jovens para que no exercício constante da democracia tornem-se membros do espaço público, participando e intervindo na tomada de decisões. Outra estratégia

também utilizada para o desenvolvimento de práticas democráticas na escola são as Assembléias de Classe, que para Rovira (2000, p. 66)

constituem em um momento escolar organizado para que o grupo-classe e seus educadores possam refletir sobre si mesmos, falar de tudo aquilo que lhes pareçam pertinente e modificar tudo aquilo que considerem oportuno, favorecendo a organização do trabalho e a convivência.

O diálogo torna-se ferramenta indispensável entre alunos e professores uma vez que é por meio da palavra que se dá o confronto de idéias, de discussões e de propostas, revelando a comunicação entre os membros de um grupo, indispensável para o desenvolvimento do pensamento democrático.

Neste sentido, a Assembléia de Classe “é o tempo e o lugar de comunicação verbal coletivos por excelência” (BEN, 2002, p. 49), configurando-se como instrumento de regulação da dinâmica escolar através do reconhecimento do conflito na vida do grupo e da necessidade de construção coletiva de combinados, distribuindo responsabilidades a cada um de seus membros e verificando a realização e o cumprimento dos acordos registrados no contrato didático.

Rovira (2000; 2002) acrescenta que o espaço das Assembléias de Classe não deve se caracterizar apenas como espaço de resolução de conflitos, em que a tensão e o confronto se tornam uma constante. É preciso também que as assembléias escolares se configurem como um espaço de troca, de conversa sobre fatos positivos, de comemoração das conquistas individuais e coletivas e de planejamento de novos projetos a partir de situações reais, contribuindo para a transformação das relações interpessoais através do exercício da democracia na escola.

Araújo (2002) defende ainda que este espaço permita experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático, contribuindo para a educação, para a cidadania em três níveis distintos: a assembléia escolar – com a participação representativa dos diferentes segmentos que compõe a instituição escola, entre eles a direção, os professores (representantes de cada segmento ou séries), os alunos (dois alunos de cada sala) e funcionários –; a assembléia docente – com a colaboração de todos os docentes e da direção da escola –; e a assembléia de classe, com a participação de professores e alunos.

As Assembléias de Classe se organizam semanalmente mediante a elaboração de uma pauta que vai sendo composta no intervalo entre uma reunião e outra. Nas reuniões, vão sendo levantadas e registradas as críticas e as felicitações. Entretanto, mais do que a participação por meio da palavra, é necessário que haja compromisso na ação. Sendo assim, é preciso que as Assembléias de Classe envolvam professores e aluno na implementação de projetos coletivos. De acordo com Araújo (2002, p. 15),

a participação escolar, necessita também de um momento para a ação ou a concretização dos acordos e dos projetos previstos. É preciso fazer aquilo que se combinou. Tão importante como participar do debate é implicar-se na implementação prática dos acordos ou dos projetos que foram decididos. Uma escola democrática, baseada na participação de todos, não pode somente se limitar a dar a palavra aos seus alunos e as suas alunas, mas também deve colocar em suas mãos a realização das tarefas que sejam realmente possíveis de fazê-las.

A Ação Tutorial, outro tipo de estratégia utilizada na construção de espaços democráticos, é entendida como um conjunto de atuações de

orientação pessoal, acadêmica e profissional, formulada pelos professores com a colaboração dos alunos e da própria instituição com a finalidade de otimizar a aprendizagem, dinamizar as relações sócio-afetivas e auxiliar no desenvolvimento global do aluno. É também um recurso importante para o exercício democrático, uma vez que a ação tutorial requer a participação não só dos professores-tutores, mas também de toda a comunidade escolar que, utilizando-se da palavra como ferramenta, busca dar uma certa positividade ao conflito, reconhecendo-o como parte integrante da dinâmica escolar.

Neste sentido, “o tutor torna-se um orientador da aprendizagem, um dinamizador da vida sócio-afetiva da sala de aula e orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos auxiliando na tomada de decisões que respeitem tanto os interesses pessoais de cada um quanto os do grupo” (ARNAIZ, 2002, p. 17).

É importante ressaltar que para esses pesquisadores a construção de estratégias de ação democrática, tais como os Contratos Didáticos, as Assembléias de Classe e as Ações Tutoriais, representa a possibilidade de transformação do conflito em ciência, ou seja, da desordem em uma nova ordem. Isto se denomina “nova ordem pedagógica que vai além dos aparatos técnico-metodológicos de que o professor dispõe, mas a compreensão mesma de mundo mediada por modos específicos de conhecer” (AQUINO, 1996, p. 52). Isto representa a possibilidade de tornar as relações no interior da escola mais horizontais, através da democratização do conhecimento, restabelecendo a função epistêmica, autêntica e legítima da escola. Dessa forma,

o papel da escola passa então a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. Isto define o conhecimento no seu sentido lato (AQUINO, 1996, p. 52).

Sendo assim, a estruturação de práticas democráticas na escola pautadas na tensão entre a ordem e a desordem requer a construção negociada, em que os saberes tecidos nas relações entre professores e alunos serão construídos numa dimensão dialógica, considerando os participantes ora como constituídos, ora como constituintes nesse processo. Neste movimento, haverá investimento na construção de vínculos entre professor-aluno, numa relação em que ambos instituem-se mutuamente.

Isso não significa render-se às demandas imediatas do aluno, mesmo porque, muitas vezes, elas não são sequer formuladas. Significa, no entanto, assumir o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros relacionais que a ambos envolve, posto que da definição destes parâmetros depende a assunção do contrato que deve balizar a relação – condição *sine qua non* para a ação pedagógica (AQUINO, 1996, p. 53-54).

O investimento na ação pedagógica, mediante contrato, torna-se, então, uma possibilidade para que todos os participantes da comunidade escolar, principalmente professores e alunos, re-aprendam e/ou re-inventem seus papéis cotidianamente, promovendo mudanças necessárias à construção de práticas democráticas na escola.

2.4 - Práticas democráticas na Educação Infantil

No que se refere a pesquisas sobre a construção de práticas democráticas na Educação Infantil observou-se que poucos estudos foram

desenvolvidos. Dentre esses estudos destacam-se os trabalhos empreendidos por Ben (2002) acerca das Assembléias de Classe e o de Soler e Dório (2002) sobre o planejamento de Ações Tutoriais na Educação Infantil.

Ambos os estudos, apesar de apontarem para a necessidade de implantação de mecanismos pedagógicos pautados na vivência em grupo, preocupam-se muito mais com os aspectos cognitivos, morais e psicologizantes, enfatizando a formação dos alunos como sujeitos ativos de suas aprendizagens, do que com a formação da vivência democrática. Esses mecanismos pedagógicos, portanto, estão relacionados ao reforçamento de comportamentos positivos em alunos que apresentam dificuldades para se relacionar em grupo, configurando-se como um instrumento através do qual será possível

estimular sentimentos de superação nos alunos que apresentam dificuldades em se relacionar e que vão conseguindo, no decorrer do curso, comportar-se melhor ou relacionar-se de uma forma mais positiva para eles mesmos e para os colegas, enquanto nós verbalizamos, perante o grupo, as condutas positivas realizadas no dia por tais alunos (BEN, 2002, p. 51).

Em contrapartida, uma pesquisa realizada na área da Pedagogia Social por Ângelo (2006) busca discutir as possibilidades e desafios da reinvenção de práticas pedagógicas para a infância, pondo em xeque determinadas posturas e identidades educativas antidemocráticas pautadas em relações antidialógicas.

Para o autor desta pesquisa, a Assembléia de Classe na Educação Infantil, também conhecida como Roda de Conversa²³, se constitui como um

²³ As Assembléias de Classe podem ser denominadas pelo senso comum por "roda de conversa", "hora da roda", "hora da novidade", "hora da conversa", "círculo", ou simplesmente "rodinha".

espaço em que, dispostas de forma que possam ver os rostos uma das outras, as crianças vivenciam o exercício da responsabilidade individual e coletiva, do estabelecimento de metas e normas, a administração de problemas e conflitos, a tomada de decisões coletivamente e a prática da democracia (DEVRIES; ZAN, 1998, apud ÂNGELO, 2006). A Roda de Conversa²⁴ torna-se um espaço privilegiado de troca, ou seja, de interação, colocando em jogo as identidades e culturas presentes nessa relação, uma vez que o outro e o mesmo se entrelaçam e se separam, experienciando a convivência no grupo.

Neste sentido, a Roda de Conversa pode se configurar uma prática que favorece a autonomia dos sujeitos e a regulação de suas ações mediante o processo de alteridade, pois “a criança ao se constituir como indivíduo, o faz incorporando formas maduras de atividade de sua cultura” (GÓES, 2000, p. 27) por meio de interações grupais.

O grupo se torna uma entidade viva que se constitui não somente pela soma de identidades, uma vez que a criança se individualiza e se socializa não apenas por semelhança, mas sobretudo por contraste, sempre com referência a um padrão existente (ARRUDA, 1998).

Neste sentido, a Roda de Conversa é um espaço de construção de si mesmo e do outro mediante o encontro e o confronto com o igual e o diferente na busca pela construção do senso comum que corresponda às necessidades coletivas do grupo. Assim, a construção do grupo

acontece como na dança, em que um parceiro precisa conjugar seus movimentos aos de seu par para poder seguir a música. Jodelet acrescenta: nessa contradança, aquilo que ameaça é também o que assegura, ou que serve de garantia. Essa construção decorre de um espaço de ambigüidade que permanece vivo e presente e que

²⁴ Esta pesquisa passa a utilizar a expressão Roda de Conversa para designar as Assembléias de Classe por considerar mais próximo da forma como é conhecida no cotidiano das creches e pré-escolas.

permite reacomodações segundo as circunstâncias. Ela confirma a fluidez de fronteiras entre sujeito e objeto, entre o bom e o mau, tanto quanto entre representações hegemônicas, emancipadas e polêmicas (ARRUDA, 1998, p. 42).

A Roda de Conversa, portanto, pode se configurar como espaço favorável para a construção da alteridade do grupo não somente via adequação, mas também pela instauração da desordem, ou seja, do conflito como alavanca para reordenar o familiar, tornando-o incômodo.

Neste sentido, o contexto das Rodas de Conversa pode pressionar a reestruturação de velhas representações através da incorporação de novos elementos. Para isso, o professor precisa ter sensibilidade ao estruturar sua rotina de trabalho, que deve favorecer a construção de tempo e espaço para promover a troca e a interação entre as crianças. Caso contrário, as práticas desenvolvidas podem conduzir a um processo de apequenação²⁵ das crianças por meio de uma mecânica disciplinar do corpo, dos desejos, impedindo que as mesmas expressem seus anseios, angústias, desejos, sonhos, tolhendo seus movimentos, padronizando suas falas etc. (SILVEIRA, 2001).

Por isso a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil precisa fazer parte das discussões a favor de práticas democráticas, pelo menos por duas razões. Primeiro, pela necessidade de superação do espaço enquanto “depósito de crianças”, pouco adequado, amontoando os alunos em cubículos o que, para Ângelo (2006, p.1), demonstra “a correspondência entre crianças pequenas e coisas pequenas ou espaços reduzidos”; segundo, pela necessidade de discutir essas práticas que apequenam as crianças

²⁵ Termo utilizado por Silveira (2001) para designar um processo que transforma a criança em algo pequeno e/ou menor, sem importância e infantilizada, e por isso os atendimentos são feitos de qualquer jeito, a um baixo custo, numa espécie de indolência e negligência.

quando lhe são impostas regras quanto ao uso do tempo escolar de acordo com o ritmo do professor.

Essas razões evidenciam que o espaço e o tempo escolar representam um sistema social com suas práticas, ritos, rotinas e relações que determinam subjetivamente o que as pessoas podem utilizar, o que podem fazer e com quem. Portanto, as práticas escolares, ao compartimentalizarem ou fragmentarem as formas de organização espaço-temporal mediante a legitimação de regras arbitrárias ditadas pelo adulto ou pela dinâmica interna da instituição, contribuem para a docilização dos corpos, silenciando o ritmo próprio dos alunos.

Neste sentido, a rotina, elemento organizador do tempo e do espaço nas escolas infantis, torna-se uma camisa de força, já que *“as crianças não dominam o tempo, obedecem-lhe, até que seus corpos acabam por funcionar de acordo com este tempo determinado por outros: à vontade de comer, de ir ao banheiro”* (ABRAMOWICH, 1995, p. 42).

Para Barbosa (2006) isto pode se dar por duas vias: pelas rotinas pedagógicas visíveis ou pelas rotinas pedagógicas invisíveis - a partir do ponto de vista da criança ou do aluno. A primeira centra sua atenção na transmissão de regras explícitas através da hierarquização entre professores e alunos. Sendo assim, as regras e as punições são apresentadas e aceitas sem que para isso seja necessário compreendê-las. Tais rotinas se assemelham às típicas da sociedade disciplinar cujas bases sustentam-se na normatização, controle e coerção dos corpos. Já as rotinas pedagógicas invisíveis centram suas ações na criação de um ambiente favorável à hierarquização implícita mediante a disseminação de regras e critérios múltiplos e difusos que vão sorrateiramente se instalando, dando a impressão que as crianças regulam suas ações e as

relações sociais no interior da escola. A ênfase se desloca da transmissão dos conhecimentos e da aquisição de aptidões para as inter-relações que passarão a regular a dinâmica escolar. Portanto,

nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões está ordenada no tempo e por regras explícitas. O currículo regula a seleção das disciplinas, os conteúdos das mesmas e sua adequação ao grupo etário. Nas invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente. Em suma, na outra, as crianças sabiam o que se esperava delas, nesta não (BARBOSA, 2006, p. 59).

Isto ocorre por ser a escola uma instituição disciplinar criada pelas sociedades modernas ocidentais, capaz de disseminar formas de poder ora via instrumentos de violência e coerção, ora por mecanismos de sedução, captura e controle pela ótica dos desejos (FOUCAULT, 1977; 1999a; 1999b).

Isto se deve às transformações realizadas na sociedade contemporânea que exigem a substituição da vigilância, do controle e da correção contínua do indivíduo por meio da idéia de autocontrole e da internalização das normas. As novas necessidades do capitalismo, no final do século XIX e início do século XX, levaram à diminuição das forças coercitivas no interior da escola, fazendo emergir novos discursos e, conseqüentemente, novas práticas pedagógicas.

Estas novas práticas precisavam ser subjetivamente experienciadas, vividas de forma a atribuir às identidades das crianças e jovens certa plasticidade/mobilidade necessária ao alcance de níveis insuperáveis de aptidão, de forma a torná-las úteis à sociedade em constante transformação.

Assim, as novas pedagogias para a infância colocaram em evidência a criatividade, a competência comunicativa e a capacidade de solucionar

problemas, de forma a proporcionar na criança a formação do pensamento autônomo e reflexivo, por meio de sua participação ativa e de autorregulação na tomada de decisões discutidas coletivamente (BARBOSA, 2006).

É inegável que estas mudanças pedagógicas proporcionaram a professores e alunos um novo modo de vida nas escolas infantis, apontando para uma maior descentralização do poder e uma maior democratização dos espaços educativos. Entretanto, a descentralização do saber-poder e a implementação de práticas democráticas requer um exercício constante tanto para alunos quanto para professores, uma vez que as relações entre docentes e discentes é historicamente marcada por relações verticais, típicas do poder disciplinar e hierarquizado.

Mesmo que os dispositivos democráticos se tornem “habitus” na ação docente em creches e pré-escolas, seja nos momentos em que as crianças são desafiadas a problematizar um determinado tema, seja “nos momentos em que determinadas situações surjam e precisem ser resolvidas, conflitos precisem ser geridos, decisões precisem ser tomadas, idéias mais complexas precisem ser discutidas” (ÂNGELO, 2006, p. 10), há que se desconfiar e estar atento às formas subjetivas de saber-poder implantadas por estas práticas. Isso se deve à contradição presente na prática e no discurso dos professores, pois

por um lado, eles defendem a concepção de que é preciso assumir, por sua condição, o papel de exercer sobre as crianças e os jovens a transmissão das idéias, dos usos e dos costumes que lhes permita adaptar-se melhor à sociedade e, por outro, a idéia de que é melhor desenvolver as potencialidades e as aptidões dos indivíduos para que eles tenham êxito no seu futuro, desenvolvendo-se pessoalmente e criativamente (BARBOSA, 2006, p. 58).

Esses discursos antagônicos marcam o conflito na e das práticas docentes visíveis nas antinomias²⁶: *"natureza e cultura; espírito e corpo, intelecto e manual; passividade e atividade, liberdade e submissão, iniciativa e disciplina, dependência e autonomia, teoria e prática, sujeito e objeto, etc"* (BARBOSA, 2006, p. 58)

Sendo assim, as representações dos professores sobre práticas democráticas na Educação Infantil precisam ser conhecidas para que seja possível compreender as antinomias presentes na ação docente, de forma que possam ser incluídas no processo de reconstrução do trabalho pedagógico que é desenvolvido em creches e pré-escolas.

Entende-se que conflito e a contradição tornam-se ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento de práticas democráticas na Educação Infantil e que tais práticas inseridas no diálogo oportunizarão a formulação de novas formas de se pensar a democracia na escola.

²⁶ As antinomias "são situações de conflito aberto em que duas proposições contraditórias procuram justificar-se com argumentos de igual força e rigor" (BARBOSA, 2006, p.14).

CAPÍTULO III

BUSCANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta, em três seções, o aporte teórico que norteia esta pesquisa e a metodologia utilizada para a coleta e análise de dados.

3.1 - A Teoria das Representações Sociais

Partindo da idéia que as práticas democráticas se constituem nas relações entre as pessoas e os grupos, esta pesquisa apóia-se nas contribuições da Teoria das Representações Sociais, conferindo papel de destaque “à crença coletiva e sua significação, portanto, às ideologias, aos saberes populares e ao senso comum” (MOSCOVICI, 1994, p.11).

O conceito de Representações Sociais foi introduzido em 1961 por Serge Moscovici a partir de pesquisa realizada sobre as Representações Sociais da Psicanálise, na França. Trata-se de uma teoria que busca recuperar as dimensões sociais dos fenômenos e acontecimentos cotidianos dos sujeitos e dos grupos a que estes pertencem na tentativa de desvelar “uma modalidade específica de conhecimentos que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Ao estudar a ação do homem comum, esta teoria busca construir uma epistemologia da prática, restituindo o poder de autoria dos sujeitos ao dar voz aos saberes informais que emergem das relações grupais ou coletivas.

Se antes estes saberes eram desqualificados pela racionalidade científica, Moscovici (1994) evidenciou a racionalidade desses indícios, que nascidos da práxis dos sujeitos e ritualizados no cotidiano, tornam-se um sistema de signos coerente, capaz de produzir saberes de ordem social.

Ao tomar como norteadora a Teoria das Representações, essa pesquisa procura evidenciar que saberes de ordem social nascem da relação negociada entre os fenômenos individuais e os fenômenos coletivos, permitindo, de maneira concreta, a identificação das representações e a reflexão sobre elas.

Isso ocorre porque o homem é um ser social, que diariamente troca idéias e opiniões sobre determinados assuntos que despertam seu interesse e sua curiosidade com seus semelhantes, e, nessa interação, cada um possui seus conceitos advindos de uma lógica própria formada pela coleta de informações e julgamentos valorativos das mais variadas fontes e experiências pessoais e/ou grupais (BARCELLOS e outros, 2005, p. 215).

Portanto, ao buscar as representações sociais de práticas democráticas dos professores de Educação Infantil, levou-se em consideração o que as pessoas falam, como apresentam argumentos e contra-argumentos, como discutem o cotidiano, reconhecendo quando “elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1994, p. 20).

Mais ainda, tentou-se legitimar as influências recíprocas entre os sujeitos, assim como as negociações implícitas, uma vez que as pessoas se orientam a partir de modelos simbólicos, imagens e valores (MOSCOVICI, 2003). É nesse processo que “os indivíduos adquirem um repertório comum de interpretações

e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicados à vida cotidiana” (BARCELLOS e outros, 2005, p 215).

De acordo com Moscovici (1978), isso ocorre porque as representações sociais possuem três dimensões. A primeira, denominada conceitual ou informacional, refere-se aos conhecimentos de um determinado grupo acerca de um dado objeto social que pode variar de acordo com as características desse conhecimento. A segunda, denominada dimensão atitudinal, de caráter emocional, se refere aos comportamentos que são atribuídos pelo objeto da representação social, orientando as condutas relacionadas ao objeto representado. A última, conhecida como campo de representação, parte da idéia de imagem ou modelo social que se organiza e se estrutura na representação.

As representações sociais possuem também, conforme explica Moscovici (1978), uma estrutura de natureza dupla, ou seja, conceitual e figurativa, que devem ser entendidos “*não como mero processamento de informações e elaboração de teorias, mas como práxis; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na criação e na manutenção de uma determinada ordem social*” (SPINK, 1993, p. 9).

Dentre as funções assumidas pelas representações sociais destacam-se a função social, que orienta as condutas e as comunicações; a função afetiva, que protege e legitima as identidades sociais e a função cognitiva, que familiariza o novo (SPINK, 1993). É a partir da função cognitiva, que tem como objetivo tornar o que é estranho em algo familiar, que se originam os processos intitulados por Moscovici de ancoragem e objetivação.

Para Moscovici (1978) a ancoragem é um processo de atribuição de sentidos àquilo que é estranho. O processo de ancoragem baseia-se na “inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído, ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes” (SPINK, 1993, p. 9). Esse processo ocorre mediante a influência dos valores sociais, tornando possível ancorar determinado objeto a um sistema de pensamento já existente, portanto, “sempre vemos o novo através de lentes antigas, e o deformamos o suficiente de modo que ele penetre nos esquemas que são para nós familiares” (IBÁÑEZ, 1988, apud BÔAS, 2004, p. 5).

A objetivação pode ser entendida como o processo pelo qual os indivíduos ou os grupos transformam um objeto abstrato, de natureza conceitual, em algo imagético - figurativo - retirado de seu cotidiano. Portanto, trata-se de *“um processo que transforma um conceito ou idéia em algo concreto, de fácil expressão, mediante a construção de uma imagem figurativa sobre o objeto de representação”* (IBÁÑEZ, 1988 apud BÔAS, 2004, p. 5), com o qual os sujeitos têm de lidar.

Este processo implica três etapas: primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade (SPINK, 1993, p. 9).

Ambos, ancoragem e objetivação, são mecanismos concomitantes que formam e mantêm em funcionamento as representações sociais mediante processo de construção contínua entre o sujeito e o grupo, indo além das relações cotidianas, pois é também marcada pelas determinações

sociais e históricas. Ao utilizar as contribuições da Teoria das Representações Sociais, se reconhece

a ênfase no processo de elaboração das representações a partir das práticas sociais que as definem e que são por elas definidas, bem como a abertura da possibilidade de se trabalhar o particular como expressão do universal, através de estudos de caso social e historicamente contextualizado (SPINK, 1993, p. 10).

Mais ainda, busca-se ir além da compreensão de como o conhecimento é produzido, interessando-se sobretudo pelas formas por meio das quais os sujeitos partilham seus saberes e conhecimentos, dando legitimidade a determinadas práticas e não a outras.

No caso específico dessa pesquisa, trata-se de levar em consideração os ditos e os não ditos captados ao longo da coleta de dados no campo, utilizando para isso material discursivo²⁷ produzido pelos professores. Através da análise desse material tenta-se compreender quais são os conhecimentos produzidos por professores de Educação Infantil acerca das práticas democráticas nas creches e pré-escolas e como esses conhecimentos influenciam suas ações, opiniões e atitudes.

3.2 - O paradigma qualitativo

Em consonância com os pressupostos da teoria das representações esta pesquisa, de caráter qualitativo, busca romper com modelos baseados na mensuração para dar espaço a uma metodologia pautada na descrição, na

²⁷ Entendemos material discursivo como apresentado por Spink (2004): aquilo que é apreendido por indução, por meio de questões ou por livre expressão em entrevistas ou até mesmo em produções sociais cristalizadas como livros, documentos, memórias ou até mesmo em jornais e revistas.

teoria fundamentada e nos estudos das percepções sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Isto se deve ao caráter dos estudos qualitativos, que permitem investigar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionada ao contexto do qual fazem parte” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), possibilitando apreender, junto a professores de creche e Educação Infantil, indícios de suas representações sociais de práticas democráticas na Educação Infantil.

Como a abordagem qualitativa faz emergir aspectos de ordem subjetiva, permitindo ao pesquisador perceber os sentidos e os significados que os sujeitos sociais atribuem às suas próprias ações, as questões de estudo elaboradas para esta pesquisa partiram de uma preocupação inicial, de um objetivo central que permitiu selecionar a estratégia metodológica que melhor se ajustasse ao objeto pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.3 - A imersão no campo da pesquisa: dos procedimentos para a coleta de dados à escolha dos sujeitos

3.3.1 - Procedimentos para a coleta de dados

Na tentativa de identificar as representações sociais de professores sobre práticas democráticas na Educação Infantil, esta pesquisa lança mão de três procedimentos para coleta de dados. Tal decisão foi tomada devido à necessidade de investigar uma “*variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações*” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52), o que foi oportunizado através da aplicação de questionário, observação participante e grupo focal.

A escolha de questionário se deu por considerar-se esse instrumento uma fonte de informação importante acerca de aspectos não diretamente observáveis, proporcionando imersão na questão de estudo por meio da aplicação de instrumento a um grande número de pessoas e ao mesmo tempo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, o questionário (ANEXO1) foi aplicado a 100 professores de Educação Infantil, conforme os seguintes critérios: (1) estar atuando em creches ou pré-escolas; (2) trabalhar em escolas localizadas na Zona Oeste, uma vez que essa é a maior região demográfica da Cidade do Rio de Janeiro, ocupando mais da metade do território deste município, tendo também mais da metade da população da cidade residindo nessa localidade, além de ser uma área que possui um número expressivo de creches e pré-escolas em funcionamento; e (3) apresentar disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa.

O questionário, dividido em duas partes, objetiva, em primeiro lugar, levantar o perfil dos professores participantes. A segunda parte busca conhecer as informações que esses professores possuem acerca do tema da pesquisa por meio de quatro questões abertas.

Ao analisar as respostas dadas ao questionário, verifica-se um descompasso nas falas docentes, visível na contradição das respostas concedidas quando perguntado aos mesmos sobre as concepções e práticas democráticas na educação infantil e sobre os fins dessa modalidade de ensino. Tal descompasso aponta ora para idéia de educação infantil baseada em práticas e relações verticais, semelhantes aos discursos encontrados nos RECNEI, nas reuniões pedagógicas e em textos educacionais, ora em práticas e relações horizontais, típicas das escolas tradicionais e comportamentalistas,

o que impulsionou a observação do cotidiano escolar de creches e pré-escolas.

Para realizar observações participantes, buscou-se a adesão de duas escolas²⁸ de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, também localizadas na Zona Oeste. Optou-se por escolher duas escolas que oferecessem atendimento a crianças de faixas-etárias diferenciadas, permitindo alcançar o escopo da Educação Infantil.

A observação participante possibilitou a familiarização de idéias, conceitos e práticas dos professores *in loco*, e permitiu lançar um olhar mais direcionado ao cotidiano das creches e pré-escolas. "Ou seja, na observação da escola se (poderia) averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola" (MARTINS, 1996, p. 268).

Durante as observações, buscou-se reforçar a idéia que a observação não é mera descrição de uma grande quantidade de dados, fatos e acontecimentos à espera de que esses dados, por si só, produzam alguma teoria (ANDRÉ, 1992), tendo em mente que essa técnica visa

focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis conseqüências, é que começam a emergir claras as relações que os ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes (FREITAS, 2002, p. 28).

²⁸ Para garantir a preservação da identidade das escolas envolvidas ambas serão denominadas de unidade A e unidade B.

A observação procurou captar os ditos e os não ditos presentes nos discursos verbais, gestuais e expressivos travados entre os sujeitos da pesquisa, que “refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2002, p. 28). Portanto, a escolha pela observação participante se deu por considerar esta técnica capaz de penetrar na

heterogeneidade e na individualidade do cotidiano (destas escolas exigindo) outras dimensões ordenadoras. (Impondo) forçosamente o reconhecimento dos sujeitos que (incorporaram) e (objetivaram), a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 28).

Foi solicitado, junto à direção de cada unidade escolar, autorização para observar as aulas dos professores de Educação Infantil com o objetivo de conhecer as práticas docentes ali desenvolvidas.

Na escola A, a observação participante aconteceu em quatro turmas de horário integral. A turma 1 e a turma 2 agrupavam crianças com dois anos de idade, já as turmas 3 e 4 atendiam crianças com três anos. As turmas 1 e 2, em virtude da faixa-etária das crianças, possuíam três recreadoras, enquanto as turmas 3 e 4 possuíam duas.

Na escola B, a princípio, a observação participante aconteceria em sete turmas, contando com a participação de sete professoras. Entretanto, por motivos diversos²⁹, somente cinco professoras aderiram à pesquisa.

Durante as observações foi feito registro cursivo simultâneo e posterior para melhor apreensão dos dados observados. Este recurso tornou-se indispensável para que as impressões observadas fossem recolhidas por meio

²⁹ Os problemas de saúde, a falta de desejo de participação na pesquisa, entre outros motivos, levaram a diminuição do número de professoras e, conseqüentemente, de turmas submetidas à observação participante.

do relato pormenorizado das pessoas, locais, fatos e conversas travadas no interior das escolas.

Após a realização das observações, sentiu-se necessidade de ouvir o que os professores falavam sobre o tema pesquisado, pois ao analisar a prática docente, verificou-se a predominância de indicadores pautados na categoria *corpos dóceis*, mesmo tendo os professores, em alguns momentos, feito uso de estratégias mais verticais. O que levou a crer que há um descompasso entre o que os professores falam e o que fazem na sala de aula.

Sendo assim, foi aplicada a técnica de grupo focal que tinha como objetivo dar voz aos docentes a partir da criação de um espaço para discussão entre os professores, em que os participantes foram incentivados a falar sobre o que pensam, o que sentem e o que sabem sobre suas práticas.

Por levar em consideração o caráter dialógico dessa técnica, tornou-se indispensável que se considerassem as enunciações dos professores, atentando para o fato de que estas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, uma vez que “os sujeitos ao se expressarem carregam o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Foram organizados dois grupos para a realização da técnica de grupo focal nas escolas em que ocorreu a observação participante. O primeiro grupo formou-se com a participação de dez recreadoras da unidade A e o segundo grupo, da unidade B, contou apenas com quatro professoras nas sessões.

Apesar do pequeno número de participantes no grupo formado na unidade B, foi dada continuidade à atividade proposta, uma vez que

compartilhamos das idéias de Aschidamini e Saupe (2004) que defendem a necessidade de se respeitar o tamanho dos grupos de acordo com os propósitos da tarefa, desde que se alcancem os objetivos traçados pelo pesquisador.

Sendo assim, o grupo focal realizado com os professores da escola B acabou se caracterizando como uma entrevista em grupo, em virtude de diversos imprevistos. Optou-se por essa adaptação por considerar que ambas as técnicas, tanto o grupo focal quanto a entrevista coletiva, possuem similaridades, não invalidando a coleta de dados realizada por meio de uma ou de outra.

Para a realização tanto do grupo focal quanto da entrevista em grupo, valorizou-se a interação entre os sujeitos e as discussões provocadas pelas perguntas lançadas pela pesquisadora. Foram realizadas quatro sessões em cada grupo e, em cada sessão, foram lançadas perguntas relacionadas àquelas constantes no questionário. No decorrer dos debates surgiram outros questionamentos que foram incorporados à análise do material coletado.

Na primeira sessão, procurou-se identificar a idéia que os professores possuíam sobre o papel da Educação Infantil. Na segunda, as perguntas se referiam às práticas docentes. Na terceira, o foco direcionou-se às concepções de educação democrática e por fim, na última sessão, foram focalizadas as práticas que os docentes consideravam ser democráticas.

As conversas travadas nos grupos focais foram gravadas em fita cassete e transcritas ao término de cada sessão, o que permitiu recuperar as falas dos professores, analisá-las e compará-las com aquelas capturadas por meio das demais técnicas aplicadas anteriormente.

A utilização de diferentes técnicas de coleta de dados e a análise categorial temática realizada permitiram identificar indícios das representações sociais de práticas democráticas na Educação Infantil, elaboradas pelos professores que participaram desta pesquisa.

3.3.2 - Técnica para análise e discussão dos dados

De posse dos dados obtidos procedeu-se à análise categorial temática, o que permitiu identificar motivações, atitudes, valores, crenças e tendências subjacentes às práticas docentes.

Para dar início à análise, os dados recolhidos foram ordenados, explorados, caracterizados e codificados dentro dos critérios propostos por Bardin (1977), sendo possível a construção de categorias temáticas a partir do cruzamento das respostas dadas ao questionário, dos registros das observações das práticas desenvolvidas em sala de aula e das falas dos professores gravadas durante a realização dos grupos focais.

Cabe ressaltar que foi levado em consideração o papel da pesquisadora como sujeito da pesquisa, uma vez que a mesma optou por explorar seu próprio local de trabalho. Reconheceu-se que por atuar como coordenadora pedagógica há oito anos na escola B sua presença poderia interferir nas discussões realizadas nos grupos focais, assim como a análise e a interpretação dos dados poderiam ser contaminadas por suas leituras sobre o contexto. Assim, para que o rigor não fosse perdido, a cada observação, a cada grupo focal realizado, os registros, as percepções, as dúvidas e as incertezas foram exaustivamente discutidas em grupo formado por alunos do Curso de Mestrado da Universidade Estácio de Sá.

3.3.3 - Descrição das escolas pesquisadas

A unidade A, situada na 10ª Coordenadoria Regional de Educação, caracteriza-se por oferecer atendimento a crianças de dois a três anos e onze meses de idade. Esta creche situa-se em uma área carente da Zona Oeste e foi criada em 2002 por iniciativa da comunidade local. Apadrinhada pelo Projeto Sempre Vida, possui assistência do Programa Social da Prefeitura do Rio de Janeiro cujo objetivo é democratizar o ensino para crianças de zero a três anos e construir educação de qualidade para esta faixa-etária.

A escola possui quatro salas para atividades pedagógicas, um gabinete, que também funciona como secretaria, um refeitório, um almoxarifado, uma despensa, uma cozinha, uma área de serviço, um banheiro para as crianças e um banheiro para os funcionários. Além disso, a escola conta também com uma área externa composta por um espaço livre gramado, contendo casinha de boneca e brinquedos, além de uma horta construída em parceria com os alunos no 1º semestre de 2006.

Quanto à organização dos funcionários, a escola conta com uma diretora e uma professora articuladora, que são professoras estatutárias da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Possui oito recreadoras e dois auxiliares de serviços gerais, que foram admitidos mediante contrato pela Associação de Assistência à Creche Comunitária. Em sua maioria, essas recreadoras fazem parte da comunidade local, não necessitando possuir formação de professores em nível médio. No entanto, todas elas possuem formação em ensino médio. Algumas têm formação de professores e outras, por incentivo da diretora, cursam o ensino superior.

A creche possui quatro turmas em horário integral, ou seja, as crianças passam dez horas do seu dia neste espaço. Durante todo o tempo, as crianças

realizam atividades diversificadas, dentre elas o desjejum, o banho, o almoço, o lanche, a janta e diversas atividades pedagógicas que são desenvolvidas nas salas ambientes.

Estas salas³⁰ possuem características e objetivos diferenciados de forma a favorecer às crianças o contato com diferentes linguagens. A rotina da creche é organizada de modo a viabilizar a exploração desses espaços, favorecendo situações que valorizem o lúdico, o artístico e o científico.

Mais ainda, as salas ambientes são organizadas de forma a propiciar um ambiente agradável, rico e estimulante, oportunizando às crianças o contato com diferentes materiais visuais, auditivos, plásticos etc., conciliando organização, segurança e disciplina à alegria, prazer e autonomia. Isto tudo decorre da construção do Projeto Político Pedagógico da escola que ao incentivar uma gestão democrática, incentiva a participação de todos os alunos e da comunidade.

A rotina de trabalho da creche se estrutura em torno de eixos organizadores ou temáticos que partindo de um fio condutor poderão se explicar de modo interessante e contextualizado para as crianças. Portanto, as atividades na creche se organizam a partir de situações-problema que podem surgir de questões sobre a comunidade ou até mesmo de um relato interessante, uma dúvida ou curiosidade que a própria criança traz para a sala de aula.

As recreadoras, imbuídas de espírito de equipe e de participação, desenvolvem projetos didáticos que norteiam o trabalho da creche, levando em consideração as experiências infantis, tornando o currículo aberto às múltiplas manifestações culturais. Alguns exemplos são as eleições para

³⁰ As salas são conhecidas como “sala de fazer pedagógico”, “sala de artes”, “sala das diferentes linguagens” e “brinquedoteca”.

prefeito, a violência no bairro, o rio poluído e o lixo nas ruas do bairro, o tráfico, a maneira como nascem os bebês, a organização de uma festa etc.

Estes projetos podem ser percebidos na prática docente, uma vez que esses temas são visíveis em diferentes momentos e espaços da creche. Percebem-se os temas nos murais, nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nos discursos da diretora e das recreadoras, nos planejamentos diários, no registro de classe, nos relatórios de observação da turma e dos alunos.

A unidade B, situada na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, caracteriza-se por oferecer atendimento à comunidade desde a Educação Infantil até o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Inicialmente, a escola foi criada pela luta da comunidade local que após sucessivos encontros com a associação de moradores e representantes da prefeitura conseguiu que a escola fosse erguida no final da década de oitenta. Nesta época a escola havia sido construída para atender 10 turmas da Classe de Alfabetização à 4ª série. Hoje, a escola atende em horário parcial 30 turmas distribuídas entre os três turnos, manhã, tarde e noite, distribuídas em um espaço físico limitado.

A unidade escolar conta com 12 salas de aula, distribuídas entre o prédio principal e o anexo. A sede principal é composta por sete salas de aula, uma sala de leitura, quatro banheiros (dois para uso de alunos e dois para uso de professores e funcionários), um refeitório, um almoxarifado, uma despensa, uma secretaria, um gabinete para a diretoria e uma sala para a coordenação pedagógica, que também é utilizada como sala de professores. O anexo, que foi construído em 2001 para ampliação do número de vagas à comunidade, possui cinco salas de aula e dois banheiros. Há também uma

área externa, composta por um parquinho e uma pequena área livre em que se realizam as aulas de Educação Física.

A equipe é composta por duas diretoras (geral e adjunta), um elemento de apoio à direção, um coordenador pedagógico, um professor orientador do PEJA, professores regentes e funcionários de apoio (agente administrativo, servente e merendeira).

O trabalho com crianças pré-escolares é recente, uma vez que somente em 2000 a escola passou a oferecer esse tipo de atendimento. Desde então, a instituição precisou se adaptar para atender essa nova demanda: algumas salas foram divididas, tendo seu tamanho reduzido, e novo mobiliário, jogos pedagógicos e brinquedos, necessários para sua abertura, foram recebidos.

Os professores regentes, inclusive os de Educação Infantil, são funcionários admitidos mediante aprovação em concurso público. A formação mínima para a efetivação no cargo é ter obtido certificação no curso de formação de professores em nível médio.

A escola possui sete turmas de Educação Infantil destinadas a crianças na faixa-etária entre quatro e cinco anos e onze meses, distribuídas no primeiro e no segundo turnos. Essas turmas possuem salas fixas, contando com atendimento diário de um professor regente, além do atendimento semanal do professor de Sala de Leitura e de Educação Física.

Dentre as atividades que compõem a rotina das crianças da Educação Infantil destacam-se o desjejum, as atividades dirigidas, as atividades livres de recreação, o parquinho, a hora da sala de leitura, as atividades de Educação Física e a hora do almoço. Observou-se que os docentes planejam e estruturam sua rotina de trabalho, exceto as atividades de desjejum, parque,

almoço, sala de leitura, educação física e parquinho, que possuem horários e espaços determinados pela equipe diretiva da unidade escolar.

O planejamento anual e o bimestral são feitos coletivamente entre os professores da Educação Infantil, já o planejamento diário é feito individualmente, respeitando-se as características da professora e da turma.

A escola possui Projeto Político Pedagógico desde 2000. Anualmente é elaborado um plano de ação, sendo os docentes convidados a avaliar o Projeto Político Pedagógico através de um processo de diagnose e, em seguida, a traçar metas e estratégias de acordo com os projetos didáticos.

Foi possível perceber que apesar de os professores participarem da elaboração do planejamento desses projetos, há certa dificuldade em desenvolvê-los e incluí-los na prática docente. Para os docentes isto ocorre devido a falta de tempo para planejar, as precárias condições da estrutura física da escola, assim como às novas demandas atribuídas à escola, tais como ensinar hábitos e atitudes, higiene, entre outras.

Portanto, raríssimos foram os momentos em que se observou o trabalho baseado em projetos didáticos, assim como também foram reduzidos os momentos observados em que as crianças, em roda, tinham a oportunidade de dialogar, partilhar saberes, opinar ou até mesmo discordar. O que levou a crer que tais iniciativas são isoladas, ou seja, fazem parte da prática de alguns professores, não sendo característica do trabalho desenvolvido na escola.

Na unidade A participaram dez professoras que não terão seus nomes identificados para garantir a preservação de suas identidades. A mesma garantia foi dada às professoras da unidade B. Esse comprometimento deixou tanto as professoras quanto as recriadoras mais à vontade para participar da pesquisa.

Sendo assim, a análise dos dados que será apresentada a seguir busca respeitar as identidades dos professores e das turmas envolvidas na observação participante, no grupo focal e no questionário.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

UMA COLCHA DE RETALHOS

À luz da teoria das representações sociais, este capítulo apresenta, em três seções, a análise dos dados coletados com a aplicação do questionário, da observação participante e do grupo focal, levando em consideração a dimensão conceitual e enfatizando as informações que os docentes possuíam sobre práticas democráticas. A dimensão atitudinal articula as informações e os conceitos identificados nas práticas dos professores, enquanto a dimensão social objetiva discutir o campo representacional que norteia os saberes e práticas docentes.

4.1 - Análise do questionário

Para dar início à análise de dados, o questionário aplicado a professores de Educação Infantil foi tomado como ponto de partida. Os resultados encontrados na primeira parte do questionário revelaram o perfil dos professores envolvidos. Dos 100 professores que responderam ao questionário, 98 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, o que permite concluir que ainda há predominância feminina neste nível de ensino (Quadro 1, ANEXO 2).

Em seguida, foi observada a faixa-etária dos participantes da pesquisa. Neste item verificou-se que do total dos professores 21 possuíam idade entre 19 e 29 anos; 27 entre 30 e 39; 30 entre 40 e 49 e 11 entre 50 e 59 anos, revelando-se como faixa-etária predominante a que compreende dos 30 aos 49 anos. Os demais professores não responderam a essa pergunta (Quadro 2, ANEXO 2).

Quanto à formação dos professores, observou-se que somente 01 professor possui apenas o ensino fundamental completo; 19 possuem o ensino médio; 21 possuem o ensino superior incompleto e 57 o ensino superior completo. Dentre os professores que concluíram o ensino superior, verificou-se que 32 deles optaram pelo curso de Pedagogia e os demais por cursos em diferentes áreas (Quadro 3, ANEXO 2).

No que diz respeito ao tempo de serviço, percebeu-se que 44 professores possuem até 5 anos de experiência; 30 entre 6 e 10 anos; 8 entre 11 e 15 anos; 6 entre 16 e 20 anos e 3 professores mais de 20 anos de experiência. Essa distribuição permite afirmar que mais da metade dos professores pesquisados, ou seja, 47 docentes possuem até 5 anos de experiência na Educação Infantil (Quadro 5, ANEXO 2).

Em relação à atuação desses profissionais, constatou-se que 63 docentes atuam na rede pública; 25 na rede particular; 2 na rede pública e privada concomitantemente e 9 professores não responderam a esta questão (Quadro 7, ANEXO 2).

Verificou-se ainda que dos 100 professores pesquisados, 30 atuam também em outras modalidades de ensino (Quadro 8, A2), distribuídas desde o ensino fundamental até o ensino superior (Quadro 9, ANEXO 2). Em contrapartida, 64 docentes atuam somente com Educação Infantil.

Por fim, foram levantados os dados acerca do turno de trabalho desses docentes, o que indicou que 43 trabalham no turno da manhã, 36 no da tarde e 13 em horário integral. Os demais não responderam a essa questão (Quadro 10, ANEXO 2).

O perfil dos professores que participaram desta fase da pesquisa é, portanto: sexo feminino, com idades variando entre 30 e 49 anos, com ensino

superior, em específico o curso de Pedagogia e com até 5 anos de experiência na Educação Infantil. A maior parte desses professores trabalha na rede na rede pública de ensino, no primeiro turno, não atuando em outras modalidades de ensino.

Por meio das questões constantes na segunda parte do instrumento foi possível apreender sentidos e significados atribuídos às práticas democráticas na Educação Infantil. A primeira pergunta se refere aos fins da Educação Infantil. A intenção era buscar a imagem ou modelo social que os professores possuem sobre o espaço da Educação Infantil. As perguntas 3 e 4 dizem respeito aos conhecimentos que os professores possuem acerca do conceito de educação democrática e educação democrática na Educação Infantil.

Cabe lembrar que a elaboração dessas perguntas, assim como a ordem em que aparecem no questionário têm o objetivo de possibilitar a duplicidade de respostas, permitindo ao professor se contradizer. As respostas dadas a essas perguntas foram comparadas para que se pudesse identificar qual conceito de educação democrática circulava entre os professores.

Em seguida, foram comparadas as respostas dadas às perguntas 3 e 4 com as respostas dadas às perguntas 2 e 5. É importante destacar que a questão 2 se refere às práticas que fazem parte do cotidiano dos professores de Educação Infantil e está estreitamente relacionada à pergunta 5, que pretende identificar o que os docentes pensam sobre práticas democráticas na Educação Infantil.

Esta relação se estabelece pela necessidade de comparar as idéias que os participantes da pesquisa possuem sobre práticas democráticas ao que realizam em seu cotidiano, permitindo observar se o conceito de

democracia presente na fala dos professores se evidencia em seu comportamento.

A questão 6, ao referir-se às práticas que os professores consideram não democráticas, permite confirmar as demais perguntas, utilizando-se para isso a negação da afirmação. Dessa forma, as respostas dadas a essa pergunta podem contribuir, em caso de dúvida, tanto para fortalecer como para refutar resultados identificados.

Os resultados obtidos a partir da análise dessas questões permitiram o levantamento de algumas evidências que foram se confirmando à medida que se repetiam ao longo das respostas. A frequência das evidências possibilitou a construção de duas categorias: *corpos dóceis* e *corpos ativos* (ANEXO 3).

Na categoria ***corpos dóceis*** foram reunidas todas as respostas relacionadas à idéia de poder vertical, totalizando 190 evidências (ANEXO 3, Quadro 1). Foram utilizadas todas as falas, atividades e experiências relatadas no questionário que transmitissem a idéia de assimetria (ARAÚJO, 2004) nas relações entre docentes e discentes, o que levou à caracterização dessas práticas como técnicas e táticas de docilização dos corpos mediante coerção e controle (FOUCAULT, 1997). Foram considerados aqui os indicadores: (1) *disciplinarização*, com 121 evidências para todas as respostas baseadas na idéia de criação de hábitos e atitudes indispensáveis à adaptação dos corpos infantis às normas sociais; (2) *transmissão de conhecimentos*, com 14 evidências para todas as respostas atreladas à idéia que o professor e os conteúdos são o centro do processo de ensino-aprendizagem, logo o corpo infantil é desqualificado e passivo; (3) *visão preparatória*, com 40 evidências para todas as respostas que apontavam ser a

Educação Infantil um espaço de preparação para a escolarização formal; e (4) *visão assistencialista*, com 15 evidências para todas as respostas que apontavam as creches e pré-escolas como depósito de crianças ou como espaço estritamente destinado para guardar e cuidar dos corpos infantis.

Para a categoria **corpos ativos** foram agrupadas todas as respostas relacionadas ao poder horizontal, totalizando 770 evidências (Quadro 1, ANEXO 3). Assim, foram utilizadas todas as manifestações registradas no questionário e que transmitiam a idéia de simetria (ARAÚJO, 2004) nas relações entre docentes e discentes, totalizando 770 evidências. O que levou à caracterização dessas práticas como técnicas e táticas de captura dos corpos mediante a idéia de inclusão e participação dos sujeitos (ANEXO 3, Quadro 1).

Foram evidenciados aqui os indicadores: (1) *habilidades, aptidões e talento*, com 156 evidências para todas as respostas que defendiam o desenvolvimento das múltiplas inteligências; (2) *diálogo*, com 128 evidências para todas as respostas que levavam em consideração a voz do aluno, sua opinião; (3) *diversidade*, com 130 evidências para todas as respostas que defendiam o respeito à diferença, ou seja, que levavam em consideração as necessidades individuais de cada criança; (4) *inclusão*, com 88 evidências para todas as respostas que defendiam o discurso da escola para todos, sem discriminação; (5) *participação*, com 79 evidências para todas as respostas baseadas na idéia de socialização dos corpos infantis; (6) *ludicidade*, com 66 evidências para todas as respostas que apontavam para a necessidade de proporcionar prazer e diversão aos corpos infantis; (7) *autonomia*, com 43 evidências para todas as respostas que indicassem a adesão ao desenvolvimento de práticas que propiciam o autogoverno dos corpos

infantis; (8) *cidadania*, com 38 evidências para todas as respostas que defendiam a formação da criança cidadã, com direitos e deveres; (9) *antiautoritarismo*, com 37 evidências para todas as respostas que refutavam a obediência dos corpos mediante imposição de regras; e (10) *coletividade*, com 5 evidências, para todas as respostas que valorizavam a necessidade de constituição do grupo-turma.

Diante desses dados, ao perguntar aos docentes para que servem as creches e pré-escola, observou-se que há uma predominância da visão da Educação Infantil como um espaço de relações verticais. Constaram-se 98 evidências (55,36%) pautadas na idéia de assimetria nas relações entre docentes e discentes que foram agrupados nos seguintes indicadores: 51 evidências para o indicador *disciplinarização* (52,04%); 34 evidências para o indicador *visão preparatória* (34,69%); 7 evidências para o indicador *visão assistencialista* (7,14%) e 6 evidências para o indicador *transmissão de conhecimento*.

Foram identificadas 79 evidências (44,63%) relacionadas à idéia de simetria nas relações e práticas escolares que compõem a categoria corpos ativos. Nesta categoria, foram reunidas 49 evidências para indicador *habilidades, aptidões e talento* (62%); 6 evidências para *diálogo* (7,59%); 5 evidências para *ludicidade* (6,32%); 6 evidências para *cidadania* (7,59%); 2 evidências para *inclusão* (2,53%); e 11 evidências para *autonomia* (13,92%).

A distribuição dessas evidências permitiu perceber que para os respondentes do questionário, o espaço da Educação Infantil, não é espaço para o desenvolvimento de práticas democráticas, configurando-se como espaço de disciplinarização dos corpos infantis (Quadro 2, ANEXO 3). A partir de tal constatação é possível considerar que o desenvolvimento de práticas

democráticas na Educação Infantil parece ser uma possibilidade distante, pois, conforme explica uma professora, “democracia na Educação Infantil fica quase sem valor, pois é aí que a criança desenvolve seus limites (...) na Educação Infantil tudo precisa ser imposto” (professora, 33 anos, pré-escola).

A defesa de um discurso disciplinar, atrelado à normatização e coerção dos corpos, com frequência na ordem de 52%, parece indicar que no espaço da Educação Infantil ainda permanece a idéia de imposição de hábitos, atitudes e conhecimentos, uma vez que se apóia na figura docente como centro do processo ensino-aprendizagem e num currículo rígido. Portanto, os professores identificam a Escola de Educação Infantil como instituição capaz de moldar os sujeitos, ou melhor, docilizá-los através da criação de discursos de verdade (FOUCAULT, 1999b). A Educação Infantil, como afirma uma professora “serve para adaptar a criança ao mundo social, inculcando valores, hábitos e atitudes” (professora, 33 anos, pré-escola) cujos efeitos acarretam no aprisionamento sutil dos corpos infantis, dos seus modos de ser e agir no mundo.

A esse fato se soma a tarefa de preparar as crianças para o início da escolarização, o que é visível em 34,69% dos indicadores, de forma a possibilitar “os primeiros contatos com as letras motivando-as a conhecê-las e utilizá-las (Professora, 35 anos, pré-escola). Mais ainda, preparando-as para enfrentar com solidez todos os demais caminhos da educação (Professora, 26 anos, pré-escola).” Portanto, deve levar “a criança o mais cedo possível a participar de atividades sócio-educativas que auxiliarão no processo de aprendizagem no ensino fundamental (professora, 53 anos, pré-escola).”

Para os professores, então, a Educação Infantil “é de extrema importância para a inserção da criança no processo de escolarização porque

trabalha os pré-requisitos da alfabetização” (Professora, 44 anos, pré-escola). Logo, a função desse nível de ensino é suprir o déficit escolar advindo das precárias condições sócio-culturais das crianças pobres.

Em seguida, ao serem perguntados a respeito do que pensam sobre educação democrática e sobre educação democrática para crianças de creches e pré-escolas, observou-se que em ambas as perguntas a categoria **corpos ativos** se manteve em auge, o que levou a optar pela análise conjunta das mesmas. Constatou-se que das 293 evidências agrupadas, 265 apontavam para a categoria **corpos ativos**, em oposição a 28 evidências agrupadas na categoria **corpos dóceis**. O que levou a identificar que 90,44% das manifestações docentes sobre o que é uma educação democrática baseiam-se na idéia de **corpos ativos** (Quadro 3, ANEXO 3). A idéia de educação democrática fundeada no diálogo surge na fala docente, representada por 28,7% das evidências registradas. A manifestação da professora reproduzida a seguir, ilustra o posicionamento dos docentes:

“a educação deve preparar para o exercício da liberdade, ensinando a viver em um mundo globalizado, onde todos os envolvidos podem participar na definição dos rumos da educação. Todos devem ter o direito de falar, opinar e participar nos processos decisórios (Professora, 26 anos, creche).”

De acordo com os professores que responderam ao questionário, a prática da liberdade é possível através de

“acordos entre o educando e o educador, onde estes discutem os direitos e os deveres de cada um (professora, 35 anos, creche).”

A idéia de educação democrática baseada nas *habilidades, aptidões* e *talento* surge na freqüência de 10,18% das evidências e aponta para o fato de que a democracia na escola deve oportunizar às crianças o contato com

diferentes situações de aprendizagem, sendo necessário o respeito às diferenças.

Percebe-se, então, atrelada ao este indicador, a tríade “inclusão, diferenciação e gerência” (HARDT; NEGRI, 2001), correspondente ao indicador *diversidade*. Nesse indicador foram agrupadas 15,84 % das evidências que defendem a heterogeneidade tanto cognitiva (clientela com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação etc.) quanto emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento da família, desmoronamento dos valores tradicionais etc.) (TARDIF; LESSARD, 2005). A fala da professora, transcrita a seguir, é um exemplo quando perguntado sobre práticas diversificadas:

“Atividades lúdicas, dirigidas, individuais ou em grupo (oferecendo) condições para o desenvolvimento nas áreas de linguagem, matemática, ciências naturais, artes, informática, música, educação ambiental e temas transversais, na forma de registros impressos e oralidade, atuando para que ao aluno construa sua autonomia (Professora, questionário, 33 anos, pré-escola)”.

Para Niskier (1996), a preocupação com a formação integral dos alunos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social esconde a intenção de formar sujeitos competentes, capazes de progredir nos estudos e em trabalhos posteriores, atendendo, assim, às necessidades da sociedade. Cabe, pois, à escola capturá-los e regulá-los através de mecanismos lingüísticos, comportamentais e vivenciais por meio de táticas de sujeição dos corpos infantis, de forma a torná-los ativos e, conseqüentemente, úteis à produção biopolítica da sociedade contemporânea.

Essa preocupação foi verificada através da importância que os professores dão à individualidade de cada criança e ao seu incentivo. Para

esses docentes, “é desta diferença que precisamos para termos um verdadeiro grupo” (Professora, 41 anos, creche), o que atrelado ao discurso em defesa da *inclusão* – “a educação deve ser para todos, onde toda criança deverá ter acesso, seja ela de qualquer raça, credo ou religião, onde aconteça a igualdade e companheirismo” (Professora, 30 anos, creche) – visível em 14,33% dos indicadores, parece coadunar às considerações do ex-presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Por fim, ao perguntar aos professores quais as práticas que realizam no cotidiano da Educação Infantil, bem como quais dessas práticas ele considera ou não democráticas, verificou-se que das 490 evidências registradas, 426 apóiam-se na categoria **corpos ativos**, o que corresponde a 87% dos registros (Quadro 4, ANEXO 3). Optou-se também, neste caso, por analisar as perguntas 2, 5 e 6 em conjunto, por considerar os resultados muito próximos, não havendo divergência quanto às categorias apresentadas.

A partir da análise realizada, verificou-se que 18,77% dos indicadores apontam para as práticas democráticas fundamentadas na idéia de *habilidades, aptidões e talentos*, levando a crer que, para os professores que responderam ao questionário, a Educação Infantil ainda é um espaço de ajustamento dos corpos infantis às necessidades e interesses da sociedade.

Percebeu-se, também, a predominância da tríade “inclusão, diferenciação e gerência” (HARDT; NEGRI, 2001) posta na freqüência de 20,65%, correspondentes ao indicador *diversidade*. De acordo com os professores, as práticas democráticas na Educação Infantil devem “proporcionar atividades que valorizem as diferenças, a socialização, o desenvolvimento global do aluno, a construção de conhecimento” (Professora, 33 anos, pré-escola), além de oferecer um “espaço de trocas, de

descobertas (através de) atividades diversificadas (pintura, massinha, arte, jogos, etc)” (Professora, 25 anos, creche).

Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de

“atividades lúdicas, dirigidas, individuais ou em grupo (que ofereçam) condições para o desenvolvimento nas áreas de linguagem, matemática, ciências naturais, artes, informática, música, educação ambiental e temas transversais, na forma de registros impressos e oralidade, atuando para que ao aluno construa sua autonomia (Professora, 41 anos, creche)”.

Observou-se ainda a presença de um discurso comunitário e humanista que privilegia a participação da comunidade escolar, indentificada na frequência de 11,3% das evidências agrupadas na categoria *corpos ativos*. Pôde-se perceber que ganha força a idéia de que todos os membros da comunidade escolar devem ser reconhecidos como interlocutores no processo de democratização da escola (TARDIF; LESSARD, 2005) mediante “o planejamento de atividades com os alunos e as reuniões com os responsáveis para que eles ajudem a traçar o caminho a ser seguido” (Professora, 41 anos, creche) como por meio das “rodas de conversa que proporcionam o exercício da democracia, pois estimulam a criança a opinar e a decidir junto sobre os rumos dos projetos e das atividades” (Professora, 33 anos, pré-escola).

Conforme explica Ângelo (2006), essas dinâmicas pedagógicas se constituem como um espaço em que as crianças podem vivenciar a democracia, uma vez que exercitam a responsabilidade individual e coletiva, a construção de metas e normas em comum, a partir da discussão de problemas e a resolução de conflitos.

Entretanto, Barbosa (2006) pondera que mesmo que essas dinâmicas sejam incorporadas às práticas docentes, há que se investigar as formas

subjetivas de saber-poder que se estabelecem com essas práticas, em virtude das contradições presentes no discurso e na prática docente.

Sendo assim, tornou-se necessário conhecer a prática de professores da Educação Infantil por meio da observação participante em duas escolas da rede municipal de ensino, permitindo comparar os resultados obtidos pelo questionário e pelo registro da práxis pedagógica dos professores.

4.2 - Observação Participante

O perfil dos professores que tiveram sua prática cotidiana observada e também participaram da técnica de grupo focal, tanto na escola A quanto na escola B, são do sexo feminino, com idade variando entre 18 e 45 anos, tendo cursado o ensino médio, com 5 a 10 anos de experiência na Educação Infantil.

Por meio de imersão no cotidiano no cotidiano das salas de aula desses professores, verificou-se a predominância da categoria **corpos dóceis**, uma vez que registrou-se freqüentemente os indicadores *disciplinarização*, *transmissão de conhecimentos* e *visão preparatória*, mesmo sendo observado, sobretudo na escola A, os indicadores pautados na idéia de **corpos ativos**, dentre eles *habilidades*, *aptidões* e *talentos*, *diálogo*, *diversidade* e *participação*.

A roda de conversa, espaço de diálogo por excelência nesse nível de ensino, quando ocorre, é usada para desenvolver atividades tais como a hora das novidades, a chamadinha, o calendário, entre outros, sendo muito pouco explorada para resolução de conflitos. Observou-se que o objetivo era favorecer a construção de conhecimentos tais como identificar letras do alfabeto e escrita de palavras ou despertar o interesse das crianças para

algum tema a ser trabalho pela professora. Neste sentido, a prática docente na Educação Infantil parece se aproximar ao que Ben (2002) aponta em seus estudos: preocupa-se muito mais com os aspectos cognitivos, morais e psicologizantes do que com a formação dos alunos como sujeitos ativos de suas aprendizagens.

Percebeu-se, também, que as crianças eram convidadas a falar, a dizer o que sabiam, somente quando autorizadas pelo professor. O diálogo surgia com o objetivo de envolvê-las nas atividades planejadas, isto é, o diálogo presente na relação professor-aluno e nas práticas docentes observadas era utilizado como um aliado à aprendizagem escolarizada e não como promotor de experiências democráticas. A fala reproduzida a seguir, evidencia a permissão da participação das crianças pela professora:

“A minha rodinha é feita meio que na mesa, mas eu sempre puxo a conversa. Aí a gente faz a chamadinha, o calendário e fala do tempo. Aí eles vêm trazendo as opiniões daquilo que viram em casa. Então, aconteceu aquele acidente com o ônibus, com o avião da Gol, e, aí, começaram a falar sobre isso. Foi até o (aluno) Jorginho que começou com esse assunto. Daí eu parti logo para os meios de transportes. A gente já estudou os meios de transporte dividindo em aéreos, terrestres e marítimos. Então, parte assim. Eu acho que (a roda) é assim (professora da escola B, pré-escola).”

As observações em sala de aula permitiram verificar que a visão preparatória ainda é forte na Educação Infantil. Para os professores da escola B, a preparação deveria ocorrer antes da criança entrar na escola, pois caberia à Educação Infantil suprir as carências culturais identificadas e esse espaço deveria oferecer “o contato com a leitura e a escrita que eles não tem em casa, pelo menos a nossa clientela não tem, deveriam ter, né?”

Deveriam ter o hábito da mãe ler um livro de história para eles, da mãe estar mostrando textos para eles” (Professora da escola B, pré-escola).

Na escola A percebeu-se também a utilização da roda como espaço para contar histórias, momentos em que as crianças eram convidadas pelo professor a tomar lugar de destaque e narrar a estória lida anteriormente por ele. Após a leitura havia uma conversa informal sobre o conteúdo da mesma. Caso ocorresse alguma disputa para realizar essa tarefa a professora intervinha.

Observou-se que a voz do adulto tornava-se elemento determinante para resolução dos problemas da turma, pois mesmo que o professor reconhecesse o conflito como aspecto positivo e promovesse a discussão entre as crianças na sala de aula, ao final prevalecia o que a professora acreditava ser mais conveniente.

Neste sentido, a roda de conversa pode conduzir a um processo de apequenação das crianças por meio de uma mecânica disciplinar do corpo, dos desejos, impedindo que as mesmas expressem seus anseios, angústias, desejos, sonhos, tolhendo seus movimentos, padronizando suas falas etc. (SILVEIRA, 2001).

As evidências registradas apontam para a defesa do corpo infantil como imperfeito, inacabado e incompleto, baseando-se na concepção de criança fundada na idéia de moralização, ao apoiar a cultura da disciplina como ferramenta indispensável ao ajustamento do corpo infantil às necessidades da sociedade.

Isso pôde ser observado na escola B quando os professores apontaram ser indispensável impor normas para a formação de hábitos e atitudes. Para esses professores, nessa faixa etária, as normas disciplinares são indiscutíveis

porque as crianças são pequenas e estão ali para aprender regras que “são importantes não só na escola, (mas também) na vida profissional futura do aluno, para o resto da vida. Coisa como hábitos e atitudes” (Professora da escola B, pré-escola).

O mesmo pôde ser identificado na escola A, pois para os professores “é aqui (na Educação Infantil) que a criança vai começando. Eu posso fazer isso? Eu não posso fazer isso? Eu aprendi que na creche eu não devo fazer isso (...) para que ela (a criança) possa no futuro dar frutos bons” (Professora da escola A, creche).

A roda de conversa acaba por tornar-se um mecanismo pedagógico importante para o reforço de comportamentos positivos em alunos na medida em que por meio da palavra incentivam-se as condutas positivas realizadas por determinados alunos (BEN, 2002). A Educação Infantil é, portanto, identificada como instituição normatizadora capaz de moldar os sujeitos, ou melhor, docilizá-los através da criação de discursos de verdade (FOUCAULT, 1999b), uma vez que cabe a este espaço “adaptar a criança ao mundo social, inculcando valores, hábitos e atitudes” (Professora da escola B, pré-escola) cujos efeitos acarretam no aprisionamento sutil dos corpos infantis, dos seus modos de ser e agir no mundo.

Dessa maneira, o papel do professor dever ser o de interventor, pois só assim é que “eles (os alunos) vão aprender, e, a gente, vai fazendo as intervenções necessárias pra eles aprenderem a falar e não ficar aquela criança (mal educada) (Professora da escola B).”

Além da roda de conversa, constatou-se pouco freqüente o desenvolvimento de atividades diversificadas na escola B. Muito pelo contrário, o que se verificou foi a presença de atividades homogeneizadoras,

em que os alunos eram submetidos às mesmas tarefas em um tempo e um espaço determinado pelo ritmo do professor (ÂNGELO, 2006).

Na escola A observou-se a organização do tempo e do espaço da creche de forma a favorecer o trabalho diversificado, uma vez que as salas foram organizadas por temas e objetivos específicos. De acordo com essa proposta de trabalho, as crianças deveriam passar por todas as salas ao longo do dia. Esta realidade, apesar de desenvolvida na escola A, oportunizando às crianças o contato com diferentes espaços e materiais, ainda obedece à lógica do adulto, uma vez que todas as crianças precisam desenvolver as mesmas tarefas, assim como seguir o tempo determinado pelo professor.

Para Oliveira (2005), isso ocorre porque o espaço e o tempo escolar representam um sistema social com suas práticas, ritos, rotinas e relações que determinam subjetivamente o que as pessoas podem utilizar, o que podem fazer e com quem, tornado-se uma camisa de força, já que *“as crianças não dominam o tempo, obedecem-lhe, até que seus corpos acabam por funcionar de acordo com este tempo determinado por outros: à vontade de comer, de ir ao banheiro”* (ABRAMOWICH, 1995, p. 42).

No que se refere à *ludicidade*, outro indicador presente na fala docente, observou-se, na escola B, poucos momentos em que o lúdico tenha se tornado evidente. Mais forte é a presença da escolarização, do que propriamente a da brincadeira e a do prazer, o que acaba atribuindo mais uma vez a esse espaço a tarefa de preparar as crianças para a escolarização.

Identificou-se na escola B a necessidade de controle dos corpos infantis, de forma a manter a disciplina dos alunos, uma vez que as atividades lúdicas acabam propiciando um desconforto muito grande aos docentes, em virtude da movimentação que esse tipo de atividade pode provocar nas crianças.

Na escola B, tal desconforto é atribuído à falta de espaço no ambiente escolar, assim como à dificuldade que as crianças possuem para obedecer às regras da brincadeira. O que acaba gerando conflito entre professores e alunos.

Na escola A observou-se uma certa preocupação com o desenvolvimento de atividades lúdicas, uma vez que há uma sala específica para este fim. Ao longo das observações na brinquedoteca, verificou-se que as crianças possuem liberdade para manipular os materiais, bem como para escolher os espaços que mais lhe atraem dentro da sala. No caso específico desta escola, foi identificada certa flexibilidade na relação entre os docentes e as crianças, não sendo percebido nenhum desconforto com a “aparente desordem” provocada pela hora da brincadeira.

Em relação ao indicador *habilidades, aptidões e talentos*, visível na fala dos professores entrevistados, não foi observada, na escola B, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança. Percebe-se a ênfase nos aspectos cognitivos e morais em detrimento dos aspectos emocionais e criativos. A oportunidade de vivenciar atividades diversificadas também não foi verificada.

Isto se deve ao fato de os professores considerarem o trabalho diversificado exaustivo, trazendo uma sobrecarga para o desempenho de suas funções, como expõe a professora:

“As competências são muitas. Há muitas coisas para fazer. Até para fazer tarefas diversificadas é complicado. Você não tem espaço para colocar o material de forma que ele fique disponível. Aí eu não consigo oferecer diferentes materiais ao mesmo tempo. Eu acabo oferecendo o mesmo material ao mesmo tempo para todos. Eu encontrei dificuldade. É bem gradativo pra mim esse trabalho (Professora da escola B).”

Tardiff e Lessard (2005, p. 155) explicam que esses fenômenos e essas dificuldades provocam tensões entre os professores e engendram, inclusive, um sentimento de impotência para atender às necessidades dos alunos. O que se fez presente na medida em que os docentes reconheceram suas dificuldades ao desenvolverem um trabalho diferenciado. Entretanto, atribuem tal dificuldade às precárias condições de trabalho no ambiente escolar, à falta de tempo e à ausência da família, entre outros aspectos, conforme relata a professora:

“Como a gente (o docente) pode desenvolver uma educação democrática se a gente não tem tempo nem para planejar? A gente não tem! A gente não tem tempo pra isso. É injusto com eles, mais também é injusto com a gente, porque a gente tem vontade aí você é tachado de professor que faz de qualquer jeito. Ninguém sabe como é, né? (Professora da escola B)”.

O mesmo não ocorre na escola A, pois tanto a organização curricular, quanto a organização estrutural procuram garantir o desenvolvimento de atividades diversificadas em diferentes espaços da instituição, mesmo que nesses espaços as crianças realizem as mesmas tarefas, preparadas previamente pelo professor. Dentre esses espaços destacam-se a “sala de fazer pedagógico”, a “sala de artes”, a “sala das diferentes linguagens” e a “brinquedoteca”.

Outro aspecto observado na escola A é o desenvolvimento de projetos didáticos que buscam valorizar as experiências infantis e integrar a família à escola. Entretanto, observa-se mais uma vez a predominância da tríade inclusão, diferenciação e gerência (HARDT, NEGRI, 2001), que defende um discurso a favor da heterogeneidade tanto cognitiva, quanto emocional,

criando novas formas de captura dos corpos infantis. Isto se tornou visível na fala docente ao relatar a integração da criança ao seu planejamento, pois

“Eles (os alunos) trazem as coisas e aí você começa a tua aula a partir do que eles trouxeram. Então, você acha que às vezes está perdendo tempo, mas não esta. Você está ganhando, porque dali você parte para o assunto que você quer dar. Você emenda e passa a executar o teu planejamento a partir daquilo que ele trouxe. Então a aula fica muito mais interessante (Professora da escola B).”

No que diz respeito ao indicador *participação*, observou-se na escola B poucas situações em que os alunos eram convidados a partilhar opiniões ou resolver alguma situação em grupo. A ênfase se deu no trabalho individualizado, uma vez que as tarefas em grupo são difíceis de serem executadas, pois as crianças ficam muito agitadas, dificultando o controle por parte do professor.

Registrou-se, na escola B, um caso específico em que a professora, ao perceber que seu planejamento não conseguia ser cumprido ao longo do dia, solicitou aos alunos que a ajudassem a elaborá-lo. Tal proposta tinha como objetivo partilhar responsabilidades, na medida em que todos teriam que se comprometer com o cumprimento do mesmo. Mais ainda, ao final do dia, a professora retornava aos combinados e realizava junto com as crianças a avaliação do planejamento construído coletivamente.

No entanto, observou-se que este planejamento exigia pouco dos alunos no tocante a sugestões de atividades e aos temas de estudos que partiam do interesse da turma, tornando-se um instrumento de regulação disciplinar na medida em que ao final de cada aula os alunos eram convidados a avaliar a sua participação na execução das atividades, sendo apontados os comportamentos indesejáveis...

A contradição presente entre a fala e a prática desses docentes, em ambas as escolas, permitiu identificar as práticas dos professores pautadas em métodos antiparticipativos e centralizadores, que acabam por perpetuar a sujeição e docilização dos corpos.

Ao longo da observação participante foi possível verificar que houve predomínio de práticas que poderiam ser inseridas na categoria **corpos dóceis**. Algumas práticas que poderiam ser inseridas na categoria **corpos ativos** foram utilizadas como forma de capturar e seduzir os corpos infantis em nome da disciplinarização e da preparação desses corpos à escolarização.

4.3 - Grupo focal

As contradições percebidas entre as falas e as práticas docentes indicaram a necessidade de realizar grupos focais com os professores das duas escolas, A e B, com a intenção de verificar se, nas conversações com os docentes, predominavam evidências pertinentes a categoria **corpos dóceis** ou **corpos ativos**.

Os resultados obtidos com a realização do grupo focal apontaram, assim como na observação participante, para a predominância da categoria **corpos dóceis**, visível através dos indicadores *disciplinarização, transmissão de conhecimentos e visão preparatória*.

Também foi possível identificar na fala dos docentes a necessidade de desenvolvimento de práticas democráticas na Educação Infantil, o que sugeriu o aparecimento de indicadores relacionados a categoria **corpos ativos** - *habilidades, aptidões e talentos, diálogo, diversidade e participação* - mesmo tendo os professores reconhecido a dificuldade de implementar tais práticas no cotidiano das creches e pré-escolas.

Verificou-se ao longo da aplicação do grupo focal que o indicador *diversidade* era apontado como elemento indispensável à educação democrática. Para os professores, trabalhar com a diversidade requer o respeito às diferenças, ao tempo de aprendizagem de cada um, assim como a valorização das experiências culturais dos alunos. Em outras palavras, uma educação democrática é aquela na qual “você está proporcionando uma educação que vá respeitar as necessidades e tudo o que o aluno traz de casa ...” (Professora da escola B, pré-escola). Mais ainda, é aquela onde o professor, é o mediador, partindo

“do que a criança tem de realidade (...) do conhecimento deles (...) fazendo a conexão do que eles já sabem, do que eles precisam aprender, do que eles vão conhecer que é o mundo das letras, que é o mundo do porque que ele vai ter que aprender a ler (Professora da escola B, pré-escola)”.

Entretanto, a educação democrática é difícil de ser praticada devido as precárias condições de trabalho dos professores e ao excesso de alunos em sala de aula, conforme aponta a professora da escola B:

“como é que a gente vai respeitar a diferença se a gente tem muitos alunos. Como a gente vai dar uma atenção diferenciada? É difícil. Você quer fazer. Você tem muita vontade de fazer, mas você não tem muito tempo. Você fica em casa e pensa meu Deus eu queria ter feito tanta coisa com o jardim, mais não teve tempo. Eu fico o dia inteiro na escola, quando eu chego em casa eu não tenho tempo para planejar e as crianças do jardim têm muita vontade de aprender. Eles estão sempre muito animados, com muita vontade, mas a gente não pode chegar na hora e inventar o que vai fazer com eles (Professora da escola B, pré-escola).”

O indicador *participação* também foi observado e apontado pelos professores como necessário para o desenvolvimento da democracia na escola, como sugerem as falas transcritas a seguir:

“A Laura é minha secretária ela já sabe tudo que tem ali na secretaria. Ela entra e pede: *por favor, a tia Vanessa está pedindo isso. Se demorar ela fala: olha assim a turminha vai se atrasar e daqui a pouco a tia Maria vai estar batendo aqui na porta e até agora a gente não fez o trabalho por falta de material* (Professora da escola A, creche).”

“Eu costumo assim fazer chantagem mesmo com ele (o aluno). Então, *vai lá fora pega uma vassoura, porque eu sei que eu vou precisar da vassoura em algum momento. Traz também a pá. Toda criança gosta de passear, ele vai lá pega a vassoura... Agora eu estou com uma cede. Pega um pouquinho de água lá pra tia porque eu vou falar muito aqui com essas crianças e eu preciso beber água.* Ele vai lá e pega a minha água. Então eu pergunto: *você tem certeza de que não quer participar da aula agora?* Eu vou ganhando assim, entendeu? Quando eu vejo, ele já está assim no meio da roda me ajudando. Ele mesmo varre o que eu sujei (Professora da escola A, creche).”

Verificou-se, entretanto, que estas práticas, consideradas ativas, acabam por docilizar os corpos infantis, silenciando o ritmo próprio dos alunos, uma vez que se tornam execução das ordens verbalizadas pelos professores.

A idéia de participação escolar também surge envolvendo o reconhecimento da comunidade como interlocutora. Para os professores da escola A, os docentes devem trazer os pais para dentro da escola, incentivando-os a participar dos projetos, como por exemplo, da passeata em prol da paz, da campanha contra dengue etc. Verificou-se em diferentes momentos e espaços o desenvolvimento de projetos didáticos cuja temática baseava-se nas discussões de problemas sociais vivenciados pela comunidade. Na escola A

“todo mundo participa. Se a gente precisar de algo e pedir para os pais trazerem alguma coisa, os pais ajudam. Quando as crianças estão saindo daqui e chegando em casa, alguns, também, não é todo mundo, levam (o que é trabalhado aqui na escola para as suas famílias) há uma extensão do que a gente ensina aqui à casa do aluno, também pela nossa influência (Professora da escola A, creche).”

Ao priorizar os aspectos individuais das crianças e seus níveis de desenvolvimento e desempenho, a escola B identificou a participação da comunidade como parceira nas aprendizagens escolares das crianças, defendendo a conscientização dos pais quanto à participação na vida escolar de seus filhos. Conforme expressa a professora:

“tem mãe que pega os trabalhos e incentiva, põe pra fazer em casa, conta historia e já tem família que a gente sabe que deixa um pouquinho de lado, então sobra 100 % para você. Aí, de repente, essa criança vai ser um pouquinho mais lenta (Professora da escola B, pré-escola)”.

Para os docentes a conscientização dos pais se faz necessária, uma vez que consideram a família ausente da vida escolar de seu filho, como desabafa a professora da escola B: “As crianças cada vez mais cedo estão indo para a escola e esta sobrando pra gente mesmo” (Professora da escola B, pré-escola). Esta fala nos faz trazer a cena o peso das demandas contemporâneas que vêm contribuindo para a modificação das relações entre professores, alunos e suas famílias, estando aí incluída a chegada de um novo sujeito infantil que traz consigo necessidades ainda desconhecidas pelos docentes, gerando tensões e conflitos (AQUINO, 1996; 2003).

No que diz respeito às práticas democráticas na Educação Infantil, verificou-se o indicador *diálogo* como ferramenta indispensável para a construção da democracia para este nível de ensino, pois os professores afirmaram que “o diálogo com a criança, a conversa é tudo (...) a conversa informal entre o professor e as crianças...” (Professora da escola A, creche)

A rodinha é apontada pela escola A como um espaço por excelência em que o diálogo pode ocorrer, conforme explica a professora: “O momento de concentração é aquele da rodinha. Aí vem aquela rodinha, aquela

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)