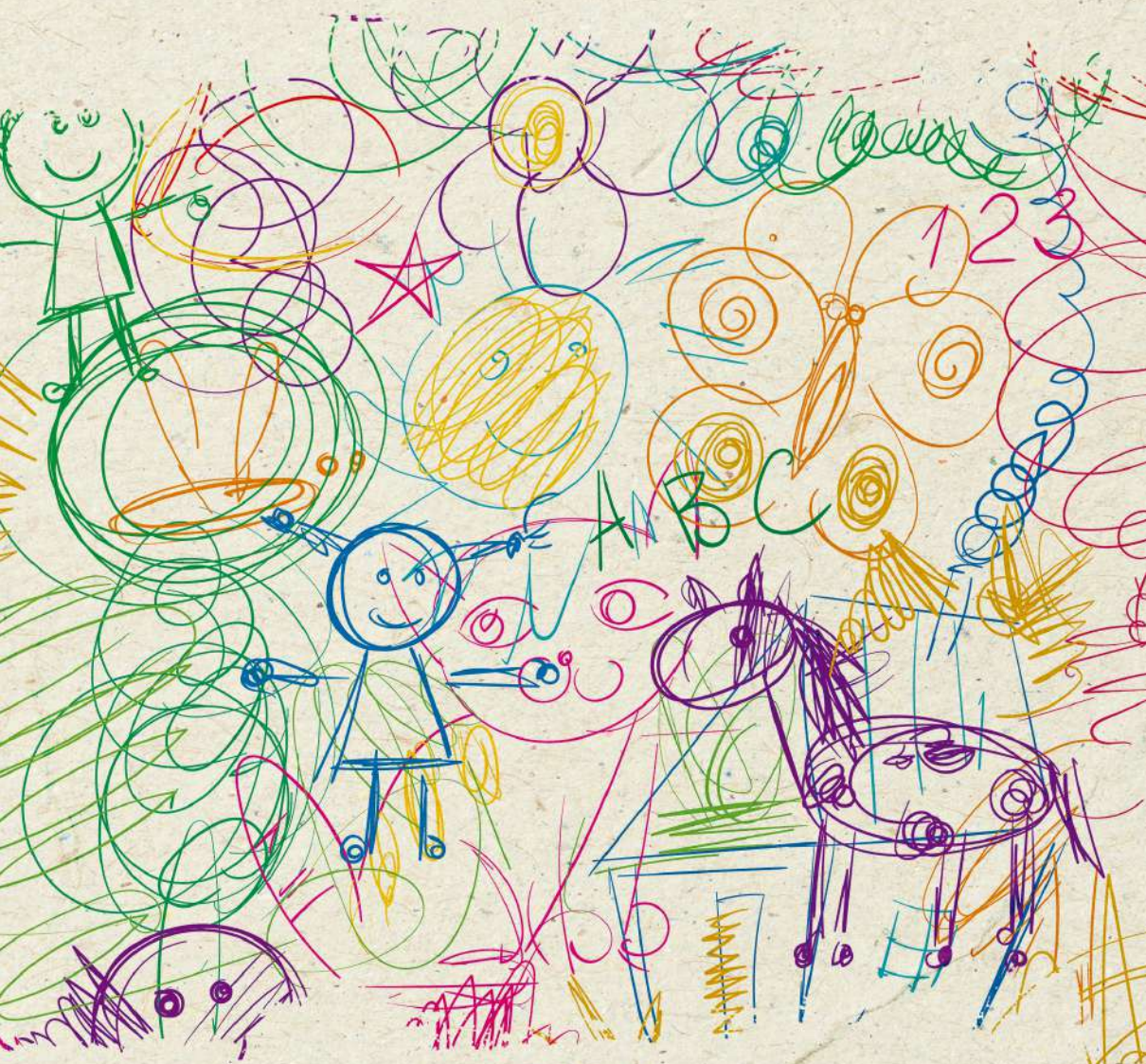


INFÂNCIAS, POLÍTICAS E DIREITOS EM CONSOLIDAÇÃO

ORGANIZADORAS
ADELAIDE ALVES DIAS
CINTIA MOTA CARDEAL



Infâncias, Políticas e Direitos em Consolidação

**Adelaide Alves Dias
Cintia Mota Cardeal
(Organizadoras)**

**Infâncias, Políticas e Direitos
em Consolidação**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adelaide Alves Dias; Cintia Mota Cardeal [Orgs.]

Infâncias, Políticas e Direitos em Consolidação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 245p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1564-8 [Impresso]

978-65-265-1565-5 [Digital]

1. Infâncias. 2. Políticas públicas. 3. Direitos. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Cordel - Infâncias e Políticas Educacionais

Minha gente, preste atenção
No que agora vou falar,
É no mundo das infâncias
Que vou logo adentrar,
E aqui eu vos convido
Nessa aventura embarcar.

Nesse mundo das infâncias
Há muitas formas de viver,
Não há uma infância única
Universal não há de ser,
Cada criança tem seu jeito
E seu modo de aprender.

Quando estão brincando
Tudo pode se transformar,
O mundo vira uma festa
Em que podem aproveitar,
Suas imaginações vão longe
E com tudo podem sonhar.

Pra elas o galho vira navio
E tudo vai ganhando cor,
Garrafa vira um foguete,
Varinha mágica é uma flor,
Pedras viram comida
Feita com muito amor.

E é nessa etapa da vida
Que os direitos devem estar,
De crescer com liberdade
E também de brincar
Dentro das instituições
Para um belo futuro alcançar.

A educação infantil
É um direito universal,
Indo de zero a cinco anos,
Para criança é fundamental,
Pois é dentro da creche
Que se constroi potencial.

As políticas educacionais,
Devem sempre incluir,
A infância em sua essência,
Para um futuro construir,
Integrando com a saúde
Para tudo poder fluir.

É preciso incluir também
Assistência e cultura,
Garantindo às crianças
Uma vida mais segura
E ter arte e educação
Para explorar as texturas.

É preciso fortalecer laços
Entre família e instituição,
Garantir todos os recursos,
Ter cultura e inclusão,
Para que toda criança
Tenha plena educação.

A qualidade no ensino
Não se pode esquecer
Os espaços adequados
Que cada creche deve ter
Ter recursos e brinquedos
Para brincar e aprender.

A aventura tá acabando
Mas é preciso lembrar
Da formação continuada
Que nunca se pode faltar
É preciso também garantir
Que professores possam ensinar.

Então, minha gente,
Vamos todos respeitar,
As diretrizes e os direitos,
Para a infância melhorar,
Pois cada criança é única,
Com um mundo a explorar.

Por: Hellen Leal

Sumário

- Prefácio** 11
- Nada sobre as Crianças, sem as Crianças: a escuta dos modos de ser, sentir e viver de crianças**
Cintia Mota Cardeal, Adelaide Alves Dias
- A Educação Infantil do Campo como Materialidade dos Direitos Humanos** 17
Ana Clara da Silva Nascimento, Adelaide Alves Dias, Jessica Holanda de Medeiros Batista
- Concepções de Infância no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** 45
Iasmin Araújo Bandeira Mendes, Iolanda Mendonça de Santana
- Avaliação na Educação Infantil na Perspectiva dos Docentes: uma revisão sistemática** 69
Charlyne Lira Urtiga, Dário Xavier de Lima Júnior, Robson Lima de Arruda
- Somos Começo, Meio e Começo” ... Contribuições das Pedagogias Quilombolas para Pensar a Educação Infantil** 99
Karina de Oliveira Santos Cordeiro, Fernanda Cristina de Souza, Tiago Rodrigues Santos
- Desafios e Maravilhamentos do Educar Crianças para um Mundo Igualitário, Sensível e Belo** 127
Alessandra Gomes

A Música nas Políticas Nacionais da Primeira Infância 155
Lucas Coelho de Lima, Nadja dos Santos Araujo

**Sexualidade e Gênero na Educação Infantil:
uma reflexão necessária** 183
*Lydiene Moreira Fonsêca, Waldilson Duarte Cavalcante de
Barros*

**Empatia como Prevenção da Violência na
Educação Infantil** 209
*Adelaide Alves Dias, Anna Flávia Oliveira da Silva, Joane
Elis Tavares Rodrigues dos Santos e Hellen Milênia Leal da
Silva*

Sobre as organizadoras 237

Sobre as autoras e os autores 239

Prefácio

Nada sobre as Crianças, sem as Crianças: a escuta dos modos de ser, sentir e viver de crianças

Cintia Mota Cardeal

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Adelaide Alves Dias

Universidade Federal da Paraíba/Universidade de Pernambuco

Quantas são as infâncias que podemos descrever e que incidem em nossas ações? Onde elas estão? Como são? Que acontecimentos as potencializam? Quais mecanismos as invisibilizam? Ao refletirmos sobre multiplicidade das infâncias percebemos que existem nelas inúmeras experiências, assim como a quantidade de modelos e conceitos que procuram as definir. Essas experiências atravessadas pelas relações familiares, sociais e de poder se estendem a influência do Estado, que apresenta também o valor e a ética na qual as crianças devem viver.

Ao nos reportamos às infâncias, o fazemos em absoluto respeito ao lugar de quem fala, a criança! Com corpo, tempo e espaço próprio, que produz culturas e influencia a sociedade. Culturas que também se constituem diversas e se espalham em territórios múltiplos, seja no campo ou na cidade, seja na aldeia ou nos quilombos. As culturas infantis produzidas se entrelaçam na pluralidade dos tecidos sociais identitários e também reivindicam estética e a arte de expressividade de que são tributárias.

Trazer reflexões acerca das culturas infantis em suas trajetórias de luta história de construção e consolidação de direitos, buscando a perspectiva do alargamento das políticas públicas sociais de

reconhecimento da condição de sujeito de direitos dos bebês e crianças pequenas, constitui-se o escopo desta obra.

Esse livro reúne, portanto, um grupo de pesquisadoras e pesquisadores, na essência e práxis professoras e professores, que se inquietam pelos atravessamentos que o olhar sensível com e para a infância produz. Isso se estende também em questionar e buscar a garantia de direitos, a educação e as políticas que respeitem a pluralidade das diversas infâncias. Nesse sentido, as professoras Ana Clara da Silva Nascimento, Adelaide Alves Dias, Jessica Holanda de Medeiros Batista nos convidam a refletir, sobre *A Educação Infantil do Campo como Materialidade dos Direitos Humanos* a partir do entendimento sobre o reflexo das desigualdades sociais e educacionais que as crianças camponesas estão sujeitas, como a situação de agravamento em relação ao desrespeito aos seus direitos. Por sua vez, trazem para a discussão a Educação Infantil do Campo como uma abordagem educacional que valoriza a criança camponesa e sua cultura, contexto e identidade territorial. Esse pode ser um caminho para a materialidade dos Direitos Humanos, do direito fundamental ao acesso à educação, a superação das desigualdades e a possibilidade de formação emancipatória, com respeito a realidade e especificidades do campo.

Desse modo, para garantias de direitos e formação emancipatória sejam consolidadas é necessário que tenhamos políticas educacionais sensíveis às múltiplas infâncias, assim como, proposituras curriculares que acessem as diferenças e a diversidade das crianças que compõem a Educação Infantil e isso implica em entender e respeitar o contexto no qual a criança vive. No intuito de entender algumas das políticas educacionais e direcionamento curricular Iasmin Araújo Bandeira Mendes, Iolanda Mendonça de Santana discutem nesse livro o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Caderno 2 da Coleção de Leitura e Escrita da Educação Infantil, intitulado “Ser Criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem”.

No capítulo *Concepções de Infância no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* elas constroem um diálogo sobre as diferenças,

diversidade e desigualdade ainda presentes em documentos norteadores oficiais, que também viabilizam as políticas de avaliação da Educação Infantil abordado posteriormente por Charlyne Lira Urtiga, Dário Xavier de Lima Júnior, Robson Lima de Arruda a partir da percepção de docentes que atuam diretamente na implementação do processo avaliativo. Com a propositura de nos fazer pensar o campo avaliativo da educação o capítulo *Avaliação na Educação Infantil na Perspectiva dos Docentes: uma revisão sistemática* revisitamos a discussão sobre a influência da perspectiva neoliberal e as intenções sobre conteúdos e avaliações na Educação Básica, bem como as publicações na área que tratam das percepções e experiências docentes a partir das políticas nacionais instituídas.

Nos questionamos a partir da perspectiva das múltiplas infâncias como garantir a avaliação da criança em seu fazer crítico, reflexivo, autônomo e tão identitário? Como os interesses neoliberais atuam na homogeneização dos conteúdos, estratégias didáticas, na comparação e sistematização avaliativa? Esses interesses muitas vezes estão calcados no processo de colonização ocorrido em nosso território, Brasil. A colonialidade está presente nas marcas sociais e culturais que ainda impactam currículos e se entranham em todo processo educacional desde a Educação Infantil. Essa realidade que normatiza padrões estéticos, culturais, sociais, intelectuais trazem para nossa população infantil estranhamento sobre a sua identidade e história.

Crianças negras, indígenas, ribeirinhas, ciganas e tantas outras sofrem a subalternização do conhecimento, das relações sociais e de sua cultura. A interseccionalidade presente no contexto de raça-educação intensifica a desigualdade educacional e aprofunda as diferenças impostas pela colonização. Entretanto, há insurgências! Resistências! *“Somos Começo, Meio e Começo”... Contribuições das Pedagogias Quilombolas para Pensar a Educação Infantil* trata desse levante, que modifica o olhar e reposiciona na centralidade política-curricular educação quilombola. Karina Cordeiro, Fernanda Cristina de Souza, Tiago Rodrigues, nos apresentam os avanços e

as possibilidades emancipatórias das pedagogias quilombolas e o respeito a ancestralidade, território e identidade dentro dos conteúdos formativos da criança na escola. Ainda mais, o resgate e a valorização dessa cultura também é caminho as garantias de Direitos Humanos.

É nesse sentido que a Alessandra Gomes nos convida aos *Desafios e Maravilhamentos do Educar Crianças para um Mundo Igualitário, Sensível e Belo* e apresenta na experiência da ação de extensão do projeto CAsA do DUCA da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia a coragem da intersecção universidade e Educação Infantil através da arte que busca o caminho reflexivo sobre a igualdade, sensibilidade e beleza na infância. A reflexão está em apresentar a arte como meio de construção de afetos e identidade, de valorização da cultura popular e regional, do fortalecimento das ações em direção aos princípios de igualdade, respeito às diferenças e dos Direitos Humanos. Direitos que se fortalecem à medida que experiências nas diversas linguagens artísticas são oportunizadas às crianças, que formarão seu olhar crítico, estético e expressivo incluído então na sua dimensão humana.

A arte também está presente nos documentos normativos da Educação Infantil e como linguagem artística *A Música nas Políticas Nacionais da Primeira Infância* foi motivo para uma discussão aprofundada de Lucas Coelho de Lima, Nadja dos Santos Araujo, nesse livro, ao qual fazem um resgate histórico e documental sobre as perspectivas do conteúdo música durante as modificações das políticas educacionais para Educação Infantil.

Ao longo dessa leitura, convidamos você leitora, você leitor, a mergulhar mais um pouco nas profundidades infantis, que nessa sociedade com marcas patriarcais e normativas nos trazem correntes que nos puxam e conduzem a campos da incompreensão sobre as diversidades e diferenças que constituem a criança, seu corpo, seu gênero e a construção das identidades femininas e masculinas marcadas desde pequenas às normas sustentadas pelo preconceito patriarcal. Assim, o capítulo *Sexualidade e Gênero na Educação Infantil: uma reflexão necessária* busca desalinhar as correntes, reajustar o olhar para a condição humana infantil. Lydiene Moreira Fonsêca,

Waldilson Duarte Cavalcante de Barros levantam um debate importante sobre o conteúdo sexualidade e gênero na Educação Infantil como elemento necessário para a formação de um ser humano que respeita o seu corpo e o corpo do outro.

Finalizamos nosso livro com a Adelaide Alves Dias, Anna Flávia Oliveira da Silva, Joane Elis Tavares Rodrigues dos Santos e Hellen Milênia Leal da Silva apresentando uma importante discussão sobre *Empatia como Prevenção da Violência na Educação Infantil*, pois assim como os conteúdos e avaliações é necessário que sejam oportunizadas às crianças possibilidades de experiências que as capacitem em reconhecer seus direitos, emoções, diferenças assim como os dos outros, estimulando assim ações empáticas e os comportamentos pró-sociais na educação infantil que reduzem a violência escolar.

Portanto, cara leitora, caro leitor, esse livro contém as potências e inquietudes que as infâncias nos produzem. São perspectivas que resistem e lutam para a consolidação de direitos e políticas educacionais e sociais que reconheçam bebês e crianças pequenas como sujeitos dessa história. *“Nada sobre as crianças, sem as crianças”*. Boa leitura!

A Educação Infantil do Campo como Materialidade dos Direitos Humanos

Ana Clara da Silva Nascimento

Universidade Federal da Paraíba

Adelaide Alves Dias

Universidade Federal da Paraíba/Universidade de Pernambuco

Jessica Holanda de Medeiros Batista

Universidade Federal da Paraíba

Introdução

(...) IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.¹

Começamos este escrito com o parágrafo do artigo 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988, o qual estabelece que o Estado efetiva o seu dever com a educação, entre outras formas, garantindo o atendimento às crianças de até 5 anos em instituições de educação infantil.

Considerando o cenário de invisibilidade que as crianças pequenas estão inseridas, a inclusão da Educação Infantil como responsabilidade do Estado e direito de todos na Constituição de 1988 é uma importante conquista do movimento político e social no tocante à infância e educação. Outro marco importante é que em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida por meio de creches e pré-escolas, em escolas e centros de educação infantil. Inicialmente ligado ao direito das

¹ Artigo 208 da Constituição Federal Brasileira em 1988.

famílias trabalhadoras, o direito à Educação Infantil adquiriu novos significados no contexto social brasileiro e atualmente é reivindicado como um direito social de todas as crianças.

Ao considerar a totalidade de crianças, demarcamos que há uma pluralidade de infâncias e delimitamos no presente escrito tratar de questões que abordem as crianças do campo. Utilizamos a nomenclatura Educação Infantil do Campo (EIC) para designar a etapa da educação básica em territórios camponeses de Educação Infantil.

Nesta esteira, as crianças que vivem em territórios do campo enfrentam desafios específicos e precisam de mais atenção devido às desigualdades que afetam os povos do campo. É importante notar que, se os direitos das crianças nas cidades já são frequentemente desrespeitados, a situação se agrava quando pensamos nas crianças que vivem suas infâncias no campo, que têm ainda mais obstáculos a superar. Partindo desse contexto, os Direitos Humanos (DH) surgem como uma resposta às violações constantes desses direitos, buscando equilibrar a igualdade de direitos com o respeito às diferenças, buscando extinguir as desigualdades.

Desta forma, o nosso objetivo é destacar diante de um cenário de negações e desigualdades enfrentadas pelos povos do campo, que a EIC é um construto social que materializa os Direitos Humanos. Encarar a EIC como uma forma material dos DH é entender o processo educacional como um decurso abrangente de superação das desigualdades e multifacetado cujo propósito guiar a formação de sujeitos sociais emancipatórios. É nessa abordagem equilibrada que a EIC se destaca, valorizando a diversidade e buscando consolidar-se como um direito fundamental.

Este texto tem como base uma abordagem qualitativa, derivada de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de uma revisão sistemática da produção científica desde 2010 até o presente ano, abrangendo os temas Educação do Campo, Educação Infantil e Direitos Humanos. Para determinar o período analisado, consideramos a data de publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece diretrizes sobre a política de

educação do campo. A seguir, discutiremos as questões relacionadas à revisão sistemática. Encontramos 96 produções, das quais, 4 condizem com nossa questão.

O texto consiste primeiro na busca e armazenamento de resultados com base em critérios de inclusão e exclusão, e as subseções seguintes descrevem a extração de dados selecionados e a avaliação deles. Como consideração final, centremo-nos em uma síntese dos dados visando destacar a materialização dos Direitos Humanos na Educação Infantil do Campo.

Educação Infantil do Campo e Direitos Humanos

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch)²

Educação Infantil do Campo é uma modalidade de ensino voltada para crianças pequenas que vivem em território camponês. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Brasil (2010, p. 24), a EIC é voltada para crianças provenientes de famílias de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. Conforme o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma

² Trecho retirado das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, (Silva; Pasuch, 2010. p. 2).

sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (Brasil, 2010), promovem uma visão da EIC como um espaço de vida, o qual, reconhece as especificidades do contexto camponês e aborda os conteúdos e metodologias de ensino para atender às necessidades e realidades dessas crianças. Sendo a EIC um espaço coletivo que valoriza e preserva os conhecimentos locais, assim como o respeito por eles e pelo mundo. A nossa concepção de EIC parte da ideia das crianças como sujeitos ativos e cidadãos sociais, que vivem experiências, constroem saberes e têm direito ao aprendizado e cuidados adequados para sua faixa etária. Quando a EIC é integrada ao modo de vida do campo, desafia estruturas dominantes e busca a emancipação como direito essencial das crianças em relação à educação.

A proposta pedagógica para a EIC segundo as DCNEI (Brasil, 2010) é de fomentar a educação que reconhece os estilos de vida no campo como essenciais para a formação da identidade das crianças; conectar-se com a realidade do campo, suas culturas, tradições e identidades, além de promover práticas sustentáveis; adaptar, se necessário, cronogramas, rotinas e atividades para respeitar as diferenças relacionadas às atividades econômicas locais; valorizar e destacar os conhecimentos e o papel das comunidades na produção de saberes sobre o mundo e o meio ambiente; garantir a disponibilidade de brinquedos e equipamentos alinhados com as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Mesmo diante das normas legais, a EIC se depara com inúmeros desafios que levam ao reavivamento do movimento “Por uma Educação do Campo”, mantendo-se engajado na batalha não apenas pela garantia à Educação Infantil, mas também pela qualidade assegurada. Essa luta é necessária devido à escassez de estabelecimentos de ensino, infraestruturas inadequadas para acolher as crianças, currículos sem contexto, além de professores e profissionais sem a formação adequada para atender às necessidades específicas das crianças que vivem no campo. Os

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil,2006, p. 46) ressalta:

No que diz respeito à qualidade do atendimento existente, ao lado da preocupação do MEC e de grupos específicos ligados a universidades, a centros de pesquisa ou aos Fóruns de Educação Infantil em melhorar os serviços oferecidos às crianças de 0 até 6 anos, temos ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, alheias aos mecanismos de supervisão e sequer identificadas nas estatísticas oficiais. Os dados dos últimos censos escolares revelam que uma parte expressiva das instituições não conta com as condições mínimas de funcionamento definidas na legislação.

No território camponês, é comum encontrar instituições educacionais que funcionam à margem dos sistemas educacionais, devido às particularidades do campo. A garantia do direito à educação para as populações campo afirmam a dignidade e os DH. Conforme Haddad (2012, p. 217, no dicionário da Educação do Campo destaca, uma das primeiras características dos direitos humanos, em geral, e da educação, em particular, é a universalidade e a não discriminação. A educação, em todas as suas formas e em todos os níveis, deve apresentar quatro elementos fundamentais: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. No território camponês esses quatro elementos se tornam um desafio, por isso a efetivação da EIC é a materialidade dos DH.

O primeiro elemento é o da disponibilidade, a primeira luta da EIC é a garantia da oferta. Como apresenta Haddad (2012, p. 217):

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam escolas de ensino fundamental para todas as pessoas. O Estado não é necessariamente o único investidor na realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância.

A disponibilidade diz respeito à presença de escolas do campo para todos, sendo um aspecto intimamente ligado ao fechamento das instituições de ensino nessas regiões. Segundo dados do INEP do último Censo, referente ao ano de 2023, as matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,8%) e, no que tange à localização da escola, observa-se que apenas 11,1% das matrículas da educação infantil estão em escolas da zona rural, mostrando uma diferença notável em comparação com as matrículas nas áreas urbanas, revelando assim a invisibilidade da infância no meio rural.

De acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 1º, “a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida”. Ainda em seu artigo 3º, estabelece que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Sendo assim, a disponibilidade de escolas é uma responsabilidade do Estado, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e respaldada por diversas leis e políticas educacionais. Além do exposto, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define as diretrizes e os pilares do sistema educacional brasileiro, assegurando o acesso à educação básica para todas as crianças do país, independentemente de sua localização geográfica.

Adicionalmente, há políticas específicas destinadas à Educação no Campo, cujo objetivo é fomentar um ensino de excelência para as comunidades camponesas, considerando suas necessidades e particularidades. Assim sendo, é dever primordial do Estado

brasileiro garantir a disponibilidade da EIC e proporcionar às crianças do campo uma educação de qualidade, viabilizando, desse modo, o pleno exercício de seu direito à educação.

O segundo elemento fundamental da educação e DH é a acessibilidade (Haddad, 2012, p.217):

Acessibilidade – é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

O acesso à educação de qualidade para crianças pequenas em território camponês não é sempre disponível, apesar do Parecer do CNE/CEB n.36/2001, que orienta o evitamento dos processos de nucleação de escolas e deslocamento das crianças, devido à distância das escolas, tanto para os profissionais como em alguns casos os alunos, como é o exemplo de assentamentos rurais que podem ser divididos de forma que cada casa do morador é construída em seu lotes e as escolas estão localizadas a grandes distâncias das casas, o que torna difícil para os alunos, especialmente para as crianças pequenas, chegarem à escola diariamente ou os professores. Isso pode ser especialmente problemático para crianças em idade pré-escolar, cujas famílias podem achar difícil ou impossível fornecer transporte diário para elas ou levá-las para os espaços, visto que nos primeiros anos de vida não existe a obrigatoriedade da matrícula das crianças nas instituições de ensino. A aceitabilidade é o outro elemento destacado por Haddad (2012, p. 217):

Aceitabilidade – é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos(as) professores(as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais quanto para os estudantes.

A EIC deve estar atenta ao elemento da aceitabilidade, o qual é caracterizado pela qualidade do ensino. O papel do estado não se limita a disponibilizar a instituição e fornecer acesso; ele precisa ser aceitável. Muitas vezes, as instituições enfrentam condições precárias de infraestrutura no campo, como escolas pequenas, salas de aula superlotadas, falta de instalações sanitárias adequadas, escassez de água potável e ausência de espaços lúdicos para recreação e aprendizado ao ar livre. Tais condições impactam negativamente a qualidade da educação oferecida e ferem o elemento da aceitabilidade.

Além da estrutura, é fundamental considerar a qualidade da formação de educadores do campo, os quais devem ser sensíveis ao contexto e prática, garantindo que esses profissionais estejam devidamente preparados para atender às necessidades das crianças que residem nas áreas do campo. Outro ponto importante sobre a aceitação é que escolas situadas em áreas rurais muitas vezes enfrentam restrições de recursos. Isso resulta em verbas reduzidas, dificultando a compra de materiais educativos, a manutenção das estruturas, espaços lúdicos e a modernização tecnológica.

O quarto e último elemento que Haddad (2012, p. 217) aborda é o da adaptabilidade, que reconhece que o território do campo tem especificidades próprias:

Adaptabilidade – requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças –, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução.

A adaptabilidade se insere na EIC por se conectar com as diversas realidades sociais, culturais, econômicas e ambientais das comunidades camponesas. Isso implica ter um entendimento das práticas agrícolas locais, das tradições culturais, do ritmo sócio-histórico e dos desafios e das potencialidades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, entre outros aspectos. Além disso, é essencial adotar abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto e

valorizar a cultura local. Os educadores precisam reconhecer e respeitar a cultura e identidade das comunidades rurais onde atuam, inserindo conteúdos culturais locais nos currículos escolares e promovendo atividades que exaltem as tradições e conhecimentos populares.

Apesar de a educação do campo representar uma abordagem educacional distinta da educação rural, ainda não se conseguiu garantir os quatro elementos essenciais. Conforme Haddad (2012, p. 219) a universalização da oferta pública dos serviços educacionais não foi alcançada devido às barreiras de acessibilidade enfrentadas no território camponês, assim a oferta de EIC apresenta baixa aceitação e adaptação. A garantia do direito humano à educação está longe de ser efetivada, revelando desafios significativos para a educação pública, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso à educação de qualidade. As origens desse cenário complexo estão ligadas a fatores tanto internos quanto externos ao sistema educacional.

Os DH são direitos fundamentais que são intrínsecos a todos os seres humanos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, etnia, religião ou qualquer outra condição. São direitos considerados universais, inalienáveis e indivisíveis, o que significa que são aplicáveis a todos e não podem ser vendidos, cedidos nem excluídos. O dicionário da Educação do Campo constata que conceber a educação como DH é compreender que ela é um dever inerente a condição humana, Haddad (2012, p.215):

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características

muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente.

Os DH compreendem um vasto leque de liberdades e de proteções, tais como a vida, a liberdade, a segurança, a justiça, a dignidade, a legalidade, a saúde, a educação, bem como outros direitos fundamentais e sociais. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) os direitos humanos são “[...] garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana” (ONU, 2008, p. 16).

Os DH são direitos baseados na ideia de que cada indivíduo possui direitos inerentes em razão de sua “simples” existência enquanto ser humano. Eles emergem do reconhecimento da dignidade intrínseca de cada indivíduo, assim como da necessidade de proteger esta dignidade e de promover o respeito à pessoa humana. Os DH servem para garantir que todos os indivíduos tenham acesso a condições de vida dignas e tenham oportunidades iguais, podendo exercer as suas liberdades fundamentais sem discriminação nem opressão.

Como está disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu artigo 26, toda pessoa tem direito à educação. E essa educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948). Deste modo, percebemos a educação como um dos direitos humanos fundamentais da pessoa humana.

A educação em direitos humanos (EDH) deve ser concebida em sua integralidade, como uma educação pautada no conhecimento, na reivindicação e no respeito pelos direitos humanos. A EDH emerge como uma ferramenta essencial na

promoção, proteção e realização dos direitos humanos fundamentais, por meio de uma educação que facilita a conquista e a aplicação prática dos Direitos Humanos. Isso ocorre ao reconhecer que esses direitos são baseados no respeito à dignidade de todos os indivíduos, e ao entender que todos somos iguais, apesar das diferenças e da diversidade. Esta educação, seja escolar ou não escolar, deve perpassar todos os momentos ao longo da vida da pessoa humana.

A educação desempenha um papel crucial em promover os valores essenciais da democracia, dos direitos humanos e do Estado de Direito. Ela ajuda a evitar violações e ataques aos direitos humanos, criando barreiras contra o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância. Assim, ao refletir sobre a Educação Infantil no contexto camponês como um direito humano nos direciona para a seguinte indagação: de que forma os Direitos Humanos se materializam na Educação Infantil do campo?

Revisão Sistemática da Triangulação da Educação Infantil, Direitos Humanos e Campo

Nossa abordagem adota a metodologia da revisão sistemática (RS), que conforme Costa e Zoltowski (2014) se desdobra em 8 etapas que podem ser realizadas de forma independente ou em conjunto. O quadro a seguir apresenta na coluna esquerda as etapas da revisão sistemática segundo os autores e na coluna da direita os procedimentos em nossa pesquisa para cumprir a etapa.

Quadro 1: Etapas e procedimentos da revisão sistemática

Etapas (Costa; Zoltowski, 2014)	Procedimentos em nossa pesquisa
1. Delimitação da questão a ser investigada	Correlação da Educação Infantil do Campo e os Direitos Humanos
2. Escolha das fontes de informação	Seleção dos programas de pós-graduação brasileiros

3. Definição das palavras-chave para a pesquisa	“Educação do Campo”, “Educação Infantil” e “Direitos Humanos”
4. Realização e organização dos resultados	Mapeamento das produções
5. Revisão dos trabalhos através dos resumos	Critérios de inclusão e exclusão
6. Seleção dos artigos finais	Extração dos dados dos artigos selecionados.
7. Avaliação crítica dos artigos	Análise e interpretação dos dados
8. Síntese e interpretação dos dados	Apresentação dos resultados da revisão/conclusão

Fonte: Produção Própria

Para a construção de dados da pesquisa, a fim de responder nossa questão, acessamos a Biblioteca digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) em que conseguimos o acesso e visibilidade às teses brasileiras, utilizamos uma triangulação no campo de busca entre: “Educação Infantil”, “Educação do Campo” e “Direitos Humanos”, na correspondência de busca optamos por todos os termos, limitamos a língua portuguesa brasileira, sem preferência sobre ilustração, como tipo de documento selecionamos tese e quanto a demarcação temporal de 2010 até 2024.

Encontramos 96 produções, das quais, 4 condizem com nossa questão, pois abordam problemáticas triangulando as três palavras-chave.

Quadro 2: Pesquisas selecionadas

AUTORIA	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE/ ESTADO
Spada, Ana Corina Machado	Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo.	2016	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
Silva, Ana Cecília Oliveira.	Acampamento e assentamento rural como contexto de cuidado e educação compartilhados de crianças.	2016	Universidade de São Paulo
Rinaldi, Fernando César	O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo.	2022	Universidade Federal de São Carlos.
Araújo, Elis Regina Nunes Mota	Educação das crianças e da infância do e no campo em assentamentos rurais do estado de Sergipe.	2022	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Produção Própria

De 4 (quatro) obras, 3 (três) foram escritas por mulheres. No entanto, a pesquisa conduzida por Fernando César Rinaldi (2022) foi incluída em nossa seleção por cumprir o critério de abordar a intersecção entre Educação Infantil do Campo e Direitos Humanos, porém não se limitando apenas à Educação Infantil do Campo, mas tratando da educação básica no campo como um todo. A área de interesse pela Educação Infantil, tanto na pesquisa quanto no ensino, é majoritariamente ocupada por mulheres.

As representações construídas ao longo dos anos sobre o papel da mulher na sociedade e na ciência, especialmente no campo da educação, continuam presentes atualmente. A Educação Infantil é um espaço predominantemente feminino, com pouca presença

masculina que muitas vezes se limita a estágios, atividades de apoio, gestão ou supervisão, raramente ocupando a posição de professor ou pesquisador da Educação Infantil.

Semelhante ao processo de percepção da infância e de suas características próprias, as mulheres também têm uma trajetória marcada até os dias de hoje pelos traços culturais e históricos que a cercam. Um exemplo disto é na docência, especificamente na educação infantil, onde percebe-se que é uma área predominantemente ocupada por mulheres. Visto que, a educação de crianças menores era tida, e ainda é, como um dom característico das mesmas, por existir a associação entre a maternidade e o educar (Marques Matias, 2022, p. 2).

Spada (2016) teve como objeto a formulação de diretrizes para uma política de Educação Infantil do Campo, apresentou que as crianças do campo vivem historicamente um processo de silenciamento e invisibilização, principalmente no que se refere à oferta de atendimento educacional, uma vez que a Educação Infantil se materializou como um fenômeno essencialmente urbano, considerado dispensável no território camponês. A despeito do reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pela Constituição Federal de 1988 e Lei N. 9394/96, a estruturação de creches e pré-escolas não se efetivou nos territórios rurais, fator que reitera a dívida histórica da sociedade para com os povos do campo.

O processo de silenciamento e invisibilização dos povos do campo é um fenômeno complexo que tem raízes históricas profundas e persiste em todo o território camponês, se relaciona com práticas e estruturas sociais que marginalizam e minimizam as vozes, os direitos e as necessidades das comunidades rurais. No verbete de Infância do Campo do dicionário de Educação do Campo (Silva, Felipe e Ramos, 2012, p. 417) apresenta que o processo de silenciar e invisibilizar se acentua quando tratamos dentro dos povos do campo das crianças, pois as desigualdades do acesso, aceitação e adaptação dos direitos representa uma barreira

significativa para a democratização do país. Muitas crianças que vivem no campo carecem de elementos essenciais para uma vida moderna. Um exemplo é o acesso à educação de qualidade:

A escola “rural”, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, derivada claramente do abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas. Esses processos recriam as imagens hegemônicas de “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalece a ideia de desenvolvimento vinculada à cidade. Quando referido ao campo, o desenvolvimento aparece atrelado ao agronegócio, contrapondo-se às possibilidades da agricultura familiar e camponesa.

A presença de um discurso hegemônico no campo, nega às crianças o acesso ao direito da educação, Spada (2016, p. 281) destaca que a EIC é um direito construído intrínseco à luta de classes, primeiramente porque as definições do que é e de como deve ser a infância são definidos com base nos valores hegemônicos. Em segundo lugar, porque esta categoria social tornou-se um objeto de ação fetichizada dos adultos, implicando em seu silenciamento e segregação em relação à materialidade da vida.

No campo, as crianças carregam consigo não apenas marcas sociais e históricas de desigualdade dos povos rurais, mas também enfrentam obstáculos singulares que as levam ao seu silenciamento e segregação. Enfrentam desafios particulares devido às características socioeconômicas e ambientais de suas comunidades. Infelizmente, as vozes e perspectivas das crianças do campo são frequentemente negligenciadas nos processos de tomada de decisão que moldam suas realidades. Com pouca ou nenhuma influência sobre políticas e programas que poderiam promover seu bem-estar e assegurar seus direitos, essas crianças veem-se cerceadas em sua capacidade de participar ativamente na sociedade. Spada (2016, p. 16) corrobora com esse pensamento ao destacar que:

Ao tentar compreender o processo de exclusão vivido pelas crianças do campo, por muitas vezes, me senti como se estivesse em um labirinto. Imaginava-me inserida em uma construção com inúmeras salas, com muitos caminhos possíveis, porém, intrincados e que não me permitiam a visão do todo. Aparentemente, os labirintos não têm saída – a menos que se descubra o seu segredo – e, orientada por essa figura de linguagem inspirada no mito grego do Minotauro, dediquei-me à análise das proposições legais que fundamentam a oferta de Educação Infantil em territórios rurais brasileiros.

No que tange a educação em direitos humanos escolar para a infância, optamos neste trabalho por trazer a temática da Educação Infantil do Campo. Segundo Caldart (2010), na Educação do Campo, percebemos a educação como formação humana, unilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, lutas e construção de longo prazo. A Educação do Campo pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, suas realidades e suas relações sociais. Deste modo, o fator sociocultural é primordial na Educação do Campo, visto que ela compreende os processos culturais, as relações de trabalho nas áreas rurais em suas lutas cotidianas e as suas próprias identidades.

Silva (2016), em sua tese, apresenta a EIC como um processo coletivo e integrado que vai além do espaço escolar com considerações acerca das políticas públicas e garantia de direitos às crianças, identificando potencialidades educacionais nas relações sociais das crianças, com suas famílias, com os assentados e com os seus pares. Além dessas questões, a autora em sua tese denuncia a disparidade do atendimento das crianças do campo em relação às das cidades em instituições de educação.

No censo Escolar do INEP - 2010 verifica-se o baixo índice de crianças pequenas nos territórios rurais atendidas por instituições formais de educação e a intensa desigualdade se comparado com o índice urbano. Sendo que, das crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentaram pré-escolas,

um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% para creche e de 83% para pré-escola (Silva, 2016, p. 35).

Haddad (2012) ratifica que a desigualdade na frequência e na qualidade da educação logo nos primeiros anos de vida da criança colabora para uma formação distinta ao longo dos anos de ensino seguintes.

A escolarização infantil é fundamental para desenvolver nas crianças as bases cognitivas para futuras aprendizagens. Mesmo com um aumento tímido nos últimos anos, a taxa de frequência escolar de crianças entre 0 e 3 anos continua baixa. As que menos têm acesso ao atendimento de creches são as do meio rural e as mais pobres: apenas 8,9% das crianças com 0 a 3 anos de idade da área rural têm acesso à educação infantil; na área urbana esse índice sobe para 20,5%. As taxas de frequência na pré-escola são ainda mais alarmantes: cerca de 1,5 milhões de crianças nessa faixa etária (4 a 5 anos) estão fora da escola (25,2%) (Haddad, 2012, p. 34).

Rinaldi (2022) trata da negação do direito de receber o ensino gratuito oferecido pelo Estado, onde reside, ao abordar as questões implicadas no fechamento das escolas no campo. Como já citado neste escrito, a tese do autor não aborda diretamente o atendimento educacional infantil, pois fala da educação básica na sua totalidade, incluindo a etapa da educação infantil no campo.

Até os dias atuais, é notado que as crianças do campo têm recebido historicamente pouco ou mesmo nenhum cuidado em termos de educação pública adequada, especialmente nas áreas em que residem. Geralmente, quando há alguma forma de assistência, ela é irregular, com crianças com idade para frequentar a Educação Infantil que são colocadas, com ou sem matrícula, em salas de aula multisseriadas do Ensino Fundamental em escolas rurais, ou são levadas para creches e pré-escolas na cidade, já que são escassas no campo. Assim, percebemos o fenômeno de fechamento das escolas do campo, negando e afastando ainda mais as crianças do direito fundamental à educação.

O fechamento das escolas do campo tem se tornado comum, sob o pretexto de numérico, do número de alunos matriculados e de sua permanência na escola, conforme os artigos 31 a 36 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Lei nº. 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Com as escolas de campo sendo fechadas, o impacto sociocultural na vida das crianças de campo, suas famílias e comunidade é enorme, pois segundo Kremer (2006, p. 3) a “articulação dos moradores em projetos comuns que assegurem seus direitos fica comprometida”.

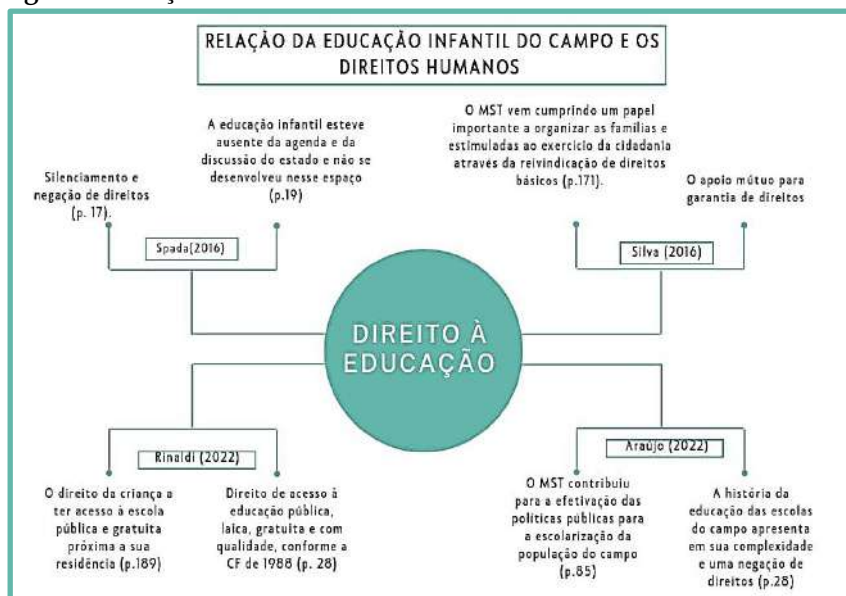
Dado que a escola desempenha um papel crucial na preservação da história e da cultura locais, a comunidade se vê enfraquecida ao perder um ponto de referência tão significativo. Além disso, é na escola que os habitantes discutem questões relacionadas à coletividade local, transformando-a de um simples local de estudo em um espaço de interação social.

Nessa perspectiva, Rinaldi (2022) alega em sua tese que “é necessário avaliar o impacto social causado pelo fechamento das escolas do campo às pessoas que moram na área rural, como, por exemplo, aceitar o transporte escolar para outra unidade ou não ter mais o direito de acesso à educação pública”. Portanto, fechar a escola do campo é negar direitos, bem como oferecer uma educação que não valorize essa criança, suas histórias, sua cultura e sua diversidade, também é negar direitos. Apesar das melhorias nas questões legais, as crianças que estão na fase da Educação Infantil e moram em regiões rurais enfrentam uma situação de negligência e desigualdade no acesso às políticas públicas e neste sentido, têm o seu direito humano básico à educação negado.

A tese de Araujo (2022) apresentou o papel da qualidade da educação das populações residentes em Assentamentos Rurais, na perspectiva de um bem público, que garanta de fato o direito à educação e à escola nos seus espaços de vida. Araujo destaca a importância da luta histórica dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais, e traz à questão da categoria dos “sem-terra” que “construída por um coletivo para uma formação humana e

emancipatória, sem-terra representa uma construção histórica muito bem definida pelo movimento, como também pelos educadores e educadoras das crianças e da infância dos assentamentos rurais” (Araújo, 2022, p.133). Desta forma, podemos afirmar que o campo é lugar onde se materializam os direitos humanos, e a educação age numa perspectiva emancipatória e de humanização do sujeito.

Figura 1: Relação dos direitos e a EIC



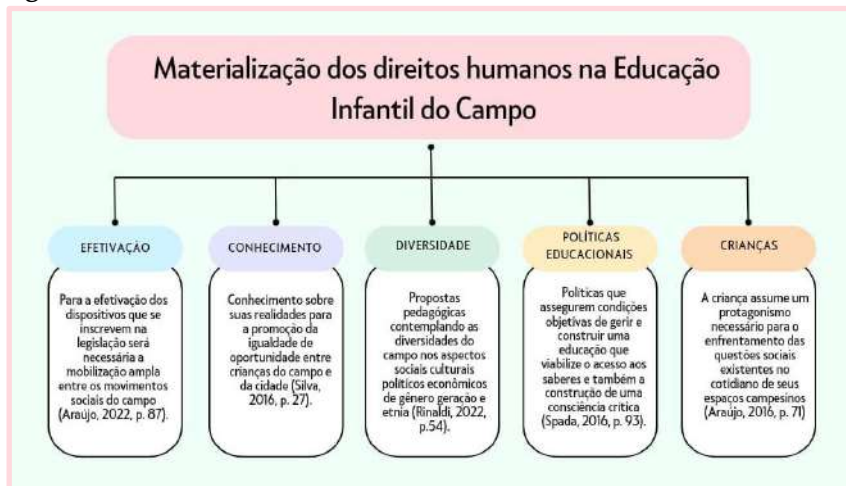
Fonte: Produção Própria

Como apresentado na figura acima, os DH e a Educação do Campo estão interligados na promoção da qualidade de vida e acesso. Quando a educação busca universalizar a sua oferta e na qualidade, ela se torna uma materialização dos DH. A EDH propõe o desenvolvimento de consciências críticas, permitindo que nossas crianças defendam não só seus próprios direitos, mas também os direitos dos outros, promovendo assim uma cidadania plena e ativa. O campo, lugar muitas vezes esquecido pela sociedade, carente em políticas públicas efetivas e voltadas para a realidade

local campesina, também é desprezado no tocante à educação infantil, que é uma etapa da educação básica que muitas vezes é negligenciada nas áreas urbanas.

Os direitos humanos devem permear toda a educação básica, assim como dispõe o primeiro eixo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEDH (2007), em que a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem e que essa educação deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Figura 2: Materialidade dos DH na EIC



Fonte: Produção Própria

Sinteticamente, as teses denotam, através de cinco elementos, o processo de concretização dos DH na EIC: 1. garantindo o acesso à educação e à legislação vigente; 2. divulgando a conhecimento das particularidades do território do campo; 3. reconhecendo a diversidade existente na população camponesa; 4. promovendo políticas educacionais que busquem a igualdade e eliminem as disparidades, respeitando as individualidades; 5. valorizando as

contribuições das crianças ao projeto pedagógico ao escutar suas vozes.

Conforme Benevides (1998, p.158), desde os primeiros anos de escolarização, é fundamental incentivar a aprendizagem da cooperação e do bem comum, introduzindo noções e ações voltadas para os direitos humanos na educação infantil. As crianças exercem papel na construção do ambiente que as cerca e da sociedade em que vivem, como destaca Sarmiento (2002, p.70). São agentes sociais que produzem cultura, possuem voz própria e devem ser respeitadas, ouvidas e envolvidas em discussões e tomadas de decisão democráticas.

É na tese de Silva (2016) que vemos a reflexão acerca dos modos de vida da infância, as organizações sociais/comunitárias/familiares de criação de crianças e as práticas culturais de educação das crianças, na família e na comunidade, bem como a importância do cuidado com as crianças.

Na tese de Spada (2016), fala-se especialmente na Educação infantil do Campo e mostra que a infância camponesa, diferentemente da urbana, não é circunscrita à esfera da proteção e dos cuidados e que “as relações estabelecidas no campo, considerando espaços nos quais a atuação dos movimentos sociais ocorre, conferem à infância um caráter muito próprio

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21), “a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]”. Porém, mesmo regulamentados pela lei, constatamos que as crianças da Educação Infantil sofrem por não vivenciarem uma Educação do Campo para crianças do campo, uma vez que frequentam classes mistas com crianças de idades variadas, e faz com que a escola não atenda às suas necessidades específicas e ao contexto em que vivem. A Educação Infantil do Campo deve garantir que a criança se sinta parte integrante do ambiente em que habita, permitindo-lhe

liberdade para explorar e dar novos significados às coisas e ao mundo ao seu redor através de suas próprias criações e recriações.

Segundo Silva, a Educação em Direitos Humanos trata-se de :

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e defesa dos Direitos Humanos. (Silva, 2010, p.09)

As crianças, portanto, são sujeitos de direitos e segundo o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL,1990), as crianças gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, gozam de proteção integral, e a lei lhes assegura todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ao compreendermos a criança enquanto sujeito de direitos, sendo estes direitos humanos fundamentais, percebemos que a Educação Infantil do Campo materializa os direitos humanos, pois está articulada com todo o espaço campestre, com as relações sociais do campo, com outras políticas públicas sociais, tais como saúde, lazer e habitação, considerando toda a cultura e realidade da criança do campo e de suas famílias.

Considerações Finais

Percebemos através desta pesquisa, que Educação Infantil Campo possui uma vertente social marcante, uma vez que seu público-alvo é a população dos territórios camponeses, que, no cenário sociocultural do Brasil, é comumente marginalizado. Ao abordar a temática da EIC, inevitavelmente nos deparamos com a discussão sobre Educação em Direitos Humanos, visto que esses

dois aspectos estão intimamente entrelaçados. A EIC portanto, é um construto social que materializa os Direitos Humanos.

A atuação da EIC desempenha um papel fundamental na promoção e defesa dos direitos humanos, materializando-se na defesa do acesso amplo e universalizado à educação. As escolas rurais refletem as profundas desigualdades econômicas, históricas, sociais e culturais presentes na realidade brasileira. Portanto, é crucial elaborar estratégias para fortalecer e garantir a expansão da educação nas áreas rurais. Nesse sentido, destaca-se a Educação do Campo, que se encontra em situação distante do ideal proposto pelas políticas educacionais no Brasil, EIC de crianças até os cinco anos, passa por situações de negligência por parte do governo, ausência de formação adequada para os profissionais que trabalham na área, até a invisibilidade social dos indivíduos, as crianças.

Ainda que tenhamos encontrado poucas pesquisas que correlacionam os temas da Educação do Campo, Educação Infantil e Direitos Humanos, pudemos observar que as quatro pesquisas, tratam da educação em e para os direitos humanos, pois relacionam a luta dos povos camponeses pelo direito à educação das crianças, de modo a respeitar os aspectos socioculturais do meio rural e integrá-los à educação infantil.

Percebemos que a educação no Brasil não foi pensada para a realidade do campo, uma vez que são poucas ou mesmo inexistentes políticas que promovam a Educação Infantil do Campo ao longo da história educacional do nosso país. A educação sempre fora pensada para um êxodo rural, ou seja, sempre ofertada fora do âmbito rural, pois o campo era e ainda é muito marcado pela representação de atraso, daí justifica-se a ausência de políticas públicas neste sentido.

A Educação do Campo surge como uma abordagem educacional que coloca a pessoa do campo como o protagonista de sua própria história, como o principal representante de sua comunidade, cultura e território, com o sentimento de pertença e satisfação de sua ligação com o campo, fortalecendo sua identidade cultural.

Nesse sentido, é crucial resgatar o valor do campo como um espaço integral de vida, habitação e recreação. A criança do campo deve ser considerada no seu espaço de vivência, tendo uma educação que considere toda a sua realidade e suas especificidades. O campo deve ser reconhecido como um local de residência legítimo, desafiando a ideia de que a educação rural implica em deixar o campo para estudar ou estudar para deixá-lo, promovendo uma educação centrada na valorização das identidades e na revitalização dos valores sociais rurais, promovendo a equidade e a valorização das diferenças.

Referências

ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **Educação das crianças e da infância do e no campo em assentamentos rurais do estado de Sergipe**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

BENEVIDES, M.V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo. In: Conventit Internacional, n. 6, Ed. Mandruvá. Disponível em: <http://www.hottopos.com/conventit6/victoria.htm>

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023. Resumo técnico**. Brasília - DF, 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006

BRASIL. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise do percurso**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão. Brasília: Nead. 2010

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, p. 55-70, 2014.

HADDAD, S. **Direito à Educação**. In: Caldart, Roseli Salette (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

KREMER, A. **Educação e Desenraizamento: processo de Nucleação das Escolas no Município de Bom Retiro – SC**. 29ª Reunião anual da ANPED, 2006.

MARQUES MATIAS, J. N. Perspectivas Histórias e atuais sobre o gênero feminino E a divisão sexual do trabalho na Educação Infantil. **Educação e (Trans)formação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–11, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Direitos humanos e aplicação da lei – guia do formador**. 2. ed. Lisboa: Ed. Portuguesa, 2008. (Série de Formação Profissional n. 5) ONU – 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**.1948.

RINALDI, Fernando César. **O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (1997). **As Criações e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Universidade do Minho. 2002.

SILVA, A. M. M. TAVARES, S. **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. C. O. **Acampamento e assentamento rural como contexto de cuidado e educação compartilhados de crianças**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

SILVA, A.P.S; FELIPE, E.S; RAMOS, M.M. **Infância do Campo**. In: Caldart, Roseli Saete (org.) Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Saete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

SPADA, Ana Corina Machado. **Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo**. 2016. 321 f., il. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Concepções de Infância no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Iasmin Araújo Bandeira Mendes
Universidade Federal de Campina Grande

Iolanda Mendonça de Santana
Universidade Estadual de Pernambuco

Introdução

As concepções de infância foram se modificando através da História, acompanhando as mudanças que ocorreram na sociedade. Em 1981, Ariès escreve a obra “A História Social da Criança e da Família” que traz uma retrospectiva de como a criança era vista até então e atesta que a infância não é apenas um período da vida, mas uma construção social e cultural.

Atualmente compreende-se a criança como um sujeito histórico de direitos, que produz Cultura não só pelo que assimilam nas vivências com os adultos, mas também nas relações que estabelecem entre si mesmas e com os seus pares. Sarmiento e Pinto (1997, p.22) enfatizam que “[...] a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Entretanto, a criança nem sempre foi compreendida por esta perspectiva. Ao longo do tempo, foi vista ora como ingênua, ora como má e entre visões deterministas e inocentes, o fato é que ainda hoje essas concepções, que foram aos poucos superadas, se confundem nas nossas práticas sociais, profissionais e em documentos que versam sobre a infância.

Neste sentido, neste capítulo analisaremos as concepções de infância presentes no decreto nº11.556, de 12 de junho de 2023, que

institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e no Caderno 2 da Coleção de Leitura e Escrita da Educação Infantil, intitulado Ser Criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem, que compõe os documentos formativos do Compromisso. Tal programa foi criado para substituir a Política Nacional de Alfabetização, designada através do decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada traz uma série de ações que têm como intuito favorecer a alfabetização das crianças brasileiras até o segundo ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que as concepções sobre infâncias presentes no documento direcionarão de que forma as ações serão colocadas em prática e, por isso, devem ser cuidadosamente analisadas.

Concepções de Infância ao Longo do Tempo

Fazendo uma retrospectiva, é possível pontuar diversas concepções de infância. Na Grécia e Roma antigas, as crianças eram vistas como futuros cidadãos (Golden, 1993). Isso era vinculado a uma perspectiva funcionalista da criança de forma que caso nascesse alguma criança indesejada, como aquelas com deficiência, era comum que elas fossem abandonadas. Na Idade Média, até o século XVII, as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Quando nasciam, eram seres que passavam por um período de dependência, mas depois, elas conviviam nos mesmos espaços e não eram retratadas com comportamentos particulares. Eram os “pequenos adultos”, segundo Ariès (1981). Segundo ele, 1981, p.14, “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”. É possível observar essa perspectiva em pinturas da época que mostram as crianças com roupas similares às dos adultos e com posturas também parecidas.

Com o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, a sociedade passa por várias mudanças que evidenciam as diferenças entre adultos e crianças, como a diminuição da mortalidade infantil, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a saída das crianças do ambiente familiar para instituições escolares ou a presença de tutores para a educação das crianças.

Segundo Ariès (1981) a mudança na compreensão sobre infância surge também da mudança na família, que deixa de ser uma unidade econômica funcional e passa a dar espaço para uma estrutura mais afetiva e centrada no bem-estar e desenvolvimento dos filhos. Nesse período, os pais passam a se envolver mais diretamente na vida e educação de seus filhos, começando a haver uma maior valorização da infância.

Surgem concepções de infância que James, Jenks e Prout (1998, p. 3-34 *apud* Sarmiento, 2007, p. 29) conceitua enquanto “criança pré-sociológica”. Segundo os autores, passa-se a ter visões sobre a infância que ainda desconsideram sua participação social, são algumas delas:

- A criança má, que nasce com o pecado original;
- A criança inocente, que tem como maior representante o Menino Jesus;
- A criança imanente, ou a criança que é um papel em branco, uma tábula rasa, como postulou John Locke (1693 *apud* Sarmiento, 2007 *apud* Sarmiento, 2007);
- A criança naturalmente desenvolvida, baseada nos estágios de desenvolvimento de Piaget (1950 *apud* Sarmiento, 2007);
- A criança inconsciente, baseada nos estudos de Freud (1905), é vista como um preditor do adulto.

Podemos evidenciar também uma perspectiva moralista que via a infância como uma época da vida em que o ser humano precisaria ser moldado moralmente. Essa perspectiva está presente, por exemplo, na obra “Alguns pensamentos sobre Educação”, de John Locke (1693).

Essas imagens não são apresentadas como uma linha do tempo, mas como um conjunto de concepções que por muito tempo

foram disseminadas e que ainda hoje são consideradas, quando nos referimos às crianças como aquelas que não compreendem determinadas situações (criança inocente), como esponjas que absorvem tudo que os é apresentado (criança imanente) ou como manhosas, que querem chamar atenção (criança má).

É finalmente quando as Ciências Sociais passam a estudar a infância enquanto construto social que é possível desmistificar algumas crenças que foram surgindo junto com as concepções citadas e passar, gradualmente, a lidar com as crianças de forma mais digna e respeitosa.

Surge então a Sociologia da Infância (Corsaro, 2003), que defende que as crianças compartilham significados, práticas e experiências entre si, o que gera um senso de comunidade e pertencimento. A criança, portanto, cria cultura, não vivendo apenas um eterno devir, sugerido pela supracitada perspectiva funcionalista, e ainda reagindo à tentativa de moldá-la, presente na perspectiva moralista, interpretando de uma maneira própria práticas culturais oriundas do mundo adulto, ou seja, elas podem tanto reproduzir tais práticas, como refutá-las.

Convém ressaltar, que até a década de 80, os estudos na área das ciências sociais sobre a infância e a criança tinham como centralidade explicar como se davam os processos de inserção da criança na família e na escola. Podemos considerar que essa abordagem era de caráter hegemônico na Sociologia e mantinha a criança sob o olhar da subalternidade e marginalização, desconsiderando a infância como uma temática a ser discutida em si e tratando a criança como um ser incompleto e marcado pelas ausências.

Talvez a maior mudança proposta pela Sociologia da Infância é a compreensão de que a criança é um sujeito ativo, de direitos, que produz cultura e não um ser passivo totalmente à mercê do mundo do adulto. A partir do momento que essa visão adultocêntrica começa a ser modificada, compreende-se que é necessário pensar a ciência com base nas interações infantis, feitas com as crianças e pelas crianças, não apenas naquelas feitas para as crianças.

Os estudos advindos da Sociologia da Infância, contribuem para entendermos que “a infância é um fenômeno híbrido” (Müller, 2007, p. 27), ou seja, é um tempo categorial investigado por diferentes perspectivas científicas, mas que para compreendê-la, jamais podemos dissociá-la de um contexto social, político, histórico e cultural. Assim, “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (Sarmiento, 2000, p. 5), o que nos coloca diante de um desafio e de uma responsabilidade, a qual perpassa respeitá-la como cidadã, sujeito social e cultural capaz de interpretar o mundo e criar cultura.

Outro marco dos novos estudos sobre as infâncias é compreender que elas são, na verdade, múltiplas e que ser criança pode ter diversos significados dependendo do contexto social, étnico, econômico em que o sujeito se encontra. O próprio Corsaro (2003) demonstra através de suas pesquisas etnográficas e longitudinais de que forma as crianças compartilham de contextos sociais, econômicos, religiosos, étnicos nos quais nascem e como tais contextos contribuem para uma diversidade de experiências para diferentes crianças.

Diferença, Diversidade e Infâncias

Ao longo dos anos, pesquisas sobre crianças têm buscado dar visibilidade a elas e às infâncias, considerando os aspectos sociais e culturais. Tal construto, refuta muitas das visões universalizantes, as quais englobam as formas de agir e pensar políticas públicas com crianças, baseadas em visões biologicistas e/ou desenvolvimentistas que as têm concebido no decorrer das décadas.

Dentro deste novo olhar, estudos da Sociologia da Infância, conforme Abramowicz e Oliveira (2012), tem considerado para pensar as infâncias e compreender as crianças fatores como gênero, sexualidade, classe social e questões étnico-raciais, para que não se realize uma análise simplória e universal sobre elas. Portanto, convém ressaltar que diferença e diversidade devem atravessar os

estudos para e com as crianças, bem como as políticas públicas pensadas para esse grupo social.

É importante salientar que os primeiros escritos sobre diferenças reforçam discursos que aos poucos foram desconstruídos. O discurso neoliberal que visa dirimir as diferenças em nada contribuem para a presente discussão. Por muito tempo, na escola, ouvimos e até disseminamos o discurso de que “somos todos iguais”. Projetos eram feitos com uma estética que mostrava uma profunda harmonia entre pessoas de etnias, religiões, gêneros e características distintas. Abramowicz, Rodrigues e Cristina (2011) nos fazem refletir criticamente sobre esse ponto de vista. Pensar que todos somos iguais é problemático principalmente por um simples fato: não somos. Nos distinguimos por diversas características, naturais e culturais. A diferença, portanto, existe. Cabe a nós compreendermos como lidar com ela.

Quando disseminamos um discurso cujo objetivo é apagar essas diferenças, estamos naturalizando violências que surgem no contexto das diferenças, as desigualdades. Quando falamos sobre tolerância e tentamos pacificar relações que historicamente não são pacíficas, impedimos que haja progresso quanto à luta contra relações desiguais de poder.

Historicamente, algumas camadas da sociedade têm privilégios em relação a outras: os ricos em relação aos pobres, os homens em relação às mulheres, os brancos em relação aos negros e indígenas. Quando, mesmo observando essas injustiças, proferimos que somos todos iguais, estamos alimentando um discurso de que devemos manter os padrões de poder como estão e corroborar com um discurso que ou é ingênuo, ou é violento.

Ao invés de corroborar com o discurso de que não existem diferenças, Abramowicz, Rodrigues e Cristina (2011), sugerem evidenciar as diferenças e até as incitar e produzi-las, para lutar contra as desigualdades. Neste sentido, ressalta-se que “as diferenças são submetidas a cruéis desigualdades, ou podem ser até mesmo criadas diferenças com vistas a uma brutal exploração, ou para serem submetidas à desigualdade radical” (Barros, 2018, p.

12). Diante disso, ao falarmos sobre infâncias e crianças, não podemos perder de vista as diferenças que constituem essa categoria geracional, pois as negar, seria apagar as desigualdades que existem entre as diversas infâncias que se constituem na nossa historicidade.

No que tange considerar a diversidade nas práticas com crianças pequenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 9º, inciso VII, faz a seguinte determinação:

Art. 9º – As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2009).

Sendo assim, as práticas pedagógicas elaboradas na Educação Infantil, devem possibilitar vivências em que as crianças de forma coletiva, ampliem seus conhecimentos culturais e sociais, a partir do diálogo e da diversidade.

Compreendemos que a partir do que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), é importante considerar para um programa que visa ofertar formação continuada para os professores, como é o caso do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, não perca de vista na elaboração dos materiais formativos orientações para que o trabalho pedagógico com as crianças, considere o princípio da diversidade marcado pelas diferenças das infâncias e crianças.

Concepção de Infância no Decreto do Compromisso Nacional da Criança Alfabetização

O decreto nº11.556, de 12 de junho de 2023, institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Neste tópico,

analisaremos quais concepções de criança e infância ele traz no corpo de seu texto.

No artigo terceiro já há o indício de que se compreende a criança como um sujeito de direitos, uma vez que está posto que: art 3º “são princípios do Compromisso: III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023). Daqui surgem várias perguntas: qual perspectiva de alfabetização é levada em consideração? O que são trajetórias escolares bem sucedidas?

Hoje compreende-se que "alfabetização vai além do simples ato de decifrar letras e palavras; é um processo complexo de compreensão e uso efetivo da linguagem escrita em diversos contextos e finalidades." (Soares, 2003, p. 25). Nessa perspectiva que compreende o processo de leitura e escrita estritamente ligado às práticas sociais surgiu o conceito de letramento, que não é citado no documento. De que forma saber, portanto, se a alfabetização citada no decreto diz respeito a perspectivas mais tradicionais, que retomam práticas de memorização e repetição, ou mais progressistas que entendem a importância de contextualizar os textos com os quais as crianças têm contato?

Identificar essa concepção de alfabetização se relaciona diretamente com identificar a concepção de infância trazida no texto, pois disseminar um conceito conservador de alfabetização, que a tem como a pura identificação de letras e decodificação de palavras e textos traz um discurso oculto de que o sujeito em alfabetização é um ser passivo, que aprende através da reprodução e não da produção de significados, práticas e experiências. Essa passividade, como vimos, vem sendo superada pela Sociologia da Infância.

Nessa mesma perspectiva, refletimos sobre o art. 4º do capítulo III - Diretrizes, que postula como um dos princípios: “VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas” (Brasil, 2023). Quais são esses processos de ensino-aprendizagem? Diferentes metodologias abordam diferentes posturas relativas às crianças. Existem processos em que a centralidade está no aluno e processos em que esta centralidade

está no professor, na disciplina, no conteúdo. Em ambientes educacionais tradicionais, em que os alunos são direcionados a calar, ouvir, obedecer e não interagir, as crianças não são estimuladas a desenvolver suas potencialidades e criar novos conhecimentos, mas a reproduzir aquilo que a elas é dito. Paulo Freire (2005) chama essa perspectiva de Educação Bancária, que será discutido mais à frente, mas que basicamente identifica essa característica passiva do educando, que apenas recebe uma informação e a reproduz em uma prova, em um ciclo pouco dialógico e crítico, que muito se assemelha com o comportamento dos trabalhadores no sistema capitalista. Um sistema em que o que importa é o produto e não o processo. Neste caso, para uma valorização mais evidente da infância, mais valioso seria falar na centralidade da criança enquanto sujeito de seu processo de aprendizagem.

E ainda assim, temos margem para perguntar: se postulássemos sobre a centralidade da criança, de que criança estaríamos falando? Considerando as discussões sobre diferença e desigualdade já levantadas ao longo deste texto, identificamos uma quantidade considerável de referências a este tema através de palavras como desigualdades, diversidade, equidade, inclusão.

Art 3º São princípios do Compromisso: IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; VI - o respeito à liberdade, à promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade; VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional; Art 4º Constituem diretrizes para a implementação do Compromisso: V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;

CAPÍTULO V Parágrafo único. Para a destinação do apoio de que trata o caput o ente federativo, sem prejuízo de critérios estabelecidos em outras políticas, outros programas e outras ações do Ministério da Educação, a União adotará como critérios: II - as características socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero; e III - a

presença de crianças que compõem o público-alvo da educação especial inclusiva. Art 29º A melhoria da infraestrutura pedagógica das escolas será realizada por meio da: III - instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes. Art. 36. Ato do Ministro de Estado da Educação estabelecerá as estratégias e os prazos para a implementação de ações complementares que garantam o direito à alfabetização das populações específicas, observadas as modalidades previstas na Lei nº 9.394, de 1996: I - educação de jovens e adultos; II - educação especial; III - educação bilíngue de surdos; IV - educação do campo; V - educação escolar indígena; e VI - educação escolar quilombola. (Brasil, 2023)

Diante de tais citações, é importante considerações que ultrapassem aquilo que é lido no papel e atinja as práticas discursivas presentes nestes e em outras políticas educacionais. Vejamos, considerando o fato de que a legislação é nacional, pressupõe-se uma uniformização de práticas em um país de tamanho continental. De acordo com o decreto aqui analisado, haverá uma disseminação de formações que iniciam no âmbito federal, são multiplicadas para o âmbito estadual e, posteriormente, para o âmbito municipal. Cabe a nós problematizar o fato de que esta política será forjada nos grandes polos de pesquisa do país e acabarão sendo multiplicadas até chegar às pequenas cidades do interior do Brasil, por exemplo. Será que a realidade de um contexto é o mesmo do outro? Até que ponto e de que forma o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada pretende evidenciar as diferenças e combater as desigualdades dos mais variados recantos brasileiros aos quais chegará? Isso não é dito no documento.

A presença de artigos que destacam a diversidade como critério para a implementação do programa é indispensável, apesar de insuficiente. Inclusive porque não há descrito de que forma tais critérios serão levados em consideração, na prática. A presença de articuladores regionais, estaduais e municipais apontam para uma

possível adequação de uma política nacional para as realidades das diversas regiões do Brasil, mas só será possível analisar se isso acontecerá ao longo da execução da política em questão.

Para além das pontuações supracitadas sobre diversidade e equidade, o decreto não traz maiores explicações sobre como o Compromisso será colocado em prática ou sobre as concepções de Infância que serão levadas em consideração no processo. Por isso, esta análise levará em conta não apenas o texto de tal legislação, mas também o texto do Caderno 2 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), cujo título é Ser Criança Na Educação Infantil: Infância e Linguagem, mais especificamente os capítulos II e II, respectivamente intitulados “Infância e Cultura” e “Desenvolvimento Cultural da Infância”.

Este caderno, junto aos demais da Coleção serão utilizados nas Formações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e, portanto, acreditamos que as concepções de Infância descritas nele devem guiar as ações práticas do programa.

Concepção de Infância no Caderno 2 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Segundo o Site Oficial da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, o material didático do Curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A Coleção é uma iniciativa do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI e do Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

A Coleção está constituída de oito cadernos compostos por três unidades temáticas cada um. Os textos foram escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Além

dos oito cadernos temáticos, há um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças.

O projeto gráfico da Coleção foi cuidadosamente pensado para articular forma e conteúdo, com ilustrações de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello, artistas consagrados no campo da literatura infantil. Os cadernos da Coleção são os seguintes:

Caderno 1: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender

Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem

Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações

Caderno 4: Bebês como leitores e autores

Caderno 5: Crianças como leitoras e autoras

Caderno 6: Currículo e linguagem na Educação Infantil

Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações

Caderno 8: Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola

O caderno escolhido para análise neste artigo foi o Caderno 2, considerando que a temática se aproxima mais do nosso objeto de estudo: as concepções de infância. Deste caderno, como já foi citado, foram escolhidos dois capítulos: “Infância e Cultura” e “Desenvolvimento Cultural da Infância”.

Capítulo II - Infância e Cultura

No início do capítulo, a autora já traz uma reflexão que demonstra sua atenção em relação à concepção de infância. Segundo ela, “[...] não há um único modo de compreender a infância, pois o que nomeamos como “infância” está atrelado ao modo como compreendemos a cultura, ao modo como pensamos a presença e a ação das crianças na sociedade.” (Pereira, 2016, p. 48). Situar a concepção de infância no contexto cultural demonstra a compreensão de que a criança é um sujeito que dialoga ativamente

com a cultura e que, portanto, não pode ser vista enquanto objeto em seus processos de aprendizagem e interação.

Neste sentido, a autora reflete sobre o conceito de Cultura e de que forma a sociedade toda lida com a produção da Cultura. Através das reflexões de Walter Benjamin, o capítulo mostra como, em determinado momento, a Cultura já foi vista como sinônimo de instrução. Através deste paradigma questiona “que elementos da cultura são disponibilizados às crianças? Que elementos ajudam as crianças a construir seu pertencimento a uma determinada sociedade?” (Pereira, 2016, p. 52), ao passo que entende que “Nessa perspectiva, as crianças ocupam um lugar diferenciado em relação à cultura: elas são vistas como as suas depositárias, e não como produtoras dessa cultura.” (Pereira, 2016, p. 53) e logo depois problematiza tal concepção:

lidar com a cultura a partir da ótica da instrução ou de uma avaliação exclusiva dos seus produtos se mostra um tanto problemática, pois se analisarmos com atenção, ela conduz a uma separação entre as práticas e os produtos que resultam dessas práticas. E, do mesmo modo, ela separa a função das crianças e a dos adultos na sociedade. Se é tratada apenas como “produto” a cultura torna-se algo que pode ser “adquirido”, e se a cultura pode ser “adquirida” é porque ela vai deixando de ser vista como pertencente aos sujeitos, como um elemento que os constitui. Ao contrário, a cultura se torna aquilo que falta, algo que é externo, estranho, que pode se converter numa informação ou numa mercadoria a ser consumida. Nessa perspectiva, os produtos culturais parecem ter existência independentemente das práticas culturais que os tornaram possíveis. (Pereira, 2016, p. 54)

Levando essa problematização para sala de aula, entendemos que ao perceber a Cultura como instrução retoma paradigmas já superados de que o professor é o detentor de saber e que a criança apenas receberá um conteúdo pronto. É o que Paulo Freire (2005) chama de Educação Bancária. Em detrimento desta, o autor sugere uma Educação Libertadora em que os educandos são postos a

pensar e a fazer cultura a partir daquilo que é discutido e vivenciado dentro e fora de sala. A autora do presente capítulo corrobora com a Educação Libertadora de Freire quando afirma necessário “Observar o que se torna assunto entre as crianças, que práticas elas constroem com seus pares, é decisivo para entender em que condições as crianças, como categoria social, inscrevem-se na produção, na circulação e na manutenção da cultura” (p. 56).

É necessário, portanto, partir daquilo que a criança apresenta e não a alimentar apenas com o que o adulto julga necessário, pois é a partir do interesse e da curiosidade do aluno que se desenvolvem suas potencialidades.

Ainda sobre a atuação da criança sobre a cultura, a autora traz outros autores como William Corsaro e Michel de Certeau. Corsaro afirma que a interpretação que a criança faz sobre realidades que a antecedem já inclui a estas, elementos que são próprios da criança. Nas palavras do próprio autor, “pode ser considerada uma reprodução interpretativa, isto é, há uma assimilação dos elementos da cultura, porém a apropriação que as crianças fazem já implica, nesse lidar, uma interpretação que é tecida pela sua singularidade”. (Corsaro, 2003, *apud* Pereira, 2016, p. 62).

Já Michel de Certeau (2005), apesar de não ter focalizado seus estudos na infância, fala sobre a pluralidade da Cultura, que muitas vezes foi marcada pelo domínio de determinadas obras e modos de fazer em detrimento de outros. Pierre Bourdieu (1977) também problematiza esta visão de que há alta e baixa cultura, pois entende que são dimensões sociais e econômicas que acabam por determinar tal dicotomia. Trazendo tais pensamentos para a presente discussão, compreende-se por que muitas vezes a Cultura da Infância é vista como inferior quando, na verdade, deve ser valorizada, pois é nela que se substancia o desenvolvimento das crianças. Segundo Pereira (2016, p. 62),

As crianças, entre seus pares, criam linguagens próprias e modos de agir que lhes conferem pertencimento a esse grupo. O brincar, linguagem que lhes soa própria, é um acontecimento em que essas

culturas permitem aflorar e se reinventar, na medida em que, na invenção das suas brincadeiras, as crianças lançam mão de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira.

Percebe-se neste ponto que o brincar, essencial para o desenvolvimento infantil, é valorizado, compreendendo que este faz parte da Cultura da Infância, também citada pela autora. As brincadeiras e o brincar são ilustrados através de cinco histórias contadas por professoras da Educação Infantil: Cristiane e a “Hora da comidinha”, Daniele e o cinema das crianças, Cláudia e a Branca de Neve, Paolla e as princesas e Yvone e o Dia do Brinquedo.

Nos exemplos trazidos no capítulo algo nos chamou atenção. O Compromisso do qual trata este material é relativo à Alfabetização das Crianças. Muitas discussões suscitam a partir deste tema, considerando o déficit no número de pessoas alfabetizadas em nosso país. Educadores - e leigos - refletem sobre os melhores métodos, técnicas e instrumentos para que as crianças aprendam a ler e a escrever. Considerando estudos feitos em todo o mundo, desde o construtivismo e sociointeraccionismo de Piaget e Vygotsky à Psicogênese da Escrita de Ana Teberosky e Emília Ferrero, atualmente compreende-se que a leitura e a escrita são habilidades muito mais amplas que a codificação e decodificação de palavras.

Esta compreensão faz cair por terra a disseminação de métodos chamados analíticos e, principalmente, sintéticos, como os métodos alfabético, silábico, fônico, palavração, sentencição e de contos. Longe de significar que tais métodos são completamente descartáveis, o fato é que se entende que a aprendizagem através de palavras, sons ou textos descontextualizados não atinge a potencialidade dos nossos alunos para usarem a leitura e escrita de forma crítica e atuante.

No programa anterior ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019),

havia uma valorização do Método Fônico, que tem como foco a alfabetização partindo dos fonemas, estruturas mínimas de som das palavras. Neste sentido, havia a retomada de paradigmas mais tradicionais da educação que, como foi dito, desconsideraram a integralidade da Educação, que envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também a social, afetiva e tantas outras.

Com este novo decreto surgiu o questionamento de quais concepções de Alfabetização seriam consideradas no Programa. Sabendo que as concepções de Alfabetização estão estreitamente ligadas às concepções de infância - objeto de estudo deste texto - aquelas também nos interessam.

Ao ler as histórias das professoras, percebe-se que todas elas trazem vivências e experiências baseadas no brincar e, apesar de terem o foco na linguagem - seja a escrita ou outras, como a oral ou o cinema - elas não reproduzem perspectivas tecnicistas e tradicionais de Alfabetização. Uma Educação Infantil baseada na interação e vivência em detrimento da memorização e repetição condiz com a concepção de infância apresentada pela autora da criança enquanto agente de cultura.

O capítulo é finalizado com duas propostas de atividades para serem desenvolvidas com as crianças, com as famílias e entre professores: Memórias de Infância e um Caleidoscópio de Livros e Brinquedos. Ambas propostas trazem as concepções supracitadas em que a interação, o diálogo, o brincar e a vivência são centrais para o desenvolvimento das crianças.

Capítulo III - Desenvolvimento Cultural da Infância

Neste terceiro capítulo do Caderno 2, a autora Maria Cristina Soares de Gouvêa, aborda sobre o desenvolvimento da cultura da criança e enfatiza que o objetivo central do texto “é deslocar o olhar sobre a criança, entendendo-a como sujeito de cultura, no interior de seu grupo social” (p. 81). O objetivo proposto pela autora se relaciona às ideias de Sarmiento (2002, p.371), quando afirma que as crianças são “atores sociais concretos”, cuja

identidade individual e social é demarcada pelas questões relativas ao território de pertencimento, classe social, gênero, raça, credo, língua (...)"'. Ressalta-se, pois, que o objetivo do texto indicado pela autora, relaciona-se à concepção de criança enquanto produtora de cultura e de saberes, compreendendo-a como sujeito histórico, cultural e social.

Para atingir o objetivo delimitado no caderno, a autora faz um convite para que a partir da imagem de duas crianças, uma maori (Tama), de dez meses, usando uma faca, e uma brasileira (Nina), da mesma idade, usando um celular, irão acompanhar os exemplos dados por ela para elucidar os conceitos e as reflexões sobre o tema proposto. No entanto, convém fazermos um adendo, pois a autora categoriza as imagens das crianças maori e brasileira com idade de dez meses, a qual poderia se referir a elas, como bebês. Dentro dos estudos da criança e da própria Sociologia da Infância, os bebês ainda têm sido secundarizados e é preciso rompermos com essa perspectiva. Ou seja, é preciso se referir aos bebês, quando as discussões e elucidações forem para eles, bem como referir as crianças quando forem para elas.

Para falar sobre desenvolvimento infantil, a autora utiliza Tama e Nina ao longo das reflexões e afirma que as complexas habilidades do ser humano dependem de processos biológicos e culturais sofisticados.

A relação de Nina e Tama com o mundo à sua volta dá-se a partir das possibilidades e dos limites de seu desenvolvimento corporal. Ambos, ao se sentarem sozinhos, são capazes de usar a parte superior do corpo de maneira independente, possibilitando manusear objetos (no caso de Tama, uma faca, e no de Nina, um celular). Porém, suas possibilidades de explorar um espaço mais amplo são limitadas pelo engatinhar, se formos comparar ao andar das crianças mais velhas. Nesse momento do desenvolvimento, as habilidades da criança são muito determinadas pela maturação biológica, e sua dependência do adulto é muito maior do que a de qualquer outra espécie. Tama quanto Nina precisam dos adultos para comer, vestir, movimentar-se e principalmente aprender (p. 84).

Apesar das ideias veiculadas sobre o desenvolvimento de Nina e Tama sinalizarem para a maturação biológica e a dependência do adulto, no texto, a autora evidencia que essa centralidade e dependência irão diminuindo, em favor de processos de desenvolvimento culturalmente informados, cujas crianças irão se desenvolvendo através de um aprendizado cultural. Nesse caso, inferimos que tais ideias, se opõem ao paradigma tradicional da infância como fase natural e universal, em que a criança é objeto passivo das ações adultas.

Dentro desse rompimento da infância universal, a autora sinaliza que no seu processo de desenvolvimento, a criança irá apropriar-se dos instrumentos e ferramentas criadas historicamente pelos sujeitos de sua cultura. E para isso, afirma que Nina e Tama, utilizando o celular e a faca, desenvolvem modos de utilizá-los, a partir dos contextos sociais em que estão inseridas, construindo conhecimentos sobre sua cultura.

Ainda para a autora, ao lado dos instrumentos, a cultura expressa-se em signos ou linguagens e o corpo para a criança pequena é veículo de expressão de sentimentos. Ainda afirma que na infância a criança tem a capacidade de dar significado ao mundo, construindo uma cultura própria, ou seja, a cultura infantil. Ressaltamos que a concepção de infância relativa às ideias expostas pela autora é da criança sendo sujeito de conhecimento, um legítimo produtor de saberes e cultura. Um sujeito que segundo Kohan (2007), a partir de sua potência afirmativa, dobra a lógica adultocêntrica e faz do tempo cronológico uma coisa outra, tomada pela intensidade e pela experiência.

De acordo com Sarmento (2002), as culturas infantis não só diferenciam a infância da geração adulta como também criam diferenciações na infância. A cultura de pares, assim, se contrapõe às ideias de socialização clássica e de adaptação das crianças, ainda muito defendidas em algumas abordagens sobre a infância e na própria Educação Infantil, traduzindo-se num mecanismo de colonização da criança e da infância pela cultura adulta.

Em suma, com base nas análises realizadas, percebemos que a concepção de infância que norteia o texto escrito pela autora, rompe com a ideia de crianças como sujeitos em devir. As reflexões postas por ela, sinalizam o potencial infantil das crianças, em que se apropriam do mundo, buscando entendê-lo em suas produções, a partir de uma lógica própria, a lógica infantil.

Fica também evidente nas ideias apresentadas no texto, a importância dos professores da Educação Infantil em suas práticas cotidianas, construírem condições das crianças explorarem diversos materiais, utilizarem de situações coletivas, garantir o direito à brincadeira, considerando as diferenças que compõem as crianças em suas infâncias.

No Caderno analisado, a autora deseja que a leitura do texto tenha contribuído para melhor conhecer a criança, entendendo-a como sujeito que produz cultura. E faz um convite aos leitores para conhecer o mundo da criança e ouvi-la, além de indicar textos de autores que pesquisam sobre infâncias e cultura infantil, documentários e sites que corroboram para ampliar os conhecimentos dos leitores, no caso, os professores atuantes na Educação Infantil sobre criança e cultura infantil.

No entanto, convém ressaltar que a autora poderia ter utilizado exemplos mais próximos das infâncias que constituem a nossa brasilidade. Para ilustrar como as crianças se desenvolvem a partir dos seus grupos sociais e produzem as culturas infantis, ter trazido exemplos das crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas, das comunidades periféricas, do campo e outras. Ao invés de utilizar a imagem de uma criança maori (Tama), poderia exemplificar a partir de uma criança indígena, que culturalmente utiliza instrumentos, formas de comunicação, expressões corporais e brincadeiras diferentes, se comparada com as crianças que residem nos grandes centros urbanos. Ou uma criança do campo, as quais convivem com ferramentas de trabalho, a enxada, por exemplo, utilizada pelos adultos nas atividades ligadas à terra. Enfim, possibilitar reflexões mais próximas das infâncias que compõem o nosso país e que, ainda, estão

invisibilizadas em certas reflexões, como a que o Caderno 2, a ser utilizado para a formação de professores no âmbito do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada se propôs.

Considerações Finais

Com base nas análises realizadas sobre o decreto nº11.556, de 12 de junho de 2023 que institui o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e do Caderno 2, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, verificamos que o decreto não traz clareza sobre a concepção de infância que pretende abordar, bem como não evidencia de que forma combaterá as desigualdades citadas no corpo de seu próprio texto. Inferimos que o referido decreto, é mais uma política pública que corrobora para a manutenção da concepção universalista da infância, apesar de considerar a diminuição das desigualdades educacionais, levando em conta as diferenças regionais.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, pode ser relacionado como uma política pública que atende a uma preocupação mundial com a Educação Infantil, que visa a garantia de práticas educativas de qualidade. Todavia, as diretrizes abrangentes para todo o território nacional, se equipara sob a perspectiva de formatar a infância (Redin; Redin, 2008), ou seja, desenvolvem-se materiais, encontros e formação continuada por adultos, forjados num discurso de diminuição das desigualdades, sem trazer para o cerne da política, as diversas infâncias que compõem estados e municípios, bem como a multiplicidade das crianças e as culturas produzidas por elas. E assim, o paradigma da criança que não fala “*In-fans*”, continua a ser propagado, por meio de uma política pública pensada para as crianças da Educação Infantil, apesar dos materiais formativos para os professores da pré-escola, trazerem reflexões importantes sobre as crianças enquanto produtoras de cultura, conforme foi apresentado nos itens das análises do Caderno 2.

E sobre o referido Caderno, o mesmo sinaliza para uma infância que rompe com a visão universalista, a qual desconsidera fatores fundamentais que diferenciam e diversificam as infâncias. Verificamos que no Caderno 2, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, a concepção de infância apresenta a criança como um sujeito que dialoga ativamente com a cultura do grupo social ao qual pertence e produz cultura infantil, através das diversas linguagens e, sobretudo, das brincadeiras.

Porém, convém ressaltar que as análises realizadas no Capítulo III, sinalizam para a falta de exemplos de como as crianças a partir das infâncias que compõem a diversidade regional e étnica racial do nosso país, produzem suas culturas infantis e se desenvolvem a partir das vivências culturais dos grupos aos quais pertencem.

Nota-se também, falta de reflexões de como as crianças dos diversos grupos e etnias, tendo em vista que o referido programa assume a responsabilidade de promover a equidade educacional a considerar diferenças regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, constroem suas brincadeiras, se desenvolvem, produzem linguagem, histórias e se impõem para a vivência de suas experiências. Outra lacuna, é na falta de reflexões de como os professores e a própria escola que atendem a pré-escola, devem considerar a participação e as vozes das crianças, tendo em vista o caráter formativo que o Caderno 2 se propõe. Tratar sobre cultura infantil, linguagem, desenvolvimento sem recorrer à escuta das crianças, reforça a ausência das vozes infantis.

Apesar desse adendo, compreendemos que o Caderno 2 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil assume uma concepção de infância importante para a formação dos professores que atuam na referida etapa. Ademais, buscam fortalecer práticas educativas em que compreendamos os papéis sociais que as crianças estabelecem nos diversos espaços e tempos em que tais processos se constituem. Por fim, faz-se necessário analisar a execução da Política Pública em questão para destrinchar, na prática, o texto do Decreto estudado neste capítulo e compreender

de que forma os textos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil chegarão aos professores que participarão das formações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada nos mais diversos municípios do Brasil.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. **A diferença e a diversidade na educação**. Revista contemporânea. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa. n. 2, p. 85-97. Jul-Dez 2011.

BARROS, J. D'A. Desigualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230093>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Decreto nº11.556, de 12 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction In: Karabel, I., Halsey, A H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papiрус, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Imago Editora, 1905.

Golden, M. **Children and Childhood in Classical Athens**. Johns Hopkins University Press. 1993.

HERMIDA, Jorge Fernando. **Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária**: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. *Polyphonia*, v. 32/2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>. Acesso em: 27 mai. 2024.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOCKE, J. *Some Thoughts Concerning Education*. Clarendon Press. 1693.

MÜLLER, Fernanda. Retratos da infância na cidade de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS,

2007. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e Cultura. In.: **Ser Criança na Educação Infantil**: Infância e Linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

REDIN, Euclides; REDIN, Maria Martins. Porque é de infância [...] que o mundo tem precisão! *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 43, jan./jun 2008, p. 11-24.

SARMENTO, M. J. Pinto, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Sarmento, M. J. Pinto, M. **As**

crianças: Contextos e Identidades. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997, p. 09-28.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturas da Infância. (Actas: II, Volume: 125-145). Braga, Universidade do Minho, Portugal, 2000.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In.:* Vasconcellos, Vera; Sarmiento, Manuel. **Infância (In)visível.** Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. **Projeto As Marcas dos Tempos:** A Interculturalidade nas Culturas da Infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2002. Disponível em <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/download>. Acesso em: 28 mai.2024.

Soares, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

Avaliação na Educação Infantil na Perspectiva dos Docentes: uma revisão sistemática

Charlyne Lira Urtiga

Universidade Federal da Paraíba

Dário Xavier de Lima Júnior

Universidade Federal da Paraíba

Robson Lima de Arruda

Universidade Federal da Paraíba

Primeiras palavras

Este artigo discorre sobre a relação entre avaliação na Educação Infantil e a docência, considerando que professores e professoras são centrais na implementação das políticas avaliativas, bem como na sua validação e construção, já que atuam diretamente com as crianças. Entendendo que a existência de políticas públicas não garante, por si só, a efetivação prática, partimos do pressuposto de que professores/as de Educação Infantil devem se tornar protagonistas do processo avaliativo, não se limitando a meros tarefeiros, realizadores do que geralmente vem pronto de “cima” para “baixo”, de “fora” para “dentro”, seja como “doação” ou como imposição.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, mesmo que o debate venha ocupando importantes espaços nas agendas políticas, nas academias e movimentos sociais, ainda é baixa a incidência de trabalhos que discutem o assunto (Rosemberg, 2013). A hipótese provável é que, enquanto as creches e pré-escolas não pertenciam ao campo da Educação Básica, pouco interesse havia sobre a educação das crianças pequenas e muito pequenas. Contudo, a partir dos anos 2003, observou-se um aumento de ocorrências de

estudos e pesquisas sobre o assunto, conforme constataram Moro e Souza (2014). Alguns desses estudos serão tomados como referência para discutirmos a avaliação e a docência, sob a ótica da participação democrática, ativa e autoformativa dos professores “a partir do interno”, ou seja, levando em conta os agentes e as questões do próprio contexto de trabalho (Bondioli, Savio, 2015; Moro, Coutinho, Barbosa, 2017).

No bojo dessas discussões, o debate sobre a qualidade na Educação Infantil também vem sendo ampliado, tornando-se alvo de inúmeras disputas no campo ideológico e das políticas. A partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 passou a garantir o direito de atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, reposicionando-as da Assistência Social para o campo da Educação (Brasil, 1988), uma série de marcos regulatórios e normativos se constituíram, demarcando o território da Educação Infantil como um direito público, gratuito e, portanto, com níveis de qualidade socialmente referenciados.

No tocante à avaliação na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) preconiza que seja feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem função de promoção, controle ou seleção. Segundo este documento, o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social é papel fundamental nesta etapa da Educação Básica.

Em 2009, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil reforçam o que diz a LDB, propondo que as instituições de Educação Infantil garantam a observação crítica e criativa das crianças, através de múltiplos registros nos diferentes momentos vividos por elas, permitindo às famílias conhecerem o trabalho desenvolvido e, inclusive, participar dele. Na década de 2000, foram publicados documentos com parâmetros, indicadores e políticas de qualidade na/da Educação Infantil, relacionando-a a aspectos como infraestrutura, insumos, profissionais e currículo (Moro; Neves, 2013).

Em 2012, no intuito de produzir uma política de avaliação em Educação Infantil no Brasil, o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho cujo esforço resultou na publicação “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012). Neste documento, propõe-se uma avaliação descentralizada do processo de ensino e dos seus atores, as crianças e os professores. O documento indica que se volte para a infraestrutura, as condições de realização do trabalho pedagógico, os professores e a comunidade escolar.

Mais recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, foi dado especial enfoque aos direitos de aprendizagem da criança, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Contudo, há muitas controvérsias em relação a este documento, pois ao normatizar um currículo para a Educação Infantil, propondo campos de experiências, habilidades e competências a serem desenvolvidas, volta-se o olhar da qualidade para uma perspectiva neoliberal de produtividade objetiva, com foco no Ensino Fundamental, sendo a Educação Infantil etapa preparatória. Na esteira dessas contradições, a BNCC destaca que avaliar é um movimento dialógico entre professores e crianças, cujos registros podem se dar em portfólios, relatórios ou outros instrumentos, sem intenção de classificar as crianças como “‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Brasil, 2017, p. 39). Além disso, a BNCC propôs encaminhamentos relacionados ao ensino e aprendizagem através dos eixos interações e brincadeira preconizados no Art. 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009).

Conforme dissemos no início deste texto, o fato de existirem as políticas necessariamente não configuram que elas sejam uma realidade na prática. Podemos imaginar que haja inúmeros profissionais e instituições de Educação Infantil que desconhecem ou não reconhecem as políticas de avaliação como estão postas nos

documentos legais e nas pesquisas sobre o assunto. Pode-se supor, ainda, que as suas práticas avaliativas sejam o cumprimento de uma atividade burocrática, geralmente orientada de acordo com os interesses das Secretarias de Educação dos seus respectivos entes administrativos e que, por sua vez, nem todos esses órgãos, a quem cabe implantar e garantir a vigência das políticas, o fazem em um parâmetro considerado adequado. Com isso, optou-se por uma Revisão Sistemática de Literatura, a fim de conhecer os estudos desenvolvidos acerca da avaliação na Educação Infantil na perspectiva docente. Ao discorrer sobre os resultados dos achados, tencionamos identificar o *status* das pesquisas sobre o assunto e propor outros desdobramentos ao estudo do referido tema.

Avaliação na Educação Infantil: desafio aos docentes

Uma avaliação mecânica, fragmentada, estática e burocratizada realizada através de formulários e critérios de padronização, não contribui para desenvolver a criança em sua plenitude e nem para a autonomia docente em relação ao seu fazer crítico e reflexivo. Quanto mais estiver a serviço de uma lógica de resultados, baseada na ideia de produto e não de processo, com estratégias de medição, comparação e homogeneização, menos possibilidades esse tipo de avaliação terá de promover o que propõe os referenciais oficiais e normativos, bem como as pesquisas que emergem no campo das infâncias. Em outras palavras, permitir uma avaliação na Educação Infantil nos mesmos parâmetros já consolidados no Ensino Fundamental é optar fatalmente pelo retrocesso. Nesse sentido, “se a agenda da política de avaliação na/da Educação Infantil pode se aproximar da agenda de política de avaliação básica, não pode, entretanto, ser idêntica a ela” (Rosemberg, 2013, p.53).

Se considerarmos que a cultura avaliativa da educação brasileira é, historicamente, pautada na cognição, com vistas à classificação, exclusão e punição, concordamos que isso é problemático do ponto de vista de uma educação cujo objetivo é

promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Na atualidade tem sido comum usar a avaliação para “classificar, ranquear, prever, rotular, prognosticar, segregar, discriminar, sendo instrumento de controle e poder, de limitação, de tentativas de homogeneização e eliminação” (Kramer, 2014, p.10). Mesmo que muitas mudanças tenham ocorrido ao longo dos anos e alguns avanços nas políticas de avaliação tenham sido implantados, pouco avançamos em termos de avaliar na perspectiva de um desenvolvimento global das crianças. E aqui destacamos que avaliar nesse sentido não implica apenas atribuir algum juízo de valor a características comportamentais, cognitivas ou sociais, por exemplo. Trata-se de considerar a complexidade do ato avaliativo, escolhendo os instrumentos e estratégias adequadas e utilizá-los em processo, dialogando com outros atores da Educação Infantil como a família, com os profissionais da educação que compõem o quadro pedagógico da escola, com os pares e, sobretudo, com as crianças (Corsino, 2021).

Ao promover uma avaliação processual e flexível, feita de forma coletiva e democrática, retira-se do professorado a responsabilidade total pelo sucesso ou fracasso do trabalho educativo. Afinal, é justo que, ao pensarmos na totalidade da criança, nos aspectos sociais, afetivos, psicológicos, criativos etc. (Hoffmann, 1996), pensemos também na totalidade dos fatores e atores que compõem o processo educativo das instituições de Educação Infantil e que interferem, sobremaneira, nos modos de interagir, brincar, aprender e socializar da criança. Por outro lado, entendemos que a materialidade da avaliação é responsabilidade dos professores e professoras e que, também, uma fatia considerável do aspecto do desenvolvimento das crianças pertence ao campo das práticas pedagógicas intencionais, promovidas nos tempos e espaços destinados ao convívio nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Gomers, Zouain e Nunes (2019), “o monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, **pelo professor**, dos efeitos e resultados de

suas práticas para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas ações” (Gomers; Zouain; Nunes, 2019, p.345, grifo nosso). Compreender as peculiaridades da avaliação, das infâncias e seu desenvolvimento, elementos indissociáveis no trabalho dos professores/as de Educação Infantil, é tarefa fundamental dos professores e dos profissionais de apoio pedagógico das instituições. Aos docentes cabe “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Louzada; Albuquerque; Amancio, 2023, p.103) e aos avaliadores/formadores, que também podem ser coordenadores pedagógicos, cabe mediar, facilitar e acompanhar de perto o processo avaliativo, como um agente externo sempre atento e disposto a contribuir com a dinâmica avaliativa (Moro, 2017; Moro, Coutinho, Barbosa, 2017; Bondioli, Savio, 2015).

As ações avaliativas não devem estar dissociadas do registro pedagógico que, conforme destacam Dahlberg, Moss e Pence (2019), “tornam o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo de documentação pedagógica” (2019, p.194). Sendo um instrumento formalizado, essa documentação não precisa ser necessariamente padronizada e fechada. Ao contrário, deve ser aberta, colaborativa, contendo a participação de outros agentes participantes da vida da criança e, claro, dela própria (Corsino, 2021).

Embora os documentos como a BNCC destaquem a importância da prática avaliativa desde a Educação Infantil, ainda há, nesse segmento, uma resistência tanto no que se refere à discussão teórica, bem como no âmbito das práticas docentes. Daí a pertinência de trazer à baila essa temática, ressaltando os desafios e as possibilidades de debater acerca dos processos de avaliação para crianças da Educação Infantil.

Como elemento norteador, a BNCC para a Educação Infantil trouxe contribuições que oferecem subsídios para o debate sobre a necessidade de ampliar a visão em relação aos espaços de

aprendizagem, considerando que o processo de ensino aprendizagem acontece nas mais diferentes situações integradas aos campos de experiência, que por sua vez direcionam a prática pedagógica de maneira significativa e de acordo com a faixa etária das crianças e cumprem um ordenamento curricular que propõe trabalhar as interações e brincadeiras promovendo momentos de observação acerca do processo, favorecendo o direcionamento das práticas pedagógicas por parte do/a professor/a, cujas crianças passam a ser o centro do processo.

A Educação Infantil está atualmente alicerçada nos direitos de aprendizagem, que por sua vez, se bem articulados, proporcionam o desenvolvimento integral, visando a construção da identidade e da subjetividade das crianças. Esses direitos de aprendizagem se encontram presentes nos campos de experiência de tal forma que possibilitam a participação das crianças em atividades culturais e sociais, interativas e criativas de maneira significativa (Brasil, 2017; Guizo; Almeida, 2021).

Compreendendo que a avaliação é parte integrante e fundamental do processo de ensino aprendizagem, cabe aos professores trilharem caminhos possibilitadores de uma prática avaliativa eficaz e traga reflexões para aprimorar a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, considere o desenvolvimento das crianças no que tange à sua constituição identitária e subjetiva na coletividade. Por sua vez, as formações pedagógicas são espaços de compartilhamento da prática por excelência. No entanto, tais formações também provocam muitas inquietações que nos fazem buscar por conhecimentos que até então não haviam sido elucidados, e este fato em especial ocorre com a questão da avaliação da aprendizagem a partir dos campos de experiência na Educação Infantil.

No âmbito das formações é comum haver momentos para socialização de práticas, sobre currículos etc. No entanto, quando chega o momento de debater a avaliação, o tempo já está comprometido e, quando ocorre, geralmente as respostas são vagas e evasivas, adiando-se o debate para o próximo encontro.

Encontrar caminhos para avaliar com qualidade não é tão simples ou menos importante quanto, às vezes, se faz parecer.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009) preconizam que os eixos das interações e da brincadeira precisam ser considerados cotidianamente nas vivências das crianças, pois, a partir das experiências lúdicas, elas interiorizam conceitos importantes para o seu desenvolvimento holístico. Tal desenvolvimento precisa estar baseado em campos de experiência que provoquem a sociabilidade e estimulem a compreensão dos conhecimentos trabalhados, considerando a subjetividade de cada um/uma.

A BNCC (2017), enquanto instrumento legal, como nos aponta a perspectiva crítica de Alves (2018), indica que o processo das vivências pedagógicas traz uma intencionalidade educativa que considera seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, fornecendo ao professor/a compreensão de que as crianças precisam conviver com outras crianças e adultos, explorando o brincar mediante as mais diversas maneiras para construírem habilidades e competências inerentes à cada fase da aprendizagem.

Imbuídos de práticas pedagógicas significativas, os direitos de aprendizagem são compreendidos nos cinco campos de experiência que compõem o arranjo curricular para a etapa da Educação Infantil, sendo eles: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, e) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (Brasil 2017).

Diante do que tratam os cinco campos de experiências podemos evocar o que Gardner (1994) trata a respeito do desenvolvimento das crianças de até seis anos, referindo-se que as oportunidades de exploração do entorno constituem experiências ricas em aprendizagem que possibilitam um desenvolvimento social, intelectual e moral que refletirão até a vida adulta. Assim, o que precisamos avaliar num contexto institucional é se estes

momentos de interação estão proporcionando às crianças este aporte, este crescimento.

Neste diapasão, a avaliação da aprendizagem, inerente a toda etapa educacional, especialmente na Educação Infantil, alude ao fenômeno educativo, mirando responder o quanto ele atende a sua finalidade, aos objetivos e às diretrizes que definem a identidade desta etapa da educação (Lanes, Timm, 2023).

Na perspectiva de uma avaliação que se distancia dos diagnósticos das capacidades, concordamos com Hoffmann (2012), quando diz que o/a professor/a diante do ato avaliativo, o/a professor/a precisa considerar as representações infantis através de observação permanente que contemple as diferentes relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com o espaço de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, verifica-se que a avaliação não é uma prática estática. Ela atua num contínuo que permite uma retomada sempre que necessário. O intuito é melhorar, é avançar e não determinar o que cada criança conseguiu aprender de forma pontual e conclusiva. Ademais, a avaliação na ação pedagógica precisa estar vinculada às demais ações e atrelar-se aos objetivos definidos no planejamento, além de ser pertinente à faixa etária. Assim:

Não há como se falar em ação avaliativa, como acompanhamento e mediação, desvinculando-a do cotidiano da ação educativa e dinâmica da construção do conhecimento. Ela não pode ser entendida como um momento ao final do processo, em que se verifica onde a criança chegou, definindo sobre ela uma 'lista de comportamento ou capacidades' (Hoffmann, 2012, p. 45).

A função da avaliação preconizada por Hoffmann (2012) não se configura como um final em que haja uma lista com aspectos comportamentais das crianças a ser apresentada aos responsáveis, mas é tida como um processo que permeia o desenvolvimento da criança e as experiências vivenciadas através das ações educativas.

A etapa da Educação Infantil exige de cada professor/a um olhar crítico que envolva o processo de tal maneira que ele/a perceba as subjetividades das crianças e as acolha. Este acolhimento, como nos fala Luckesi (2013), possibilita uma compreensão acerca da constituição subjetiva de cada criança, sendo possível direcionar sua prática de maneira significativa. Luckesi (2013) enfatiza, ainda, que a avaliação deve estar focada no processo e não apenas no produto. A atenção voltada unicamente para o produto não nos permite compreender como os resultados foram alcançados, bastando por si a qualificação que recebeu. Há, sim, a necessidade de haver um produto, desde que ocorra transparência em relação aos passos seguidos, às ações educativas e aos instrumentos usados para obtê-lo.

A avaliação da aprendizagem aqui tratada serve ao propósito de ampliar os horizontes da prática educativa, uma vez que permite a retomada e a avaliação sobre a própria prática. Não é uma avaliação que traz um caráter punitivo, mas que se dispõe a valorizar cada aspecto que está sendo interiorizado, que abre caminho, que permite o crescimento.

Partindo dessas premissas apontadas, descrevemos, a seguir, os métodos utilizados na Revisão Sistemática de Literatura. A pesquisa focou em artigos publicados entre 2019 e 2023 no Portal de Periódicos da Capes, com buscas realizadas em português e trabalhos revisados por pares. A análise final visou captar as concepções dos docentes sobre avaliação na Educação Infantil, explicitadas em publicações acadêmicas recentes.

Método

Conforme explicitado anteriormente, o presente estudo responde à seguinte pergunta: qual a concepção dos professores e professoras da Educação Infantil sobre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento? Enquanto estratégia de pesquisa, optamos pela Revisão Sistemática de Literatura,

buscando textos nos quais os professores e professoras tenham expressado suas concepções de avaliação para esta etapa.

Com base em Ramos, Faria e Faria (2014), utilizamos o seguinte protocolo de pesquisa: definição do objetivo; elaboração de equação de pesquisa (termos e palavras para utilizar na busca pelos trabalhos); escolha dos critérios de inclusão, exclusão e validade metodológica; levantamento dos resultados e, por fim, análise de dados. Assim, no intuito de captar as concepções de professores e professoras acerca da avaliação na Educação Infantil, explicitadas em artigos acadêmicos publicados entre 2018 e 2023, buscamos no Portal de Periódicos da Capes pelo termo “Avaliação na Educação Infantil”, sem a necessidade de operador booleano, utilizando a ferramenta “busca avançada”. Justificamos a escolha pelo Portal de Periódicos da Capes por se tratar de um banco de dados referência na publicação de artigos científicos no Brasil e pelo critério de *open access* e gratuito aos trabalhos.

Enquanto critérios de inclusão, consideramos os trabalhos escritos em Língua Portuguesa, revisados por pares e publicados nos últimos cinco anos, entre 2019 e 2023. Foram excluídos os textos duplicados e que não contemplam as vozes docentes em relação à questão-problema que orienta esta pesquisa. Em relação ao critério de validade metodológica, salientamos que o processo de pesquisa foi replicado pelos autores deste trabalho e as lacunas e divergências de informações levantadas foram resolvidas através de um consenso acadêmico e técnico-científico (Ramos, Faria, Faria, 2014; Galvão e Pereira, 2014).

A busca resultou em 33 ocorrências. Nesta primeira etapa, foram excluídos 24 trabalhos que não estavam adequados aos critérios pré-estabelecidos: oito trabalhos foram excluídos pelo critério de duplicidade; sete artigos configuravam-se apenas como pesquisa bibliográfica/teórica, documental ou baseada em marcos legais; cinco artigos abordavam a avaliação associada a temas como brincadeiras, música, currículo e alfabetização; três eram resenhas de livro e um deles trazia entrevista semiestruturada, mas apenas

com uma gestora. Dessa forma, restaram nove trabalhos para análise, conforme exposto a seguir.

Quadro 1: Artigos selecionados para análise

Título	Autores/as	Ano de Publicação	Periódico
Avaliação na educação infantil: concepções de uma professora de creche ribeirinha da Amazônia paraense.	Sinara Costa; Jeyse Vasconcelos; Célia Santos	2019	Revista Tempos Espaços em Educação
Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira-PA	Irlanda Miléo; Léia Freitas; Cassiane Oliveira.	2020	Zero-a-seis
Avaliação na educação infantil: um estudo de caso sobre as percepções de professores do município de Sorocaba-SP.	Vanélli Pires Amaro	2021	Revista Educação Infantil Online
Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores	Juliana Corrêa Moreira; Cleonice Maria Tomazzetti.	2021	Estudos de Avaliação Educacional
Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos.	Maria Esteban; Virgínia Louzada; Ana Fernandes.	2021	Educar em Revista
Avaliação na educação infantil e a dialética realidade-possibilidade	Maria das Graças Baptista; Valdinélia Silva; Genilson Silva.	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

Os instrumentos de avaliação na educação infantil: registros pedagógicos	Jéssica Vitorino Machado	2023	Revista Eventos Pedagógicos
Avaliação na educação infantil a partir da compreensão de professoras de uma pré-escola	Zanadréya Sodré; Joedson Santos.	2023	Revista Brasileira de Educação do Campo
Avaliação e a autonomia da criança na educação infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana.	Ritiele Anese; Arnaldo Nogaro.	2023	Série-Estudos

Fonte: Elaborado pelos autores

Análise dos Resultados

No processo de extração e análise qualitativa dos dados, percorremos os seguintes passos: a) leitura dos textos na íntegra; b) levantamento do aspecto metodológico utilizado na pesquisa com os professores; c) levantamento da fundamentação teórica ou conceitual, assumida no trabalho, acerca da avaliação na Educação Infantil, e, d) identificação das concepções de avaliação defendidas pelos docentes entrevistados.

A partir desses dados, convencionou-se estabelecer diálogo e análise comparativa entre as concepções de avaliação sustentadas pelos autores dos artigos, pelos professores pesquisados nos referidos trabalhos e por nós aqui neste texto.

Em relação aos aspectos metodológicos, no trabalho intitulado “Avaliação na Educação Infantil: concepções de uma professora de Creche Ribeirinha da Amazônia Paraense” que objetivou compreender a concepção de uma professora de creche ribeirinha sobre avaliação na Educação Infantil, Costa, Vasconcelos e Santos

(2019) utilizaram a observação das rotinas das crianças com registro no diário de campo e uso de imagens e vídeos gravados durante o processo, além de entrevista com a professora da turma pesquisada.

No estudo “Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira – PA”, as pesquisadoras Miléo, Freitas e Oliveira (2020) refletiram sobre a avaliação na Educação Infantil e identificaram como as avaliações são pensadas e organizadas no contexto do trabalho pedagógico. Para tal, aplicaram uma entrevista semiestruturada com três professoras e uma coordenadora da Educação Infantil, além da análise de fichas de avaliação utilizadas por recomendação da Secretaria Municipal de Educação.

No artigo “Avaliação na Educação Infantil: um estudo de caso sobre as percepções de professores do município de Sorocaba-SP”, Amaro (2021) utiliza a pesquisa documental observando relatórios, portfólios, atas e registros da escola e faz uso de entrevista semiestruturada com cinco professoras da rede municipal de Sorocaba – SP com o intuito de investigar as concepções das professoras sobre avaliação, bem como as suas perspectivas em relação às diretrizes vigentes sobre Educação Infantil.

No estudo “Avaliação na Educação Infantil e formação contínua de professores”, Moreira e Tomazzetti (2021), fizeram uso da investigação-ação educacional (IAE), aplicando questionamentos reflexivos e coletivos com professoras de uma instituição pública de Educação Infantil em Santa Maria - RS, da qual uma das pesquisadoras também fazia parte. Neste trabalho, buscou-se compreender a relação da avaliação na Educação Infantil com a qualidade das práticas pedagógicas dessas professoras em suas práticas com crianças menores que 3 anos.

No intuito de refletir sobre a potência da relação entre professoras e crianças na composição de práticas avaliativas, Esteban, Louzada e Fernandes (2021), utilizaram a perspectiva da pesquisa com o cotidiano, dialogando com professoras e crianças a partir da observação da dinâmica escolar, analisando a interação

com crianças e a produção de narrativas nos registros docentes, além da revisão de literatura sobre avaliação e Educação Infantil.

Objetivando compreender a concepção docente acerca do processo de avaliação na Educação Infantil na rede municipal de João Pessoa/PB, Baptista, Silva e Silva (2022), utilizaram a entrevista semiestruturada e observação participante com seis professoras de três instituições de Educação Infantil no trabalho intitulado “Avaliação na Educação Infantil e a dialética da realidade-possibilidade”, cujo enfoque teórico-metodológico se apoia no materialismo histórico e dialético.

No trabalho intitulado “Os instrumentos de avaliação na Educação Infantil: registros pedagógicos”, Machado (2022) utilizou questionários estruturados com quatro professoras do município de Sinop, Mato Grosso, que trabalhavam com crianças de 0 a 3 anos. As professoras tiveram um tempo de 15 (quinze) dias para devolvê-los respondidos.

A partir de um estudo de caso como estratégia metodológica e a aplicação de um questionário como técnica de investigação, o artigo “Avaliação na Educação Infantil a partir da compressão de professoras de uma pré-escola” de Sodré e Santos (2023) analisa a avaliação na Educação Infantil a partir da percepção docente, no município de Tocantinópolis - TO. Um questionário misto, com questões abertas e fechadas, serviu para as professoras responderem acerca do processo de avaliação na Educação Infantil e como elas realizavam tal processo.

No trabalho “Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana”, os pesquisadores Anese e Nogaró (2023), buscaram explicitar como acontece o processo de avaliação na Educação Infantil, buscando entender o processo de desenvolvimento da autonomia das crianças inseridas no contexto pesquisado. Para tal, a partir do contato prévio via *WhatsApp*, utilizaram a aplicação de um questionário, via *Google Forms*, e analisaram os dados a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa ocorreu com quatro educadoras, uma diretora e uma coordenadora pedagógica de uma instituição de

Educação Infantil, localizada na região oeste do Estado de Santa Catarina.

Observou-se maior quantidade de trabalhos em que os questionários foram utilizados como estratégia de produção de dados empíricos (Moreira e Tomazetti, 2021; Machado, 2023; Sodré e Santos, 2023 e Anese e Nogaro, 2023), seguido da entrevista semiestruturada (Miléo, Freitas e Oliveira, 2020; Amaro, 2021; Baptista, Silva e Silva, 2022), enquanto a observação e participação no cotidiano pesquisado foram utilizados em duas pesquisas (Costa e Santos, 2019; Esteban, Louzada e Fernandes, 2021) e a análise documental apenas em Amaro (2021). Mais adiante, aprofundaremos os resultados desses instrumentos quando abordarmos as concepções docentes comunicadas pelos participantes dos referidos trabalhos.

Em relação aos aspectos teóricos utilizados nos trabalhos analisados, destacamos o quadro seguinte:

Quadro 2: Concepções teóricas e fundamentação utilizadas nos trabalhos

Título	Autores/as - ano	Fundamentação
Avaliação na educação infantil: concepções de uma professora de creche ribeirinha da Amazônia paraense.	Sinara Costa; Jeyse Vasconcelos; Célia Santos (2019)	Teoria Histórico Cultural - THC, de Vygotsky e colaboradores. Autores como Hoffmann, 2005, 2015; Mello, 2005; Mendonça, 2009 e a legislação vigente (Brasil, 1996, 2006, 2009).
Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira-PA	Irlanda Miléo; Léia Freitas; Cassiane Oliveira. (2020)	Estudos de avaliação na Educação Infantil como em Hoffmann, 2000, 2003, 2012; Kramer, 2003; Luckesi, 2014. Documentos oficiais como Brasil 1996, 2006a, 2006b, 2009, 2015.
Avaliação na educação infantil: um estudo de	Vanélli Pires Amaro	Teorias do desenvolvimento infantil, dentre os quais se

caso sobre as percepções de professores do município de Sorocaba-SP.	(2021)	destacam Piaget e Vygotsky e nas diretrizes educacionais brasileiras (Brasil, 2009, 2017) e estudos sobre avaliação na Educação Infantil: Hoffmann, 2014a, 2014b, 2018, Moro, 2017, 2020; Moro e Neves, 2013; Moro e Souza, 2016, entre outros.
Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores	Juliana Corrêa Moreira; Cleonice Maria Tomazzetti. (2021)	Fundamenta-se principalmente em documentos oficiais: Brasil, 1996, 1998, 2009, 2012. Estudos de avaliação em Hoffmann, 2012; Luckesi, 2014; Didonet, 2014, entre outros.
Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos.	Maria Esteban; Virgínia Louzada; Ana Fernandes. (2021)	Estudos de avaliação educacional em Gimeno, Sacristán, Pérez Gómez, 1998; Hoffmann, 1991, 2009; Moro e Souza, 2014, Moro, 2018, entre outros. Documentos oficiais: Brasil, 1996, 2010. 2017.
Avaliação na educação infantil e a dialética realidade-possibilidade	Maria das Graças Baptista; Valdinélia Silva; Genilson Silva. (2022)	Abordagem teórica: Materialismo histórico e dialético e Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância e Pedagogia Nova e Pedagogia Histórico-Crítica. Também em Brasil (1996, 1998, 2009, 2017).

Os instrumentos de avaliação na educação infantil: registros pedagógicos	Jéssica Vitorino Machado (2023)	Apoia-se em documentos oficiais: Brasil, 1996, 1998, 2010, 2016. O único autor citado no texto é Tonello (2022), em relação ao Portfólio. Não há fundamentação teórica.
Avaliação na educação infantil a partir da compreensão de professoras de uma pré-escola	Zanadréya Sodré; Joedson Santos. (2023)	Literatura sobre avaliação em Hoffmann, 1996, 2012, 2013; Guimarães, Oliveira e Cordona, 2014; Campos, 2014; Corsino, 2022. Documentos oficiais: Brasil, 1996, 2009, 2017.
Avaliação e a autonomia da criança na educação infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana.	Ritiele Anese; Arnaldo Nogaro. (2023)	Fundamenta-se em Montessori, 1965, 1992, 2017; Vasconcelos, 1998, 1999, 2003; Villas Boas, 2004; Barlow, 2006; Hoffmann, 2012a, 2012b, 2004, 2014, entre outros.

Fonte: Elaborado pelos os autores.

Analisando os nove artigos selecionados, observou-se semelhanças na utilização dos documentos legais e norteadores em relação à educação brasileira e, em específico, à Educação Infantil. Os mais recorrentes foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017). Outros documentos, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e os Indicadores de qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), também são mencionados em alguns estudos. Disto se pode depreender que as políticas educacionais cumprem papel preponderante nos referidos trabalhos, aspecto que se pode notar no fato de que esses

documentos são considerados um dos pontos de partida para as discussões e análises, juntamente aos conceitos e teorias selecionados por cada autor ou conjunto de autores. A referência a alguns desses documentos foram encontrados em todos os trabalhos, exceto em Anese e Nogaro (2023) que mencionam a LDB apenas uma única vez.

A propósito das teorias e conceitos, observou-se maior incidência dos estudos sobre avaliação na Educação Infantil com base em autores como Catarina Moro, Neves e Moro, Luckesi e Jussara Hoffmann, esta última mencionada em sete dos nove artigos. Autores como Vasconcelos, Tonello, Didonet, Corsino e Kramer também serviram de base para fundamentar as discussões acerca da avaliação na primeira infância. Em relação às teorias utilizadas, apenas os trabalhos de Costa, Vasconcelos e Santos (2019), com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e colaboradores, Amaro (2021), com as Teorias do Desenvolvimento Infantil em Piaget e Vygotsky e Baptista, Silva e Silva (2022), através do Materialismo histórico e dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, a Sociologia e Pedagogia da Infância e a Pedagogia Histórico-Crítica, esclarecem a teoria que sustenta as suas pesquisas. Também se observou em Anese e Nogaro (2023) uma base teórica montessoriana. Chamou-nos atenção que Machado (2023) não fez menção a nenhum autor ou teórico, exceto quando mencionou Tonello acerca dos portfólios. Com isso, entendemos que o trabalho apresenta uma fragilidade acadêmica por não utilizar de referencial teórico ou conceitual consistente, mencionando apenas alguns documentos oficiais.

Vale ressaltar que as semelhanças entre os estudos mencionados incluem a defesa de uma abordagem avaliativa contínua, formativa e reflexiva, centrada no desenvolvimento integral da criança. Todos os artigos citam a importância de práticas avaliativas que respeitem e promovam o processo de aprendizagem das crianças de maneira inclusiva e sensível ao contexto em que estão inseridas. Há também uma ênfase comum na necessidade de formação contínua dos professores para que

possam aplicar essas práticas de avaliação de maneira eficaz e justificada teoricamente, seja por meio de observação contínua, documentação das atividades ou registros pedagógicos.

As diferenças residem principalmente nos contextos específicos e abordagens teóricas adicionais que cada estudo enfoca. Por exemplo, o estudo de Costa, Vasconcelos e Santos (2019) destaca a avaliação no contexto ribeirinho da Amazônia paraense, enquanto Anese e Nogaro (2023) exploram a avaliação dentro da abordagem Montessoriana, que enfatiza a autonomia da criança. Além disso, Miléo, Freitas e Oliveira (2020) abordam a avaliação em uma creche em Altamira-PA, utilizando uma ampla gama de teorias educacionais, incluindo Freire, Ferreiro, Malaguzzi e Gardner. Outro diferencial é a maneira como os estudos discutem a documentação pedagógica e a participação democrática no processo de avaliação, como mencionado por Marinho Sodré e Brito (2023), e a exploração da voz e protagonismo das crianças, conforme discutido por Machado (2023). Cada estudo, portanto, adiciona nuances específicas à concepção geral de uma avaliação formativa e reflexiva na Educação Infantil.

No texto, várias categorias de análise emergem, destacando-se quatro principais. A primeira categoria é "concepções e práticas das professoras", onde se examinam as ideias e métodos que os docentes utilizam na avaliação da Educação Infantil. A segunda categoria é "dificuldades enfrentadas no processo de avaliação", que aborda os desafios e obstáculos que os professores encontram ao tentar avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A terceira categoria é "participação das famílias no processo de avaliação das crianças", destacando a importância e o papel das famílias na avaliação infantil. A quarta categoria é "a avaliação e suas interferências na prática pedagógica", analisando como a avaliação impacta e influencia as práticas pedagógicas dos professores.

Essas categorias são ilustradas através de diferentes estudos de caso e abordagens metodológicas. Por exemplo, Amaro (2021) utiliza pesquisa documental com entrevistas semiestruturadas,

enquanto Baptista, Silva e Silva (2022) adotam o materialismo histórico e dialético com entrevistas e observação participante. Machado (2022) emprega questionários para investigar os instrumentos de avaliação usados por professoras, e Moreira e Tomazzetti (2018) utilizam a investigação-ação educacional para analisar a relação entre avaliação e qualidade das práticas pedagógicas. Estudos como os de Esteban, Louzada e Fernandes (2021) e Anese e Nogaro (2023) enfatizam a importância de integrar processos avaliativos ao cotidiano docente e explorar a autonomia infantil, respectivamente. Esses diversos métodos e focos demonstram como as categorias de análise são aplicadas e interpretadas em diferentes contextos e sob variadas perspectivas teóricas e práticas.

O estudo revela várias lacunas importantes na pesquisa sobre avaliação na Educação Infantil. Primeiramente, há uma diversidade geográfica limitada, com a maioria dos estudos focados em regiões específicas do Brasil, como São Paulo, Paraíba, Mato Grosso, Pará e Tocantins, o que pode restringir a generalização dos resultados. Metodologicamente, observa-se uma predominância de métodos qualitativos (entrevistas semiestruturadas, questionários e observação participante) sem a integração de abordagens quantitativas que poderiam proporcionar uma visão mais abrangente. Além disso, os estudos geralmente envolvem um número pequeno de participantes, tornando as amostras pouco representativas e, assim, limitando a robustez das conclusões. A perspectiva dos estudos é amplamente centrada nos professores, excluindo importantes atores como as crianças, pais e gestores escolares, o que poderia oferecer uma visão mais ampliada do processo avaliativo.

Outras lacunas incluem a falta de estudos longitudinais que poderiam fornecer *insights* sobre a evolução das práticas avaliativas ao longo do tempo. As análises teóricas frequentemente são superficiais, sem explorar profundamente as contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire. Há também uma carência de discussão sobre a formação continuada dos professores

e seu impacto nas práticas de avaliação. A influência das políticas públicas sobre essas práticas não é suficientemente investigada, e há uma necessidade urgente de explorar como a tecnologia pode ser utilizada na documentação e avaliação das aprendizagens infantis. Estas lacunas indicam direções para futuras pesquisas que possam proporcionar uma compreensão mais completa e aplicável das práticas de avaliação na Educação Infantil.

No aspecto das concepções docentes acerca da Avaliação na Educação Infantil, observamos que no trabalho de Costa, Vasconcelos e Santos (2019), a única professora pesquisada afirma que avaliar é observar, dar oportunidade da criança se expressar, acompanhá-la nos aspectos físico, motor e cognitivo, utilizando, para isso, diário e caderno de registro, anotando tudo o que acontece diariamente com as crianças. Os autores analisam, porém, a partir das observações realizadas, não haver a prática dos registros conforme ela comenta, sendo sua prática voltada para as atividades pedagógicas e a avaliação restrita à memória da docente.

Em Miléo e Oliveira (2020), constatou-se que as três docentes pesquisadas entendem a avaliação como a percepção do desenvolvimento cognitivo e motricidade. Concordam que deveria ser realizada através de acompanhamento, observações e registros em portfólios, mas as fichas bimestrais que utilizam, de acordo com as matrizes e grades curriculares disponíveis, se mostram, na crítica feita pelas docentes, insuficientes e complexas para avaliar, produzindo estereótipos, deixando os professores “presos” e estressados.

No artigo de Amaro (2021), a concepção sobre avaliação na Educação Infantil entendida pelos cinco docentes é aquela que orienta a prática pedagógica e os planejamentos seguintes, ou seja, uma espécie de autoavaliação. No entanto, o autor identifica que há pouca fundamentação baseada nos documentos oficiais quando se trata da concepção das docentes pesquisadas. Os registros em relatórios individuais são feitos semestralmente e utilizam as produções das crianças, mas Amaro nota que há uma concepção

conservadora que se mostra no poder exercido pelos professores em relação às crianças.

Moreira e Tomazetti (2021) apontam fragilidades nas concepções e práticas avaliativas dos docentes pesquisados e observam poucos conhecimentos sobre as políticas avaliativas, bem como acerca da concepção de criança e educação. Nesse sentido, as autoras notaram também que a avaliação parece ser, para esses docentes, pontual e dissociada do processo educacional. No estudo de Esteban, Louzada e Fernandes (2021), observou-se uma concepção de avaliação que considera a participação das crianças como princípio para tomada de decisões e considera a observação das aprendizagens vividas como estratégia para o desenvolvimento infantil.

A partir da observação participante e entrevistas semiestruturadas, Baptista, Silva e Silva (2022) concluíram que a avaliação está ainda relacionada a uma visão tradicional, tecnicista, ancorada no controle e disciplina, sendo contraditória com o que apontam algumas professoras entrevistadas. Na análise das autoras, tal problemática demonstra fragilidades nos processos formativos iniciais e continuados.

Machado (2023) destacou os depoimentos de quatro professoras entrevistadas em que aparecem conceitos e concepções que consideram a avaliação como observação coletiva e individual diário, por meio de relatórios e registros. Uma das docentes diz que avaliar é observar se a criança obedece aos comandos, distinguindo-se das demais, em que as concepções parecem estar mais alinhadas ao que preconizam os documentos oficiais utilizados pelo autor em sua pesquisa.

Para as professoras pesquisadas por Sodré e Santos (2023), avaliar é apontar o que a criança aprendeu em todos os aspectos, acompanhando de forma contínua através de observação e registro crítico, reflexivo e flexível. Na análise dos autores, a maioria das docentes está de acordo com as normatizações e a literatura específica sobre o assunto. Contudo, parece haver indícios de uma

avaliação conservadora com expressões como classificação, seleção, correção e adequação a modelos.

No trabalho de Anese e Nogaro (2023), as educadoras definem avaliação como a observação do desenvolvimento integral das crianças, de sua autonomia, habilidades, aproximações ou distâncias dos parâmetros em relação ao que se espera, feito de forma individual e contínua.

A partir do que as professoras entrevistadas entendem acerca da avaliação, vimos que avaliar está relacionado à observação e registros constantes do processo de desenvolvimento das crianças, nos mais diferentes aspectos. Registros como o Portfólio, diários, cadernos e fichas são comumente utilizados. Nesse sentido, as educadoras entrevistadas se aproximam do que preconizam os documentos orientadores oficiais como a LDB, as DCNEI e a BNCC (Brasil, 1996, 2009, 2017) e autores que abordam a temática específica (Corsino, 2021; Hoffmann, 1996, 2012; Moro, 2017; Moro e Souza, 2014; Neves e Moro, 2013; Rosemberg, 2013, Moro, Coutinho e Barbosa, 2017). Por outro lado, em alguns trabalhos, os autores e autoras sinalizam contradições no âmbito das práticas, principalmente nos trabalhos em que foi possível observar o cotidiano das docentes pesquisadas (Baptista, Silva e Silva, 2023; Moreira e Tomazetti, 2021).

Nesses estudos, constataram-se fragilidades nas concepções e práticas, assim como nos demais estudos em que se observou termos e conceitos que apontam para uma concepção conservadora, excludente e equivocada de avaliação como “obediência aos comandos” (Machado, 2023), posicionamento avaliativo condicionado aos programas e currículos engessados que exercem poder sobre os docentes e conseqüentemente sobre suas práticas (Miléo e Freitas, 2020; Amaro, 2021, Sodré e Santos, 2023). Com isso, entendemos que há necessidades de melhorar a formação inicial e continuada, cuja discussão sobre avaliação na Educação Infantil se apoie nos documentos oficiais e nas pesquisas sobre o tema, mas também considerem os docentes e o seu contexto como referência para transformar o processo.

Considerações Finais

O estudo se propôs a identificar as concepções dos professores e professoras de Educação Infantil sobre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, a partir de estudos que os escutassem e lhes desse voz acerca desse assunto.

O cenário delineado a partir dos movimentos iniciais da pesquisa confirma a concepção de que a Educação Infantil é um campo em constante desenvolvimento. Dessa forma, ela abarca questões controversas e abertas à discussão, dentre as quais se destaca a avaliação, cuja análise aponta para um padrão tradicional, seguido por professores em testes padronizados e resultados quantitativos, podendo não refletir adequadamente o processo de aprendizagem das crianças na primeira infância. No aprofundamento da pesquisa, encontram-se argumentos em favor de uma abordagem mais ampla e sensível, que valoriza a observação direta, a documentação pedagógica e o diálogo com as crianças e suas famílias.

Os professores da Educação Infantil tendem a reconhecer a importância de uma avaliação formativa e contínua, que considere as necessidades individuais e o progresso de cada criança. Eles valorizam a observação cuidadosa e a reflexão sobre as experiências como meios de compreender seu desenvolvimento e oferecer suporte adequado. Em defesa de uma educação democrática, que assegure os direitos das crianças e valorize seus profissionais, destacamos a necessidade de uma avaliação de contexto (Bondioli, Sávio, 2015; Moro, 2017; Moro, Coutinho e Barbosa, 2017). Essa abordagem deve auxiliar as redes de ensino e os professores na orientação e execução do processo avaliativo “a partir do interno”, da própria instituição, dos sujeitos que nela atuam e das demandas que daí decorrem.

Durante o processo de extração e análise qualitativa dos dados, seguimos várias etapas importantes: a leitura completa dos textos, a identificação dos aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas com os professores, a análise da fundamentação teórica

ou conceitual sobre avaliação na Educação Infantil e a identificação das concepções de avaliação defendidas pelos docentes entrevistados. A partir desses dados, estabelecemos um diálogo comparativo entre as concepções de avaliação sustentadas pelos autores dos artigos, pelos professores pesquisados e pelas nossas próprias análises. Esse método permitiu uma compreensão abrangente das diversas perspectivas e práticas avaliativas presentes nos estudos.

Entretanto, o estudo também revela várias lacunas importantes na pesquisa sobre avaliação na educação infantil. A maioria dos estudos concentra-se em regiões específicas do Brasil, limitando a generalização dos resultados para outras áreas com contextos socioeconômicos e culturais diferentes. Os estudos geralmente envolvem um número pequeno de participantes. Faltam estudos longitudinais que possam fornecer *insights* sobre a evolução das práticas avaliativas ao longo do tempo. As análises teóricas muitas vezes são superficiais, e há uma carência de discussão sobre a formação continuada dos professores e o impacto das políticas públicas. Finalmente, a utilização de tecnologia na avaliação é uma área pouco explorada, apesar de sua crescente importância na educação. Essas lacunas indicam direções promissoras para futuras pesquisas, que poderiam proporcionar uma compreensão mais completa e aplicável das práticas de avaliação na Educação Infantil.

Referências

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAOFINAL.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2024.

AMARO, Vanéli Pires. Avaliação na Educação Infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP). **Educação Infantil Online**, vol.1, is.1, Jan./Abr., p.60-71, 2021.

ANESE, Ritieli; NOGARO, Arnaldo. Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 69-90, 2023.

BAPTISTA, Maria das Graças; SILVA, Valdinélia Virgulino; SILVA, Genilson José. Avaliação na Educação Infantil e a Dialética realidade-possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 1, p. 0920-0937, mar. 2022.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de Educação Infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela (Orgs.). **Formação da rede em Educação Infantil**: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma proposta de

avaliação, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 maio. 2024.

CORSINO, Patrícia. Apresentação – Movimentos avaliativos na e da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.37, p.1-19, 2021.

COSTA, Sinara Almeida; VASCONCELOS, Jeyse Sunaya; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Avaliação na Educação Infantil: concepções de uma professora de Creche Ribeirinha da Amazônia Paraense. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 31, p. 1, 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Virgínia; FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. **Educar em Revista**, v. 37, e78253, 2021.

GALVÃO, Taís; PEREIRA, Maurício. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v.23, n.1, Brasília, mar. 2014.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Larissa; ZOUAIN, Ana Cláudia; NUNES, Kézia. Se não se sabe de antemão como alguém vai aprender, como avaliar na

educação infantil? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 339-351, maio/ago. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexível sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interações**, v. 10, n. 32, p. 5-25, 2014.

LANES, Erone; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar? **Dossiê Revista Diálogo Educacional** - v. 23, n. 76, 2023.

LOUZADA, Virgínia; ALBUQUERQUE, Liliane; AMANCIO, Cristiane. Educação Infantil e avaliação: compromisso com a qualidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.43, n.121, p.101-111, set./dez. 2023.

LUCKESI. Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 2013.

MACHADO, Jéssica Vitorino. Os instrumentos de avaliação na educação infantil:: registros pedagógicos. **Eventos Pedagógicos**, v. 13, n. 3, p. 522-530, 2022.

MILÉO, Irlanda do Socorro; FREITAS, Léia Gonçalves; OLIVEIRA, Cassiane de Nazaré. Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira-PA. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 147-174, 2020.

MOREIRA, Juliana Corrêa; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 504-527, 2018.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, v.3, n.1, p.44-55, jan./abr. 2017.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin; BARBOSA, Etienne. Avaliação de contexto em educação infantil: a participação e o protagonismo docente. **Revista Latino Americana de Educación Infantil**, v. 6, n. 1, p. 23-37, jan./jun. 2017.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014.

NEVES, Vanessa; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 24, n.55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em ciências da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n41, Curitiba, jan./abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75. jan./abr. 2013.

SODRÉ, Zanadréya Marinho; SANTOS, Joedson Brito. Avaliação na educação infantil a partir da compressão de professoras de uma pré-escola. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e15645-e15645, 2023.

Somos Começo, Meio e Começo”... Contribuições das Pedagogias Quilombolas para Pensar a Educação Infantil

Karina Cordeiro

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Fernanda Cristina de Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Tiago Rodrigues

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo
(...)
E Deus é o mar
Deus é o maior
Deus é o maior
Me ajudou a vencer
(...)

(Canto para Oxum – Oro mi má. Canção ensinada às crianças por uma das lideranças e organizadora da Ciranda da VIII Romaria Quilombola, em Bom Jesus da Lapa. 14/06/2024)

A partir da inspiração do Canto para Oxum, ensinado por uma das lideranças quilombolas no contexto de uma Ciranda com as

crianças participantes da VIII Romaria Quilombola¹, iniciamos o presente texto, pedindo licença aos povos quilombolas para propor uma reflexão que articule os fundamentos das Pedagogias Quilombolas com as discussões sobre infância e Educação Infantil, compreendendo tais contribuições epistemológicas para pensarmos as políticas públicas e práticas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica, alinhadas aos princípios de justiça social e curricular.

O conceito de Pedagogias Quilombolas aqui assumido apoia-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), publicadas no ano de 2012, com base nos estudos de Souza (2015) e Santos (2019), em que as lutas, a ancestralidade, as identidades, a oralidade e a ludicidade são elementos fundantes para orientar as práticas pedagógicas e a organização curricular das escolas quilombolas, assim como aquelas que atendem pessoas oriundas dos territórios quilombolas.

A definição de Pedagogias Quilombolas apresentada por Souza (2015) se configura como:

[...] as formas de ensinar e aprender construídas e reconstruídas dentro do quilombo, tendo como base os elementos da cultura local como a oralidade, os valores, o respeito aos mais velhos, as lendas, os ritos, a ludicidade, a corporeidade, os costumes, os saberes e todas as formas de resistência daquele grupo (Souza, 2015, p. 73).

A autora salienta, ainda, que a participação das comunidades quilombolas na articulação curricular é elemento fundamental para a construção de Pedagogias Quilombolas. Concordamos com a autora e acreditamos que tais pedagogias possam inspirar as políticas e práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as especificidades da primeira etapa da Educação Básica e das relações entre a indissociabilidade entre educação e cuidado numa

¹ A VIII Romaria Quilombola foi realizada nos dias 14 a 15 de junho de 2024, no município de Bom Jesus da Lapa (BA), que teve como tema “Seminário de alforria: organização e efetivação de direitos”.

dimensão coletiva; dos princípios éticos, políticos e estéticos; das interações e brincadeiras; da participação das famílias e da comunidade no trabalho pedagógico com crianças desde bebês; da organização dos espaços e tempos em que essa educação ocorre; da valorização das identidades, a partir de uma dimensão interseccional de raça, gênero, classe, deficiência, território, idade; e da necessária relação estabelecida com a natureza e com os saberes ancestrais.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, fundamentada a partir da prerrogativa da ação social das crianças, deveria ser, por princípio, contracolonial, compreendendo que esses sujeitos resistem e reagem a toda forma de dominação. Para a formulação dessa ideia, nos inspiramos no conceito de contracolonização a partir das contribuições de Antônio Bispo dos Santos (2015), compreendido como “os processos de enfrentamento de povos, raças, etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico” (p. 20). Acreditamos, nesse sentido, que as crianças, em contextos de uma Educação Infantil orientada pela lógica de relações colonizadoras e adultocentradas, reagem, fraturam e tentam romper aos modelos rígidos de organização do tempo e espaço. Ao buscarmos inspirações nas epistemologias quilombolas e suas pedagogias, defendemos uma Educação Infantil que seja contracolonial.

Ainda, concordamos com Monteiro e Reis (2019), ao discorrerem sobre as concepções que orientam as práticas nas escolas quilombolas, de que “a defesa e a luta pela terra, associadas à preservação das tradições sociais e das expressões culturais quilombolas, não podem ficar à margem [...]” (p. 2). Nesse sentido, as contribuições das epistemologias quilombolas sobre infâncias e suas pedagogias se colocam como proposituras de uma pedagogia da Educação Infantil contracolonial.

A Educação Escolar Quilombola parte do princípio de que é preciso reconhecer as práticas socioculturais, políticas e econômicas desses territórios para implementar um currículo capaz de garantir um processo de ensino e aprendizagens das

crianças articulado com os saberes ancestrais e com as diversas formas de organizações sociais dessas comunidades.

Diante desse contexto, apresentamos a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições das epistemologias quilombolas sobre infâncias e suas pedagogias para pensar uma Educação Infantil numa perspectiva contracolonial? Segundo Souza (2017), “uma educação escolar quilombola não pode estar dissociada das lutas das comunidades, uma vez que fazem parte das situações cotidianas por elas vividas” (Souza, 2017, p. 16).

Neste artigo revisitaram-se alguns textos orientadores das políticas de Educação Infantil, na intenção de investigar as especificidades das infâncias quilombolas nesses documentos. Desse modo, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) quanto as DCNEEQ foram analisadas a partir de uma fundamentação teórica contracolonial que visibiliza os saberes ancestrais dos territórios quilombolas. Além disso, discutiu-se a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) a partir dos Eixos 3 – Formação de Professores e Eixo 7 – Difusão de Saberes.

Para a produção dos resultados, buscou-se, a partir do diagnóstico com os professores (as) do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), compreender como ocorreu a implementação das DCNEEQ em suas respectivas escolas.

Na intenção de estabelecer diálogos acerca das epistemologias sobre infâncias quilombolas e suas pedagogias, serão apresentados relatos de uma experiência na Ciranda realizada na VIII Romaria Quilombola, ocorrida em Bom Jesus da Lapa (BA), com a participação de discentes e docentes da UFRB, assim como de professores (as) participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola, estabelecendo diálogos com o Eixo 7 (Difusão de Saberes) da PNEERQ.

O artigo encontra-se organizado a partir de duas seções, quais sejam: a primeira seção trata das contribuições teóricas das epistemologias quilombolas para os estudos da infância. A

segunda seção discute os compartilhamentos e confluências sobre as lutas, a consolidação das políticas e a experiências com as epistemologias quilombolas sobre educação e infância, a partir das atividades do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola da UFRB e da Ciranda realizada na VIII Romaria Quilombola. E por fim, têm-se as considerações finais.

“Eu vou Falar de Nós Ganhando”: contribuições das epistemologias quilombolas para os estudos da infância

Nego Bispo nos inspira quando afirma: “Eu vou falar de nós ganhando, porque pra falar de nós perdendo eles já falam”. Iniciamos a presente seção propondo um diálogo entre as epistemologias quilombolas sobre infâncias e os estudos da infância, na intenção de refletir sobre o conceito de infância, crianças e educação infantil numa perspectiva contracolonial.

Souza (2018), ao apresentar o processo histórico de consolidação da Sociologia da Infância e suas contribuições para os estudos da infância, reconhece a relevância desse campo para a compreensão da infância como categoria social e histórica. Tais estudos colocam as crianças na centralidade do debate em diversas áreas do conhecimento ao reconhecerem suas vozes e as implicações da ação social desses sujeitos nos modos de organização de toda sociedade.

Os estudos da infância se fortalecem a partir dos anos 1990, sobretudo no continente europeu e no norte da América, se organizando em diferentes correntes e influenciando várias pesquisas no Brasil, incluindo os estudos no campo da Educação Infantil (Müller; Nascimento, 2014). Contudo, há que se problematizar os limites dessa produção, ainda em construção, quando consideramos os referenciais teóricos que têm orientado as pesquisas sobre/com crianças e os diversos contextos que impactam diretamente na infância como categoria social e histórica.

Nunes (2015), em estudo que problematiza as intersecções entre a Sociologia da Infância e outras áreas das Ciências Humanas

como a antropologia, geografia, história, dentre outras, questiona o lugar periférico que a categoria raça ocupa nos estudos da infância e as metodologias utilizadas nas pesquisas com/sobre crianças negras. Esse tensionamento nos faz muito sentido quando observamos, por exemplo, a escassez de produções acadêmicas sobre crianças negras em contextos quilombolas produzidas no conjunto dos estudos da infância, assim como as epistemologias que orientam os estudos sobre as infâncias negras.

Os estudos da infância, ao inspirarem-se nas epistemologias quilombolas sobre infância e suas pedagogias, podem romper com as perspectivas colonizadoras e universalistas sobre as crianças. Para isso, acreditamos que o conceito de contracolonialidade, defendido por Antônio Bispo dos Santos (2015), possa nos ajudar nessa discussão.

Nego Bispo (2015), ao discorrer sobre os embates decorrentes do processo de colonização, nos explica o seguinte:

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizados, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015, p. 48).

O autor identifica os povos afro-pindorâmicos² como sujeitos contracoloniais, considerando a resistência, o confronto direto e as lutas para o enfrentamento dos colonizadores exercidos por eles. Uma das estratégias de colonização foi o processo de escravização

² O autor identifica como povos pindorâmicos os povos originários da América do Sul. A expressão tem relação com a palavra Pindora, que significa (Terra das Palmeiras). Ao longo de sua produção, Nego Bispo (2015) utiliza o termo afro-pindorâmicos para denominar a colonização das Américas e seus efeitos no pensamento e na linguagem desses povos negros e indígenas. Usaremos neste trabalho a expressão povos negros e indígenas.

no Brasil, ao tentar destituir desses povos as principais bases de valores socioculturais e os ataques às suas identidades individuais e coletivas (Santos, 2015).

O autor chama a atenção para a violência exercida durante a tentativa de colonização, ressaltando que a identidade coletiva desses povos foi historicamente atacada, seja na imposição de religiões monoteístas, na inculcação do papel dominador exercido pelo trabalho, seja na imposição de uma lógica cristã individualista e fragmentada das manifestações culturais, impactando na dimensão coletiva e nos modos de vida comunitários dos povos negros e indígenas.

Para Nego Bispo, os povos quilombolas são sujeitos contracoloniais, que apesar de serem considerados pelos colonizadores como povos atrasados e um empecilho ao avanço do desenvolvimento moral, social, econômico e cultural, atacados pelo processo de colonização, seja por meio de armas ou outros modos sofisticados de destruição, reagem, resistem e lutam na defesa dos seus territórios, dos seus saberes, de sua ancestralidade e de seus modos coletivos de viver e de interagir com o Planeta.

Ao pensarmos uma Educação Infantil numa dimensão contracolonial, defendemos a ação social das crianças e a valorização de seus saberes e das suas formas de interagir com o mundo.

A perspectiva contracolonial defendida por Nego Bispo nos convoca a pensar nas crianças negras a partir de sua ação social e das produções culturais exercidas por elas nos contextos de educação infantil. É preciso falar das crianças negras ganhando, brincando, interagindo e produzindo culturas. É preciso valorizar os saberes produzidos por/com elas em articulação com a ancestralidade africana e diaspórica, com as tradições e estética de suas comunidades, com a valorização da oralidade e as memórias produzidas nos diversos grupos sociais.

Outro conceito fundamental para as discussões sobre as epistemologias quilombolas sobre infância e sobre pedagogias diz respeito ao conceito de quilombo. Embora a palavra quilombo seja,

no século XXI, mobilizada para remeter a populações urbanas e rurais que buscam na história, na memória, ancestralidade e no território elementos para a afirmação de identidade étnica e luta por direitos, ela é eivada de uma polissemia que muda conforme tempo, espaço e atores que a mobilizam.

Originalmente a palavra vem do “kilombo”, tomado em certas regiões africanas como acampamento. Diante dos conflitos entre nações e entre nações e colonizadores – especialmente portugueses –, “kilombo” passa a nomear, nos espaços africanos, acampamentos e/ou instituição militar (Arruti; Silva, 2023).

No Brasil Colonial, o termo quilombo – aqui já “aportuguesado” – torna-se o nome pelo qual o Estado Colonial – Escravista, portanto – passa a denominar “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (Arruti; Silva, 2023). Nota-se que este conceito, cunhado pelos agentes coloniais, tinha a intenção de classificar toda e qualquer habitação da população negra (e indígena³) como algo a ser combatido pelo sistema escravista.

Apenas no século XX, diante do acúmulo do movimento negro e, conseqüentemente, de intelectuais negros, o termo passa a designar a população descendente dos quilombos e descendente de escravizados, assumindo um cunho valorativo e fundamental para a história nacional. Beatriz Nascimento (2021) afirma que falar de quilombo é repactuar a identidade nacional.

No debate da Constituição de 1988, o conceito de quilombos aparece como sujeito de direitos, uma vez que caberia ao Estado titular a terra dos remanescentes das comunidades de quilombo. A partir da inserção no texto constitucional, um conjunto de populações, especialmente a população negra, em diversos espaços do Brasil, passa a se mobilizar em torno da classificação estatal,

³ Importante lembrar que no período colonial e imperial, havia uma certa distinção: Negros da Terra, para denominar indígenas e Negros da Guiné para denominar a população negra trazida, forçadamente, do continente africano.

buscando, a partir da memória, da história e da territorialidade a afirmação de direitos, especialmente o direito territorial⁴.

Concordamos com Monteiro e Reis (2019) que a relação entre identidade e território é fundamental para que possamos compreender o conceito de quilombo. Para elas, no processo de manutenção das suas tradições, tal como por meio dos modos como se organizam em comunidades, “os quilombos articulam a memória de um passado de resistência com as muitas lutas por direito que ainda têm de travar no presente; dentre elas, a luta pela garantia da terra e pela educação” (p. 06). Tal concepção se apresenta como um dispositivo de contracolonialidade.

De acordo com os estudos de Monteiro e Reis (2019) no que diz respeito à perspectiva de criança quilombola como sujeito, as autoras afirmam que é preciso “entender e respeitar os seus sentimentos, seus desejos, suas expressões culturais acerca da realidade na qual estão inseridas” (p. 8). Nesse sentido, as escolas quilombolas precisam garantir em suas propostas pedagógicas que os saberes ancestrais das memórias e tradições sejam discutidos e valorizados com as crianças desde a Educação Infantil, uma vez que as expressões culturais desses territórios são fontes importantes para preservação cultural (Monteiro; Reis, 2019).

Souza (2015) nos ajuda a compreender que as epistemologias quilombolas sobre a infância consideram as crianças na relação com suas comunidades para o centro do debate. Nos contextos quilombolas, elas são atores sociais que participam da vida comunitária, cujas vozes precisam ser ouvidas, cuja ludicidade está presente no processo socializador.

⁴ “Em um importante levantamento da CONAQ e Terra de Direitos, destes 1.857 processos, apenas em 57 foram emitidos títulos pelo INCRA (54) e SPU (3). Terra de Direitos e CONAQ apontam um prazo chocante: no ritmo atual, seria apenas no ano de 4732 que os quilombos seriam titulados. Isto é, para a maioria das comunidades quilombolas, o 14 de maio chegaria 2.848 anos depois da Abolição. Evidente, embora haja ações dos governos estaduais para os quilombos, as ações não têm alterado, significativamente, o lento processo de titulação (Santos, 2024).

Apoiaremos, ainda, nossas reflexões sobre o conceito de quilombos conforme os estudos de Souza (2023). Segundo a autora, os quilombos são: “territórios onde moram homens, mulheres, crianças, adultos, jovens e velhos, em sua maioria negros, que mantêm a relação com a terra enquanto lugar de memória, história, tradição, moradia, sustento, luta pela sobrevivência, autonomia e liberdade” (Souza, 2023, p. 340).

Assumir que a territorialidade dos quilombos é composta por dinâmicas diversas que se encontram na materialidade dos sentidos e dos significados ancestrais tem contribuído para o entendimento de que o espaço pertence a todos, e cada um dos sujeitos ali presente tem uma responsabilidade em manter viva a memória, a história e a tradição. Segundo Monteiro e Reis (2019, p. 16), “O território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações”.

Faz necessário, nesse movimento de circularidade na construção das propostas pedagógicas para as escolas quilombolas, compreender como as crianças constroem a sua identidade. De acordo com Souza (2023, p. 349), “A construção da identidade quilombola da criança envolve a terra e as pessoas de dentro e de fora dela. A terra comunica quem nela vive constituindo-se como território, ou seja, como um lugar que transcende a dimensão geográfica”. Outro aspecto apresentado pela autora é que essa identidade é construída pelas relações de parentesco, como também pelo uso comum e coletivo da terra.

Nesse sentido, quando as crianças reconhecem o seu pertencimento a uma comunidade quilombola, elas reivindicam desde cedo a defesa da terra e da preservação de sua história, ao tempo que compartilham suas experiências identitárias e territoriais (Souza, 2023).

Além disso, o estudo de Souza (2017) apresenta a tradição oral como um elemento importante no processo de socialização das crianças quilombolas. De acordo com a autora: “É através da

tradição oral que os causos, as lendas, os conhecimentos sobre as ervas medicinais, os ritos, as cantigas de rodas, as chulas e os sambas são transmitidos às novas gerações (Souza, 2017, p. 14).

Cruz e Pessoa (2018) colaboram com as discussões acerca das novas epistemologias para compreender a criança quilombola, quando nos dizem que:

As crianças, por sua vez, constituem sua identidade quilombola não apenas pela reprodução dos atos dos adultos. Durante nossa convivência, observei que esse aprendizado vai além da incorporação, por parte das crianças, daquilo que é ensinado de forma prática pelos adultos. Meninas e meninos quilombolas atribuem significados próprios às atividades que realizam e fazem isso através de uma experiência que leva em conta a relação de seus corpos com o ambiente (Cruz; Pessoa, 2018, p. 6).

Desse modo, somos convidados/as a pensar a partir da contracolonialidade como base epistemológica para a compreensão das infâncias quilombolas. Quando as autoras dizem que não há apenas reprodução dos adultos na constituição identitárias desses sujeitos significa, dentre tantas outras coisas, que o fazer e o bem viver das crianças nos territórios quilombolas são resultados dos saberes e das experiências infantis, bem como dos saberes ancestrais.

Assim, ao pensar a territorialidade quilombola a partir das epistemologias infantis, faz-se necessário compreender que “as crianças são, também, responsáveis pela criação de seu território” (Cruz; Pessoa, 2018, p. 15).

Compartilhamentos e Confluências: sobre lutas, consolidação das políticas e experiências com as epistemologias quilombolas sobre educação e infância

Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E

afetos não se trocam, se compartilham.(Antônio Bispo dos Santos, 2023. In: A terra dá, a terra quer)

Em diálogo com Nego Bispo (2015) sobre compartilhamentos e confluências, apresentamos nesta seção discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), como também discutiremos a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), por compreendermos que a consolidação de tais políticas são resultados de processos de lutas liderados pelo povo quilombolas e docentes.

Posteriormente, faremos a articulação do diagnóstico realizado sobre a implementação dessas diretrizes com os professores do Curso de Aperfeiçoamento “Educação Escolar Quilombola da UFRB” e os caminhos percorridos para a difusão dos saberes e das infâncias quilombolas na Ciranda da VIII Romaria Quilombola em Bom Jesus da Lapa, cujo tema no ano de 2024 foi “Seminário da Alforria: organização e efetivação de direitos”.

É válido lembrar que, no processo de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a construção de documentos orientadores para estruturar uma política para a Educação Infantil. Nesse contexto, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no ano de 1999, documento esse revisado em 2009, com a participação coletiva de professores/as, pesquisadores/as e militantes de movimentos sociais envolvidos/as na defesa do direito à educação das crianças desde bebês, resultando na Resolução CNE/CP nº 05/2009, instituindo as novas DCNEI.

As DCNEI têm como objetivo colaborar com a organização pedagógica na Educação Infantil. Para tanto, as diretrizes indicam os princípios que irão orientar a implementação das políticas públicas para a concretização dos projetos político-pedagógicos

com a participação coletiva da comunidade escolar, com a perspectiva de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as diretrizes apresentam as definições de Educação Infantil, bem como a compreensão das crianças como sujeitos históricos.

Desse modo, as DCNEI reafirmam a necessidade de se observarem e reconhecerem os modos de vida das crianças quilombolas para a elaboração das propostas pedagógicas, uma vez que a constituição identitária delas serão reafirmadas se houver essa valorização de seus tempos, espaços e saberes coletivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) reconhecem a Educação Infantil como um direito das crianças quilombolas e afirmam que “deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais” (Brasil, 2012). Dessa forma, assim como nas DCNEI, reafirma-se que a organização curricular das escolas quilombolas deve assegurar a indissociabilidade entre o educar e o cuidar tanto nas ações quanto nos projetos político-pedagógicos.

Outro aspecto observado no art. 15 das DCNEEQ é que “Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento” (Brasil, 2012). Sabe-se que os conhecimentos socializados nas escolas em territórios quilombolas ultrapassam as estruturas físicas. Nesse sentido, os saberes produzidos por meio das trocas sociais no entorno dessas instituições valorizam a ancestralidade africana e diaspórica, daí a importância de garantir a permanência das crianças com seu grupo social.

Além disso, as DCNEEQ determinam que as escolas quilombolas e aquelas que atendem crianças de territórios quilombolas promovam a “participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil” (Brasil, 2012). No que diz respeito aos materiais didáticos,

recomendam que os aspectos socioculturais sejam incorporados a fim de proporcionar a construção identitária e de pertencimento das crianças quilombolas.

Em 2024, como desdobramento das ações para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola, o Ministério da Educação criou, por meio da Portaria nº. 470, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Tal política é fruto das mobilizações dos coletivos quilombolas nacionais que juntamente com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas (CONAQ) têm reivindicado a garantia do uso coletivo do território quilombola, a ampliação das políticas públicas para as suas comunidades, além de defender uma educação de qualidade e que respeite o modo de viver nos quilombos.

Entre as diversas metas da PNEERQ observa-se o direcionamento de ações que promovam a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira. A política está organizada a partir de sete eixos estruturantes, quais sejam: Eixo 1: Governança; Eixo 2: Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003; Eixo 3: Formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais; Eixo 4: Material didático e literário; Eixo 5: Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional; Eixo 6: Afirmação das trajetórias negras e quilombolas; e Eixo 7: Difusão de saberes.

Para as reflexões teórico-práticas neste artigo será realizada a articulação com resultados das experiências formativas, a partir dos Eixos 3 e 7 da PNEERQ, que a UFRB vem realizando em suas ações institucionais. Os dados do MEC apontam que o Censo escolar de 2020 indicou que apenas 1,5% dos gestores e 0,9 % dos professores tinham formação voltada para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. Essa informação demonstra o quanto é preciso investir para proporcionar uma formação para a equidade racial no Brasil.

A partir desses dados, percebe-se que é necessário mobilizar esforços para a implementação das indicações apresentadas no Eixo 3, a saber: proporcionar formação inicial e continuada para

todos os profissionais de educação das escolas e das secretarias de educação, por meio da oferta de programas tanto para professores quanto para estudantes. A exemplo, podem-se citar os seguintes programas: Parfor Equidade Quilombola e Racial, referente ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Pibid Equidade Quilombola e Racial, relativo ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); Rede PET de Educação Antirracista e Rede PET Encontro de Saberes/Educação Escolar Quilombola, no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET). Todos esses programas têm fortalecido a implementação da PNEERQ nos diversos territórios nacionais.

Como parceira da implementação dessa política, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia tem mobilizado o corpo docente e administrativo para participar dos editais nacionais que tratam da PNEERQ. Desse modo, em 2023 realizou-se a primeira turma de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola para os professores dos Territórios de Identidade do Portal do Sertão e do Recôncavo, em comunidades quilombolas dos municípios de Feira de Santana e Cachoeira, respectivamente. Essa formação foi direcionada para 100 profissionais da Educação Quilombola dos diversos municípios que compõem os territórios supracitados. Nesse mesmo ano, a UFRB aprovou o curso do Parfor Equidade Quilombola e Racial, e encontra-se em processo de submissão o projeto do Pibid Equidade Quilombola Racial. Outra ação se materializa na participação da Ciranda na VIII Romaria Quilombola de Bom Jesus da Lapa-Bahia, uma ação que envolveu docentes e estudantes da UFRB, assim como professores/as do curso de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola.

Dessa forma, a UFRB tem se comprometido com os compromissos dessa política a fim de “Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ)” (Brasil, 2024). Destaca-se a importância de incentivar práticas de monitoramento e de controle social para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira.

Apresentaremos a seguir as experiências do curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola da UFRB e da Ciranda realizada na VIII Romaria Quilombola de Bom Jesus da Lapa.

Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola da UFRB

A proposta de formação continuada em Educação Escolar Quilombola da UFRB contribuiu com o processo de reformulação curricular e com a formação de professores/as, gestores/as, coordenadores/as e lideranças quilombolas das escolas e comunidades quilombolas da Bahia em dois polos: Recôncavo e Portal do Sertão. A proposta foi articulada com o apoio do Conselho Estadual das Associações e Comunidades Quilombolas da Bahia (CEAQ-BA), do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia e com a Coordenação da Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e foi construída em conjunto com a Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Na Bahia são mais de 991 comunidades, das quais 829 são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares. A partir dos dados do Censo da Educação Básica do INEP, a Bahia conta com 602 escolas quilombolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Bahia foram promulgadas em 2013. Porém, um dos entraves para efetivação dessa modalidade de educação escolar está no processo de formação de professores/as, coordenadores/as e gestores/as. Desse modo, a presente proposta de formação continuada abrangeu o apoio didático e o acompanhamento pedagógico na reflexão sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), currículo atual das escolas, identificação nas práticas pedagógicas e discussão de temas das relações étnico-raciais.

O curso de aperfeiçoamento ocorreu entre os meses de março e julho de 2024, para aproximadamente 100 profissionais (professores/as, coordenadores/as e gestores/as) de Escolas Quilombolas, teve uma carga horária de 180 horas, divididas em seis módulos de 30 horas cada, abordando as seguintes temáticas: 1)

África, Diáspora e Escravidão Negra e Indígena; 2) Quilombos: História, Lutas e Direitos; 3) A Educação Escolar Quilombola: processo político e legislação; 4) Práticas Pedagógicas Quilombolas e Antirracistas; 5) Territórios Quilombolas: Tradição, Saberes e Produção; 6) Entre o passado e o futuro: Ancestralidade Quilombola de Palmares. A confluência desses saberes adquiridos nessa formação coloca o/a professor/a como sujeito ativo da reflexão e do processo de produção do conhecimento. A cada encontro contou-se com a participação de professores/as formadores/as, tutores/as e palestrantes convidados/as, de forma a garantir uma visão interdisciplinar e qualificada do processo formativo.

Realizou-se um diagnóstico, como parte das atividades, com o grupo de professores por escola, que participaram do curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola, a fim de identificar como as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola estavam sendo implementadas em suas respectivas escolas. De 20 escolas participantes, obtivemos respostas de 06 escolas do Portal do Sertão e 07 escolas do Recôncavo, todas elas localizadas em territórios quilombolas. Os dados coligidos apontam que em duas escolas o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ainda está em elaboração. Entretanto, constatou-se que na maioria das escolas a forma da organização pedagógica para a implementação das DCNEEQ encontra-se materializada nos respectivos PPPs das mesmas.

Identificou-se que não há oferta de Educação Infantil em apenas uma escola em cada um dos Territórios de Identidade. Desse modo, destaca-se que os professores do curso de aperfeiçoamento trabalham diretamente com as múltiplas infâncias quilombolas em seu cotidiano.

Durante a análise, detectou-se que em algumas escolas quilombolas há algumas resistências em trabalhar com o contexto territorial, isso ocorre segundo as informações, principalmente, quando a escola tem em seu quadro docente a atuação de alguns professores não quilombolas. A partir do diagnóstico, chamou nossa atenção a seguinte assertiva: “Já se trabalham os temas das Relações Étnico-Raciais, os desafios são alguns professores

aceitarem trabalhar com educação quilombola pois muitos não são da comunidade e percebemos que não se identificam com a realidade local”. Decorre desse problema a necessidade de garantir formação inicial e continuada para os professores da própria comunidade quilombola, com a perspectiva de que, em breve, sejam eles a ocuparem as vagas de docente nas seleções e nos concursos públicos de seus territórios.

Já nas escolas em que o quadro de professores é composto por professores quilombolas, o trabalho de implementação das DCNEEQ, apesar dos desafios, tem continuidade. Percebeu-se que há, nessas escolas, ações com as sistematizações dos temas que abordam as questões das relações étnico-raciais a partir dos estudos da história e da cultura afrobrasileira. Ao discutir a Lei nº 10.639/03, as escolas quilombolas se colocam como protagonistas para a proposição de um currículo com a perspectiva contracolonial. Colaborando com essa discussão, Monteiro e Reis (2019) afirmam que:

E é este legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola (Monteiro; Reis, 2019, p. 16).

Portanto, além de proporcionar uma formação continuada pautada na construção coletiva dos conhecimentos sobre as infâncias quilombolas, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola da UFRB se tornou um espaço de diálogo sobre algumas inquietações da prática escolar.

Cruz e Pessoa (2018), ao discutirem as legislações para a Educação Quilombola, destacam a importância do currículo como uma das categorias centrais para pensar uma outra epistemologia das infâncias nos espaços escolares. Nesse sentido, podemos aprender, com as experiências das escolas quilombolas, como é possível modificar a lógica adultocêntrica nas elaborações dos

projetos político-pedagógicos. O que de certa forma inclui a necessidade de olhar para as experiências infantis como potencializadoras dos saberes, como também para colaborar com a preservação do legado ancestral. Identifica-se inclusive que o conhecimento dessas legislações demanda aos docentes uma nova forma de ensino e aprendizagem, que proporcione a valorização dos saberes comunitários.

O estudo de Souza (2017) nos ajuda a compreender que as relações territoriais quilombolas também fazem parte do currículo, pois são permeadas de significados culturais que de certa forma dialogam com a construção identitária e com o sentimento de pertencimento tanto simbólico, quanto afetivo. Assim, uma das estratégias para a operacionalização das DCNEEQ apontadas pelos professores corresponde à garantia do espaço de debate coletivo, durante todo o planejamento das ações para uma Educação Escolar Quilombola implicada com a realidade.

Percebeu-se que em algumas escolas as ações de implementação das DCNEEQ são articuladas com diversas estratégias, a saber: capacitação de professores; elaboração de atividades alinhadas aos princípios da Educação Escolar Quilombola; permanente ação de reelaboração dos PPPs; reuniões coletivas com a comunidade escolar, principalmente para esclarecimento de dúvidas, e apresentação das demandas acerca da temática. De acordo com os professores, tais estratégias “Enriquecem o currículo escolar, mas também fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante”.

Foi comum encontrar entre as informações das escolas a descrição de que o trabalho pedagógico se encontra articulado com a perspectiva antirracista. Além disso, os professores indicaram que a ação educativa está associada ao comprometimento com as questões étnicas, políticas, culturais, econômicas e sociais de suas comunidades, com o objetivo de valorizar a socialização dos conhecimentos coletivos. Algumas escolas afirmaram que ao implantarem as DCNEEQ foram estabelecidos novos laços

comunitários que possibilitaram o reconhecimento e a afirmação de uma identidade quilombola. Nesse sentido, as comunidades tradicionais puderam olhar para si e ver quais vivências e experiências sociais precisavam ser valorizadas e preservadas.

Ciranda na Romaria Quilombola 2024

A VIII Romaria Quilombola teve como tema “Seminário da alforria: organização e efetivação de direitos”. De acordo com os relatos durante o encontro, a I Romaria Quilombola ocorreu no ano de 1888, após a assinatura da Lei Áurea, quando pessoas negras alforriadas se reuniram na gruta do Senhor do Bom Jesus da Lapa, após serem informadas sobre sua libertação. O ecoar do sino representava as vozes do povo negro liberto e a luta por direitos. Tal tradição se mantém até os dias de hoje. Essa história foi expressa nas palavras do Senhor Florisvaldo Rodrigues, liderança quilombola, durante a Ciranda no contexto da romaria: “Nós estamos dando continuidade e tentando construir dias melhores, principalmente para vocês!”. Tal intervenção evidencia a valorização dos saberes ancestrais como expressões da continuidade das histórias de lutas dos povos quilombolas e a partilha da trajetória de luta com as crianças das comunidades quilombolas.

A Ciranda na VIII Romaria Quilombola teve como objetivo refletir com as crianças e adolescentes sobre o sentido do encontro entre as comunidades quilombolas da Bahia. Coordenada por uma mulher negra quilombola, mãe e assistente social, a atividade foi orientada pela pergunta às crianças: “O que viemos fazer aqui?”

A VIII Romaria Quilombola foi espaço de encontros intergeracionais, com a presença de pessoas adultas, mas também de crianças e bebês. Durante a romaria, a presença das crianças era notada em todas as ocasiões, seja no colo de suas mães, pais ou avós ou, ainda, no samba de roda, nas brincadeiras realizadas por elas ao longo de todo o encontro. Observamos o cuidado compartilhado de toda a comunidade para com elas.

A Ciranda na VIII Romaria Quilombola contou com a participação de crianças de diferentes idades e comunidades negras, registrando a presença de bebês até adolescentes por volta de quinze anos de vida, revelando as interações entre idades, educação e cuidado numa dimensão coletiva.

Durante a Ciranda, as crianças realizaram brincadeiras como “unha na mula”, “batata-quente”, “verdade ou desafio” e dialogaram sobre a vida em comunidade. Quando questionadas a refletir sobre o que falta em suas comunidades, expressaram preocupação com a falta de água durante todo o dia, os problemas com o acesso às comunidades e os riscos com as estradas e a falta de trabalho para os familiares. O problema da moradia foi expresso ao relatarem que nem todas as pessoas têm casa, revelando a percepção das crianças sobre os problemas que afetam a vida das pessoas adultas e as implicações de tal condição também para suas vidas.

Sobre a relação com as escolas nos territórios quilombolas, as crianças relataram sobre a interação afetiva com as professoras e professores, mas demonstraram preocupação com o transporte, nos casos em que o deslocamento se faz necessário.

Vale ressaltar que as demandas apresentadas pelas crianças foram registradas pelas lideranças e levadas para os documentos finais da VIII Romaria Quilombola, revelando a valorização de suas vozes e a compreensão sobre a importância da participação desses sujeitos na vida coletiva das comunidades e na luta em defesa dos direitos dos povos quilombolas.

Ao estabelecermos conexões entre a experiência da Ciranda na VIII Romaria Quilombola e o Eixo 7 – Difusão de Saberes – da PNEERQ, observamos a potência do espaço proporcionado pelos organizadores/as da ação com o compartilhamento e disseminação dos saberes e das culturas quilombolas. Ao valorizar a cultura negra e a ação social das pessoas adultas e crianças, reafirma os princípios das epistemologias quilombolas sobre infâncias e suas pedagogias, ao mesmo tempo que promove processos educativos orientados pelo antirracismo.

O curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola e a Ciranda na VIII Romaria Quilombola se constituem como processos de materialização do princípio da contracolonialidade, nos termos de Bispo (2015; 2023), seja no âmbito da formação ou na dimensão do reconhecimento da ação social das crianças quilombolas. Tais experiências podem inspirar a formação de professores/as da educação infantil e, ainda, contribuir para a construção de uma pedagogia da educação infantil contracolonial.

A seguir, sem a intenção de concluir, pois entendemos que esse movimento tem despertado em nós, docentes e pesquisadores/as da UFRB e comprometidos com a formação de professores/as, muitos deslocamentos epistemológicos, partimos para as considerações finais do trabalho aqui apresentado. Nessa inspiração, sob os efeitos provocados pela guisa da conclusão, partimos para novos começos.

Notas Finais: Somos Começo, Meio e Começo

Somos começo, meio e começo. E por isso, continuamos a seguir os ensinamentos de Nego Bispo, Luciana Cruz, Maria Pessoa, Elaine Monteiro, Maria Reis, Mighian Nunes, Amilton Santos, Márcia Souza, Shirley Souza e tantos outros/as que têm construído novas epistemologias para se pensar a educação escolar quilombola.

Especificamente cabe ressaltar que a UFRB tem seus territórios compartilhados com comunidades quilombolas⁵. Mas além disso, conforme versa o documento de criação da Universidade, em 2005, a sua constituição deveria fazer dos territórios onde era implantada uma “região de aprendizagem”. Por isso, a comunidade acadêmica

⁵ Importante ressaltar que as comunidades quilombolas de Vila Guaxinim e da Baixa da Linha, no município de Cruz das Almas (BA), sede da Reitoria da UFRB, tem seus territórios sobrepostos ao da Universidade. Recentemente a UFRB e as comunidades estão em processo de regularização fundiária, de modo a delimitar o direito territorial da comunidade.

da UFRB tem sido sempre começo, meio e começo das questões que permeiam as comunidades quilombolas.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores (CFP) foi o primeiro curso do País a inserir a disciplina Educação Escolar Quilombola no Projeto Político-Pedagógico no Curso. Isso permitiu aprofundar a compreensão teórica e metodológica dos quilombos e da educação escolar quilombola. Este pioneirismo permitiu acumular experiências e confluir para a proposição do Curso de Licenciatura em Educação Quilombola - Pedagogia.

As ações vivenciadas nas experiências do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola e na Ciranda da VIII Romaria Quilombola de Bom Jesus da Lapa na Bahia possibilitaram um novo olhar para as infâncias quilombolas, ao mesmo tempo que nos provocam a repensar as concepções que orientam a educação das crianças desde bebês.

Nesse sentido, é preciso continuar proporcionando aos professores do Portal do Sertão e do Recôncavo o encontro com novas epistemologias a partir das concepções das múltiplas infâncias na perspectiva da Educação Escolar Quilombola. Como resposta a essa demanda, tem-se, na continuidade de nossas ações no decorrer do Curso de Licenciatura da UFRB em Educação Escolar Quilombola – Pedagogia do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), a materialização de uma formação contracolonial para pensar as infâncias quilombolas a partir dos saberes ancestrais.

Somos Começo, Meio e Começo, pois os movimentos gerados pela experiência na Ciranda da VIII Romaria Quilombola de Bom Jesus da Lapa nos mostram caminhos sobre a confluência na relação entre adultos e crianças, rompendo com formas de serem orientadas pelo adultocentrismo. Nos ensinam ainda sobre bem viver, sobre coletividade, sobre ancestralidade, sobre cuidado, sobre educação e sobre ludicidade, envolvendo pessoas de

diferentes idades. As crianças quilombolas, ao participarem da vida de toda a comunidade, têm sua ação social reconhecida. Esse posicionamento político concede à infância quilombola o espaço-tempo da manutenção dos saberes ancestrais do povo quilombola.

Nesse conjunto de confluências, nota-se a continuidade das ações na UFRB através da escolha de nossa universidade, pelo MEC/SECADI, para que a mesma instale a proposta-piloto do “Centro de Formação em Educação Quilombola”, espaço a se constituir como referência em ações de ensino, pesquisa e extensão de Educação Quilombola e na implementação da PNEERQ.

Somos Começo, Meio e Começo, pois as epistemologias quilombolas sobre infâncias e suas pedagogias têm muito a inspirar as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Defendemos, nesse sentido, uma Pedagogia da Educação Infantil que seja contracolonial, que reconheça os saberes das crianças e das suas comunidades; respeite os conhecimentos ancestrais, na relação indissociável entre as crianças e a natureza; paute-se nas lutas fundamentais para a consolidação do direito à educação; e valorize a ação social das crianças e a ação social dos/as professores/as sem hierarquização. Uma pedagogia da Educação Infantil contracolonial se posiciona contrária ao projeto neoliberal de educação e de sociedade e combate todas as formas de opressão, a saber: o racismo, o capacitismo, a homofobia, o patriarcado, o machismo, a xenofobia, o adultocentrismo, dentre outras.

Para a efetivação da Educação Escolar Quilombola, segundo Monteiro e Reis (2019), é necessária uma ação articulada entre todas as políticas públicas do Estado brasileiro. Além disso, é imprescindível proteger o território quilombola com a garantia de sua regularização fundiária, pois sem esse direito, torna-se desafiador assegurar a manutenção das escolas, bem como a permanência das crianças nesses lugares.

Somos Começo, Meio e Começo. Sigamos...

Referências

ARRUTI, José Maurício; SILVA, Givânia Maria da Silva. Quilombos. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; Ratts, Alex (Orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 286-289.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ**. Brasília: MEC/SECAD, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2024.

CRUZ, Luciana Soares da; PESSOA, Maria Lídia Medeiros de Noronha. Ser criança quilombola: a constituição da territorialidade na experiência de crianças moradoras de uma comunidade negra rural do Piauí/Brasil. *In*: X COPENE – (RE) EXISTÊNCIA INTELLECTUAL NEGRA E ANCESTRAL, Uberlândia, 12 a 17 de outubro de 2018. **Anais [...]**. 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536775236_ARQUIVO_ARTIGOCOPENE.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88369, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688369>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MÜLLER, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa

em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 11-22, jan./abr., 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 413-440, ago., 2015.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: proposta de uma educação diferenciada. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 121-139, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/28>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTOS, Amilton Pereira. **Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ensino de relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro-BA, 2019.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, Tiago Rodrigues. Reconhecer e Redistribuir. **A Tarde**, Seção Opinião, p. A2 - A2. Salvador, 28 maio de 2024.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação pós anos 1990**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2018.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. O quilombo na voz das crianças: o protagonismo infantil na construção da identidade quilombola. *In*: SANTOS, Walburga dos Santos; TOMAZZETTI,

Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 337-356.

SOUZA, Shirley Pimentel. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel. Educação Quilombola: os saberes e fazeres da experiência sociocultural e o currículo escolar. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 4, 2017, p. 9-17. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/articloe/view/350>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Desafios e Maravilhamentos do Educar Crianças para um Mundo Igualitário, Sensível e Belo

Alessandra Gomes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

OFICINA DE POESIA

"o que é poesia?" O menino me perguntou.

"Poesia é a forma diferente de olhar as coisas."

Eu perguntei:

"o que tem nas minhas mãos?"

"Água." Todos responderam.

Perguntei de novo

"o que tem nas minhas mãos?"

"água."

Perguntei mais uma vez, só que desta vez alguém lá no fundo disse

"mar"

do outro lado alguém disse

"Chuva"

"enchente"

"lágrimas"

"Vida"

"suor"

"refrigerante"

"suco"

"banho"

etc.

etc.

etc.

Aí, eu disse:

"Pera lá, mas agora pouco não era só um copo de água?"

"ha, ha, ha, ha, ha, ha..."

E todos nós rimos como se a dor não existisse.

E a água da poesia quase afogou meus olhos.

Introdução

No momento atual, diante de tantas catástrofes ambientais, epistemicídios de várias ordens, violências contra crianças, jovens periféricos e mulheres, racismos, transfobias, entre tantas outras mazelas que assolam nosso país e que passaram a ser não somente institucionalmente banalizadas, mas também estimuladas por gestores e personalidades políticas, o tema tratado neste ensaio – a vinculação entre arte e educação na infância – pode parecer desligado dos problemas atuais.

Todavia, pretendemos refletir junto aos leitores que a arte na formação humana e especificamente na formação de crianças, pode atuar como veículo de aprendizagem, construção de afetos, reflexão e “antenas” diante do atual estado de coisas, colaborando com a formação do pensamento e de ações em prol de princípios tais como a igualdade, o respeito à diferença, a paz e os Direitos Humanos, constituindo-se como uma das mais fortes barreiras contra as violências físicas e culturais.

Antenas que percebam o quanto intolerável, incômodo, odioso, repugnante há no universo que nós mesmos construímos. E também antenas capazes de nos colocar em sintomia com as constelações felizes da existência, de indicar um caminho técnico e epistemológico para sairmos da escuridão, para nos liberar da opressão, para dissolver a violência” (Beradi Bifo e Sarti, apud Vecchi, 2017, p. 40)

Para tanto, apresentaremos ao longo deste ensaio reflexões sobre o Programa de Extensão CASA do DUCA, realizado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa/BA, e como o mesmo tem promovido a vinculação entre tais princípios e a formação de crianças.

Na célebre publicação “O direito à Literatura” (Souza, 2011), ao ser chamado para refletir sobre os Direitos Humanos, nosso ilustre pensador, Antônio Cândido de Mello e Souza, aborda o acesso à Literatura como um direito inalienável e nos leva a pensar na importância da Arte na formação humana.

No ensaio, Antônio Cândido destaca o papel social da Literatura como direito básico do ser humano e para defender suas ideias, dentre outros pontos, ele destaca o lugar da Literatura como um bem incompressível, ou seja, aquilo cuja privação pode levar a danos irreparáveis na constituição do ser. Assim como a falta de alimentação, de moradia, de saúde, de roupas e de educação podem comprometer de modo demasiadamente negativo a formação humana, estar privado do contato com as diversas manifestações artísticas também pode causar um vazio na constituição ética dos sujeitos. Se é pela constituição ética e não por prescrições teórico-procedimentais que nos emocionamos com o outro e que o respeitamos em sua singularidade e direitos, esse ponto também deve ser o alvo das práticas educativas desde a primeira infância.

De início, gostaria de elucidar aqui os aportes que me alicerço ao usar o termo ética. Segundo Vítor Paro, a ética é situação fundante da nossa ação sobre o mundo, uma ação que resulta em uma posição de *não-indiferença* diante da realidade. É o que nos distingue fundamentalmente dos demais animais, pois se para estes basta apenas viver a partir das suas necessidades naturais, para nós como seres que ao nascer adentramos não somente a *vida* (como qualquer outro animal), mas um *mundo* de valores, de símbolos e crenças, não nos basta “apenas viver” orientados pelas leis naturais. A nós o que importa, o que nos interessa é o *supérfluo* (Ortega y Gasset, 1963) e esse termo, para muito além do que uma interpretação corriqueira possa entender, se constitui em tudo aquilo que transcende o puramente natural. É o *supérfluo*, portanto, que marca a nossa humanidade.

Desse modo, quando nos reportamos à dimensão histórico-cultural da nossa existência devemos considerar essa configuração

ética como ponto de partida da autocriação humana (Paro, 2001). Assim, perante o mundo nos posicionamos em uma perspectiva de não-indiferença, nos pronunciamos diante da realidade, a interpretamos e afirmamos: isso é bom e isso é ruim; isso é feio ou isso é belo. E isto desde muito pequenos...

A pergunta de uma criança: “porque a Lua não cai do céu?”, seguida da resposta de outra criança: “porque ela está colada no céu por Deus”, demonstra uma posição de não-indiferença aos fenômenos da vida. Mesmo não alfabetizadas, mesmo sem a leitura da palavra e munidas de interpretações animistas ou fantasiosas da realidade, elas nos mostram suas compreensões e leituras de mundo, e com isso nos revelam seus posicionamentos de não-indiferença diante deste. Apresenta-se, assim, sua característica intrinsecamente ética.

Em pesquisa realizada em escola pública de Educação Infantil no ano de 2018, na cidade de Amargosa/BA¹, uma criança de 5 anos ao se deparar com a obra *O grito*, de Edvard Munch, disse: “é uma mãe que virou uma bruxa muito feia”; outras crianças da mesma idade, diante da obra *O beijo*, de Gustav Klimt, fizeram as seguintes leituras: “tem uma mãe dando beijo no filho”, “ele fez coisa bonita e a mãe colocou ele pra dormir”, “ele tá doente no sofá”, “tem um monte de flor na toalha de dormir”.

Nessas interpretações as crianças não expressaram palavras soltas, vazias de significados, mas nos revelaram suas leituras, provavelmente impregnadas de vivências concretas, desejos e muita imaginação. Ou seja, elas nos desvelaram suas posições de não-indiferença diante não somente das obras de arte, mas diante da vida. Elas revelaram suas *leituras de mundo* (Freire, 2009), uma leitura que precede a leitura da palavra escrita. Há nessas leituras, nesses posicionamentos, a atitude ética nos termos destacados por Paro.

¹ “Artes Visuais: um convite às possibilidades na Educação Infantil” (Pesquisa que deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – sob minha orientação) e cujo lócus de pesquisa foi um Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Amargosa (BA). Reflexões sobre essa pesquisa também podem ser encontradas em: GOMES e MORAES (2023)

“Os valores que a sociedade preconiza, ou os considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática”, vai nos dizer Antônio Cândido, e estão presentes também no cinema, na música, nas artes plásticas. Tais construções imagéticas, sonoras, sensoriais e escritas confirmam, negam, anunciam, denunciam, emocionam, apoiam e combatem, nos possibilitando viver poeticamente e dialeticamente as questões da vida desde muito pequenos. E por isso não são experiências inofensivas. Unem coisas que aparentemente parecem muito distantes, como podemos perceber nas interpretações das crianças da pesquisa e no poema de Sérgio Vaz que abre esse ensaio. É este o papel da estética para Vecchi (2017), um processo, segundo ela, que promove a

empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si... Uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma imagem... É uma atitude de cuidado e atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência... (p. 28).

Aquele que pergunta no poema de Vaz “*o que tem em minhas mãos?*” não se contenta com o imediatamente visto e percebido pelos demais. Ao insistir na pergunta, ele vai provocando as sensibilidades, escavando os sentidos e vai possibilitando linhas de fuga e conexões entre coisas aparentemente muito distantes entre si e propiciando uma forma “diferente de olhar as coisas”.

É isso que o objeto estético por meio do teatro, da música, do cinema, das artes plásticas, da dança, da literatura, propicia à infância: uma forma diferente de olhar o mundo e, dentro dele, a si mesmo e ao outro.

E aos poucos, as pessoas envolvidas com aquela “Oficina de poesia” de Vaz, vão deixando de “ver” apenas água e vão ao encontro de outros sentidos, percebendo, sentindo, criando, lembrando outras percepções e leituras. E assim o mar vai

surgindo e junto com ele as lágrimas, o suor, a enchente, o refrigerante, a vida, a experiência.

Nessa “Oficina de poesia”, os envolvidos vão além, vão se colocando de modo não-indiferente, mas implicado, navegando nas atitudes de cuidado e atenção que nos fala Vecchi. É desse modo que ética e estética não se dissociam.

A mediação cultural promovida tanto pelas pesquisadoras na escola baiana, quanto pelo personagem do poema, emprestou às mentes “lentes solidárias” (Vecchi, p. 30) que acabaram por orientar olhares e pensamentos, modificando (e talvez refinando) os processos de compreensão. Esses processos de humanização vivenciados pelas crianças da escola infantil e pelos personagens do poema de Vaz confirmam

[...] aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Souza, 2004, p. 144)

Nesse sentido, consideramos que a presença consciente da dimensão estética nos ambientes educativos escolares e não-escolares, além reafirmar os Direitos Humanos, faz elevar tanto a qualidade das relações com o contexto, quanto a qualidade dos processos de aprendizagem.

Ao referir-se à percepção sensorial nas escolas, o educador e pesquisador italiano Loris Malaguzzi², utiliza o termo “vibração estética” para referir-se ao prazer e à sedução como formas de alimentar um conhecimento que não se nutre somente de informação, mas que leva a uma empatia e a uma relação com as coisas, estimulando a criação de conexões (Vecchi, p. 28). Estimular

² Loris Malaguzzi (1920/1994), pensador e educador italiano, insere em cada escola infantil da cidade de Reggio Emilia, na década de 1960, um ateliê gerido por um profissional com formação artística. Com essa atitude ele leva para a escola e para os processos de aprendizagem um novo olhar aos hábitos e à tradição pedagógica.

essa vibração foi o intento junto às crianças da escola baiana. Materializar essa vibração é uma das grandes contribuições do poema de Vaz.

As diversas modalidades com as quais as crianças se expressam (linguagem visual, matemática, linguagem corporal, linguagem científica dentre outras) são compostas por imaginação, emoções, estética e também por racionalidade. A forma fragmentária ainda prevalecente em diversos ambientes educativos e Currículos voltados às infâncias que delegam a algumas áreas do conhecimento as qualidades da sensibilidade (geralmente menosprezadas) e a outras as qualidades da racionalidade, acaba por empobrecer a qualidade global dos conceitos e do pensamento que está em formação e construção inicial na infância. A abordagem que as crianças têm aos fenômenos da realidade demonstram uma extraordinária união de racionalidade e poesia, pois seu olhar interroga o mundo ao mesmo tempo que se surpreende com ele e procura hipóteses de interpretação.

A estética, ao contrário da atomização das áreas do conhecimento, leva a uma maior completude do pensamento. Se ela favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar poeticamente coisas muito distantes entre si, como destaca Vecchi (2017) e como nos mostraram as crianças da EMEI baiana e o poema de Vaz, e se a aprendizagem acontece por meio de novas conexões entre elementos diversos, então podemos considerar a estética como uma importante impulsionadora da aprendizagem das crianças.

[...] muitos, realmente muitos, são os olhos, os ouvidos, os gestos, as emoções, as denúncias que generosa, e às vezes, raivosamente, as artes e os artistas nos oferecem.

O importante é entender o quanto essas sugestões não são elementos puramente formais, mas se concretizam em outros tantos conceitos e novos tipos de relação com o mundo. É por isso que a referência ao mundo da arte e aos seus valores deve, sobretudo, ser revivida e reinterpretada nas elaborações dos professores e nas elaborações e nos imaginários das crianças. (Vecchi, 2017, p. 38)

Pensar em Direitos Humanos é também refletir e avaliar o quanto pode ser importante uma maior presença na infância das linguagens expressivas: visual, musical, corporal; e sobretudo, em qual medida a atenção para a expressividade e para a dimensão estética de cada campo do conhecimento pode contribuir para dar ao saber uma dimensão de maior completude e humanidade.

Sobre Sonhos, Realidades e Caminhos Permeados pela Sensibilidade Estética junto à Infância na Universidade

Igualdade, sensibilidade e beleza na infância. Três aspectos que dificilmente podemos pensar em separado. A igualdade, que pressupõe a preocupação e o respeito ao outro, não se faz sem sensibilidade. É preciso sensibilidade para entender, e não apenas entender, mas empreender ações num sentido freireano de construção emancipada e implicada com o mundo, para que o outro acesse direitos que lhe proporcionem bem-estar, emancipação e autonomia, aspectos historicamente negados para uma grande parcela da população de um país como o nosso.

A igualdade e a sensibilidade guardam em si, intrinsecamente, a característica da beleza. Olhar (e não simplesmente ver) o outro, se emocionar com ele, responsabilizar-se por ele e empreender ações para que ele viva bem, são talvez, as características mais belas que nos marcam como humanos.

Ortega y Gasset (1963) já afirmava: aos demais animais basta viver seguindo as configurações dadas pelo puramente natural – independente do país, lugar e momento histórico que eles nasçam, cresçam e morram. Ao ser humano não basta viver. Ele precisa criar supérfluos, ou seja, situações, instrumentos e linguagens que lhes auxiliem a transcender o puramente natural e seguir nessa jornada que Hanna Arendt (2001) chamou de “*mundo*”.

A filósofa alemã distingue de maneira muito clara “*mundo*” de “*vida*”. Para ela, chegamos à “*vida*” como qualquer outro animal, mas imediatamente a essa chegada recebemos um nome, somos vestidos com roupas às quais se atribuem qualidades femininas ou

masculinas, somos inseridos em um mundo de tradições, costumes, aprendemos o que é ser menino e o que é ser menina, somos inseridos em um processo de educação e de costumes e é diante de uma capacidade humana aberta, construída em processo, que podemos empreender algo novo e imprevisto para a própria sociedade.

Assim, quando uma criança (e não somente um ser humano) nasce, traz impregnada em sua constituição a dimensão biológica, como qualquer outro ser. Porém, ela é também uma recém-chegada em um mundo humano de realizações históricas, materiais e simbólicas (e a arte é uma delas) e não simplesmente uma criatura viva ainda não concluída. Se assim fosse, diz a filósofa:

[...] a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (Arendt, 2001: 235)

Não há, portanto, possibilidade de existência e continuidade desse empreendimento humano chamado *mundo* sem a sua consequência imediata que é a construção. O mundo e os seres humanos que o habitam estão em um processo constante e ininterrupto de construção nas pequenas coisas, nos pequenos arranjos do cotidiano, por mais que a uns seja negado constantemente essa possibilidade de “ser” e “ser mais”, como também nos dizia Freire (1987).

Então, se é a *vida* que nos marca como espécie, é o *mundo* que nos humaniza. E assim, sempre que uma parte desse mundo nos é negada, há impactos profundos em nosso processo de humanização. Negar à infância o acesso à arte é, como já afirmamos na Introdução desses escritos, comprometer parte de seu processo de formação e humanização.

Esse mundo “artificial” em que crianças chegam quando nascem, não se constitui de coisas que se acumulam, mas é formado por objetos, situações, comportamentos e valores repletos de

palavras e ações que são produzidas e compartilhadas pelos humanos. Essas distintas palavras que habitam o mundo e compõem seu artificialismo simbólico, adentram e impregnam a formação das crianças. Nos dizeres de Bakhtin (2011), um imenso e infinito mundo das palavras do outro forma o fato primário da consciência humana.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (Bakhtin, 2011: 379)

Não é difícil perceber como as palavras também estão impregnadas nas distintas formas e linguagens artísticas e, se prestamos atenção em imagens, personagens, objetos, sons e movimentos de corpos por meio da arte, é porque as palavras que lhes habitam também provocam, tocam, emocionam e incomodam.

A arte faz parte desse conjunto de heranças simbólicas construídas pelos humanos e para Bakhtin são inúmeras as palavras com distintos fins e entonações que a habitam, dentre eles a dominação e a libertação. Às palavras que se contrapõem ao hegemonicamente imposto, Bakhtin chamou de “*contrapalavras*” (GEGe, 2009). Também para as infâncias nossa sociedade promove um forte processo de homologação de certos modelos culturais que imperam e são divulgados, sobretudo pelas grandes mídias, e nos quais, muito frequentemente, a beleza é vendida nas suas formas mais fúteis e supérfluas.

É dessa aspiração pelo fortalecimento de contrapalavras, que se respalda na CAa do DUCA as ações com arte, entendendo-a como um Direito Humano junto à infância.

Um trabalho bastante significativo desenvolvido e voltado à arte na infância se deu com a realização do Projeto *Oficinas Lúdicas: Travessuras e travessias*, de julho a dezembro de 2018. O projeto

contou com a remuneração de bolsistas selecionados por meio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX/UFRB), tendo como foco crianças moradoras dos bairros próximos à CASA do DUCA e sua divulgação se deu de modo criativo e animado pelas ruas da cidade junto a estudantes de distintos cursos do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB) e um grupo de teatro formado por adolescentes que na época era coordenado pelo professor de arte Carlitos Muñoz, atualmente Diretor de Cultura da Prefeitura Municipal de Amargosa.

Fantasiado, o grupo saiu pelas ruas da cidade com instrumentos musicais entoando cantigas infantis populares, chamando os transeuntes para se juntar às rodas e brincadeiras que rapidamente eram desenvolvidas (sobretudo com brinquedos de palavras e algumas brincadeiras populares), ao mesmo tempo em que eram convidados para conhecer o Projeto.

Este se desenvolveu por meio de Oficinas que tinham como fio condutor os eixos da diversidade, da cultura popular e da ancestralidade, e desse modo buscamos acessar os repertórios culturais e afetivos infantis, mas também ampliá-los por intermédio de diferentes linguagens artísticas (literatura, cinema, música, artes plásticas, brincadeiras e manifestações culturais populares como a capoeira).

Partimos do princípio de que cada criança carrega junto de si marcas ancestrais que se mesclam aos apelos da mídia, do mercado, dos meios de comunicação dentre muitos outros. Assim, ela carrega os saberes acumulados de sua comunidade, as singularidades de sua família e grupos de origem, mas também carrega os estereótipos a que todos nós estamos sujeitos.

A criança co-participa, nos termos descritos por Bakhtin (2011), desse grande mundo de palavras que constitui o nosso mundo e nessa co-participação ela também subverte, inventa e produz o novo por meio de seu maravilhamento, da curiosidade e da sua capacidade de construir novas conexões. Escutar as crianças, conhecer a leitura de mundo em suas impressões, opiniões e construções imaginativas sobre a realidade (suas teorias

espontâneas) são oportunidades profícuas de acessar a cultura da infância e reinventar o mundo junto com elas, reescrevê-lo, nos termos aludidos por Freire (2009)³.

Nesse processo de leitura, releitura, escuta e reescrita de mundo, optamos por materiais (histórias, filmes, músicas, fotografias e diversas imagens artísticas) que abordavam a cultura afro-indígena brasileira e estabelecemos critérios para sua escolha, tais como a qualidade do conteúdo (fosse ele imagético, plástico ou musical), a complexidade e criatividade dos materiais e das histórias, sobretudo de autoria indígena e negra⁴.

Na abertura de todas as Oficinas as crianças escutavam histórias. Era um dos nossos princípios metodológicos. Em alguns momentos utilizávamos livros ilustrados por artistas indígenas (foi o caso de “As serpentes que roubaram a noite, de Daniel Munduruku) e em outros, histórias sem ilustrações algumas (o livro “Contos tradicionais do Brasil”, de Câmara Cascudo, por exemplo). Nesse segundo caso, as estudantes extensionistas se preparavam com bastante antecedência, lendo algumas vezes a mesma história, afim de apropriar-se de seu conteúdo. Nesses momentos preparatórios as histórias eram contadas entre as participantes do Projeto – licenciandas das Licenciaturas de Pedagogia e Filosofia – afim de que o grupo contribuísse e construíssemos juntas formas criativas e belas de narrar.

Durante as Oficinas chamou-nos atenção, especialmente, as atitudes de uma das crianças participantes: Ayla, uma menina de 4 anos que tinha seu livro preferido: “Borbuja maruja”, um livro em língua hispânica, de capa e páginas bem duras que ela,

³ Freire ressalta a relação intrínseca entre leitura de mundo, escrita do mundo e transformação, uma vez que ao mesmo tempo em que lemos o mundo também podemos escrevê-lo e reescrevê-lo, implicando essa leitura em uma possibilidade aberta para “uma re-leitura mais crítica do mundo como caminho para reescrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo” (FREIRE, 2009: 44)

⁴ Dentre os materiais utilizados estiveram: contos dos povos Sataré-Mawé, Nhambiquara, Bororo e Munduruku; os livros “Menina bonita do laço de fita”, “Capoeira e liberdade”, “O boi multicolor”; o filme “Kiriku e a feiticeira”.

carinhosamente, todos os dias, ao chegar à CAsA do DUCA, o retirava da prateleira e passava a tarde quase toda abraçada a ele.

Curiosamente, o livro amado por Ayla não fazia parte nem da seleção indígena, nem os que possuíam protagonistas negros. Ayla, provavelmente se apaixonara pela Borbuja maruja, uma sereia de longos cabelos, que vivia rodeada de peixinhos e outros animais e seres do fundo do mar. Autonomamente, movida por sua curiosidade e posição de não-indiferença diante do mundo, encontrou sozinha o livro na estante, o escolheu como “seu” e passava a tarde afetuosamente abraçada a ele como se abraça uma boneca.

Fizemos questão de incluir nas atividades um dia de leitura do livro em espanhol, traduzindo junto com as crianças suas palavras e sentenças em língua estrangeira, a fim de que todas compreendessem o enredo. A experiência foi bela e divertida.

O educador, pesquisador e cineasta Allain Bergala (2007) diz que todos nós temos um “lote inicial” de filmes e livros que levamos durante toda nossa vida. Os livros, como bem nos demonstrou a pequena Ayla, também podem ser depósitos de carinho e a leitura pode também ser permeada pelo apreço e pelo afeto.

Alguns mitos indígenas despertaram medo em algumas crianças. Esse medo serviu de material para conversas, elaborações por meio de desenhos e brincadeiras. Buscamos, também, desconstruir alguns estereótipos sobre as culturas indígenas, levantando os conhecimentos prévios das crianças e trabalhando com imagens, músicas e vídeos. E assim, as histórias funcionaram como válvulas para conversas, produção de desenhos, pinturas, brincadeiras, jogos, atividades musicais dentre outras.

Durante todo o ciclo de atividades, leituras de mundo vieram à tona: a leitura de mundo impressa nos materiais; as leituras “trazidas” pelas crianças e a leitura de mundo dos estudantes extensionistas educadoras – vinculada às suas singularidades, a seus valores, crenças, modos de ver o mundo e aos discursos aos quais elas se afinavam e se reconheciam.

Ao final do Projeto *Oficinas Lúdicas: Travessuras e travessias*, Rosana, uma das extensionistas, estudante do Curso de Pedagogia,

fez uma observação bastante relevante com relação à importância dessas atividades para sua formação⁵:

Quando iniciaram as atividades do projeto na CAsA do DUCA, contamos com o apoio dos familiares das crianças, que tiveram confiança no nosso trabalho e em deixar os filhos participarem das atividades conosco. As atividades foram desenvolvidas a partir de uma temática que desenvolvíamos no coletivo, com a coordenadora do Projeto e com a escuta das crianças. O desafio era ouvir o que elas achavam de determinada temática. Esse momento era muito importante, pois as atividades eram feitas e pensadas a partir dessa escuta.

Rosana ainda completa:

Com esse Projeto, pude superar minhas barreiras. A única experiência que tive com crianças ocorreu durante os estágios do curso de Pedagogia, período curto e onde eu não conseguia ver a singularidade de cada criança. Com o Projeto me aproximei mais delas, convivi com elas, conheci suas singularidades, busquei criar métodos que atendessem a todas as crianças.

Entre os anos de 2022 e 2024 outra atividade bastante significativa vem sendo desenvolvida pela CAsA do DUCA. Trata-se do Projeto *Artes e Culturas da CAsA do DUCA – Educar para um mundo igualitário, sensível e belo*, que tem financiamento da FUNARTE (Fundação Nacional das Artes) e cujo foco é propiciar o acesso à distintas linguagens artísticas para um amplo público, incluindo as crianças da cidade de Amargosa.

Dentre as atividades voltadas ao público infantil estiveram dois espetáculos teatrais: *O barão nas árvores*, adaptação da obra de Ítalo Calvino, e *O menino, o velho e o burro*, inspirado na fábula de mesmo título de La Fontaine. Para as duas apresentações contamos

⁵ Trecho do Relato de Experiência apresentado à PROEXT (Pró Reitoria de Extensão), como produto final do período em que a estudante foi bolsista.

como público com estudantes de escolas públicas e privadas da cidade, com idades entre 5 e 11 anos.

O espetáculo *O barão nas árvores* contou, de forma lúdica e poética, a história de um garoto, filho de nobres que, aos 12 anos, decide subir em cima de uma árvore e nunca mais descer, se transformando num grande defensor da natureza e do meio ambiente. A peça teatral combinou música, cantos e contação de história, entrelaçando a história do protagonista às brincadeiras tradicionais da cultura nordestina. Muitas crianças presentes nunca haviam assistido a um espetáculo teatral e o encanto diante do poético e animado monólogo foi intenso. Algumas foram convidadas a participar da encenação enquanto o ator tocava seu acordeom ou enquanto ele ia compondo o cenário.

Muitas situações interessantes foram observadas nesse dia: uma intensa vibração que transparecia reações de prazer (por meio de olhares vivos, gargalhadas, gritinhos, mãos vivas que se levantavam diante da convocação de voluntários à participação e corpos que se estendiam espontaneamente no chão – já que estavam sentados em tatames). As crianças estavam livres, leves e soltas, mesmo diante das regras que se impõe aos corpos quando se assiste a um espetáculo teatral. A vibração estética do momento possivelmente alimentou numa outra chave, que não é a da pura racionalidade, mas de uma racionalidade sensível – como nos asseveram Antônio Cândido e Malaguzzi – um conhecimento que não se nutriu somente de informação, mas que levou à empatia e à conexão, possibilitando a vivência poética e dialética entre as diversas dimensões dos valores humanos e da vida.

A mesma vibração pode ser observada durante o espetáculo *O menino, o velho e o burro*, montagem que causou expectativa em adultos e crianças, já que a parte de sua encenação seria realizada com a manipulação de marionetes. Muitos adultos presentes à sessão nos relataram que estavam ansiosos pela apresentação, já que tinham um sonho antigo em conhecer um teatro de marionetes. Este grupo de artistas também mesclou música ao vivo (com acordeom, violão e pandeiro), brincadeiras e cantigas tradicionais,

com máscaras, personagens da cultura nordestina e manipulação de bonecos, o que nos transportou para as cenas dos teatros mambembes do século XVII.

Novos processos de empatia, maravilhamento e de relação intensa entre as coisas foram por nós observados, uma pedagogia sensível às linguagens poéticas (Vecchi, 2017) também se instaurava naquele momento e o reconhecimento da estética como fonte inspiradora e formadora provavelmente incidiu sobre o “fazer-se” professora/educadora e na construção de uma filosofia pedagógica por parte das estudantes extensionistas que compõe o projeto⁶.

Julia Midori⁷, por exemplo, reflete

Desconstruir o estereótipo de que Universidade é apenas sala de aula e de que a formação universitária vai além das paredes do campus. A CAaA do DUCA me 'abriu os olhos' para isso. Tenho total certeza que graças à esta experiência, não serei apenas uma professora melhor, mas um ser humano melhor, com mais empatia, respeito e repertório cultural diversificado para trabalhar em sala de aula e acredito que se todos os docentes e futuros docentes tivessem essa formação, seriam profissionais mais humanizados.

A compreensão de Julia aparece bastante afinada com os posicionamentos de Vecchi (2017) sobre a vinculação da educação com o fazer estético, com a sensibilidade estética e com a atitude estética, situações que, segundo a autora, podem representar um componente subversivo em relação a uma cultura e educação tradicional baseada em paradigmas fixos, imutáveis ao longo do tempo e com poucas dúvidas e incertezas. A atitude empática e a antipatia com o objeto/situação artística que se vivencia/indaga com interesse, produzem uma relação com os sujeitos que engendra uma pulsação de vida. Essa pulsação estimula conexões entre elementos diversos e é fundamental para a formação tanto do

⁶ Estudantes do curso de Licenciatura em Letras do Centro de Formação de Professores e bolsistas UFRB/FUNARTE

⁷ Estudante do curso de Licenciatura em Letras, bolsista UFRB/FUNARTE

público quanto dos profissionais que estão processo inicial de formação para a docência.

Ainda dentro do projeto *Artes e Culturas na CAsA do DUCA – Educar para um mundo igualitário, sensível e belo*, também destacamos as Oficinas circenses para crianças que foram realizadas em dois momentos: uma manhã de um sábado em uma escola pública de Ensino Fundamental (séries iniciais) e Educação Infantil da cidade de Amargosa e uma tarde na CAsA do DUCA. Tanto em um como em outro momento, o público infantil participou avidamente de atividades com tecido acrobático, malabares, acrobacia, bambolê e palhaçaria.

Na escola, além do envolvimento e alegria evidentes por parte das crianças, também nos foi oportunizado observar o contentamento por parte da equipe Gestora e das docentes que acompanharam suas turmas nas atividades.

A prefeitura da cidade instituiu desde o início do ano letivo de 2024, no mínimo um sábado letivo por mês. Infelizmente essa ação não contou com a parceria institucionalizada entre Universidade e Secretaria de Educação e provavelmente uma visão bastante vinculada a esse paradigma tradicional que nos referimos há pouco, orientou as escolas a realizarem as mesmas atividades escolares efetuadas durante a semana.

Essa escola, após diálogo com a equipe da CAsA do DUCA, aceitou romper com esse paradigma e inserir as Oficinas para algumas turmas das séries iniciais e da Educação Infantil. Infelizmente não conseguimos atingir todas as turmas – dado o número pequeno de profissionais que conseguimos contratar para as Oficinas – e enquanto algumas aprendiam e desenvolviam formas diversas de se relacionar com o espaço, com o corpo, com materiais, com outros modelos de educadores/adultos/seres humanos (todos arte-educadores circenses), ampliando seus repertórios culturais, sensíveis, afetivos e estéticos, outras permaneceram em suas salas enfileiradas e copiando as lições do quadro.

Sem pretendermos realizar aqui uma discussão mais aprofundada sobre a autonomia escolar na organização e produção

de situações educativas como essas, percebemos o quão ricas elas se apresentaram para todos que delas participaram. Novamente a demonstração de que também se aprende nesses momentos, que também se forma, se relaciona consigo e com o outro de um outro lugar que não é o fixo e hierárquico (a hierarquização dos saberes, por exemplo) das situações tradicionais e conservadoras presentes em muitas escolas desde a Educação Infantil.

Ao final das Oficinas, professoras, diretora e coordenadoras da escola parabenizaram todos os envolvidos nas atividades, destacaram o valor de atividades artístico-culturais na escola e salientaram a importância dessa temática na formação continuada de professores.

Um significativo bate-papo entre comunidade interna da escola e comunidade externa (nós) nos levou à reflexão sobre o quanto os processos de aprendizagem e de ensino seriam modificados se a cultura escolar acolhesse as linguagens poéticas e a dimensão estética como elementos significativos na construção do conhecimento e sobre o quão importante se mostra uma maior presença na escola das linguagens expressivas (visual, musical, corporal) e, ainda, em que medida a atenção para a expressividade e para a dimensão estética de cada área do conhecimento poderia contribuir para dar ao saber uma dimensão de maior completude e humanidade.

Um Breve Relato sobre o Programa de Extensão CAa do DUCA

A CAa do DUCA do nasceu em 2007 em um contexto de interiorização das Universidades públicas levado a cabo pelo Partido dos Trabalhadores, a partir de 2006. Nesse mesmo ano foi fundada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e no ano seguinte, docentes da primeira turma do curso de Pedagogia, na cidade de Amargosa, preocupados com a construção de um ambiente artístico-cultural dentro da Universidade começaram a gestar ideias em torno de um espaço que acolhesse e difundisse distintas formas artísticas.

A expansão das Universidades públicas pelos interiores do país foi um empreendimento que não contou com condições perfeitas, dentre elas uma estrutura física e material para que levássemos a cabo com tranquilidade a formação dos estudantes, oriundos, em sua imensa maioria, das zonas rurais, das comunidades quilombolas, indígenas, de pescadores, dos fechos de pasto, dos assentamentos e das periferias das cidades. Em diversas partes do país, universidades foram criadas também por educadores e educadoras que precisavam se irmanar aos alunos em pequenas, improvisadas e apertadas salas de aula muitas vezes sem ventilação adequada, sem equipamentos eletrônicos, cedidas pelas prefeituras ou outras instituições.

Assim ocorreu com a UFRB. Quando a universidade foi implantada na cidade de Amargosa seus três primeiros cursos foram instalados em um espaço voltado para o depósito da merenda das escolas municipais. Protestos por ventiladores e materiais mínimos caracterizaram esse início que foi também marcado por essa irmandade que se estabeleceu entre estudantes e docentes. Assim nasceu a UFRB em Amargosa: de um processo conjunto de construção de sonhos e de emancipação. De um processo sensível de luta pela igualdade e, por isso, belo.

Dentro desse contexto, um pequeno grupo de professores e professoras do Curso de Pedagogia, preocupados com a formação ampla dos estudantes e atentos ao que Freire chamou de “atos limites”, únicos capazes de possibilitar aquilo que ele nomeou como “inédito-viável” (Freire, 2003), não conseguia conceber uma formação universitária sem a presença da arte. Uma arte que colaborasse para a autoafirmação e autodeterminação de uma comunidade historicamente menosprezada em suas formas de conhecimento e também excluída daquilo que consideramos hegemonicamente como *conteúdos historicamente elaborados*; uma arte que também ampliasse, que estendesse possibilidades de horizontes, que ampliasse visualidades e repertórios estéticos.

Naquele contexto, considerar a arte como parte essencial da formação do estudante era um visto como luxo que não podia ser

colocado em pé de igualdade e importância com salas de aulas, bibliotecas, laboratórios...

Sendo o tempo presente e os homens e mulheres presentes a nossa matéria, esse grupo inicial de professores não se contentou em tornarem-se poetas de um mundo caduco e, de mãos dadas com Antônio Cândido, Hannah Arendt, Paulo Freire e também com Adriano, Ana Paula, Jussara, Wellington e tantos outros estudantes que compuseram a primeira turma de Pedagogia da UFRB, foram em direção da ocupação, em 2007, de um prédio do século XIX, abandonado pelo poder público local, e onde até a década de 1990 havia funcionado a cadeia pública da cidade de Amargosa.

Nesse edifício foi criada – por meio de exposições cinematográficas, rodas de capoeira, rodas de conversa, apresentações musicais, pequenas esquetes teatrais e saraus – a CAa do DUCA. Seu nome condensa uma sigla sonora e acolhedora: **Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade.**

Da sua ocupação em 2007, à sua conquista junto à prefeitura de Amargosa em 2009, depois com seu fechamento em 2010 e, finalmente, com sua reforma em 2020, e finalização em 2022, passaram-se quase duas décadas.

A trajetória desse Projeto/Programa de Extensão Universitária, que coincide com a criação da Universidade, foi e ainda é marcada por um campo de luta e resistência. Se conquistamos a reforma da antiga cadeia pública municipal, ainda carecemos de subsídios financeiros regulares para a realização de atividades com a qualidade que almejamos.

O discurso sobre a importância de um equipamento cultural como a CAa do DUCA por parte dos distintos setores da gestão da Universidade é claro, todavia, num contexto que ainda carece de salas de aulas em quantidade e qualidade, espaços-sede para alocação dos campi, restaurantes e residências universitárias, bibliotecas adequadas, quadras poliesportivas, laboratórios e outros espaços dos mais variados tipos, um equipamento como a

CAsA do DUCA, em grande parte das vezes, não é colocado como prioridade.

Aquilo que muitos poderiam denominar como idealismo ou mesmo ingenuidade, chamamos de *persistência transformadora e preservação de um mundo de heranças públicas e simbólicas*. Chamamos também de *formação ampla, de humanização em uma dimensão complexa e profunda*. Chamamos de “*atos limites*”.

Desde sua criação, a CAsA do DUCA a tem promovido uma série de atividades que têm colaborado para a apropriação de uma extensa gama de conhecimentos. Importantes temas voltados para a igualdade, democracia, respeito às diferenças, valorização da cultura popular tradicional e respeito à infância e à juventude têm sido abordados pela CAsA do DUCA por meio de espetáculos teatrais, exibição de filmes (por meio de seu Cineclubes, o Cine Rapadura), apresentações musicais, exposição de Arte, rodas de conversa e outras atividades que tem integrado seus eventos.

Tais atividades abrangem não somente a comunidade universitária, mas alcançam estudantes das escolas da cidade e também seus moradores de modo geral, uma vez que são sempre abertas a todos os públicos.

Nesses anos de existência temos ampliado o conceito de sala de aula e assim os diversos bolsistas (todos vinculados às Licenciaturas do Centro de Formação de Professores) que passaram durante todos esses anos pela CAsA do DUCA têm sido mediadores em discussões pós-exibições cinematográficas, monitores em visitas guiadas às exposições artísticas, ofertado distintas Oficinas, mediado debates em diferentes atividades, participado de atividades externas e de eventos de natureza acadêmica, além de serem proponentes diretos das atividades que compõe a Programação Cultural do Programa.

Ao termo “conhecimento” temos juntado outras palavras, tais como transdisciplinaridade, co-participação, solidariedade, ironia, carinho, graça e, não menos importante, beleza.

Palavras Finais

Os estudos de Carli (2012) sobre as universidades têm destacado que o avanço neoliberal intercontinental demonstra que, apesar dos signos coletivistas defendidos pelas universidades, têm se intensificado em seu interior tendências ligadas à individualização, relacionadas com um capitalismo acadêmico próprio do ciclo global da educação superior, com as reconfigurações subjetivas a partir da década de 1990 e com as táticas individuais desenvolvidas por professores e estudantes frente à debilidade das instituições.

Tal crise não é um fenômeno isolado à Universidade, mas compõe um processo mais amplo de declive das instituições modernas que experimentam, na modernidade tardia, a exacerbação de suas contradições latentes (Carli, 2012, p. 43).

Apesar das distintas análises que identificam variados efeitos e práticas homogeneizadoras, reguladoras, bem como uma fragilização da capacidade de interpelar os sujeitos, percebemos que distintas experiências universitárias resistem e persistem na tarefa sensível-formativa de criação de contra-palavras em um ciclo histórico de notáveis e aceleradas transformações sociais, culturais e tecnológicas que afetaram os modos e sentidos de transmissão (e assimilação) do conhecimento em distintos espaços e situações.

O Programa de Extensão CAsA do DUCA revela laços sociais, afetivos e cognitivos que se constroem mesmo nesse crítico cenário de debilidade e declive das instituições. Suas práticas cotidianas (desde a discussão de sua programação mensal, à organização e realização das atividades artístico-culturais) têm nos mostrado situações permeadas pelo que Carli (2012) denomina de “elementos criativos, recursos imaginativos, táticas artesanais, expressões políticas e de sensibilidades”, quando se refere às realidades universitárias.

Para além das experiências políticas tradicionais às quais muitos estudantes se vinculam dentro da universidade (Grêmios, Centros Estudantis, Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos), outras situações também têm se configurado em ricos momentos

de experiência e vivência política, de “aparecimento em um mundo público”, de comprometimento com o outro, de construção conjunta da palavra e de fortalecimento da pluralidade.

Nas diferentes “comunidades” que se formam dentro das universidades se constituem uma forma de ser e uma forma de pertença a um *nós*. Isso significa dominar alguns saberes e alguns códigos de conduta, se filiar a ideias e aos conhecimentos, o que pode, a nosso ver, imprimir marcas políticas profundas nas personalidades e possibilitar a revisão do próprio lugar, gerando a reconfiguração das biografias.

Antônio Cândido, Vecchi, Sergio Vaz e outros autores que trouxemos à baila nesse pequeno ensaio nos ajudam a refletir sobre o fato de que as manifestações artísticas podem contribuir na direção de uma educação sensível e emancipadora, uma vez que o contato e a reflexão crítica com e sobre o universo de tais manifestações podem propiciar o desenvolvimento da autonomia intelectual, a abertura para a diferença, a compreensão da tradição e da contemporaneidade.

Creemos que os elementos criativos, os recursos imaginativos e o exercício da sensibilidade que se constroem nas ações da CAsA do DUCA podem estabelecer um elo indissociável entre olhar e julgar, entre olhar e perceber-se, entendendo o mundo criticamente em uma dimensão histórica, social e cultural. Assim, a experiência de abertura sensível, por meio do acesso, reflexão e fruição artística, pode compor os *caminhos formativos para a docência sensível, bela e bem fundamentada* dentro das universidades.

Esses caminhos não são lineares nem definitivamente estabelecidos e podem ter como importante fonte de ensino e aprendizagem as linguagens artísticas como mediações para a criação, para a formação de autores, de futuros profissionais

críticos e sensíveis⁸, de modo que um trabalho crítico-reflexivo-sensível propicie

[...] condições para um olhar que vê mais do que se suponha ser visível, o que pode contribuir na construção de sensibilidades mais enriquecidas; na formação de pessoas, por que não dizer, mais inteiras, uma vez que inteiradas do que há no mundo e de suas possibilidades (FRITZEN e MOREIRA, 2008: 8).

Numa visão crítica, mas animadora, naquela que se tornou uma das mais belas obras brasileiras sobre a importância da fabulação literária para a democracia, o professor Antônio Cândido, ao refletir sobre os Direitos Humanos, no final dos anos 1980, afirmou:

É verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado. Sobre este aspecto, os tribunais de Nuremberg foram os sinais dos tempos novos, mostrando que já não é admissível a um general vitorioso mandar fazer inscrições dizendo que construiu uma pirâmide com as cabeças dos inimigos mortos, ou que mandou cobrir muralhas de Nínive com as suas peles escorchadas. Fazem-se coisas parecidas e até piores, mas elas não constituem motivos de celebração. Para emitir uma nota positiva no fundo do horror, acho que isso é um sinal favorável, pois se o mal é praticado, mas não proclamado, quer dizer que o homem não o acha mais natural (Souza, 2011, p. 172/173)

Se o professor Antônio Cândido estivesse vivo, veria que atualmente não somente é possível, mas é um fato concreto o elogio – por parte do dirigente de um país democrático e de sua cúpula de Ministros – a um torturador, elevado em discurso amplamente propagado, a herói nacional. Veria também que um dirigente,

⁸ No caso do Centro de Formação de Professores, esses profissionais provavelmente se tratarão de educadores e docentes, já que o Centro de Ensino abarca, no total, oito cursos de Licenciatura)

eleito democraticamente, defende, em cadeia nacional, a ineficácia de uma vacina, levando à morte milhares de pessoas durante uma pandemia. Assistiria entristecido à zombaria e minimização, por parte deste mesmo dirigente e sua cúpula, de uma das piores violências que podem ser acometidas contra o corpo de uma mulher, mesmo sendo ela uma criança. Presenciaria a comparação satírica, ainda por parte desse mesmo dirigente, de seres humanos a animais, ao afirmar que em uma comunidade quilombola o peso de seus moradores era medido em arrobas.

Momento de escancaramento e orgulho da barbárie este que vivemos. Momento de propagação e crença em discursos, teorias e filosofias não somente infundadas, mas danosas à existência da democracia, danosas os princípios de respeito e convivência respeitosa, deletérios aos avanços da ciência, aos avanços das lutas antirracistas, anti-homofóbicas e anti-machistas, pois fundados no ódio, no discurso de extermínio ao outro, de menos validação de suas vidas.

Junto a esses discursos se segue a criminalização de expressões artísticas, o embrutecimento dos sentidos, uma vez que eles têm sido mediados – independente da classe social – pela internet e suas formas de inteligência artificial e produção de “verdades”, na busca desenfreadamente o consumo de várias ordens. Dentro desse contexto, a arte apresenta-se como um dos caminhos (não sem contradições, evidentemente) de fabulação, de reflexão e resgate dos valores humanos fundamentais.

Hoje, ainda mais, a arte como Direito Humano precisa ser defendida, precisa ser trazida à reflexão em ambientes de formação inicial e continuada para a docência. Precisa ser trazida para as infâncias.

Se não há equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura, afirma Antônio Cândido. Sem a arte, acrescentamos, já que como fator indispensável de humanização, como o sonho acordado das civilizações, ela atua diretamente em nossa consciência e em nosso inconsciente.

Oferecer o belo é naturalmente justo. Melhora imediatamente o mundo, sem requerer cruzadas contra o mal, sem favorecer ideologias assassinas. É generosidade (portanto, ética), justamente porque seu beneficiário pode ser qualquer circunstância, não só o autor ou o comprador da beleza (Zoja, 2007, p.23 apud Vecchi, 2017, p. 55)

Fiquei encantada, primeiro com a reinauguração do espaço e depois quando fui aprovada para ser bolsista neste espaço. A partir daí pude perceber que todas (os) nós precisamos de arte na vida, para nos tornarmos mais humanos e consequentemente melhores docentes. Pude ver o olhar de cada pessoa nos eventos que a CAsA do DUCA proporcionou, ouvir relatos de colegas futuros professores sobre a importância da CAsA do DUCA na sua formação e ainda relatos de crianças que amaram estar neste espaço, as vi criando novas ideias, desconstruindo estereótipos e realmente felizes aprendendo em um lugar diverso, plural e importante. (Júlia Midori)

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2007.
- CARLI, Sandra. **El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación Pública**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Carta pedagógica. Segunda carta do direito e do dever de mudar o mundo. In: **Caderno de Formação nº. 4** Paulo Freire, um educador do povo. Sindicato dos Professores do ABC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA. **Educação e Arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

GEGe. **Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso**. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GOMES, Alessandra; MORAES, Vaneza. Artes e escuta: sendas percorridas na Educação Infantil. In: SILVA, Erica Bastos da; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; MEIRELES, Mariana Martins de. **Pedagogias no plural: inflexões na formação de professores**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2011.

SOUZA, Antônio Cândido de Mello e. O direito à Literatura. In: SOUZA, Antônio Cândido de Mello e. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

A Música nas Políticas Nacionais da Primeira Infância

Lucas Coelho de Lima

Universidade Federal da Paraíba

Nadja dos Santos Araujo

Universidade Federal da Paraíba

Introdução

A música está presente em todas as culturas e nas mais diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, ninar, brincar, para dançar, músicas para acalmar e a que traz agitação. No contexto das artes, a música é reconhecida como um elemento indispensável e fundamental na história das civilizações uma vez que, além de fazer parte do cotidiano das pessoas contribui expressivamente para o desenvolvimento do ser humano em suas mais diversas capacidades. Vale ressaltar também que na história da educação brasileira a música já esteve presente em diversos momentos, especialmente como finalidades específicas no currículo das instituições de Educação Infantil e como função formadora dos indivíduos.

Em 2008 o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou o projeto de lei que torna a música obrigatória. O referido projeto estabeleceu um prazo de três anos para que todas as escolas fizessem a adequação de suas propostas pedagógicas, de modo a inserir a música no currículo escolar. Com isso, partir de 2011, a música passou a ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, conforme determinação da Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008.

Esta lei se fundamenta a partir do entendimento sobre contribuições da música na educação básica, a partir de uma perspectiva formal (planejada) que deve ser vivenciada em sala, e

ao compreender isso, Nogueira (2003, p.1), relata que a música é uma experiência que “acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos da sua trajetória neste planeta. E, atualmente, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação”. Ao trabalhar a música na Educação Infantil, o educador não pode deixar de considerar os conhecimentos prévios da criança sobre esta, devendo tomar este fato como ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, exercendo uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz consigo do seu meio.

Neste sentido, a reflexão sobre o currículo nas instituições infantis de Educação Infantil tem sido uma das práticas constantes entre os educadores e o seu papel, dada a necessidade de construção e revisão dos projetos político-pedagógicos, bem como das propostas curriculares dos sistemas de ensino. Para isso, as últimas décadas foram marcadas pelas reformulações da legislação escolar, principalmente através dos documentos e parâmetros que sustentaram as novas configurações e estruturas da Educação Infantil, desde os RCNEI (1998) – Referencial Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, até a BNCC (2017) – Base Nacional Comum Curricular (documento mais atual que norteia as diretrizes da Educação Infantil).

A partir desses documentos a música no contexto da Educação Infantil, teve visibilidade e grande importância aliada da prática das vivências, podendo revelar as habilidades musicais que as crianças possuem desde cedo, estimulando suas percepções auditivas sobre o ritmo, intensidade e timbre. Nesse estágio, ela pode ser vista sob diferentes perspectivas, como, por exemplo, cultural e psicológico. Cultural, porque basta uma pequena observação para perceber que cada região possui peculiaridades no tocante a estilos musicais, assim como em outras manifestações (Araújo, 2021), e psicológico porque evoca respostas emocionais variadas na liberação dos neurotransmissores associados ao prazer e bem-estar (Galvão, 2006).

Em todas as culturas, as crianças brincam com a música por meio de jogos e brincadeiras transmitidas de uma geração para outra. A criança aprende a brincar desde as primeiras interações lúdicas entre mãe e o bebê. Sobre isso, Vygotsky (1979) reflete que é a imaginação em ação ou o brincar que permite à criança ir além da percepção afetivo-motora para criar a representação do mundo.

E tratando da representação de mundo, cabe refletirmos que quando falamos não só no brincar, mas também em música, buscamos na nossa memória as lembranças da nossa infância, seja pela que nos causou sensações de alegria, raiva, tristeza, ou até mesmo aquela canção de ninar que os nossos pais usavam para nos colocar a dormir e parecia que tudo era leve em uma simples melodia que fluía através dos nossos ouvidos.

Para entendermos o universo e as possibilidades que a música traz, é necessário voltar à infância, fazer um resgate, lá onde se brincava, faziam-se gestos, sons, cantarolava-se, tudo isso impulsionado pelas ações e emoções que a música era/é capaz de trazer a nossa construção social enquanto indivíduos em constante amadurecimento.

Portanto, a proposta desse capítulo é realizar uma reflexão tomando como base as Políticas Nacionais da Primeira Infância no que se refere à música, assim como as recomendações do uso da música nas diretrizes norteadoras da Educação Infantil.

Para isso, antes de entrarmos nas reflexões acerca dos Parâmetros Nacionais da Primeira Infância, você caro leitor, consegue lembrar de uma música específica que fez parte da sua infância? Que sensações ela te traz? Quando você lembra dessa música, melodia, ou voz, você lembra de alguém que também fez parte dessa experiência com você?

Reflexões e Possibilidades da Música na Educação Infantil

Para iniciarmos os apontamentos que serão levantados sobre a música como uma possibilidade na primeira infância, é essencial entendê-la como uma linguagem artística em sua total completude,

sensibilizar-se do que ela é capaz à vida humana desde o primeiro contato quando ainda bebês. No mundo infantil, a imaginação, os ritmos, a sensibilidade e o movimento constituem uma profundidade às vivências das crianças, sobretudo porque essas são as características que definem esse mundo particular de cada uma.

Termos consciência sobre a importância da música na primeira infância é também enxergarmos esse fenômeno como algo imprescindível na didática dos educadores nas creches e pré-escolas, principalmente quando nos referimos a criança pequena, sobre isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, refere-se ao ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais como ensino obrigatório da educação básica, incluindo neste aspecto a dança, música, artes visuais e o teatro como linguagem que constituem este ensino.

A partir disso, pensarmos a música como possibilidade na Educação Infantil é sobretudo, nos conscientizarmos sobre um mundo lúdico e descontraído que pode ser vivenciado em sala de aula, como nos cita o RCNEI (1998), a linguagem comunicativa de sensações, pensamentos e sentimentos produzidas em um ambiente sonoro faz com que os bebês e crianças iniciem o seu processo de (musicalização) que é entendido “como sensibilização sonora na qual a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais” (Madalozzo, 2021, p.121).

Entretanto, precisamos refletir de que forma essa música chega aos ouvidos dos pequenos em sala de aula e no ambiente em que ela está inserida, entendendo que desde cedo as crianças aprendem sobre si e sobre o mundo ao seu redor, ela é atenta a tudo que a rodeia e, ao mesmo tempo participa como autora dessa construção de conhecimento e autonomia.

Deste modo, a construção dessa autonomia sob auxílio da música, segundo o RCNEI (1998), é configurada pelas experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados, isto é, o despertar da sensibilidade, seguindo como exemplo em sala a perspectiva da música para o desenhar, pintar, olhar livros, histórias cantadas,

danças e outras possibilidades consideradas características fundamentais a maturação da criança que vai se entendendo como sujeito de direito e pertencente a um lugar no mundo.

Essas considerações trazidas pelo RCNEI, corroboraram para pensarmos o tempo atual, e refletirmos se essas práticas em sala de aula realmente surtem efeito como forma de desenvolvimento da autonomia da criança, aliado a isso, como os professores têm se disponibilizado para planejar e executar as possibilidades de dinâmicas que enfatizam a música como expressão artística em seus contextos diários.

Para os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – (PQNEI, 2006) Pensarmos a possibilidade da música como o despertar das novas percepções, expressões, sentidos e aprendizagens é refletir sobre a própria criança em seu contexto, e nisso o professor tem um papel fundamental, considerando que toda e qualquer criança pode e tem o direito de aprender, mas não sob qualquer condição, isto é, antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças conseguem interagir em seu meio a partir de outras linguagens, desde que haja no seu meio uma interação com os seus pares sob mediação ou não de um adulto.

Sobre as diversas formas de interação na infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), afirma em um dos seus pontos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, devem garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão, sendo elas verbais, plásticas, dramática e musical, corporais, sensoriais, e além disso, a promoção do conhecimento e ampliação dessas mesmas experiências possibilitando a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Essa importância de identificar a individualidade de cada criança traça um perfil histórico do seu seio familiar, e aqui cabe refletirmos: de onde essa criança vem? Quais músicas, ritmos, intensidades ela está habituada a ouvir? O professor tem

consciência das possibilidades que a música traz, e por isso a planeja estruturalmente sua vivência com as crianças?

Nessa discussão a BNCC (2017), por sua vez, justifica os conceitos estabelecidos pela DCNEI e traz nos seus parâmetros que a experiência do corpo e dos movimentos, onde permite à criança uma exploração do mundo e de tudo o que nele contém, conseguem estabelecer uma relação e expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e a vivência das experiências. Alguns dos objetivos de aprendizagem especificados, é justamente a perspectiva do criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música, também durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Ao pensarmos essas possibilidades de vivências com a música presentes nos parâmetros e todo o conceito reflexivo que estes nos trazem, é revelado a nós a importância desse fenômeno, que outrora já era posto em pauta pelos primeiros documentos base da Educação Infantil, a exemplo do RCNEI do ano de 1998, e os demais documentos, diretrizes, leis e autores que sucederam e deram continuidade a uma proposta pedagógica através da música.

Vale ressaltar ainda que a perspectiva política educacional para a música refletida nesses documentos bases da Educação Infantil é de que o mediador (professor), nas suas salas, proporcione às crianças ou bebês, uma verdadeira fonte de estímulos afetivos, cognitivos, de sensações, aprendizado e experiências, através da vivência e do conhecimento do seu próprio corpo, e são essas as possibilidades que podem contribuir no processo do desenvolvimento infantil, inserindo a criança - enquanto sujeito pertencente a um meio de interações - em um universo das múltiplas linguagens artísticas.

Para Pereira e Schultz (2021), a forma pela qual a criança deseja se envolver com a música é um caminho para entendermos o que é a infância, sobretudo, quando essa mesma criança se relaciona diretamente a este fenômeno, entendemos qual é a forma que ela enxerga o mundo em que vive; essas características de afinidade

com a música tem um marco específico na vida humana, quando ainda na fase intrauterina os bebês estão atentos a todos os sons, como, por exemplo, o fluido da circulação sanguínea, respiração e vísceras, e, mais do que isso, é constatado a voz materna como um ressoar em todo o corpo da mãe, atingindo de tal modo o útero. A partir do nascimento o RCNEI reflete:

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música (RCNEI, 1998, v. 3. p.51).

Por isso que a voz materna se torna algo especial para o bebê no processo de gestação e após o nascimento, o que consta refletir que nos contextos em que há a presença da música como parte intensiva do cotidiano, tem como base o princípio da afetividade e serve como uma linguagem de compreensão e intenções do outro, principalmente na relação adulto criança, mãe-bebê (Pereira; Schultz, 2021).

Neste contexto, entende-se a interação do adulto em todo esse campo musical de possibilidades a criança, e ressalta-se que, o adulto não pode ser considerado um ser dispensável, pelo contrário, é essencial na construção social das brincadeiras, que exerce influência desde o nascimento, considerando que a criança está inserida em um contexto social (Pereira; Schultz, 2021).

Refletindo sobre os aspectos de construções sociais, o RCNEI (1998), relatou que as formas de organização social e o papel da música tem ganhado transformação na sociedade, algo de sua configuração ritual é preservado, assim como o ensinar por imitação e por ouvido, em que se misturam a intuição e o conhecimento prático, transmissão oral e outras experiências que comungam de forma direta no aspecto do desenvolvimento e com

o contato intuitivo e espontâneo da expressão musical desde os primeiros anos de vida, ficando evidente que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos; são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a outras esferas do desenvolvimento humano, referindo-se aos pontos afetivos, estéticos e cognitivos.

Isso nos faz refletir que, se a criança desde cedo tem acesso a essas experiências com a música nas Instituições de Educação Infantil, por meio da condução de um educador significa dizer que as possibilidades dessas experiências na primeira infância justificam aquilo que as diretrizes trazem em seus conceitos curriculares como proposta de um desenvolvimento infantil significativo.

Aliado a essa ideia, os autores Júnior, Bento e Carvalho (2012), discutem o pensamento sobre a valorização da música voltada a uma proposta de diversidade cultural para as crianças, como por exemplo, as músicas de origem europeia, africanas, indígenas, cantadas ou de forma instrumentais, criam na criança um repertório onde qualificará às suas escutas e fazem-na entender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada a um universo supostamente “infantil”, através disso vale fazer um resgate dos tipos de músicas, sons, ritmos, que estão sendo inseridos no universo da Educação Infantil; será que os professores na perspectiva da Educação Infantil se utilizam também dessa diversidade musical.

Para complementar essa diversidade, a reflexão é de que os brinquedos, os instrumentos de efeito sonoro, os CDs, DVDs são materiais bastante apreciados pelas crianças, mas que também os instrumentos/brinquedos populares precisam ser valorizados, desde os mais tradicionais chocalhos, tambores, até os mais atuais, onde acabam por contribuir nas atividades de improvisação ou pequenos arranjos, de exercícios de discriminação de sons ou como sonorização de histórias e brincadeiras (Júnior; Bento; Carvalho, 2012).

Em suas possibilidades, a música também deve contemplar a expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, entendendo que estes são seres de muita esperteza e de direitos, principalmente àquelas que apresentam necessidades especiais, pois através desse movimento proporcionam o equilíbrio e a autoestima, além de um meio de integração social, uma vez que a escuta de diferentes sons, produzidos por brinquedos sonoros ou do próprio ambiente doméstico também é fonte de observação possibilidades e descobertas a criança (RCNEI, 1998).

Perspectivas Iniciais: a música a luz do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Rcnei)

O trabalho com música na Educação Infantil sempre foi algo desafiador e um pouco desconhecido pelos profissionais deste segmento, principalmente quando se trata do objetivo que esta especificidade traz em um contexto de desenvolvimento integral das crianças.

O primeiro documento que orienta o trabalho com a música nos espaços de creche e pré-escola é o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (1998), ele consistiu em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visaram contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que para promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função foi contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiou os sistemas de ensino estaduais e municipais (RCNEI, 1998, v.1. p.13).

Diante desse contexto e observando a linha do tempo da implementação dessas orientações percebemos que a chegada desse documento foi algo novo aja vista que não existia um currículo ou diretriz que tratasse especificamente do fazer pedagógico nas instituições que acolhiam o segmento da Educação

Infantil e principalmente tendo a música como parte integrante desse processo. E como tudo o que é novo dá medo e provoca incertezas, a inserção desse recurso na rotina gerou muitas dúvidas e incredibilidades na classe dos docentes. Não se podia cogitar na época que a música pudesse ser um instrumento de exploração de aprendizados múltiplos e, que além deles, pudesse contribuir com aspectos importantes do desenvolvimento infantil como a oralidade, a criatividade, expressão corporal, dentre outros (Carvalho e Venâncio, 2020).

E assim, os professores, através da formação continuada, que não era muito frequente, tiveram que rever como trabalhavam a música nas salas de referência condicionando esse fazer pedagógico apenas a determinados momentos da rotina como, por exemplo: cantar para ir ao refeitório, cantar para agradecer a alimentação, cantar para fazer a fila, enfim, a música se tornou, nas Unidades de Educação Infantil, uma espécie de “gatilho para manter a ordem e esperar a vez”.

A música tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamento e a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (RCNEI, 1998, v.3. p.47).

A música é trazida pelo RCNEI (1998) como um dos eixos temáticos que compõe o documento e ganha a mesma estrutura organizacional no sentido de contemplar especificidades que também são encontradas na matemática e linguagem oral e escrita por exemplo. Inicialmente a orientação parte para esclarecer a relação entre a criança e música.

Nessa perspectiva o documento trouxe a forte ligação entre o ambiente e como este afeta a construção da musicalização das crianças enfatizando que o professor não precisava trabalhar com materiais extraordinários para fazer com que elas desenvolvessem

aspectos sensoriais voltados a experimentação de sons e escuta musical.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização intuitivamente. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (RCNEI, 1998).

Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc.

Wax Edith citando Dalcroze (1979), menciona que não é suficiente desenvolver na criança as faculdades auditivas para fazê-la amar a música, já que nela o elemento mais impetuosamente sensorial, o mais estritamente ligado à vida, é o ritmo, o movimento. O autor retrata em sua fala o que o RCNEI (1998) traz com relação aos objetivos do trabalho com a música considerando que a criança até os três anos deve ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais e as crianças de 4 a 6 anos devem explorar e identificar

elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo percebendo e expressando sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (RCNEI, 1998).

Ao observar os objetivos desse eixo temático percebe-se a importância da exploração dos aspectos sensoriais e de experiências que envolve interações e brincadeiras para a união das habilidades musicais, ou seja, para o desenvolvimento que leva as crianças a não fazerem apenas “música” e sim, a explorarem a musicalização de todos os materiais que estão a sua volta, é necessária uma pitada de criatividade do docente no sentido de explorar inúmeras possibilidades que envolvem o fazer musical, a escuta, a brincadeira cantada, dentre outras estratégias.

Considerando a questão da diversidade de elementos para a produção do trabalho com a música na Educação Infantil o RCNEI (1998) trouxe algumas orientações de como os professores deviam proceder para explorar a música no espaço das salas de referência, iniciando o trabalho a partir de oficinas onde as crianças eram solicitadas a construir seus instrumentos musicais e a explorarem os materiais que os compõe.

A atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, estimula a pesquisa, a imaginação e a capacidade criativa (RCNEI, 1998).

Para viabilizar o projeto de construção de instrumentos com as crianças, o material a ser utilizado pode ser organizado para facilitar uma produção criativa e interessante. Para isso é importante selecionar e colocar à disposição das crianças: sucatas e materiais recicláveis que devem estar bem cuidados, limpos e guardados de modo prático e funcional; latas de todos os tipos; caixas de papelão firmes de diferentes tamanhos; tubos de papelão e de conduíte; retalhos de madeira; caixas de frutas; embalagens etc. Também, é preciso ter grãos, pedrinhas, sementes, elásticos,

bexigas, plásticos, retalhos de panos, fita crepe e/ou adesiva, cola etc., além de tintas e outros materiais destinados ao acabamento e decoração dos materiais criados.

Quando o professor propõe atividades dessa natureza para as suas crianças, ele está se comprometendo com o desenvolvimento integral delas, possibilitando vivências criativas e participativas onde cada uma aprende a ser protagonista do seu fazer pedagógico.

A exploração de materiais diversos para a confecção dos instrumentos também enriquece o repertório de formas, texturas e possibilidades de criação para essa criança que, desde o nascimento, inicia sua compreensão sobre o mundo a partir dos sons que escuta. Dentro dessa perspectiva, as brincadeiras fornecem um passeio por entre as construções participativas das crianças no universo musical.

O RCNEI as contempla falando que o repertório de brincadeiras exploradas nas unidades de Educação Infantil deve ser voltado a cultura infantil fornecendo, elementos para sua ampliação. Nesse contexto o brincar se coloca como ponto de partida e principal ferramenta do trabalho com a música e o brinquedo uma espécie de veículo para o crescimento que possibilita a exploração do mundo, e a criança de forma prazerosa torna-se preparada para receber as surpresas que este próprio mundo lhe reserva.

Análises a respeito da ludicidade na Educação Infantil demonstram que jogos e brincadeiras transformam a creche e a escola em espaços privilegiados para a promoção do desenvolvimento. A observação das crianças em brincadeiras requer do adulto conhecimento sobre diversos aspectos do universo infantil, Moyles (2002) destaca que a observação é um processo profissional que requer um conhecimento da primeira infância e do desenvolvimento infantil.

O autor afirma que a observação do brincar é muito produtora para o educador, pois assim ele aprende a analisar os comportamentos e habilidades das crianças envolvidas nesse

processo. Afirmado essa importância, o RCNEI (1998) trouxe como aspecto final do eixo Música as orientações a respeito da avaliação, observação e registro das atividades realizadas pelo trabalho intencional dos professores.

O documento sugeriu que a avaliação é um instrumento que serve para auxiliar na reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. Deve basear-se na observação cuidadosa do professor. O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que ele atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.

Deve-se considerar que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só como as crianças pensam e sentem, mas a natureza do conhecimento musical. Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

Diante das considerações aqui relatadas o trabalho com a música na Primeira infância desempenha papel importante no desenvolvimento dos bebês e das crianças constituindo-se como uma ferramenta poderosa para ampliar o universo múltiplo de suas possibilidades criativas.

O RCNEI trouxe apenas um norte, uma referência, que para aquele momento específico de sua publicação orientou uma série de professores e professoras perdidas em uma rotina sem muitas opções e sem uma formação continuada adequada, fazendo-os, muitas vezes, replicar estereótipos que reforçavam o trabalho com a música voltado à condicionamentos e atividades que não agregavam a exploração dos sentidos pelas crianças e outros pontos relevantes do desenvolvimento infantil. Este documento foi

a primeira orientação “curricular” que trouxe uma espécie de “receita de bolo” referente ao trabalho pedagógico que se traduzia em eixos temáticos, conteúdos, orientações didáticas e objetivos de aprendizagem e não colocava a criança e sua identidade como foco principal do processo de construção do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva o trabalho com a música na Educação Infantil anterior ao RCNEI não era considerado um campo específico onde o professor teria que explorá-lo “pedagogicamente”, as orientações se baseavam apenas no dueto: cantar por cantar. A utilização de outros recursos que pudessem estabelecer um elo entre a música e as competências não vinculadas a oralidade, ainda era um campo desconhecido para muitos educadores. (Venâncio e Carvalho, 2020).

Atualmente a inserção da música dentro das salas de referência tem avançado muito desde a publicação do RCNEI, sendo assim, as políticas que sucederam esse documento elevaram, em termos legais, o trabalho com a música dentro de uma conjuntura cultural.

As DCNEI’s, por exemplo, inserem a criança no centro de toda a ação pedagógica tendo nas interações e brincadeiras o foco principal da construção desse processo. O documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo.

Nessa perspectiva ao reconhecer a música como instrumento incentivador para ampliação da compreensão de mundo da criança através das tradições culturais, as diretrizes entregam aos educadores uma amplitude de possibilidades para estimular as crianças a vivenciarem situações diversas que envolve o conhecimento musical em diferentes contextos.

A Música nos Parâmetros Nacionais da Primeira Infância: uma perspectiva de análise comparativa

Neste trecho discutiremos acerca das habilidades despertadas nas crianças através da música, sob um olhar de análise base ao RCNEI (1998), pelo fato de ser este o primeiro documento dos Parâmetros Nacionais da Educação Infantil que se dedica a uma maior parte atribuir reflexões referente a música na Primeira Infância, e as demais diretrizes - PQNEI (2006), DCNEI (2010), BNCC (2017) - que atualizaram as diretrizes da educação Infantil ao decorrer do tempo, bem como suas reflexões principais no campo de desenvolvimento e experiências com a música no universo infantil.

No RCNEI (1998), a “Presença da música na educação infantil: ideias e práticas correntes” como demonstra o título, caracteriza como o trabalho com a música deve considerar o meio das expressões, trazendo perspectivas de como esse fenômeno pode ser introduzido na vida das crianças quando ainda muito pequenas, sendo uma vivência do despertar da sensibilidade de maneira estruturada através dos objetivos, conteúdos, orientações didáticas, jogos e brincadeiras que se organizam a partir das faixas etárias neste Referencial.

Inicialmente devemos considerar que desde cedo os bebês são atentos e encantados com o que ouvem, tentam imitar e responder aos estímulos que recebe, criando respostas significativas no desenvolvimento afetivo e cognitivo, cuja finalidade é a de criar vínculos tanto com os adultos, quanto com a própria música, principalmente pela experiência da escuta aos diferentes sons que existe no ambiente em que ele está inserido; cabe refletir que os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados a partir da estimulação sonora que ouve (RCNEI, 1998).

Quando nos debruçamos sobre o trabalho com a música devemos ter a plena consciência das habilidades que esta promove à criança, o RCNEI (1998), cita algumas dessas possibilidades no campo do desenvolvimento infantil, sendo elas: ouvir, perceber e discriminar

eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; o brincar com a música também é um fenômeno citado com importância, uma vez que, tudo isso contribui para as formas de vivências da criança e a sua interação a um mundo social e cultural.

Nessas perspectivas de vivências, o RCNEI (1998), faz menções as faixas etárias para o envolvimento da criança com a música; a partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimentos são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolver motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que essa faixa etária integra gesto, som e movimento a vivência da criança. Já na idade entre quatro e seis anos os objetivos ganham ampliações, fazendo com que essas crianças explorem e identifiquem os elementos da música ao se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento sobre o mundo, percebendo e expressando as sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (RCNEI, 1998).

A BNCC (2017), por sua vez, cita detalhadamente a utilização da música, que antes já havia sido trazida por conceitos iniciais do RCNEI e o DCNEI, mas que de forma sistematizada ganhou amplitude e planejamento nas formas de execução dessa prática na Educação Infantil, sendo enfatizada como “campos de experiências” no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na base curricular.

Esses objetivos são considerados em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias vivenciada pelas crianças em sala, entendendo que esse caminho traçado pelo professor e pela própria criança se baseia, e, ao mesmo tempo, estimula a reconhecer as qualidades do som, isto é, referindo-se especificamente a intensidade, duração, altura e timbre; como num simples tocar de um tambor ou chocalho, a depender a frequência, velocidade e força que a criança exerce sobre o instrumento (BNCC, 2017).

Citando ainda a BNCC (2017), sob uma perspectiva comparativa às diretrizes que a antecedeu, é notória uma subdivisão e uma organização no que diz respeito aos conceitos que podem ser vivenciados em sala com a criança referindo-se

especificamente a música, a partir disso, o que se atribui aos campos de experiências e se configura, de forma sistematizada aquilo que o professor deve dinamizar em sala de aula, ou seja, o corpo, gesto e movimentos, traços sons, cores e formas além dos objetivos de aprendizagem, que mencionam detalhadamente as características que podem ser desenvolvidas através da mediação do professor.

As reflexões trazidas pelo RCNEI (1998), BNCC (2017) estão diretamente ligadas ao que o PNQEI (2006) traz quando se relata que todas as crianças podem aprender, mas que se deve atentar aos meios dessa aprendizagem e a faixa etária da criança, para que as etapas do desenvolvimento não seja pulada, entendendo que antes mesmo de expressar-se por meio da fala, é necessário que se construa uma relação de interação, e principalmente a observação ao corpo, gesto e emoções que se mostram evidentes na relação dos bebês e crianças pequenas com a música.

Nas instituições da Educação Infantil o trabalho na área de música deve, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento, sendo eles musicais ou globais, das crianças em cada fase, observando sempre as diferenças socioculturais entre grupos de crianças das muitas regiões do país, somado a isso, cabe ainda refletir que as produções musicais de cada região é muito rica, de modo que se pode encontrar um vasto material para o desenvolvimento do trabalho com as crianças (RCNEI, 1998).

No seu próprio processo de socialização a criança é decisiva, tendo um papel importante na construção da cultura, por isso que, deve-se pensar nelas como sujeito protagonista no diálogo com o adulto e com outras crianças, e neste percurso, construir o entendimento de que a criança é um ser extremamente competente e crítico, aquela que é social e capaz de expressar suas opiniões sendo um agente construtor de cultura na relação com seus pares (Pereira; Schultz, 2021).

Sobre isso, o RCNEI (1998), refletiu que ao interagir com bebês e crianças pequenas a consciência do que ela é capaz, de seus direitos e da sua contribuição social devem sempre ser

considerados, principalmente pelos professores, pais, ou outro agente que lidem diretamente com esses “pequenos” diariamente, e é por isso que tratando da música as atividades, atitudes de concentração e entrosamento devem sempre estar presente durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início (RCNEI, 1998).

O gesto e o movimento corporal estão íntimos e conectados ao trabalho musical, de modo que a realização deste fenômeno implica tanto em um gesto como em um movimento, refletindo deste modo que o som é também, gesto e movimento vibratório; o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe; de flexão, balanceio, torção, estiramento, os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (RCNEI, 1998).

Quando o DCNEI (2010) expressa em seus parâmetros garantir a experiência da criança no que tange o seu relacionamento e a interação com as mais diversificadas manifestações musicais, concorda como RCNEI (1998), quando em suas diretrizes, os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos e os romances.

Também os jogos de escuta, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, timbres de instrumentos, jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora, jogos de memória e de improvisação, são essas algumas sugestões que garante às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, são capazes de desenvolverem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical (RCNEI, 1998).

Neste diálogo tecido até aqui, percebemos o quando a música fica evidente nas diretrizes base da Educação Infantil, entretanto, uma maior ênfase é dada ao RCNEI (1998), e a BNCC (2017), pelo fato desses documentos trazerem de forma sistematizada uma possibilidade de maiores reflexões acerca da música; numa análise geral, é perceptível que o PQNEI (2006), DCNEI (2010), citam a música como um instrumento importante para as vivências com as crianças, em contrapartida, não se alongam nesse diálogo.

A Linguagem Musical nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

Existem várias possibilidades para trabalhar com linguagem musical, podemos destacar algumas: estímulo ao desenvolvimento do instinto rítmico (com ordens para andar, correr, rolar, balançar); marcação da pulsação com palmas e com os pés, dramatizações simples como imitação de animais (seus movimentos e sons); relacionamento do pulso musical à pulsação do coração, fazendo a criança ouvir o coração do amigo, em repouso e depois de correr; apresentação de canções que sugiram movimentos de acordo com a pulsação da música.

Compreender a música como linguagem é forma de conhecimento e leva a ver a criança não como um ser estático e sim como alguém que interage o tempo todo com o meio, organizando suas ideias e pensamentos. Os primeiros anos de desenvolvimento são propícios para a criança começar a entender o que é linguagem musical, e aprender a ouvir os sons e a reconhecer diferenças entre eles. Em qualquer ambiente que a criança esteja exposta deverá ser estimulada a prestar atenção aos sons que com certeza estão

acontecendo e se possível identificá-los, relacionando-os e nomeando-os.

A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato envolverá também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa.

A música vem permeando a Educação Infantil a um bom tempo e, pela importância de todo o seu contexto, ela está inserida nas propostas que envolve a organização curricular deste segmento. Sendo assim, ao considerá-la um elo poderoso entre a prática pedagógica e a sua conseqüente intencionalidade temos a certeza de que as unidades de educação infantil que fomentam esse trabalho elevam a sua qualidade, digo, elevam a melhoria do atendimento voltado as crianças no que diz respeito ao desenvolvimento integral.

Dentro desse contexto a Resolução n.º 05/09 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação, a mesma articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Organizar intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres, como pequenas etapas que aproveitam e sistematizam as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes que fazem parte do patrimônio cultural é uma prática garantida pelas DCNEI'S (2010), pois quando se trata do currículo na Educação Infantil tudo o que se refere ao fazer pedagógico deve se partir das brincadeiras e interações.

O lugar da música nesse dispositivo legal encontra-se nas experiências que envolve esses eixos estruturantes e reforça que se deve favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e

o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Nessa orientação é possível perceber que a música não está sozinha nesse processo de construção do desenvolvimento, ela caminha por entre outros aspectos do desenvolvimento da criança, permitindo que ele seja iniciado de forma gradual. Não se vê dentro dessa proposta conteúdos, objetivos e exemplos de práticas que sugestionam o professor a fazer uma espécie de receita de bolo ao trabalhar com a música dentro da sua sala de referência, ele apenas agrega a partir de suas experiências e a das crianças vivências que contemplem uma diversidade de ações voltadas para a exploração da música em diferentes contextos.

Nessa perspectiva o professor é o grande responsável por planejar e garantir um cotidiano promotor dos direitos, aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Esse compromisso implica, supostamente, que ele seja um conhecedor do desenvolvimento infantil e da pedagogia da infância, criando ambientes e contextos promotores de descobertas e construção de conhecimentos, considerando intencionalmente as interações, as brincadeiras, as múltiplas linguagens e as experiências nos contextos da Educação Infantil. Quando as interações e as experiências são vividas dessa forma pelas crianças, elas têm um grande potencial transformador, pois promovem aprendizagens com sentido e significado.

O trabalho com a música nas salas de referência da Educação Infantil ainda se comporta de forma modesta e limitada diante de toda a sua força. Ela ocupa um lugar de pouca importância na rotina e apenas nos momentos das atividades permanentes (almoço, lanche, banho) é acionada sem nenhuma espécie de planejamento. O silêncio reina nos momentos de vivências onde apenas se escuta a voz da professora pedindo, por exemplo, que as crianças fiquem quietas. As cantigas e canções populares são substituídas por músicas simplistas que denotam sempre ações nas quais as crianças apenas gesticulam as mãos ou pés, ou o corpo todo, parece que essa linguagem só trabalha essas questões. O

processo de musicalização é desconsiderado em toda a sua totalidade, tirando da criança a oportunidade de construir seus aspectos socioemocionais.

Quando o trabalho com esta linguagem é voltado para a perspectiva da musicalização ela apresenta-se como uma ferramenta para trabalhar muitas habilidades nas crianças. Através deste recurso, elas aprendem a expressar e reconhecer suas emoções, desenvolvem a empatia e a capacidade de atuar em equipe, assim fortalecendo suas habilidades sociais e vivenciando a convivência harmoniosa. Por meio de improvisações, criação de melodias e letras, criação de danças e exploração de instrumentos musicais, as crianças são incentivadas a desenvolverem sua própria musicalidade e a expressarem suas emoções de maneira livre e autêntica. Além disso, por ser um universo enorme, com inúmeros ritmos, autores e estilos, as crianças acabam ampliando seus conhecimentos, estimulando ainda mais a imaginação.

A palavra musicalização é um termo interligado e relacionado com a música na educação infantil, embora sua etimologia não seja encontrada nos dicionários convencionais. No entanto, podemos encontrar uma explicação nas palavras de Penna, que afirma: É o [...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar (-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente a pessoa reaja, mova-se com ela. O processo de musicalização deve destinar-se a todos, buscando desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical. Durante esse processo, [...] adquire-se uma sensibilidade construída no ambiente onde as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a compreender e reagir ao estímulo musical. (PENNA, 1990, p. 19-22).

A musicalização estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças, promovendo a concentração, a memória, o raciocínio lógico e o exercício de habilidades matemáticas. Ao explorar ritmos, padrões e sequências musicais, as crianças desenvolvem a capacidade de análise, organização e percepção auditiva, habilidades essenciais para o aprendizado além de incentivar a

curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das mesmas em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Diante dos aspectos aqui relatados compreendemos que a música dentro das DCNEIS (2010) está imersa a muitos contextos que, quando promovidos, nos espaços de Educação Infantil, proporcionam uma integralidade de linguagens no que se refere ao fazer pedagógico, oportunizando, assim, o desenvolvimento integral das crianças.

Atualmente os conteúdos voltados a música tem se pautado nas orientações trazidas pela BNCC (2017) que estabelece direitos de aprendizagem associados aos campos de experiências. Nesse formato curricular a exploração da música fica contida ao campo de experiência traços, sons, cores e formas e, a ideia, é fazer com que as crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciem diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Os avanços relacionados ao trabalho com a música dentro da BNCC são evidenciados pela multiplicidade de cenários e práticas para a atuação dessa linguagem, perpassando pela garantia dos direitos de aprendizagem que direciona o professor a acessar diferentes fontes para a ampliação de conceitos como: fazer musical, a oralidade, percepções sensoriais, exploração de espaços e interações sonoras. Assim, é importante considerar que as orientações curriculares atuais referentes a música nos espaços de Educação Infantil avançaram muito numa perspectiva de valorização institucional que coloca a criança no centro do planejamento e oferece a ela o direito de experienciar e explorar

contextos onde a música não é apenas um acesso para um determinado conteúdo e sim alicerce poderoso para se efetivar o desenvolvimento infantil.

Considerações Finais

A música é uma das mais antigas formas de artes; a voz e o corpo são utilizados como instrumentos naturais e autoexpressão. Ela vem antes de nascermos. A exemplo disso, durante nove meses, convivemos com as batidas do coração de nossas mães. Os ritmos do nosso próprio batimento cardíaco e da respiração afirmam que, somos musicais, podendo desenvolver essa capacidade em nós e nos outros.

Nossa discussão teve como proposta realizar uma reflexão tomando como base as Políticas Nacionais da Primeira Infância no que se refere à música, assim como as recomendações do uso da música nas diretrizes norteadoras da Educação Infantil

As experiências musicais iniciadas em casa, mais tarde podem ser integradas em todo o currículo escolar. A musicalização permite à criança o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de modo integrado, realizando movimentos corporais enquanto canta ou ouve uma música. É necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para as crianças, podendo proporcionar e influenciar a formação do desenvolvimento futuro desses seres humanos (MARTINS, 2004).

É fundamental o desenvolvimento musical, nos primeiros anos de vida da criança sendo necessário um ambiente rico para que essa base, posteriormente, tenha resultado significativo. Segundo Gardner (1994), “qualquer indivíduo normal que teve uma exposição frequente à música pode manipular o som, o ritmo e o timbre para participar com algumas habilidades de atividades musicais, incluindo a composição, o canto ou a execução de instrumentos”.

O processo de inserção da linguagem musical nos espaços de Educação Infantil dentro das Políticas Públicas assume uma

posição importante diante do contexto pedagógico das vivências trabalhadas pelos professores. Os documentos norteadores dessas Políticas sempre a colocaram como um recurso que perpassa por entre as demais linguagens deixando suas contribuições artísticas e metodológicas que incentivam a participação, cooperação e a socialização, destruindo as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino.

Tratando em uma última análise das diretrizes, é possível destacarmos que o RCNEI (1998) foi, de certa forma, um precursor nas discussões sobre a música na Educação Infantil, em suas orientações didáticas a partir dos jogos e brincadeiras, depois disso o PNQEI (2006), refletindo o direito das expressões e o papel do professor no estímulo da sensibilidade artística através da música, também o DCNEI (2010), pontuando que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens expressivas, incluindo a música, culminando para a última diretriz, BNCC (2017), que separa o conceito de música como vivência do despertar da sensibilidade a um campo de experiência com um enfoque voltado para a aprendizagem.

Em conceito gerais, consideramos que os documentos observados trazem significativas contribuições acerca das reflexões sobre a música na primeira infância, mas, o diálogo sobre as formas de implementações, vivências, e modelos de aulas expositivas precisam ganhar mais ênfase no cenário atual. Aliado a isso, o professor em sala precisa de mais espaços e planejamentos para fazer desse recurso um grande instrumento em benefício das crianças da Educação Infantil.

Como ideias para pesquisas futuras sugere-se uma análise aprofundada sobre a perspectiva e o olhar dos professores ao uso da música na Educação Infantil, e como ele faz o uso desse fenômeno em suas aulas, considerando a particularidade de cada criança, sobretudo à sua cultura.

Referências

- ARAÚJO, Sônia Maria. **A contribuição na música no desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. Revista Avanços e Olhares, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Secretaria de Editoração e publicações. Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v.3, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769/08. **Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Brasília, 2008;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, v.1, 2006.
- GALVÃO, A. (2006). **Cognição, emoção e expertise musical**. Psicologia: teoria e pesquisa, 22 (2), p.169.
- JÚNIOR, Hédio Silva.; BENTO, Maria Aparecida Silva.; CARVALHO, Sílvia Pereira. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, São Paulo, 2012.
- MOYLES, J.R. Só brincar? **O Papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200p.

MADALOZZO, Tiago. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criAtivo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. **Revista da ABEM**, v. 29, 2021.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, 2003.

PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em **Musicalização**. São Paulo .Edições Loyola,1990.

PEREIRA, Vinícius Carlos; SCHULTZ, Angelita Maria Vander Broock. O bebê, a música e a infância: A música no ambiente familiar. In: **Congresso Nacional da ABEM**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância. Um guia para pais e educadores em Creche. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Elisa Teixeira de. **As contribuições de Jaques-Dalcroze para a dança cênica**. Brasília: CAPES; Mestrado; Universidade de Brasília, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

WAX, Edith. **Dalcroze Dimensions**. New York: Mostly Movement Ltd., 2009.

Sexualidade e Gênero na Educação Infantil: uma reflexão necessária

Lydiene Moreira Fonsêca
Universidade Federal da Paraíba

Waldilson Duarte Cavalcante de Barros
Universidade Federal da Paraíba

Introdução

O tema sexualidade e gênero no contexto atual da nossa Educação Brasileira é considerado por alguns profissionais um assunto difícil, polêmico, tabu que gera embates e resistências. Nesse contexto, este capítulo propõe uma reflexão sobre essas questões na Educação Infantil, pois defendemos que precisa ser debatida desta a tenra idade formando novos sujeitos que saibam lidar com sua própria sexualidade e que possam construir suas identidades, conhecendo e respeitando seu corpo e o do outro como uma condição vital de ser e viver em meio à diversidade humana. A vitalidade faz parte da nossa humanidade ao ver no sujeito que vive, participa, interage em meio às vivências e experiências nas relações sociais.

Vivemos em um mundo que exige padrões tradicionais de gênero e sexualidade para tudo e isso inclui a educação infantil, onde os adultos criam expectativas sobre os comportamentos esperados de meninos e meninas, sem considerar que as crianças podem ter o seu parâmetro de comportamento.

A sexualidade infantil é negligenciada por não ser vista de maneira correta, porque é associada ao ato sexual da sexualidade adulta. A educação sexual precisa quebrar barreiras culturais para tornar a igualdade de gênero realidade um dia, pois vivemos em um

modelo de sociedade cuja sexualidade é hierarquizada, heterossexual, normativa, patriarcal que contraria os princípios de equidade que baseiam a construção de uma educação inclusiva e igualitária, e isso começa na educação infantil com os professores a não reforçarem os padrões tradicionais de gênero no cotidiano escolar.

A história da sexualidade se reflete no contexto escolar, onde se precisa desenvolver trabalhos da educação sexual para construir estratégias de resistência à reprodução dos padrões, tornando o espaço educativo mais crítico, sensível e consciente, favorecendo a intenção da educação como ato político.

Sendo assim, defendemos que o tema sexualidade e gênero deve ser tratado com mais zelo pelas escolas e, por conseguinte, nas famílias, desde a infância, para as crianças crescerem sabendo o porquê das mudanças que ocorrem em seu corpo; porque são diferentes de seus/suas amigos/as; como ter saúde íntima e bem-estar; como para evitar gravidez indesejada na adolescência e assim perceberem a diferença do que é saudável para si e o que se torna um abuso sexual.

Os estudos de gênero e sexualidade buscam evidenciar a importância dos estudos acerca de sexualidade e gênero. Esse capítulo centra-se nos estudos em Educação Infantil, porém, há necessidade de a “Educação Sexual” ser estudada e analisada em jovens e adolescentes, por haver uma defasagem no ensino de “Educação Sexual” na Educação Infantil e que, reflete na saúde, direitos e liberdade sexual e de gênero dos sujeitos.

Dessa forma, defendemos a urgência desse debate na Educação Infantil de modo que oportunize uma ampliação da discussão do papel da escola na Educação Sexual de crianças, para promover uma reflexão nas práticas escolares.

Sexualidade e Educação Infantil

Na compreensão de Camargo e Sampaio Neto (2017), a sexualidade é entendida como algo inerente que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes para

cada etapa do desenvolvimento humano sendo ele, biológico, psicológico e sociocultural, ou seja, a sexualidade é construída ao longo da vida, é um processo que o indivíduo passa para expressar a sua identidade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) faz a seguinte definição funcional sobre a sexualidade humana:

... Um aspecto central do ser humano ao longo da vida engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais. (OMS, 2006a)

A criança é um sujeito histórico e de direitos que possui campos de experiências que fazem parte do seu desenvolvimento, como o conviver, brincar, participar, explorar, imaginar, aprender, fantasiar, experimentar, questionar, expressar-se e conhecer-se, sendo assim possível construir sua identidade pessoal e coletiva através de suas relações e práticas cotidianas, produzindo cultura. Mas a sociedade acredita que as crianças não possuem sexualidade, negligenciando esse desenvolvimento psicosssexual através dos campos de experiências, o que irá prejudicar a sua saúde e bem-estar futuro, afinal a criança de hoje é o adulto de amanhã.

O desenvolvimento da sexualidade também foi alvo de estudo da psicanálise, Sigmund Freud (2010) postulou em cinco fases de desenvolvimento psicosssexual: a oral, a anal, a fálica, a latência e a genital. Elas já foram muito criticadas, mas influenciaram a psicologia no referido segmento, e até hoje continuam sendo estudadas e debatidas.

As fases mostram o caminho que essa sexualidade, primeiramente infantil, percorre. A primeira é a *fase oral* que vai do

nascimento até em torno de um ano, é a fase do prazer que o bebê obtém pela boca ao mamar e ao levar objetos a ela, ele explora o mundo com a boca, “correspondendo ao modo como o lactente é alimentado, a zona erógena da boca domina o que podemos chamar de atividade sexual desse período da vida” (Freud, 2010, p. 246).

A *fase anal* envolve o controle em reter ou eliminar fezes e dos órgãos genitais pela micção, esse estágio acontece por volta de um a três anos, normalmente quando ocorre o desfralde, sendo uma fase importante do desenvolvimento da criança, pois ela ganha mais autonomia sobre o seu próprio corpo, aprendendo mais sobre as suas necessidades fisiológicas.

A *fase fálica* ocorre por volta dos três aos seis anos, é a fase das descobertas das diferenças entre os sexos, é o período em que os porquês são frequentes para sanar a curiosidade natural. Momento “em que nos dois sexos o membro viril - e o que a ele corresponde na garota - adquire uma importância que não mais poderá ser ignorada” (Freud, 2010, p. 246). É nesse estágio também que acontece o Complexo de Édipo, que é quando o menino se sente atraído pela mãe, buscando sua total atenção e trava uma rivalidade com o pai para não dividir a mãe. Nessa fase ocorre também o Complexo de Electra, o seu conceito foi desenvolvido pelo psiquiatra Carl Jung, que é quando a menina sente uma grande admiração pelo pai, o vê como um super-herói e se sente protegida por ele, e sente que a mãe é sua rival por medo dela tirar o amor de seu pai. Isso é normal e passageiro, mas se o comportamento for se agravando ou permanecer após os 7 anos, é indicado procurar um psicopediatra para analisar a situação e, caso precise, iniciar um acompanhamento (Halberstadt-Freud, 2006).

Freud (2010) ainda aborda a *fase latência*, iniciada por volta dos seis anos e vai até a puberdade, é uma fase de calma onde as crianças se voltam mais para as atividades escolares e sociais, para o aprendizado e o crescimento para melhor compreensão do mundo ao seu redor. A *fase genital* é a última da fase psicosexual, se inicia na adolescência e vai até o final da vida. Nela a sexualidade

infantil se torna a adulta, os órgãos genitais estão desenvolvidos, sente os seus impulsos sexuais e possui objeto de desejo.

Em se tratando da sexualidade infantil, agora no ambiente escolar e familiar é importante saber distinguir a sexualidade infantil do ato sexual entre adultos, então acabam dando aquela os mesmos conceitos da sexualidade adulta, mas não enxergam que a criança não possui nem preparo psicológico e nem físico para isso, por isso é vista como algo sujo e silenciado.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), dentro de sua proposta de concepção pedagógica, existe a necessidade de construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. Isto significa, que desde quando a criança começa a frequentar o ambiente escolar, devemos trabalhar temas ligados a gênero e a sexualidade didaticamente adaptados a educação infantil com o objetivo de proporcionar a criança o direito “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”, mas, na prática, isso não acontece porque a escola esbarra com a resistência das famílias porque infelizmente muitas destas pensam que educação sexual exerça uma influência negativa sobre as crianças, expondo-as a sexualização precoce ou incentivando determinados comportamentos sexuais, o que não é verdade, e também com o despreparo dos profissionais para lidar com a temática.

A Educação Sexual nos espaços escolares no Brasil surgiu no início do século XX. No início, a perspectiva era informativa e repressiva estando sujeita à mudança, porque “em certos períodos teve como objetivo o controle da natalidade e, mais recentemente, tem visado associar a ideia do prazer à sexualidade” (Sayão, 1997).

Na década de 20 e 30, segundo Altmann (2001), os problemas de “desvios sexuais” deixaram de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. Logo, a instituição escola passou a ser vista

como um lugar de intervenção com fins da medicina higiênica, com o propósito de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de gerar uma produção de comportamentos normais.

Na visão de Silva e Megid Neto (2006), a educação sexual no Brasil teve como pauta a cultura do medo para prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e, como consequência, à sexualidade reprimida. Sobre essa questão, Altmann (2001) lembra que na década de 30, a discussão sobre educação sexual na escola houve explosão quando a sífilis fazia um número considerado de vítimas. A educação sexual só era debatida em escolas com foco em controle epidemiológico, questões estratégicas da saúde pública e crenças religiosas, ao invés de ser usada como instrumento de transformação social, promovendo mudanças de comportamentos discriminatórios e violentos, focando em uma sociedade mais igualitária.

Com base em Furlani (2007), a escola adquire uma função estratégica no contexto da educação sexual, uma vez que constitui um espaço potencialmente de explicação e questionamento das complexas formas, maneiras, pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, infringidas e rearticuladas no âmbito do social.

Dessa forma, a questão sobre o currículo escolar é fundamental na construção das diferenças e das identidades. Na nossa realidade educacional brasileira, na perspectiva do currículo escolar oficial, a educação sexual é uma temática a ser desenvolvida, discutida, implementada como tema transversal nos mais diferentes componentes curriculares, de maneira sistemática, contínua e abrangente.

De acordo com Silva e Megid Neto (2006),

[...] a Educação Sexual de crianças e de jovens sempre existiu, mas se fez mais pela omissão e repressão do que por intermédio de uma educação dialogal, humanista e libertária. A família, desde o nascimento da criança, incute o que é permitido ou não em matéria de sexualidade, nem sempre de forma verbalizada. Na escola, os

professores repassam consciente ou inconscientemente noções sobre Sexualidade e Educação Sexual, por meio de verbalizações e/ou posturas, noções essas que recebem reforço dos meios de comunicação, podendo ser positivas e instrutivas ou repressoras e castradoras. (Silva; Megid Neto, 2006, p. 186).

No contexto brasileiro, a introdução da educação sexual na escola aconteceu a partir de uma reformulação de conceitos sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Essa inserção foi através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a apresentação dos temas transversais, em seis áreas: Ética, Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente, Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Os PCNs também autorizam o trabalho de temas locais como: Trabalho, Orientação para o Trânsito etc.

Assim, defendemos que uma educação de qualidade que prima por uma emancipação considera “[...] que a educação sexual está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir” (Louro, 1997, p. 81), pois a sexualidade transcorre por todas as fases do desenvolvimento humano.

Na perspectiva psicanalítica, a sexualidade infantil não se refere a atividade sexual adulta, mas sim a uma exploração e expressão precoce de impulsos, desejos e fantasias que moldam a personalidade e o comportamento da criança. É importante ressaltar que a sexualidade na infância é principalmente pré-genital e não está ligada ao sexo adulto, mas sim à busca de prazer e ao desenvolvimento psicológico.

A educação sexual infantil ensina as crianças questões adequadas a sua idade, naturalmente irão ter a curiosidade de explorar os seus corpos, então com o conhecimento corporal aprendendo os nomes das partes de seus corpos e que há partes íntimas aprendendo os seus nomes corretos, e que há lugares em seus corpos que não há problemas de pessoas encostarem como a cabeça, ombros e braços, por exemplo, mas que há lugares que não podem ser tocados pelas pessoas, como as partes íntimas e a boca, por exemplo, isso permite as crianças terem a consciência também sobre consentimento e limites, ou seja, entendem o que é apropriado e o que não é em relação ao seu próprio corpo e ao dos outros. Caso ocorra algo fora da rotina, irão atrás de uma pessoa de confiança para contar o que houve, ou seja, a educação sexual promove a prevenção de abusos sexuais que infelizmente acontecem majoritariamente em casa e o abusador é um familiar/amigo da família.

Ensina-se na educação infantil como a higiene íntima é importante, como deve ser feita e por quem pode ser feita, ou seja, promove o autocuidado e autonomia das crianças em saber e querer se cuidar. Infelizmente, a falta de higiene por falta de conhecimento pode provocar problemas de saúde ao longo da vida, como a amputação do pênis, nos últimos 10 anos, o Brasil registrou mais de 6 mil amputações, uma média superior a 600 amputações por ano, de acordo com um compilado feito pela Sociedade Brasileira de Urologia (SBU), com base em dados do Ministério da Saúde.

As crianças descobrem seus órgãos genitais e costumam manipulá-los porque sentem cócegas, ou seja, prazer nessa experiência sensorial. É um comportamento natural que não deve ser repreendido ou recriminado com reações de raiva/medo porque isso impacta diretamente no desenvolvimento das crianças e no conceito que elas constroem sobre a sexualidade e o prazer. Quando isso ocorrer, é ensinar que esse tipo de comportamento deve ser praticado de maneira privada, como no banho ou quando estiver sozinha em seu quarto, assim aprenderá questões sobre

privacidade e intimidade, o que a deixa menos vulnerável a experiências traumáticas em público.

As crianças fazem as descobertas e querem saber o porquê das diferenças anatômicas e culturais entre meninos e meninas, surgem as temidas perguntas para sanar a curiosidade natural, como: “De onde vêm os bebês?”, “Como nascem os bebês?”, “Por que ele tem isso e eu não?”. É normal essas perguntas ocorrerem e elas precisam ser respondidas com naturalidade, com uma linguagem simples e objetiva adequada a idade, como por exemplo: “Por que eu tenho isso e ela não tem?”, “Porque você é menino e tem o pênis, ela como é menina tem a vagina; por isso, são diferentes”, não precisa aprofundar em detalhes, mas é preciso responder à verdade para sanar a sua curiosidade.

A cultura patriarcal ocidental continua muito presente por meio de práticas culturais no cotidiano influenciando na construção das identidades femininas e masculinas, a educação sexual entra para promover uma educação mais igualitária e inclusiva, para combater estereótipos de gênero e promover a igualdade deste desde a infância. Não perpetuar na escola a divisão de brinquedos, brincadeiras e espaços conforme o gênero é um bom começo, pois meninos poderão brincar de casinha sem constrangimento, aprendendo a cuidar dos filhinhos, como a menina poderá jogar bola sem ser discriminada por isso. Isso influencia diretamente na autoestima das crianças, pois ao brincarem com o que gosta sem se sentirem culpadas ou constrangidas por não estarem nos padrões tradicionais de gênero e sexualidade da sociedade, as tornam mais seguras para seguirem seus desejos, como, por exemplo, uma menina sonhar em ser engenheira e um menino sonhar em ser professor da educação infantil, aquela profissão predominantemente masculina e esta feminina.

Para que isso um dia mude e seja possível desenvolver essa educação sexual no ambiente escolar, os (as) professores (as) que irão lidar com o tema sexualidade devem primeiro se desfazerem dos próprios preconceitos e pré-julgamentos, pois é muito comum reforçarem os padrões tradicionais de gênero e sexualidade,

esperando determinados comportamentos de meninas e meninos, aquelas sempre delicadas e atenciosas, e estes sempre agitados e barulhentos; pedir para uma menina a tarefa de auxiliar na limpeza e ao menino para carregar algo; separarem os meninos das meninas nas brincadeiras, nos jogos, e ainda separarem os seus objetos/brinquedos e os espaços; perpetuarem em um vocábulo popular para os órgãos genitais; é possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos e se não há uma educação sexual, as desigualdades e violências de gênero continuarão crescendo.

Neste contexto, elencamos algumas implicações sobre sexualidade na educação e na escola. O trabalho pedagógico, conforme com a parametrização curricular com a Educação sexual deve:

incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento (Brasil, 2015, p.19).

Assim, o ambiente escolar se reveste com segmentos de um ambiente seguro e livre de julgamentos, uma vez que na escola este aspecto seja crucial para permitir que as crianças expressem e explorem sua sexualidade de maneira saudável e apropriada para a idade, sem repressão ou estigmatização.

O papel dos (as) educadores (as), neste sentido, é significativo ao apoiar o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças, reconhecendo e respondendo de maneira apropriada às questões relacionadas ao desenvolvimento da identidade sexual na infância.

Uma compreensão adequada do desenvolvimento da sexualidade na perspectiva psicanalítica pode informar programas de educação sexual nas escolas, destacando a importância de uma abordagem sensível e desenvolvimentista para ensinar sobre sexualidade desde cedo. A perspectiva psicanalítica oferece uma

compreensão profunda do desenvolvimento da sexualidade desde a infância até a idade adulta, enfatizando a importância de um desenvolvimento psicosssexual saudável para o bem-estar emocional e psicológico ao longo da vida.

O ensino da educação infantil não deve ser um momento tenso, deve ocorrer de maneira leve e lúdica, pode ter bonecos e bonecas que possuem órgãos genitais, livros infantis que abordem o assunto com ilustrações e com uma linguagem simples, podem criar músicas e jogos que passem a mensagem sobre o que é certo e errado para ocorrer o desenvolvimento sexual saudável da sexualidade infantil.

Portanto, almejamos que a educação sexual nas instituições escolares, seja desenvolvida a partir de um enfoque sociocultural, onde essa perspectiva oportunize o sujeito como resultado do processo histórico e social, ampliando, desta forma, a percepção, visão de mundo dos (as) educandos (as), alunos (as) auxiliando-os a terem a compreensão para produzir reflexões sobre como a educação sexual se apresenta em sua cultura.

Numa ótica contínua, referente ao desenvolvimento da parametrização curricular, em relação à abordagem das questões de gênero e sexualidade, concebemos algumas reflexões:

a) Em se tratando das abordagens sobre gênero e sexualidade nos PCN (Brasil, 1997) e em revisões posteriores, estes documentos não abordavam explicitamente questões de gênero e sexualidade detalhadamente. O enfoque era mais voltado para a transversalidade dos temas, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, entre outros, sem entrar em especificidades sobre identidade de gênero ou diversidade sexual.

A abordagem, inicialmente mais genérica dos PCN, pode ser vista como limitada na promoção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais. A falta de uma discussão explícita sobre esses temas pode contribuir para a invisibilidade e exclusão de estudantes Lgbtqiapn+ e de outras identidades não conformes com as normas tradicionais de gênero.

b) Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), estas estabelecem as diretrizes para a Educação Infantil no Brasil, orientando práticas pedagógicas e curriculares voltadas para crianças de zero a seis anos. Em relação ao tratamento das abordagens sobre Gênero e Sexualidade, as DCNEI, em sua versão de 2010, enfatizam a importância de uma educação que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui a valorização de diferentes culturas, identidades e formas de expressão, sem uma abordagem específica sobre gênero e sexualidade.

A ausência de diretrizes claras sobre como trabalhar questões de gênero e sexualidade na educação infantil pode resultar em uma falta de preparo dos (as) educadores (as) para lidar com esses temas de maneira sensível e educativa desde cedo. Além disso, a falta de orientação explícita pode contribuir para a perpetuação de estereótipos de gênero desde a infância, limitando o desenvolvimento das crianças em um ambiente inclusivo e diversificado.

c) No tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os/as estudantes brasileiros (as) devem desenvolver ao longo da educação básica, verificamos que sobre a temática em relevo, as abordagens trouxeram avanços significativos na inclusão de temas relacionados a gênero e sexualidade. Assim, para a Educação Infantil essas temáticas representam para o desenvolvimento da criança o trabalho com o corpo e suas manifestações, e oportuniza às crianças o exercício da construção da sua identidade, por isso defendemos o seu trabalho desde os primeiros anos de vida. São questões basilares, formativas que darão sustentação ao longo da vida para viver as suas experiências mediadas por interações no contexto da Educação Infantil. A BNCC enfatiza a importância da educação para a promoção dos direitos humanos, da equidade de gênero e do respeito às diversidades. Logo, a partir desses conhecimentos saberemos qual a melhor forma de construir planos, projetos

articulados para que as crianças tenham seus direitos assegurados com vista o desenvolvimento da sua cidadania.

Apesar dos avanços, a BNCC ainda enfrenta resistências e controvérsias em relação à inclusão de discussões mais detalhadas sobre identidade de gênero e diversidade sexual. Há preocupações de que a implementação real desses temas possa ser prejudicada por pressões políticas e ideológicas contrárias à inclusão dessas questões nas escolas.

Assim, a BNCC representa um avanço na inclusão de temas de gênero e sexualidade, pois os documentos anteriores como os PCNs e as DCNEI não tinham uma abordagem mais explícita e integrada desses temas. Uma vez tendo essa inclusão poderemos refletir sobre as resistências culturais, ideológicas e políticas dentro da sociedade brasileira, que impactam diretamente as políticas educacionais.

Um desafio importante é a formação inicial e continuada de professores para lidar de maneira adequada e respeitosa com questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Muitos (as) educadores (as) podem sentir-se despreparados (as) para abordar esses temas sensíveis de forma inclusiva e educativa.

A forma como esses documentos são interpretados e implementados nas escolas é crucial para garantir que todos os/as estudantes, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, sintam-se acolhidos e respeitados em seu ambiente educacional.

Neste ínterim, embora haja avanços na inclusão de gênero e sexualidade nos documentos educacionais brasileiros, ainda existem desafios significativos em garantir uma abordagem inclusiva e educativa desses temas nas escolas. A crítica construtiva é fundamental para promover mudanças que realmente contribuam para uma educação mais equitativa e respeitosa da diversidade humana.

Caso a criança faça uma pergunta que o deixe sem resposta, como por exemplo, uma criança de seis anos perguntar “O que é sexo?”, responda à pergunta com outra pergunta “O que você acha

que é?”, a criança provavelmente falará onde escutou sobre e o que acha que é, daí a pessoa escutará a resposta podendo apenas confirmar, ou completar ou corrigir alguma parte que não seja correta. O importante além da resposta ser a correta e utilizando nomes corretos como relação sexual, pênis, vagina etc, é essencial frisar que sexo é um ato de muita responsabilidade só para adultos e que crianças não fazem sexo.

Gênero na Educação Infantil

A Educação Infantil se configura como um período crucial para o desenvolvimento da identidade de gênero das crianças. É nessa fase que elas começam a se reconhecerem como meninos e meninas ou pessoas com outras identidades, e a construir suas relações com o mundo a partir dessa perspectiva.

Sobre esta realidade, constatamos que a sociedade ainda é marcada por estereótipos de gênero que limitam as oportunidades e os sonhos de crianças e jovens. Trabalhar gênero na Educação Infantil contribui para desconstruir esses estereótipos e promover a igualdade entre os sexos.

O termo gênero foi construído culturalmente pela sociedade dominante e, ao longo desse processo, foi crescendo e passou a ser utilizado para explicar diversas situações. Há uma dualidade atribuída ao conceito, o biológico e o cultural, que de acordo com Bonfim (2012, p.37),

Gênero é o que determina aquilo que culturalmente seriam características do ser masculino e do feminino: forma física, anatomia, maneira de se vestir, falar, gesticular, enfim, as atitudes, os comportamentos, os valores e os interesses de cada gênero. Essas diferenças são estabelecidas historicamente, de acordo com dada sociedade, e influenciadas por sua cultura.

Gênero, portanto, é uma construção social e pode ser transformada. Sobre esse aspecto, Joan Scott (1995, p.75) afirma que não é um termo constituído biologicamente, e sim cultural,

socialmente produzido em determinados contextos sociais históricos, a partir de elementos diferentes percebidos entre os sexos.

Durante a primeira infância, a Educação infantil é um dos principais contextos de desenvolvimento e de construção da identidade, pois reportando a Braga (2018), nesse período, a criança interage com a pluralidade cultural desconhecida e, por meio de processo de socialização e adaptação, amplia seu contexto social.

A primeira infância é o período que ocorre entre o nascimento e o sexto ano de vida, uma fase marcada pela importância de diferentes possibilidades para a formação humana. (BRASIL, 2016). Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 – Visa garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

De acordo com Scott, Lewis e Quadros (2009), para as crianças, a compreensão do gênero começa cedo, muitas vezes na primeira infância, quando começam a aprender sobre as diferenças entre meninos e meninas. No entanto, é crucial que as escolas reconheçam que as identidades de gênero podem ser diversas e fluidas, indo além da simples dicotomia de masculino e feminino. Algumas crianças podem identificar-se como meninos, outras como meninas, e algumas podem identificar-se fora dessas categorias tradicionais (por exemplo, como não-binárias, gênero-fluidas, entre outras identidades).

Neste sentido, em Miranda (2019), nos voltamos a definição de que gênero se refere aos papéis, comportamentos, atividades e expectativas socialmente construídos que uma determinada sociedade considera apropriados para homens e mulheres. É importante distinguir gênero de sexo biológico, que se refere às características físicas e fisiológicas que definem homens e mulheres. Gênero é uma construção social e pode variar significativamente entre culturas e ao longo do tempo.

Ao abordar a temática de gênero, as crianças aprendem a respeitar a si mesmas e aos outros, independentemente de sua identidade. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes. Logo, trabalhar gênero na Educação

Infantil resulta em ações como: combater estereótipos e desigualdades, formar cidadãos conscientes e respeitosos e promover o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Moreno (1999), antes de nascermos, à influência dos padrões de gênero já está presente. É comum que “mamãe” e “papai” estejam entre as primeiras palavras de um bebê e logo lhe ensinam que existem meninas e meninos, antes mesmo de lhe ensinar o que é um ser humano. Embora existam infinitas formas de diferenciar os seres humanos, “nosso idioma priorizou a característica sexo para subdividi-las, dando-lhes um nome específico” (Moreno, 1999, p.14).

Pensar na diferença entre os seres humanos de acordo com o sexo masculino ou feminino, como num processo dado pela natureza, significa reduzir os seres humanos a um determinismo a partir da diferença sexual. A justificativa de que a diferença entre homem e mulher era causada por fatores biológicos não abrange a complexidade do “ser homem” ou “ser mulher”.

Nas palavras de Louro (1997, p. 21 *apud* Uchoa *et al.* 2019): É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas constituirá, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos.

É necessário que o trabalho seja desenvolvimento com responsabilidade e preparo profissional, pois trabalhar com a heterogeneidade de alunos é uma tarefa árdua, ainda em uma sociedade que avança em muitos aspectos sociais e regride nesses mesmos aspectos. A docência exige comprometimento, dedicação, esperança, e é necessário compreender que “[...] a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58). Em

síntese, a docência exige a observação comprometida com as relações de gênero das crianças no cotidiano das escolas.

Na perspectiva do trabalho sobre gênero na Educação Infantil, se faz necessário pensarmos como desenvolver essa prática. Assim, defendemos que a escola deve ser um espaço onde todas as crianças se sintam acolhidas e respeitadas, independentemente de sua identidade de gênero. Isso significa oferecer brinquedos e materiais que não sejam estereotipados, utilizar uma linguagem neutra e promover a diversidade nas atividades e brincadeiras.

É importante criar espaço para as crianças explorarem suas próprias identidades de gênero e reflitam sobre os estereótipos de gênero presentes na sociedade. Isso pode ser feito através de rodas de conversa, contação de histórias, atividades lúdicas e outras estratégias.

A diversidade de gênero é uma riqueza que deve ser valorizada na Educação Infantil. É importante mostrar às crianças que existem diferentes formas de ser menino, menina ou pessoa com outras identidades, e que todas elas são válidas e respeitáveis.

Dessa forma, quando voltamos à discussão para as questões de gênero, podemos perceber que o fato de ser menino ou menina delimita as possibilidades dos seus corpos. Com base nessa afirmação, nos reportamos a Louro (2000) que:

A inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade das formas de se expressar os desejos e prazeres também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (Louro, 2000, p. 6).

A escola é um espaço de poder presente desde muito cedo na vida das pessoas. Suas normativas e regras vão alterando as identidades de todos os colaboradores nela inseridos. Existem diversas estratégias intencionadas a fixar a identidade feminina ou masculina considerada normal. “Este intento articula, então, as

identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual” (Louro, 1997).

Portanto, trabalhar gênero na Educação Infantil implica criar um ambiente acolhedor e inclusivo, promover o diálogo a reflexão sobre gênero e valorizar as diferenças e celebrar a diversidade.

Nessa contextualização, revisitamos o desenvolvimento dos estudos feministas, que levantaram discussões acerca das questões de gênero. “Inicialmente, o próprio campo de estudos compreendia que gênero era constituído de noções de feminilidade e masculinidade baseadas no corpo biológico” (Louro, 1997). Posteriormente, com o avanço dos estudos feministas, a compreensão se ampliou, e o gênero passou a ser entendido como uma construção cultural de ideias sobre os papéis sexuais atribuídos aos homens e às mulheres. (Scott, 1989).

Assim, discutir sobre as noções de gênero vai além das materialidades dos corpos e seus aspectos biológicos, pois significa falar sobre construções sociais e históricas, expressões da sexualidade, diferenças e pluralidades.

Como afirma Louro (2008), a construção de gênero não é algo dado, mas formulada a partir de práticas sociais e culturais por meio de entidades como a família, a igreja, a escola etc. Com referência nesses aspectos, entende-se que diferentes instituições sociais atuam como agentes de construção da identidade dos sujeitos desde os primeiros anos.

As crianças ao nascerem, são bombardeadas no que diz respeito ao gênero, vestimentas – roupa de menino e roupa de menina, cores – cor de menino e cor de menina. As crianças são tratadas com gênero a partir do sexo biológico que elas nascem, ou seja, o menino é tratado como homem e heterossexual e a menina é tratada como mulher e heterossexual.

Dessa forma, o sujeito internaliza o tratamento e é impossibilitado de refletir qual gênero e sexualidade se identifica. Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? "E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções

culturalmente inteligíveis de identidade?" (Campos; Cavalcanti, 2009). Em outras palavras, a "coerência" e a "continuidade" da "pessoa" não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas (Butler, 1990, p.38).

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil tem papel fundamental na formação dos sujeitos, é necessário permitir que as representações de gênero das crianças – tópico abordado anteriormente – sejam vivenciadas naturalmente. A troca de experiências e uma prática pedagógica libertadora de Freire (2001), são pilares para a construção da identidade de gênero e sexual. Como expressa Louro, "a coerência e a continuidade suposta entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades" (Louro, 2004, p. 88). A troca de experiências com liberdade e responsabilidade promove o desenvolvimento de alunos mais críticos, criativos, conscientes e inclusivos, o que faz parte da construção de identidade de gênero e sexual.

As questões de gênero no contexto atual da nossa sociedade têm gerado poucas modificações. Isso deve-se a difícil tarefa de quebrar com os medos, preconceitos e os modelos hegemônicos presentes na educação de meninos e meninas.

Ao abordar a temática de gênero na Infância significa a necessidade de discutir políticas para diversidade na Educação Infantil, discutir Direitos Humanos de meninos e meninas. A definição dessas políticas está diretamente associada à luta histórica por uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva e igualitária, tanto para mulheres quanto para as crianças.

No tocante, as produções e os debates acadêmicos sobre as questões de gênero no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil, podemos destacar as contradições entre as propostas de inclusão do gênero nas propostas educativas e a ausência de ações que garantam a devida implementação das novas exigências para a prática docente nas instituições escolares (Vianna e Finco, 2009).

Assim, é imprescindível refletir sobre ações, propostas, projetos, programas que problematizem as vivências e experiências diferenciadas de meninas e meninos na Educação Infantil, a qual reforçam as desigualdades que devem ser combatidas, superadas, abolidas para assegurar e garantir às crianças sua plena cidadania.

Com base nesses aspectos, não bastam existir normas, regras que vislumbrem a garantia de direitos, sem que aconteça a educação e formação para lidarem com os diferentes valores e conceitos. Logo, o Estado brasileiro precisa proporcionar uma série de medidas que objetive ao enfrentamento de todas as formas de preconceitos e discriminação para podermos construir uma cultura dos direitos humanos, por meio da educação formal e não formal.

Com relação às questões sobre os processos formativos de professores, ainda existem muitos déficits sobre o assunto. Observamos que as propostas de formação nas universidades para os futuros profissionais da educação e o processo de formação de professores em exercício no nosso país não contemplam a discussão das questões de gênero.

Portanto, ressaltamos a necessidade urgente das práticas, formações, ações, planos, projetos regidos por uma intencionalidade educativa, que esteja em atuação direta para o não favorecimento e desenvolvimento de práticas sexistas, que não se limita a dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho. Com isto, oportunizaremos relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco. É preciso discutir a herança do patriarcado, os preconceitos sexistas e os valores de gênero no processo educativo e na construção das identidades de gênero (Ulivieri, 1995).

Sobre os desafios que as universidades, as escolas enfrentam estão associados ao reconhecimento dos homens e mulheres com base nas suas condições sociais, que possam, através das diversas e plurais experiências, ter a compreensão consciente de que o sexismo e os valores contrários como poder, dominação e hierarquia,

precisam ser desmistificados constantemente promovendo, assim, a ampliação as concepções de infância e gênero.

Neste sentido, a questão e discussão da formação de professores também está imersa por vários desafios, obstáculos, entraves dentre eles o de fazer com que novos saberes, fazeres, valores adentrem às práticas educativas e possam dar uma significativa contribuição para as crianças serem críticas e reflexivas a respeito de suas escolhas.

Considerações Finais

A abordagem da sexualidade e do gênero na Educação Infantil é um tema complexo e desafiador, mas fundamental para a formação de crianças felizes, saudáveis e autônomas. Ao trabalharmos esses temas desde cedo, estamos construindo uma geração mais consciente, respeitosa e preparada para lidar com as diversidades do mundo.

Sobre estas questões constatamos que, a sexualidade é uma parte natural e saudável do desenvolvimento humano. Logo, as crianças têm direito a informações precisas e adequadas sobre sexualidade, de acordo com sua faixa etária. Assim, defendemos que a Educação Sexual e de Gênero na Educação Infantil deve ser gradual, progressiva e respeitosa à individualidade de cada criança. O objetivo é oferecer às crianças ferramentas para que se explorem, se descubram e se sintam seguras para expressar sua identidade.

A educação sexual infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças promovendo uma relação saudável com o seu próprio corpo, aprendendo sobre consentimentos, limites, privacidade, saúde, intimidade, respeito e igualdade de gênero, impactando diretamente em sua vida e nas atitudes que tomará, podendo promover mudanças socioculturais, pois tudo se inicia com crianças, que são adolescentes e adultos do amanhã.

Faz-se necessário desde a tenra idade combater a discriminação e o preconceito por gênero na escola. As crianças devem aprender a

valorizar as diferenças e a respeitar a todos, independentemente de seu sexo, identidade de gênero ou orientação sexual. A família e a escola devem trabalhar juntas para promover a educação sexual e de gênero para haver um diálogo aberto e honesto entre pais, responsáveis e educadores sobre esses temas.

Uma educação que combata os estereótipos de gênero e sexualidade, que promova a igualdade desde a infância, impactará em um futuro com mais respeito ao próximo e menos violento para as mulheres, para a comunidade Lgbtqiap+ e para os homens. Porque as mulheres sofrem cada vez mais violência doméstica e são mortas até dentro de suas próprias casas por não quererem mais um determinado relacionamento, os Lgbtqiap+ são os mais assassinados por não estarem dentro do padrão heteronormativo e os homens são os que mais se suicidam por sofrerem a pressão da cultura patriarcal.

Portanto, entendemos que o processo de formação continuada de professores é essencial para a implementação de políticas públicas de gênero e sexualidade na Educação Infantil para que os professores e demais profissionais da escola devam se sentir preparados para abordar esses temas com as crianças de forma adequada e sensível. Podemos concluir com este estudo que a educação sexual e de gênero na Educação Infantil é um direito das crianças. É um investimento no futuro de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos. Todos nós podemos contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todas as crianças

Referências

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry LEWIS; Liana QUADROS; Marion Teodósio de (orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades**

na educação: interpretações e reflexões para formação docente. Recife : EDUFPE, 2009. p. 75-96.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2º Semestre, 2001.

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

BUTLER, Judite. **Problemas de Gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Londres: Routledge, 1990.

CAMARGO, Shelley Arruda Pinhal de; SAMPAIO NETO, Luiz Ferraz de. Sexualidade e gênero. Editorial. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v.19, n.4, p.165-166, 2017.

CAMPOS, Pollyanna Rezende; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. A escola como expressão da diversidade: observando fronteiras entre gêneros, identidades e alteridades. In: PEREIRA, Denise (org.). **Sexualidade e relações de gênero**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p. 99-106.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Silva Pacheco. Educação Sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, n. v. 39, 2023.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza- São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, 46, 269-285, 2007.
- HALBERSTADT-FREUD, Hendrika. Electra versus Édipo. **Psyche**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 31-54, jun. 2006.
- JEZINE, E. M. (Organizadora). **Pesquisas em educação: diversidade e práticas de inclusão**. Editora Universitária da UFPB, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Proposições**, v. 19. n. 2- maio/ago. 2008.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero na educação infantil**. Salvador : UFBA, 2019.
- SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, São Paulo, 1995.
- SCOTT, Parry LEWIS; Liana QUADROS; Marion Teodósio de. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. In: SCOTT, Parry LEWIS; Liana QUADROS; Marion Teodósio de (orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife : EDUFPE, 2009. p. 11-22
- SILVA, R. C. P. da; MEGID-NETO, J. Formação de Professores e Educadores para Abordagem da Educação Sexual na Escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

UCHOA, Kelly Pereira et al . Sentidos de relações de gênero produzidos por adolescentes de uma escola pública. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 35-44, jun. 2019

ULIVIERI, S. **Educare al femminile**. Pisa: Edições ETS, 1995.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. n.33, dez, 2009.

Empatia como Prevenção da Violência na Educação Infantil¹

Adelaide Alves Dia

Universidade Federal da Paraíba
Universidade de Pernambuco

Anna Flávia Oliveira da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Joane Elis Tavares Rodrigues dos Santos

Universidade Federal da Paraíba

Hellen Milênia Leal da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Introdução

Segundo o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo - USP, o termo "violência" é definido como "constrangimento físico ou moral; uso da força ou coação" (Núcleo de Estudos da Violência, 2003). A violência se manifesta de maneiras e intensidades diversas, sendo uma ação que apresenta uma complexidade que não pode ser facilmente mensurada. Sua magnitude é influenciada por variáveis culturais, institucionais, políticas, econômicas e históricas, que contribuem para uma compreensão multifacetada desse fenômeno (Silva, 2016).

A violência permeia o ambiente escolar, manifestando-se de diversas formas (Amorim, 2023), no contexto escolar pode

¹ Trabalho financiado por Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

manifestar-se entre os estudantes por meio de agressões físicas, verbais, materiais, *cyberbullying*, sociais e psicológicas, preconceitos, perpetuando frequentemente o *bullying*.

De acordo com Charlot (2002) e Debarbieux (2002), a distinção conceitual entre as diferentes manifestações de violência dentro da escola é uma tarefa desafiadora, mas necessária. Essa distinção permite evitar a mistura indiscriminada de todas as formas de violência em uma única categoria e, ao mesmo tempo, designa lugares e abordagens específicas para lidar com esses fenômenos (Charlot, 2002). Ter clareza sobre quais situações estão incluídas na terminologia "violência escolar" é essencial para desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento e prevenção (Devine, 2002; Charlot, 2002).

Esse fenômeno está presente em todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil, onde essa problemática também se manifesta. Na fase inicial da educação básica, as ocorrências de violência, especialmente por meio de agressões verbais, hostilidades e humilhações (violência emocional), são bastante frequentes (Cera, 2010).

Estudos indicam que a promoção de habilidades empáticas está diretamente relacionada à redução de comportamentos agressivos entre crianças. Programas educativos focados no desenvolvimento da empatia podem diminuir significativamente os índices de violência escolar, promovendo um ambiente mais seguro e acolhedor (Martins *et al.*, 2018).

Sendo assim, a empatia, entendida como a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos do outro, é essencial para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), a empatia envolve tanto componentes afetivos quanto cognitivos, que permitem ao indivíduo reconhecer e compreender as emoções dos outros, facilitando comportamentos de ajuda e cooperação. Na educação infantil, a promoção dessas habilidades pode ser realizada por meio de atividades lúdicas, leitura de histórias, jogos cooperativos e dinâmicas de grupo que

incentivem a reflexão sobre os sentimentos e ações próprias e dos colegas (Oliveira-Soares, 2010).

Além disso, a empatia contribui para a criação de uma cultura escolar positiva, onde a diversidade é respeitada e as interações sociais são baseadas na cooperação e no apoio mútuo. Quando as crianças aprendem a valorizar as emoções e perspectivas dos outros, elas estão menos propensas a envolver-se em comportamentos violentos e mais inclinadas a agir de maneira proativa para ajudar os colegas em situações de conflito (Batson, 2010).

A aplicação das habilidades empáticas, conforme descrito por Rodrigues e Silva (2012), se desdobra em dois momentos distintos: a percepção, que envolve atenção cuidadosa e escuta atenta, e a expressão, que se refere ao uso de palavras para evidenciar o entendimento do que foi vivenciado ou do que se busca comunicar.

Diante da complexidade e relevância do tema da violência na educação infantil e da necessidade de compreender os mecanismos que promovem a empatia como ferramenta de prevenção, optou-se pela realização de uma revisão sistemática. Conforme ressaltado por Gomes e Caminha (2014, p. 396-397) essa abordagem permite preencher lacunas nas revisões literárias, proporcionando um conhecimento abrangente sobre um período específico e elucidando hiatos, o que é fundamental para direcionamentos mais precisos e viáveis. Além disso, Cruz e Ferreira (2023, p. 3) complementam que essa escolha é oriunda da percepção que envolve os pesquisadores do “não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento”. Dessa forma, revisões sistemáticas contribuem em: assuntos pouco investigados ou com menor visibilidade e retoma, analisa e amplia trabalhos já pesquisados, sem a necessidade de ir a campo investigar e coletar dados, encontrando nessas revisões objetos de estudos escassos de pesquisa e/ou temas relevantes (Cruz e Ferreira, 2023, p. 2).

As questões norteadoras dessa revisão e respectivos objetos de estudo envolve investigar a prática de habilidades empáticas e de comportamentos pró-sociais pelos(as) professores(as) da educação

infantil para prevenir e/ou reduzir a violência escolar e analisar se os(as) pesquisadores(as) abordam a aplicação de um programa para a promoção desses comportamentos e/ou prevenção a violência.

Dessa forma, esta revisão sistemática objetiva explorar as evidências existentes sobre o manejo das habilidades empáticas e comportamentos pró-sociais na educação infantil e seu uso para prevenção da violência escolar.

A escolha deste tema foi impulsionada pela escassez de estudos práticos que abordam a promoção de habilidades empáticas e comportamentos pró-sociais na educação infantil como meio de prevenir a violência escolar. Embora a literatura reconheça a importância dessas habilidades, ainda há uma carência de ações concretas e programas específicos para promovê-las e prevenir a violência. Nesse contexto, Leme (2004) destaca a urgência de programas educacionais que, desde a infância, capacitem as crianças a reconhecerem seus próprios direitos e sentimentos, bem como os dos outros, promovendo assim a mediação de conflitos.

Sendo assim, esta revisão pretende estabelecer uma base sólida para que pesquisadores(as), educadores(as) e formuladores(as) de políticas públicas desenvolvam e implementem estratégias eficazes para fomentar a empatia e os comportamentos pró-sociais na educação infantil, visando assim à redução da violência escolar. Como evidenciado por Gaidargi (2019), a violência é uma presença significativa no ambiente escolar e compreender suas dinâmicas é fundamental para abordá-la de maneira efetiva.

Elaboração da Pesquisa

A revisão literária (ou narrativa), tem caráter descritivo-discursivo e contribui para atualização teórica e conceitual dos saberes, levando das premissas às conclusões, no entanto, é um método que não permite a reprodução e repetição, diferentemente da revisão sistemática que coleta, categoriza e sintetiza os dados

obtidos de pesquisas primárias, com procedimentos padronizados, rigorosos e transparentes (Campos, Caetano e Gomes, 2023, p. 141).

Para realização de uma revisão sistemática são estabelecidos geralmente: uma questão de pesquisa, protocolo de pesquisa, busca em banco de dados, critérios de seleção e não seleção bem definidos, análise ou síntese com novas informações baseado no conteúdo encontrado e uma conclusão (Sousa, Wainwright e Soares, 2019, p. 12).

A etapa identificação da necessidade da revisão sistemática sobre o tema escolhido abordamos na introdução, as fases de preparação de uma proposta para a revisão sistemática e seleção das bases de dados, descritores e estudos discorreremos neste capítulo e as demais fases estarão nas próximas seções.

Esta revisão partiu da questão geral de investigação: o que a literatura científica apresenta sobre a prática de habilidades empáticas e o incentivo de comportamentos pró-sociais pelos(as) professores(as) da educação infantil para prevenir e/ou reduzir a violência escolar?, com a questão geral, foi desenvolvida uma questão secundária a fim de sanar a questão adjacente: os(as) pesquisadores(as) abordam a aplicação de um programa nas escolas para a promoção desses comportamentos e/ou prevenção a violência? Estas correspondem aos nossos objetos de estudo e com a definição dos problemas, foi realizado o protocolo de investigação.

A escolha de publicações incide nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (2019-2024), presentes na Base de Dados: Portal de Periódicos da CAPES.

Para os critérios de inclusão: (1) estudos sobre empatia e comportamentos pró-sociais relacionados à educação infantil, (2) que apresentam as palavras-chave no título ou resumo do trabalho, (3) trabalhos que respondam à questão de pesquisa, (4) artigos científicos, artigos de revisão e resenhas revisados por pares (5) estudos presentes nos bancos de dados da plataforma “Bases de Dados: Portal de Periódicos da CAPES” e (6) publicações do ano de 2019 a 2024.

Para os critérios de exclusão, foram desconsiderados: (1) estudos que não relacionam empatia e comportamentos pró-sociais a educação infantil, (2) trabalhos que não relacionam o tema as palavras-chave, (3) que não respondem à questão de pesquisa, (4) publicações em atas de congressos, *reports*, *datasets*, artigos de jornal, recursos textuais, livros, *newsletter* ou trabalhos que não sejam um artigo científico, artigo de revisão e resenha, (5) publicações que não são revisados por pares e (6) publicados antes de 2019.

Por fim, os descritores definidos para realização da revisão foram: educação infantil, violência, escola e empatia, aplicados em pesquisas booleanas utilizando “*and*” e “*or*” no Portal de Periódicos da CAPES por meio da busca avançada.

Em 21 de maio de 2024, iniciamos a pesquisa no banco de dados identificando estudos complementares de revisão sistemática na área de educação, dia 22 de maio foi elaborado o planejamento dessa revisão e em 24 de maio realizado a busca avançada com diferentes palavras-chave como “Qualquer campo, contém, Educação Infantil e E qualquer campo, contém, Empatia” que resultou em 41 resultados e dessa forma, elegeu-se a combinação de descritores com maior número de resultados. Dia 28 de maio sucedeu à pesquisa avançada final, com aplicação de filtros e primeira avaliação dos artigos. Dia 30 de maio realizamos a segunda avaliação dos artigos pré-selecionados, com leitura na íntegra. Dia 02 de junho desenvolveram-se as descrições e análises dos trabalhos, com conclusão no dia 02 de julho.

Três pesquisadores no processo de seleção, revisaram primeiro em conjunto os títulos e resumos, segundo examinaram os textos completos de maneira independente com discussões para um consenso sobre os resultados encontrados. Por fim, a descrição e análise dos artigos foram divididas para cada revisor, abordada de maneira independente e para conclusão dessa fase, avaliada por outros dois revisores.

Revisão Sistemática

No Portal de Periódicos da CAPES, por meio do acesso CAFE, seguimos o planejamento pré-estabelecido. Utilizando a busca simples com a palavra-chave “Educação infantil” foram encontrados 14.396 resultados, iniciando a busca avançada obtivemos a partir dos descritores: título, contém “Educação Infantil” (AND) qualquer campo, contém “Violência” (OR) qualquer campo, contém “Escola” (AND) qualquer campo, contém “Empatia” obtivemos 447 resultados. Com o refinamento dos artigos, após a aplicação dos filtros (data, revisão por pares, artigos científicos, de revisão e resenhas) obtivemos 167 resultados.

Para a seleção das publicações, focamos em pesquisas que interligam os objetos dessa revisão. Ao realizar o refinamento da busca, observando os títulos e resumos, optamos por incluir nas análises publicações que trazem importantes dados e aprofundamentos sobre comportamentos pró-sociais, habilidades empáticas, educação infantil e mediação/prevenção da violência. Com a análise dos resultados e a leitura de resumos, de 167 artigos do refinamento, 21 foram primeiramente selecionados. Com a leitura na íntegra dos 21 artigos, retiramos aqueles que se encaixavam nos critérios de exclusão, como pesquisas no ensino fundamental e repetidos, finalizando a seleção com 14 publicações para compor o escopo desta revisão sistemática, descritas no quadro 1.

Quadro 1: Artigos selecionados

Título	Autor(a) / es(as)	Ano	Revista
Percepções de empatia de professores nas atividades neuro educativas em contexto de pandemia covid-19.	Rosa María Pinto; Zélia 'Caçador Anastácio	2023	Revista INFAD de Psicologia
Kindness Curriculum: Adaptação cultural e estudo de viabilidade para o contexto brasileiro	Maria Olívia Ortiz; Tamires Santos;	2023	Revista de Estudos e Investigação

	Ana Regina Noto Cláudia Berlim de Mello		em Psicologia e Educação
Intervenção online com professores para prevenção e enfrentamento do bullying escolar: estudo de viabilidade	Claudia Santos Rocha; Helen Bedinoto Durgante; Débora Dalbosco Dell'Aglio	2022	Revista UEMG
Cultura de paz com crianças quilombolas na educação infantil: relato de experiência	Rayciane Santos Suzart Ramos; Aisiane Cedraz Morais; Iandra Sara dos Santos Ferreira; Sinara de Lima Souza; Rosely Cabral de Carvalho	2021	Revista ELO
Global competence begins in preschool: an investigation of how to nurture empathy in young children	Daniela Fenu Foerch	2021	Contrapontos : revista de educação da Universidade do Vale do Itajaí
Mediação escolar: educação para a pacificação social	Angélica Ferreira Rosa; Taís Zanini De Sá Duarte Nunes; Michely Calciolari de Souza	2021	Lex Humana
O foco triplo: uma abordagem para a educação, de Daniel Goleman; Peter Senge. Tradução Cássio Arantes	Adriano Augusto Fidalgo	2020	Cadernos de pós-graduação

Leite, Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 128 p.			
Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental	Priscila Kely da Rocha; Lígia de Carvalho Abões Vercelli	2020	Dialogia
Contribuições da meditação em âmbito escolar	Tatiana Cossia; Maria de Fátima Ramos de Andrade	2020	Interfaces da Educação
O racismo camuflado pelo bullying	Raquel Carapello	2020	Revista Educação
Aspectos do perfil de crianças que manifestam agressividade na educação infantil	Gabrielly Doná; Andréia Cristiane Silva Wiezzel;	2020	Colloquium Humanarum
Educação infantil dialógica e não-violenta	Alessandra Maria Martins Gaidargi	2019	Dialogia
Cuidar, brincar e educar na educação infantil: educação para a paz - aprender a respeitar a diversidade	Claudete Beise Ulrich; Martinélia Rodrigues de Almeida Grasselli	2019	Caminhos - Revista de Ciências da Religião
Concepções de crianças da Educação Infantil sobre violência e a relação com o brincar: contribuições de Freud e Winnicott	Táisa Resende Sousa; Regina Lúcia Sucupira Pedroza; Maíra Muhringer Volpe	2019	Interação em Psicologia

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com as buscas realizadas e os trabalhos selecionados, passa-se agora para a análise das publicações para responder às questões orientadoras desta revisão. Lendo os artigos na íntegra e foram

encontradas as seguintes contribuições das pesquisas, referente a QP1, além de concluir as etapas de “extração, síntese e interpretação dos dados” e “organização dos dados a serem incluídos”:

Quadro 2: Questões de Pesquisa

QP	Questões de pesquisa
QP1	O que a literatura científica apresenta sobre a prática de habilidades empáticas e o incentivo de comportamentos pró-sociais pelos(as) professores(as) da educação infantil para prevenir e/ou reduzir a violência escolar?
QP2	Os(as) pesquisadores(as) abordam a aplicação de um programa nas escolas para a promoção desses comportamentos e/ou prevenção a violência?

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Pinto e Anastácio (2023) realizaram um grupo focal com uma amostra de conveniência composta por seis professores de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) na região norte de Portugal. As respostas foram categorizadas em: empatia, com subcategorias como definição, ser empático, contexto de pandemia, perfil de pessoa empática e o ensino à distância e a empatia; comportamentos, divididos em empáticos e não empáticos; estratégias, com comunicação e outras estratégias; e atividades neuro educativas, incluindo estabelecer diálogo e novas modalidades de ensino.

Os professores envolvidos nas atividades neuro-educativas durante o confinamento devido à COVID-19 relataram que as relações do grupo se tornaram mais fortalecidas, promovendo o espírito de equipe e colaboração. Notaram-se atitudes de empatia na relação com a maioria dos encarregados de educação, professores titulares de turma e alunos, que reconheceram e valorizaram o esforço dos docentes, demonstrando disponibilidade, interesse e motivação. Contudo, também foram observadas atitudes de desinteresse e inadequação por parte de alguns professores, pais e alunos, revelando uma menor empatia.

Os professores destacaram comportamentos empáticos em suas interações durante o confinamento, embora atitudes menos empáticas também tenham ocorrido, mas com menor frequência. Para promover e desenvolver competências de empatia em ambientes educacionais, é necessário implementar estratégias de comunicação e interação saudáveis.

O estudo conduzido por Ortiz *et al.*, (2023), intitulado "Kindness Curriculum: adaptação cultural e estudo de viabilidade para o contexto brasileiro," tem como objetivo adaptar culturalmente o *Kindness Curriculum for Preschoolers*, um programa baseado em *mindfulness* projetado para aprimorar habilidades socioemocionais em pré-escolares, para o contexto das escolas públicas brasileiras. As aulas do programa original foram traduzidas e adaptadas para o português brasileiro e aplicadas em uma escola pública com a participação de 19 crianças de 5 a 6 anos, seus responsáveis legais e professores. A viabilidade foi avaliada por meio de uma análise qualitativa dos relatos verbais coletados nas reuniões com os professores. O impacto potencial do programa nas habilidades de regulação emocional, empatia, controle inibitório e teoria da mente foi avaliado por meio de testes neuropsicológicos e comportamentais das crianças antes e depois da implementação do piloto. Os resultados indicaram que a versão adaptada do programa é viável e mostrou melhorias nas medidas de empatia e controle inibitório. Estudos futuros, como ensaios clínicos, são necessários para investigar mais detalhadamente a eficácia do programa.

Rocha, Durgante e Dell'Aglio (2022) destacam que, embora as pesquisas sobre *bullying* tenham aumentado na última década, poucas se concentram no preparo dos professores para a prevenção e enfrentamento desse problema. O estudo delas teve como objetivo avaliar a viabilidade de uma intervenção online com professores na prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar. A intervenção consistiu em seis sessões semanais em grupo, utilizando um formato multicomponente e uma metodologia experiencial, abordando temas como concepções de *bullying*,

gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado. Doze professores de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, com idades entre 39 e 62 anos (11 mulheres e 1 homem), participaram do estudo. Este estudo de viabilidade incluiu avaliações de processo e pós-intervenção. Os resultados sublinham a importância de intervenções para professores sobre bullying, promovendo a sensibilização para a necessidade de prevenção e o estabelecimento de relações positivas no ambiente escolar.

O estudo realizado por Ramos *et al.* (2021) foca em atividades de educação em saúde e na promoção de estratégias de Construção da Paz entre crianças de uma comunidade quilombola, com o objetivo de combater a violência tanto na escola quanto fora dela, além de resgatar a identidade da criança negra, promovendo seu empoderamento para enfrentar o racismo e a violência. A população-alvo foi composta por crianças e seus familiares, matriculados na Escola Municipal Anísio Pereira Bernardes, localizada no distrito da Matinha. A escola oferece educação infantil para 135 crianças de 3 a 5 anos, nos turnos matutino e vespertino, e conta com 23 funcionários. Durante o desenvolvimento das atividades, foram abordados diversos temas, desde o conhecimento do corpo humano até valores morais. A abordagem dos temas foi sempre lúdica, utilizando contação de histórias, teatro de fantoches e atividades práticas relacionadas ao tema, para envolver as crianças. O projeto permitiu a inserção da cultura de paz como tema transversal na educação infantil, reforçando que essa é a principal estratégia para a prevenção da violência, além de destacar a importância da formação de valores durante a educação infantil.

Foerch (2021) investigou os efeitos da implementação das Rotinas de Pensamento Global e Rotinas de Pensamento no desenvolvimento da empatia, um componente de Competência Global, em crianças pré-escolares. O estudo analisou como os estudantes identificam suas próprias emoções e as emoções dos outros e, conseqüentemente, como lidam com elas. Foi aplicado um

pré-teste chamado Cartões das Emoções em uma amostra de 44 pré-escolares, que depois participaram de experiências de aprendizagem em sala de aula, incluindo Pensamento Visível e Rotinas de Pensamento Global. Em seguida, foi aplicado um pós-teste Cartões das Emoções. O objetivo era examinar a implementação dessas rotinas e seu impacto no desenvolvimento da empatia em pré-escolares, um componente de Inteligência Emocional e Competência Global. O estudo utilizou uma abordagem de pesquisa-ação colaborativa, documentando dados qualitativos e quantitativos, incluindo vídeos, fotos, anotações, pareceres dos pais e professores, discussões em grupo e reflexões. Os resultados principais indicaram que (1) os pré-escolares demonstraram um aumento no desenvolvimento da empatia, (2) os professores também apresentaram um desenvolvimento na empatia, e (3) houve uma possibilidade de mudança no sistema disciplinar tradicional, com um método mais inovador e construtivo que poderia reduzir comportamentos negativos em crianças com desafios comportamentais.

O artigo de Rosa, Nunes e Souza (2021) oferece uma análise abrangente dos princípios fundamentais da mediação de acordo com o art. 2º da Lei 13.140/15. Além disso, discute a adoção de diferentes modelos de mediação pelos mediadores, com ênfase na necessidade de escolher um método alinhado com as características e necessidades das partes envolvidas. Os autores relataram ainda que a mediação é uma estratégia vantajosa para lidar com conflitos em escolas brasileiras, pois é uma abordagem de baixo custo em termos de recursos financeiros e logísticos e essa abordagem pode trazer benefícios significativos para alunos e gestores escolares, proporcionando uma maneira eficiente de lidar com questões conflituosas de forma pacífica e construtiva. Sendo assim, essa abordagem da mediação enfatiza a importância da escuta ativa, do diálogo e da comunicação não violenta, aspectos cruciais para a prevenção da violência escolar.

As ideias apresentadas por Daniel Goleman e Peter Senge no livro "O Foco Triplo: Uma Abordagem para a Educação" são

relevantes para o nosso estudo. De acordo com a resenha do livro feita por Fidalgo (2020), os autores discutem a importância de desenvolver competências socioemocionais, como autoconsciência, empatia e habilidades sociais, desde a infância. O texto destaca que programas como o de Aprendizagem Social e Emocional (ASE), desenvolvido por Roger Weissberg, têm demonstrado resultados positivos como maior atenção e controle dos alunos, bem como a redução de problemas comportamentais. Embora o livro não trate exclusivamente da educação infantil, ele oferece informações valiosas sobre como essas habilidades podem ser cultivadas pelos professores para promover um ambiente escolar mais seguro e inclusivo. Essa abordagem sugere que estratégias semelhantes podem ser adaptadas para a educação infantil, contribuindo para a prevenção da violência escolar e a promoção de um clima escolar positivo.

Na obra "Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental", Roseli Bonfante apresenta um projeto que aborda o desenvolvimento socioemocional de crianças na educação infantil e no ensino fundamental. A resenha de Rocha e Vercelli (2020) destaca como Bonfante, por meio de sua experiência prática em escolas municipais de Rio do Sul, Santa Catarina, implementou atividades e intervenções que capacitaram os professores a incentivarem habilidades como empatia, autocontrole e resiliência entre os alunos. Tais intervenções foram projetadas para melhorar a compreensão emocional das crianças e promover um ambiente escolar mais colaborativo e harmonioso. Embora a resenha não mencione diretamente a prevenção de violência escolar, ela sugere que esse trabalho com as Habilidades Socioemocionais precisa acontecer nas escolas de forma contínua, para que as crianças avancem na compreensão e reconhecimento de seus próprios sentimentos e de seus colegas, contribuindo assim para reduzir conflitos entre os estudantes.

O artigo de Cossia e Andrade (2020) oferece uma análise detalhada das contribuições da meditação em âmbito escolar,

explorando seus benefícios e aplicações. Dentro deste estudo, foram identificados dois artigos relevantes para a nossa pesquisa que também aborda a educação infantil. O primeiro, de Black e Fernando (2014), examina a influência do treinamento de *mindfulness* no comportamento de crianças escolares de famílias de baixa renda e minorias étnicas, abrangendo alunos desde o ensino infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental. Realizado em uma escola pública nos EUA, o estudo implementou programas de meditação *mindfulness* ao longo de doze semanas, resultando em melhorias comportamentais e emocionais, incluindo maior atenção, autocontrole, participação nas atividades e empatia entre os alunos. Já o segundo artigo, de Rocha, Flores e Marques (2015), investiga os fundamentos da meditação no ensino básico, transdisciplinar e integral. Esses autores destacam a importância das práticas contemplativas na construção de significados mais amplos para as crianças na Educação Infantil, ressaltando o potencial do yoga e da meditação para melhorar a estrutura cognitiva, reduzir as dificuldades de aprendizagem e promover uma integração mais harmoniosa entre corpo e mente.

Carapello (2020) aborda a relação equivocada feita entre o racismo e o *bullying*, ou seja, que são violências distintas, principalmente atribuída ao atraso no reconhecimento da persistência das práticas racistas e discriminatórias na sociedade, ademais pesquisas na primeira infância (Cavalleiro, 1988) identificaram em crianças negras, identidade negativa ao grupo étnico que pertencem, resultado oposto das crianças brancas que apresentaram superioridade. Essa realidade escolar também destaca a omissão dos(as) professores(as) ao ignorar as relações étnicas do ambiente e a falta de formação necessária para a implementação da Lei Federal do Brasil 10639 de 2003, levando a esse resultado.

O estudo de Doná e Wiezzel (2020) discutem as ideias de Winnicott sobre violência, como sendo um diálogo rompido entre o sujeito e a sociedade e a agressividade como algo inato, efeito de uma reação à frustração e/ou uma fonte de energia para as atividades. Na

agressividade infantil, segundo Winnicott, é importante disciplinar as manifestações, ou seja, desenvolver autonomia no direcionamento dos impulsos agressivos no desenvolvimento emocional, que será favorável de acordo com o ambiente. Geralmente a agressividade é manifestada no sentimento de luta e/ou perda de brinquedos, objetos e professoras. O brincar segundo o teórico é um meio para solucionar problemas emocionais no processo de desenvolvimento, sendo esperado para as crianças que a escola supra as necessidades emocionais que não foram supridas em seu lar. A pesquisa também investigou 10 crianças, de 4 a 6 anos, do pré-I e pré-II de uma escola municipal. O questionário com os professores apresentou maior número de comportamentos agressivos em meninos, variedade de comportamentos entre agitados e tímidos, quase metade com humor inconstante, sarcasmo e explosividade, metade sendo agitados ou muito agitados e metade das crianças consideradas nervosas. Referente às famílias, metade são distantes. Na relação com os(as) professores(as) metade não obedecem e são resistentes às regras. Com os colegas, a maioria não apresenta boa convivência, enquanto as outras crianças parte se afastam e/ou chamam atenção nos momentos de agressão. Também é relatado que as crianças normalmente brincam sozinhas ou são isoladas durante esse momento. De acordo com os professores, os acontecimentos que teriam causado esses comportamentos nas crianças envolvem: violência sofrida, vínculo com os pais, separação dos pais e acidente.

Gaidargi (2019) explica que o fenômeno da violência escolar é estudado desde 1980, sendo o *bullying* o tratado com mais frequência e os indivíduos de sexo masculino os maiores agentes e vítimas. Para a autora, a violência não é inata e nem irreversível, é uma construção social, de produção e reprodução das relações sociais e do fazer diário familiar. Estudos como o de Nesselro et al. (2014) apresenta que a mudança nas relações interpessoais, iniciada na educação infantil, diminui a violência e melhora as condições de aprendizagens. A autora discorre sobre a violência velada (palavras e atitudes) e a dificuldade das crianças em autodefender-

se, também sobre a banalização da violência escolar, sendo um retrato do olhar adulto sobre a criança e a dificuldade das instituições na resolução de conflitos, que deveria ser de maneira dialógica, respeitosa e empática para relações não-violentas.

O artigo de Ulrich e Grasselli (2019) analisa que a educação infantil se realiza entre o cuidar-brincar e educar e que as crianças são afetadas pela cultura da violência. Relata um projeto de educação para a paz em um centro de educação infantil que realizou: uma pintura no muro do centro, diálogo, roda de conversa, contação de história e realização de atividades lúdicas sobre preconceito, racismo e violências. Também discorre sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad, 2015) e como os governos devem implementar políticas públicas dirigidas às crianças, pois é a fase inicial de construção dos valores éticos e da identidade. Para as autoras, é preciso uma transformação na formação dos(as) professores(as) e profissionais da educação, para fortalecerem em suas práticas o desenvolvimento infantil, a socialização, a autonomia e a cidadania. O tema da educação para paz é uma educação de relações justas e solidárias, para uma sociedade de equidade, inclusão, democracia e ética, que promova justiça social e deve fazer parte dos currículos.

Sousa, Pedroza e Volpe (2019) dialogam com Freud sobre o brincar que é uma forma de elaborar as experiências das crianças, sendo uma atividade criativa, de fantasia do mundo adulto e que media os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Nessa perspectiva, a violência trata de um conflito sobre a satisfação dos impulsos primitivos e as exigências civilizatórias, depois é considerada como comportamento possível de mediação e capaz de alcançar fins socialmente aceitos, como forma de amansamento da sociedade. Posteriormente para Winnicott, é associada ao reconhecimento do que sou eu e o que não é, em uma relação de amor e ódio, em que o ideal é direcionar essa força agressiva para outras atividades. O estudo buscou estudar crianças de 0 a 5 anos de uma escola de educação infantil, em uma turma de 15 crianças com análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), observação

participante e oficinas. Como resultado foi concluído que o PPP apresenta reflexões e objetivos bem elaborados, entretanto, a prática era desconexa das propostas do documento, como: adultos solucionando os conflitos sem espaço para autonomia das crianças, a delimitação das brincadeiras, atividades com pensamento abstrato elevado para idade, antecipação das respostas das atividades sem espaço para construção conjunta com as crianças, controle nos jogos e a desimportância com as indagações infantis. Na aplicação das oficinas, a primeira foi livre com o tema “o que gostam de fazer?” Com produção de desenho, a segunda envolveu a leitura de dois livros com roda de conversa sobre as narrativas, a terceira foi conversada “o que pode e não pode na escola” e a quarta esteve voltada para discutir sobre o que é violência, representá-la nas massinhas e em desenho. Foi observada a associação feita sobre a polícia, arma e delegacia com a violência. Em resumo, os autores destacam o papel do brincar como importante expressão da frustração, da agressividade e da violência e atividade mediadora capaz de lidar com essas expressões.

Pertinente a QP2, observou-se que dos 14 artigos estudados, 11 entre os trabalhos apresentam ações práticas para mediar e/ou prevenir a violência, além de desenvolver habilidades empáticas e comportamentos pró-sociais, como: programa de *mindfulness* (Ortiz *et al.*, 2023), intervenção online com os professores para o enfrentamento ao *bullying* (Rocha, Durgante e Dell'Aglio, 2022), estratégias para cultura de paz, com contação de histórias, teatro de fantoches e atividades práticas relacionadas ao tema (Ramos, Morais *et al.*, 2021), rotinas de pensamento global e rotinas de pensamento (Foerch, 2021), modelos de mediação, com uso de escuta ativa, diálogo e comunicação não violenta (Rosa, Nunes e Souza, 2021), programa de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) (Fidalgo, 2020), projeto de desenvolvimento socioemocional (Rocha e Vercelli, 2020), programa de meditação *mindfulness* e yoga (Cossia e Andrade, 2020), educação dialógica e não-violenta (Gaidargi, 2019), projeto educação para paz com pintura em muro da instituição, diálogo, roda de conversa, contação de história e

realização de atividades lúdicas sobre preconceito, racismo e violências (Ulrich e Grasselli, 2019) e oficinas sobre violência (Pedroza e Volpe, 2019). Enquanto 3 desses artigos não possuem propostas aplicáveis, somente contribuições teóricas sobre o tema.

Ao analisar os estudos selecionados, observamos consistentemente que diversas estratégias no ambiente escolar têm demonstrado relações positivas na promoção de comportamentos empáticos e conseqüentemente na redução de comportamentos violentos nas escolas. Essas propostas refletem um avanço significativo no campo da pesquisa sobre prevenção da violência escolar, ao incorporar práticas como *mindfulness*, programas de desenvolvimento socioemocional e mediação de conflitos, os estudos não apenas oferecem soluções práticas, de baixo custo e replicáveis como, estabelecem uma base sólida para pesquisas longitudinais e intervenções futuras.

Encontramos convergências relevantes entre os artigos revisados, particularmente nas discussões sobre a importância de os docentes terem um papel ativo na promoção das habilidades empáticas. No entanto, ainda é notável a ausência de formação continuada para os professores, que abordem especificamente a estimulação dessas habilidades. Muitos desses estudos são estudos de caso, evidenciando a necessidade de ações concretas que as escolas implementaram para lidar com a violência escolar. Além disso, os artigos destacam a educação infantil como um campo promissor para a prevenção da violência e o desenvolvimento de habilidades e competências empáticas. Nesta fase, a criança está em um estágio crucial de desenvolvimento socioemocional, o que torna a introdução de práticas empáticas especialmente eficazes para a construção de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Apresentam-se como divergentes os artigos de Doná e Wiezzel (2020), Sousa, Pedroza e Volpe (2019) e Gaidargi (2019). Os dois primeiros artigos citados, na perspectiva da psicanálise de Winnicott e Freud, enfatizam como violência o diálogo fracassado entre sociedade e sujeito, sendo considerado um conflito entre a satisfação dos desejos primitivos e as exigências sociais da

sociedade. A agressividade é algo próprio do ser humano, expressada desde o início da vida, é uma reação à frustração, uma fonte de energia para as atividades, além de um processo de diferenciação entre o eu e o não eu. Nessa concepção, a violência era inicialmente discutida como plena manifestação da agressividade, sendo incontrolável e que satisfazia o desejo de destruição. Já Gaidargi (2019), discorre sobre violência como uma característica social, não inata, aprendida pelas crianças no ambiente familiar, escolar, entre outros grupos, é uma forma de relação social, ou seja, é externa às crianças, este comportamento não nasce com elas e pode não ser aprendido se não forem submetidas a estes padrões. Dessa forma, corroboramos com a discussão de Gaidargi compreendendo que a violência é uma produção e reprodução de um modo de existir e que ela não teria espaço em uma educação não violenta, dialógica, respeitosa, na emancipação dos sujeitos para o poder com o outro.

Embora a maioria dos estudos revisados ofereçam contribuições práticas para a prevenção da violência escolar e o desenvolvimento de habilidades empáticas, identificamos lacunas significativas. Primeiro, o desenvolvimento de relatos de experiência e pesquisas de campo são marcadas por limitações na quantidade de participantes e nos resultados da amostra, restringindo dados ao contexto aplicado, a pesquisa evidenciou a carência de estudos longitudinais e estudos transversais em larga escala. Ademais, a diversidade de modelos de ações requer a aplicação dos tipos de estudos citados, para apurar a eficácia a longo prazo, superar as diferenças culturais, regionais, econômicas e sociais das amostras, adaptando para os múltiplos contextos brasileiros e assim, direcionar o desenvolvimento e a discussão de programas e diretrizes das habilidades empáticas e comportamentos pró-sociais na educação infantil, norteados a implementação de políticas públicas para o sistema educacional nacional.

Considerações Finais

Neste estudo, apresentou-se uma revisão sistemática sobre a prática de habilidades empáticas e o incentivo de comportamentos pró-sociais pelos professores da educação infantil, visando prevenir e/ou reduzir a violência escolar, com o intuito de analisar a produção acadêmica acerca do contexto e as ações práticas aplicadas recentemente. Os resultados demonstraram que a empatia na educação infantil está sendo mais investigada, mantendo em média 3 artigos por ano. Dentre os 14 estudos, no que diz respeito aos objetivos, sobressaíram-se os que apresentam abordagens para intervir e prevenir, como o uso de meditação, implementação da cultura de paz, rotinas de pensamento, modelos de mediação, entre outros, lidando com as questões de violência, empatia, relações interpessoais e como os adultos-crianças e crianças-crianças se relacionam em seu cotidiano.

Os resultados das pesquisas indicaram serem necessários inserir os estudos sobre empatia e comportamentos pró-sociais na formação docente, além de fomentar o desenvolvimento de políticas educacionais, fornecendo diretrizes e estratégias para o desenvolvimento de programas. As intervenções identificadas podem ser aplicadas em creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) para desenvolver habilidades sociais e emocionais nas crianças, além de capacitar educadores na prevenção e enfrentamento da violência escolar. Pois, como dito por Martins *et al.* (2018) programas educativos que promovem a empatia podem reduzir consideravelmente a violência escolar, criando um ambiente mais seguro e acolhedor.

Com base na análise das pesquisas excluídas sobre ensino fundamental que abordaram as respectivas questões, outras propostas foram empregadas como a educação literária (leitura sobre autores/temas escolhidos), o cine (exposição de vídeos, filmes e/ou documentários), o uso de jogos e das artes, como maneiras de intervir na violência escolar e sensibilizar, que também são possíveis de serem planejadas para a educação infantil.

O estudo sobre habilidades empáticas, comportamentos pró-sociais e violência escolar na educação infantil enfrenta limitações que devem ser reconhecidas para aprimorar futuras pesquisas sistemáticas. Entre as limitações se destacam a restrição geográfica da amostra, que pode não representar a diversidade das experiências escolares, e a possível subjetividade inerente aos métodos de coleta de dados, como questionários e observações. Para superar essas limitações, recomenda-se que futuras pesquisas adotem amostras mais amplas e variadas, abrangendo diferentes contextos culturais e socioeconômicos, utilizando metodologias mistas, combinando abordagens qualitativas e quantitativas.

Por fim, é crucial desenvolver e aplicar intervenções baseadas em referenciais teóricos sólidos, avaliando seu impacto ao longo do tempo para entender melhor como as habilidades empáticas podem influenciar a redução da violência escolar. Investir em estudos longitudinais e revisões sistemáticas da literatura também será essencial para construir um conhecimento mais robusto e abrangente sobre o tema.

Referências

- AMORIM, E. Os impactos da violência no ambiente escolar. **Gestão & Educação**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 28-37, 2023. DOI: Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/344/329>. Acesso em: 22 mai. 2024.
- CAMPOS, A. F. M. de; CAETANO, L. M. D. .; GOMES, V. M. L. R. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i54.2702. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 22 mai. 2024.

CARAPELLO, R. O racismo camuflado pelo bullying. **Revista Educação - UNG-Ser**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 171–178, 2020. DOI: 10.33947/1980-6469-v15n1-4018. Disponível em: <https://revistas.ung.br/educacao/article/view/4018>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CERA, F. S. **A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas**. Dissertação (Mestrado em Educação, Extensão e Cultura), Universidade Do Vale do Itajaí/UNIVALI-SC, Itajaí, 2010. DOI: Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/591/Fernanda%20Seara%20Cera.pdf> Acesso em: 4 jun. 2024.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432–443, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.519>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/osp/519>. Acesso em: 23 mai. 2024.

COSSIA, T.; ANDRADE, M. de F. R. de. Contribuições da meditação em âmbito escolar. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 31, p. 153–176, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i31.4111. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4111>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CRUZ, F.; FERREIRA, J. Estudos de revisão em Educação: Estado da Arte e Revisão Sistemática. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. 1-15, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.11512. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11512>. Acesso em: 21 mai. 2024.

DEVINE, J. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX, É., BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 207-332. ISBN: 85-87853-69-4. Disponível em: wap.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000092.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

DONÁ, G.; WIEZZEL, A. C. S. Aspectos do perfil de crianças que manifestam agressividade na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 149–160, 2020. DOI:

10.5747/ch.2019.v16.n4.h453. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3338>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FIDALGO, A. A. O foco triplo: uma abordagem para a educação, de Daniel Goleman; Peter Senge. Tradução Cássio Arantes Leite, Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 128 p. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 266–269, 2020. DOI: 10.5585/cpg.v19n2.8868. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/8868>. 23 mai. 2024.

FOERCH, D. F. Global competence begins in preschool: an investigation of how to nurture empathy in young children. **Contrapontos**, Itajaí, v. 20, n. 1, p. 2–19, 2020. DOI: 10.14210/contrapontos.v20n1.p2-19. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350081313_GLOBAL_COMPETENCE_BEGINS_IN_PRESCHOOL_AN_INVESTIGATION_OF_HOW_TO_NURTURE_EMPATHY_IN_YOUNG_CHILDREN. Acesso em: 4 jun. 2024.

FREITAS, L. C. Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 847-850, 2019. ISSN: 1808-4281. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1808-42812019000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GAIDARGI, A. M. M. Educação infantil dialógica e não-violenta. **Dialogia**, [S. l.], n. 33, p. 246–262, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13668. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13668>. Acesso em: 24 mai. 2024.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.41542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>. Acesso em: 21 mai. 2024.

LEME, M. I. S. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia educacional: Questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 163-175, 2004.

MARTINS, J. S. *et al.* Empatia e relação terapêutica na psicoterapia cognitiva: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. [online]. v. 14, n. 1, p. 50-56, 2018. DOI: 10.5935/1808-5687.20180007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872018000100007. Acesso em: 23 mai. 2024.

NÚCLEO DE ESTUDO DA VIOLÊNCIA. **Sociologia da violência: teoria e pesquisa**. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2014/08/down021.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

OLIVEIRA-SOARES, M.C. Desenvolvimento da empatia na educação infantil: Práticas e desafios. **Educação em Revista**, n.26, v.4, p. 127-144, 2010. Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/E18-revista.pdf>. Acesso em 22 maio. 2024

ORTIZ, M. O *et al.* Currículo da Gentileza: Adaptação cultural e estudo de viabilidade para o contexto brasileiro. **Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação**, Corunha, v. 10, n. 1, p. 128–146, 2023. DOI: 10.17979/reipe.2023.10.1.9537. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2023.10.1.9537>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PINTO, R. M.; ANASTÁCIO C. Percepções de empatia de professores nas atividades neuroeducativas em contexto de pandemia covid-19. **Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 117–132, 2023. DOI: 10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2491. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJO DAEP/article/view/2491>. Acesso em: 30 mai. 2024.

PRETTE, Z. A. P. D, PRETTE, A. D (2005). **Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Vozes. ISSN: 1808-4281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000300017.

RAMOS, R. S. S. *et al.* Cultura de paz com crianças quilombolas na educação infantil: relato de experiência. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 10, 0. 1-8, 2021. DOI: 10.21284/elo.v10i.11913. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/11913>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ROCHA, C. S.; DURGANTE, H. B; DELL’AGLIO, D. D. Intervenção Online Com Professores Para Prevenção e Enfrentamento Do Bullying Escolar: Estudo de Viabilidade. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 420-443, 2022. ISSN: 2317-0093. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5825/3990>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ROCHA, P. K.; VERCELLI, L. de C. A. Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental, Roseli Bonfante Curitiba: Juruá Editora, 2019. **Dialogia**, [S. l.], n. 35, p. 283–287, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n35.17437. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17437>. Acesso em: 3 jun. 2024.

RODRIGUES, M.C.; SILVA, R.L.M. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 59-75, 2012. ISSN: 1808-4281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mai. 2024

ROSA, A. F.; NUNES Z. De S. D., T.; SOUZA C. De , M. Mediação escolar: educação para a pacificação social. **Lex Humana**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–22, 2021. ISSN: 2175-0947. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/2055>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SILVA, J. P. **Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SOUSA, M. S. A. de; WAINWRIGHT, Megan; SOARES, Cassia Baldini. Sínteses de evidências qualitativas: guia introdutório. **Bis**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 7-22, 2019. ISSN:1518-1812. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41629>. Acesso em: 22 mai. 2024.

SOUSA, T. R.; PEDROZA, R. L. S.; VOLPE, M. M.. Concepções de crianças da Educação Infantil sobre violência e a relação com o brincar: contribuições de Freud e Winnicott. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 23, n. 1, 2019. DOI: 10.5380/psi.v23i1.56020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/56020>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ULRICH, C. B.; GRASSELLI, M. R. de A. Cuidar, brincar e educar na educação infantil: educação para a paz - aprender a respeitar a diversidade. **Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, Brasil, v. 17, n. 2, p. 492–507, 2019. DOI: 10.18224/cam.v17i2.7321. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7321>. Acesso em: 4 jun. 2024.

Sobre as Organizadoras

Adelaide Alves Dias

É professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013-2015). É pesquisadora Associada do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação) e da Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente. É membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da UFPB, do Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE-PB) e do Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB). É coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC), Secretária executiva da Rede Primeira Infância da Paraíba (REPI-PB) e Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Paraíba. Dedicar-se atualmente aos estudos e pesquisas das infâncias nos aspectos das políticas educacionais, educação em direitos humanos, educação inclusiva, direito à educação, direito de crianças e adolescentes, infâncias em contextos de vulnerabilidade social.

E-mail: adelaide.adias@upe.br

Cintia Mota Cardeal

É professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores (CFP) - Amargosa. Doutora em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB) onde fez graduação e mestrado em Educação Física. É membro Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (DAMA-UFRB) e do Grupo de Pesquisas e Estudos da Criança (GRUPEC-UFPB). É vice-coordenadora do

Programa de Extensão Universitário Centro de Artes de Amargosa:
Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade - CAsA do
DUCA. Dedicase atualmente aos estudos e pesquisas das infâncias
nos aspectos das políticas educacionais, sociologia da infância,
direito à educação, desenvolvimento infantil e educação inclusiva.
E-mail: cintia@ufrb.edu.br

Sobre as Autoras e os Autores

Alessandra Gomes

Natural da cidade de São Paulo, Alessandra Gomes inicia sua jornada na docência no final dos anos 1990 como professora de Educação de Jovens, Adultos e Idosos; no início dos anos 2000 assume a cadeira de professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. Em 2006 assume o magistério superior no Centro de Formação de Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, tem voltado seus estudos e pesquisas para as temáticas da Avaliação da aprendizagem escolar e da Arte e Educação. Atualmente coordena o Programa de Extensão Universitária CAsA do DUCA (Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade) e o Projeto de Extensão Cineclubes Cine Rapadura. E-mail: alessandragomes@ufrb.edu.br

Ana Clara da Silva Nascimento

Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais (PPGE/UFPB). Mestre em Educação na linha de Educação Popular (2023) (PPGE/UFPB). Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar (2022) (FAMEESP). Especialista em Educação do Campo (2018) (UFPB). Graduada em licenciatura de Pedagogia com Área de aprofundamento na Educação do Campo, no campus I da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016). Atualmente exerce o cargo de Professora da Educação Básica na cidade de Santa Rita - PB. Integrante do Grupo de Estudos: Grupo de Pesquisas e Estudos da Criança. Tem interesse nas áreas Educação, com ênfase na Educação do Campo, Infâncias do Campo, Sociologia da Infância, Pesquisa com Crianças, Metodologia de Pesquisa e Educação Infantil.

E-mail: prof.claranascimento@gmail.com

Anna Flávia Oliveira da Silva

Atualmente estudante da graduação de Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, extensionistas dos projetos Movimento Brincante e Mobius Consultoria - Empresa Júnior de Psicopedagogia, bolsista e orientada da do PIBIC da professora Dra. Adelaide Alves Dias, que tem como temática: O manejo das habilidades empáticas e prevenção da violência escolar na educação infantil.

E-mail: anna.flavia2@academico.ufpb.br

Charlyne Lira Urtiga

Profa. Pós Graduação Faculdade Instituto de Educação – IEP.
Mestre em Educação pela UFPB

Graduada Psicopedagogia UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa NUPEC (Núcleo de Pesquisas e Estudos da Criança). Atualmente, ministrando aulas no curso de pós graduação para turma de Psicopedagogia na Faculdade IEP – Instituto de Educação em João Pessoa, Sócia administrativa da Clínica Fly Espaço Multidisciplinar, atuação clínica com prevenção, avaliação, intervenção e supervisão na área de psicopedagogia, no atendimento a pessoa com deficiência, transtornos e dificuldades relacionados à aprendizagem e orientação familiar e escolar. Formações complementares e pesquisas relacionadas aos seguintes temas: Bebês, Crianças, Educação infantil, Autismo, TDA/H, Transtornos de Aprendizagem, Terapia ABA para autistas, Altas Habilidade, Alfabetização, Terapias complementares, Políticas Públicas.

E-mail: charlynelr@gmail.com

Dário Xavier de Lima Júnior

Professor da Educação Básica (Prefeitura de Cabedelo – Paraíba e Prefeitura de Mari – Paraíba)

Professor Visitante no Curso de Pedagogia – Faculdade Três Marias. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB). Licenciado em

Pedagogia pela Universidade Brasileira de Formação (UNIBF). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Integrante do Grupo de Pesquisa NUPEC (Núcleo de Pesquisas e Estudos da Criança). Atualmente atuando como Orientador Educacional e Supervisor Escolar na Educação Básica. Ministrando aulas no curso de graduação em Pedagogia. Doutorando em Educação, na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

E-mail: darioxavier.junior@gmail.com

Fernanda Cristina de Souza

Doutora em Educação (FE-USP). Mestre em Educação (FE-USP). Pedagoga (Universidade de Sorocaba). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo sobre Infâncias e Formação de Professores (GRIFO). Membro da Rede Ibeji – Pesquisadoras Negras sobre Infâncias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas de Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolve pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: Educação Infantil e interseccionalidades de raça, classe, gênero, deficiência e idade; Infâncias Negras; Escrevinfâncias.

E-mail: fernanda.souza@ufrb.edu.br

Hellen Milênia Leal da Silva

Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é extensionista do projeto "Movimento Brincante: Uma Experiência na Educação Infantil", monitora da disciplina "Psicomotricidade" e voluntária do PIBIC. É orientanda da professora Dra. Adelaide Alves Dias, com a temática "O manejo das habilidades empáticas e prevenção da violência escolar na Educação Infantil". Atuou anteriormente como monitora da disciplina "Distúrbios da Aprendizagem", além de ter sido extensionista do Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) por um ano. Também é pesquisadora do Núcleo de

Pesquisas e Estudos da Criança (NUPEC), com foco na área de Políticas Educacionais e Educação Infantil.

E-mail: hellenmilencialeals@gmail.com

Iasmin Araújo Bandeira Mendes

Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba, Educomunicadora pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Idealizadora da Feira Literária de Campina Grande (FLIC).

E-mail: iasminabmendes@gmail.com

Iolanda Mendonça de Santana

Pedagoga pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte – UPE. Mestre em Educação pela mesma instituição de ensino superior. Professora e Pedagoga efetiva da Rede Municipal de Ensino de Macaparana-PE. Área de investigação: Educação Infantil e o brincar das crianças.

E-mail: iolanda.ms@hotmail.com

Jessica Holanda de Medeiros Batista

Graduada em Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Francesa pela Universidade Federal da Paraíba. Advogada, graduada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos PPGDH-UFPB. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Gestora do Centro Escolar Municipal de Línguas Estrangeiras do município de João Pessoa (CELEST).

E-mail: jeholanda@gmail.com

Joane Elis Tavares Rodrigues dos Santos

Graduada do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Extensionista do projeto de extensão CAPpE: Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante. Integrante do

GRUPEC (Grupo de pesquisas e estudos da criança) e do NUPEC (Núcleo de pesquisas e estudos da criança) na UFPB, como pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de 2023-2024.

Email: joaneelissantos@gmail.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Pós-Doutora em Educação (UFMG). Doutora em Educação (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Licenciada em Pedagogia (UNEB). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo sobre Infâncias e Formação de Professores (GRIFO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, desenvolve pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: Formação do Educador, Educação Infantil, Educação do Campo e Políticas Públicas. E-mail: koscordeiro@ufrb.edu.br.

Lucas Coelho de Lima

Bacharel em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrando em Educação na linha de Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB. É pesquisador na área das expressões linguísticas na infância, em especial, a música no currículo da Educação Infantil. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos da Criança (NUPEC).

E-mail: lucasdelima270@hotmail.com

Lydiene Moreira Fonsêca

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais) com Área de Aprofundamento em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal da Paraíba no período de 2008.2, no ano de 2009. Pós-Graduada em Gestão Empresarial e de

Pessoas pela Universidade Potiguar através do Centro de Ensino, Consultoria e Pesquisa em 2012. Em 2017.1, conclui a graduação tecnológica em Gestão de Recursos Humanos. Especialista em Sexologia e Sexualidade Humana na área de conhecimento em saúde e bem-estar social pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, para ser Sexóloga Educacional e normalizar esse tema entre as pessoas, principalmente com relação a educação de crianças, adolescentes e adultos.

E-mail: lydienefonseca@gmail.com

Nadja dos Santos Araújo

Bacharel em Direito pela UNIPE e pedagoga pela UFPB com área de aprofundamento em supervisão escolar. Especialista em Psicopedagogia (CINTEP) e mestranda em Educação na linha de Políticas Educacionais (PPGE/UFPB). Atuação profissional nas funções de Coordenadora de Educação Infantil, formadora do LEEI (Programa de Leitura e escrita na Educação Infantil) e articuladora do Selo Unicef no Município de Cabedelo.

E-mail: nadjaaraujo1975@hotmail.com

Robson Lima de Arruda

Doutorando em Educação (PPGE/UFPB), na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Mestre em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação (ABEPE). Pedagogo (UEPB). Atua como Analista Educacional na Rede Estadual de Pernambuco e professor dos Anos Iniciais no município de Vertente do Lério – PE. Possui experiência como formador de professores no Normal Médio e em Programas como o Pró-Letramento, Programa Paulo Freire, PNAIC, Trilhas e Brasil Alfabetizado. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos da Criança – GRUPEC/UFPB. Tem livro e artigos publicados na área da formação de professores e atualmente pesquisa a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com enfoque na avaliação.

E-mail: robsonlima13@hotmail.com.

Tiago Rodrigues Santos

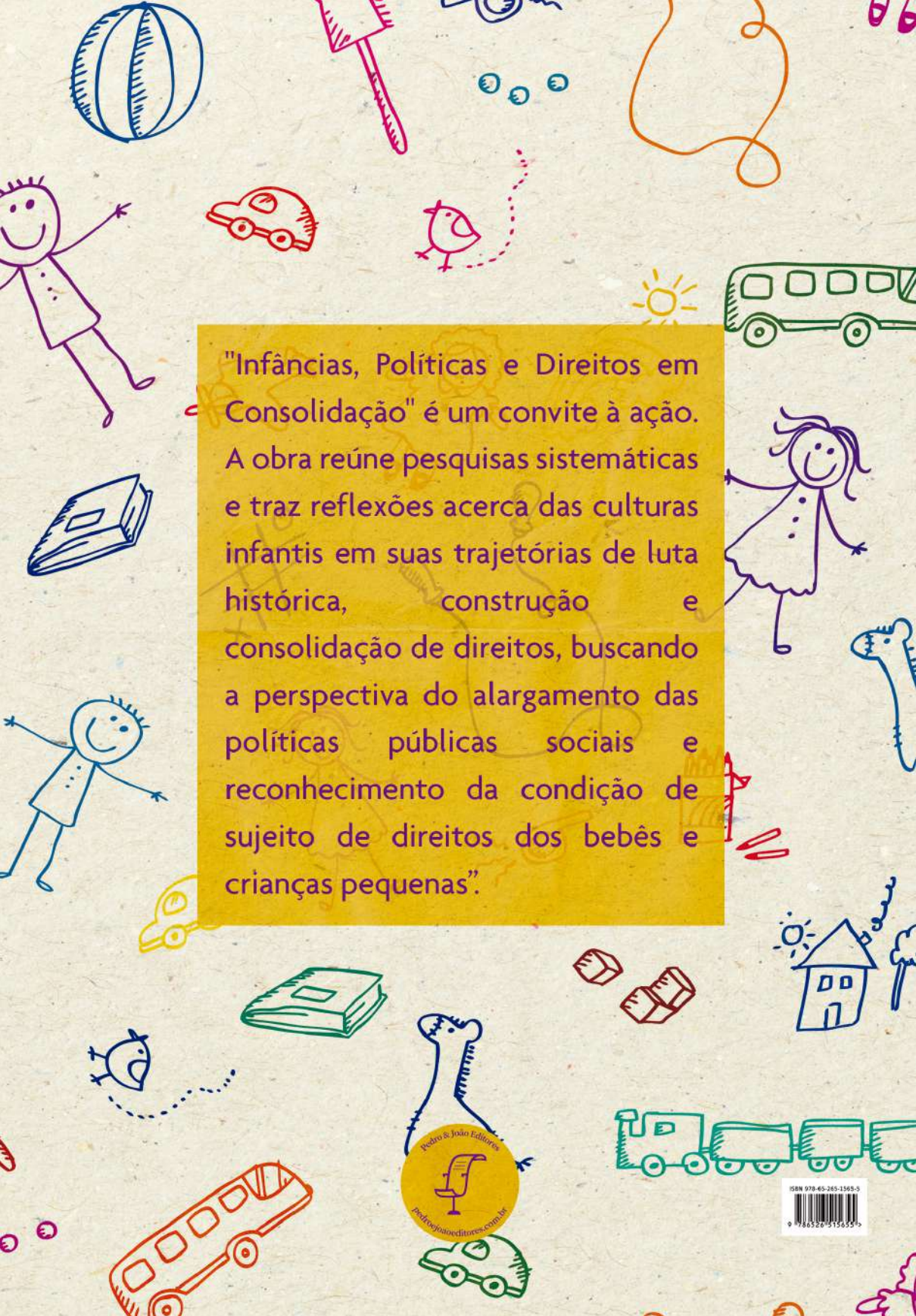
Professor Adjunto do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). Doutor em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas (2017). Licenciado em Ciências Sociais (2007), bacharel em Sociologia (2009) e mestre em Geografia (2012) pela Universidade Federal da Bahia. Membro do GeografAR-UFBA, do NUCAMPO/CFP/UFRB, do LaPPAA/CERES/UNICAMP e do Coletivo Marilene Matos. Coordena o Escola Quilombo UFRB (MEC/SECADI). Desenvolve pesquisa e extensão sobre Questão Agrária, Movimentos Sociais, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Quilombola.

E-mail: tiago.rodrigues@ufrb.edu.br.

Waldilson Duarte Cavalcante De Barros

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Docente na Linha Políticas e Práticas da Formação Docente (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudo da Criança na Linha Políticas de Educação Infantil (UFPB). Mestre em Formação de Professores e Graduado em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão – FABEX. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFPB). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Alagoa Grande, Paraíba. Supervisor Escolar da Rede Municipal de Juarez Távora, Paraíba.

Email: barroswaldilson2021@gmail.com



"Infâncias, Políticas e Direitos em Consolidação" é um convite à ação. A obra reúne pesquisas sistemáticas e traz reflexões acerca das culturas infantis em suas trajetórias de luta histórica, construção e consolidação de direitos, buscando a perspectiva do alargamento das políticas públicas sociais e reconhecimento da condição de sujeito de direitos dos bebês e crianças pequenas".



ISBN 978-85-265-1368-5

