



EDUCAÇÃO INFANTIL:

diálogos sobre pesquisa,
formação, docência e crianças

Organizadoras
Marlene Oliveira dos Santos
Silvanne Ribeiro-Velázquez

Educação Infantil:

diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças

**Marlene Oliveira dos Santos
Silvanne Ribeiro-Velázquez
(Organizadoras)**

Educação Infantil:

**diálogos sobre pesquisa,
formação, docência e crianças**

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.

Marlene Oliveira dos Santos; Silvanne Ribeiro-Velázquez [Orgs.]

Educação Infantil: diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 366p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1887-8 [Impresso]

978-65-265-1888-5 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Formação de professores. 3. Crianças. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Imagens da capa: capa da frente: Parque, de Princesa Lili - 5 anos. capa de trás: professora brincar mais com as crianças, de Princesa Elza - 5 anos. Os nomes das crianças são fictícios e foram atribuídos por elas mesmas no contexto da pesquisa *A escuta de crianças e seus possíveis ecos na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil em uma instituição pública de Salvador-BA*, de Maiza Maciel Chaves.

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

Revisão: Zaira Mahmud

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

2025

Dedicamos este livro para todas as crianças e professoras da Educação Infantil, razão de existir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias-GEPEICI.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Silvanne Ribeiro-Velázquez Marlene Oliveira dos Santos	
Prefácio	15
Raquel Alves da Silva Barreto	
Eixo Temático 1 - Políticas e processos de Formação de professoras e docência na Educação Infantil	
Texto 1 - Todo grupo possui uma história: fios investigativos e processos formacionais	21
Marlene Oliveira dos Santos e Silvanne Ribeiro-Velázquez	
Texto 2 - PNLD literário 2022 e suas concepções de infância, de Educação Infantil e de formação de professores/as	41
Mônica Correia Baptista, Mariana Parreira Lara do Amaral, Camila Souza Petrovitch e Luma Schall Drumond	
Texto 3 - Formação de professoras de crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: caminhos abertos rumo a uma educação de qualidade sem racismo	69
Míghian Danae Ferreira Nunes	

Texto 4 - Princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial em uma instituição de Educação Infantil na Bahia	93
Carla Santos Pinheiro e Nanci Helena Rebouças Franco	
Texto 5 - Desafios da docência e da formação na Educação Infantil	121
Rosaura Soligo e Lucianna Magri	
Texto 6 - Profissionais da Educação Infantil: um olhar para as produções acadêmicas (2012-2022)	141
Maria Janailma Barbosa Tavares e Cleriston Izidro dos Anjos	
Texto 7 - Algumas reflexões sobre processos formativos em diferentes contextos: da Universidade Federal da Bahia às instituições de Educação Infantil	165
Patricia Guimarães Paim	
Texto 8 - A legislação brasileira para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica	195
Carolina Damascena Ferreira e Joseildes Almeida Alves	
Texto 9 - Políticas Públicas e Educação Infantil: fios de entrelaçamentos	209
Daniela Nascimento Varandas	
Texto 10 - Formação docente e pesquisa com crianças a partir de um espaço de construção	231
Fernanda Costa Almeida	

Eixo temático 2 - Infâncias, Crianças e Educação Infantil

Texto 1 - Perspectivando infâncias e cotidianos do menino Portinari	249
Isabel Noemi Campos Reis	
Texto 2 - Você tem fome de quê? diálogo entre a literatura infantil e a brincadeira na educação de crianças pequenas	275
Gisela Wajskop	
Texto 3 - Pelo direito às infâncias Queer	297
Bruna Campos, Maria Luiza Sússekkind, Sara Wagner York/Sara Wagner Gonçalves Junior	
Texto 4 - Ecos da escuta das crianças na qualificação da Escola Infantil	325
Elienai dos Santos Barreto Rodrigues, Maiza Maciel Chaves e Vigna Soraia de Jesus Barboza	
Texto 5 - O pátio de uma instituição de Educação Infantil: o que as crianças fazem?	343
Aline Maria Barbosa Rocha	
Sobre as autoras e autores	361

APRESENTAÇÃO

Os educadores, antes de serem especialistas em
ferramentas do saber, deveriam ser
especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

Todo grupo de pesquisa possui uma história. No entanto, este livro não se limita a apenas narrar a trajetória do GEPEICI — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil, Crianças e Infâncias —, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) — Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas-Mestrado Profissional em Educação, ele representa a concretização de projetos, histórias e conhecimentos de professoras da Educação Infantil, estudantes de graduação e de pós-graduação, gestoras, coordenadoras pedagógicas e pesquisadoras de outras instituições, que tivemos a honra de acolher em forma de palavras para compor esta obra nomeada *Educação Infantil: diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças*.

Em 2023, o GEPEICI completou dez anos de muitas ações, estudos, pesquisas e produção de conhecimento sobre crianças, bebês, docência, linguagens, políticas públicas e outros temas relacionados à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. Ao longo dessa década, e agora em sua “pré-adolescência”, o GEPEICI cresceu, alçou voo, alcançou e foi transformado pelas ações, pelos saberes e olhares de muitas pessoas-profissionais da Educação Infantil: professoras da rede municipal de Salvador e de outros municípios baianos, profissionais atuantes em escolas públicas e particulares, estudantes e pesquisadoras de outras universidades e instituições, que aceitaram colaborar com os nossos projetos e discussões. Tornamo-nos uma rede coesa sustentada pelos afetos, pelo compromisso ético com as crianças e pela produção de

conhecimentos que cresce a cada dia, a cada encontro. Assim, esta obra, junto com a celebração de tantas outras ações realizadas no ano de aniversário de dez anos do GEPEICI, é um registro escrito que fará parte da história do grupo, um presente que queremos oferecer para nossa comunidade e para os que virão depois de nós.

A articulação entre pesquisa, docência e extensão é o pilar que move a universidade pública, laica, inclusiva, gratuita e socialmente referenciada. O GEPEICI se insere nesta perspectiva, colaborando incansavelmente com essas dimensões. Ao longo deste caminho, pessoas chegaram, partiram, se despediram, regressaram, ficaram, se transformaram e nos modificaram. Esta obra proporciona visibilidade a essas profissionais da Educação Infantil que encontraram nesse grupo de estudos e pesquisas um lugar para partilhar experiências, saberes, alegrias, dúvidas, angústias, dores, bem como para participar de discussões, estudos, investigações e da escrita de textos. Elas nos fizeram e fazem acreditar que podemos contribuir com uma prática pedagógica sensível, alicerçada em conhecimentos para a *educação cuidado* de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Olhando para trás, vemos em nossas ações a defesa de práticas que possibilitem “interpretar os sonhos” e as múltiplas linguagens das crianças, e de um projeto de educação que respeite as singularidades de cada criança e esteja enraizado nos territórios, que seja democrático, inclusivo, sustentável, humanizado e ético.

Os conhecimentos e as experiências partilhados neste livro não se limitam a um simples exercício acadêmico, eles se expandem para reflexões de cunho praxiológico, como um gesto de entrelaçamento entre a universidade e as redes públicas de educação, entre a teoria e a prática, entre o pensar e o sentir. Esperamos que as reflexões presentes nesta obra convoquem, propiciem e mobilizem professoras, gestoras e coordenadoras da Educação Infantil a repensarem suas práticas e, principalmente, a se apropriarem, cada vez mais, de sua autonomia intelectual e identidade docente.

Nosso desejo é que o/a leitor/a, ao entrar em contato com esta obra, seja afetado/a e mobilizado/a para a afirmação e/ou

atualização de conhecimentos, pontos de vista e ações político-pedagógicas no que concerne à garantia de uma educação mais humanizadora para/com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. Buscamos, com as temáticas discutidas nos textos, também deixar brechas para a reflexão sobre a imobilidade arraigada em contextos educacionais e em muitos profissionais da educação que, muitas vezes, são inibidos pela conjuntura política a emissão e a sustentação de posicionamentos críticos e de questionamentos sobre direitos negados. Nas palavras de Freire (2020, p. 56) é uma “imobilidade mental, mais que a física, esse gosto por não falar, por não perguntar, por não inquirir, como se perguntar, duvidar, buscar fosse pecado capital”. É pelo conhecimento e pelo agir político, ético e coletivo que as perguntas podem ser mais bem feitas e propagadas.

O livro está organizado em dois eixos temáticos que dialogam entre si. O primeiro *Políticas e processos de Formação de professoras e docência na Educação Infantil* é composto de dez textos e o segundo *Infâncias, Crianças e Educação Infantil* de cinco textos. O primeiro eixo temático aborda concepções de criança e de infância, educação das relações étnico-raciais, formação de professoras, docência e políticas públicas. Já no segundo, o/a leitor/a encontra assuntos que miram crianças, infâncias, diversidade, literatura infantil, brincadeira, espaços físicos e escuta de crianças em contextos da pesquisa e da docência.

Almejamos realizar muitas outras ações nos próximos dez anos do GEPEICI, mas queremos fazer junto, de modo colaborativo, democrático, ético e com um olhar crítico. Esse é um princípio que rege as nossas ações, as nossas relações e os nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão. O livro comemorativo de dez anos do GEPEICI está no mundo. As traduções e interpretações ficam por sua conta, leitor/a! Boa leitura! Boas inspirações! Boas ações!

Silvanne Ribeiro-Velázquez
Marlene Oliveira dos Santos

Referência

FREIRE, Paulo. **Partir da Infância**: diálogo sobre Educação. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

PREFÁCIO

Criado em 2013, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI/FACED-UFBA surge como decorrência da constatação e desejo de aprofundamento dos estudos, pesquisas, disputa e defesa da Educação Infantil seja no âmbito da própria universidade como também nos cenários local, nacional e global.

Decorrida uma década do seu surgimento, avalio que a trajetória do GEPEICI muito se assemelhou ao das crianças que lhe são tão caras e ardorosamente defendidas. Dos primeiros balbucios e passos, o grupo foi se desenvolvendo rumo ao caminhar firme e autônomo e ao desenvolvimento de uma identidade muito própria. Identidade essa que faz do GEPEICI um grupo único! Em seu interior prevalecem o compromisso, a seriedade e a defesa responsável e obstinada da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, mas prevalecem também a escuta sensível, o olhar atento, o afeto, o abraço, o encontro. E essa identidade tão singular pode ser resumida na frase que disse uma vez em um dos nossos seminários e de lá pra cá se tornou lema: “O GEPEICI é porto!”

Como porto, o GEPEICI permite que nele se aportem ideias, defesas e posicionamentos, mas sobretudo que se aportem pessoas, pessoas estas unidas em torno de um interesse em comum, a Educação Infantil. Em seu interior, o GEPEICI acolhe estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, docentes do ensino superior, docentes da Educação Infantil, coordenadoras/es pedagógicas/os, gestores/as escolares, profissionais que atuam em órgãos de gestão (regionais e secretarias de educação), dentre outros. Movidas por motivações várias, estas pessoas aportam no GEPEICI e ali se sentem entre os seus, todos tem vez e voz e cada experiência é valorizada. Essa multiplicidade de pessoas é inclusive, o que

confere robustez ao debate que o GEPEICI encampa, uma vez que ecoa de diferentes vozes em diferentes contextos.

E aqui para ilustrar conto uma história, dentre as tantas que tão bem traduzem a essência do GEPEICI. Em um dos nossos seminários, a líder do grupo, professora doutora Marlene dos Santos, deixou a chave da sala do grupo nas mãos de uma das integrantes para assim facilitar o deslocamento e entrada no espaço. Um acontecimento aparentemente corriqueiro, foi traduzido nas palavras da própria participante que ao partilhar sua experiência no momento de avaliação do evento disse ter sido tomada de uma grande emoção ao receber a chave. Em sua partilha, ela revelou que com essa ação, ela se sentiu tornada igualmente importante quando a ela foi confiada a chave da sala do GEPEICI. Rompendo com o academicismo reinante em muitos espaços, que às vezes se traduz em relações hierarquizadas e distantes, este acontecimento revela a busca permanente do grupo de torná-lo, sobretudo, paritário.

Mas o GEPEICI não apenas permite “que se lancem as âncoras”, pois, cada uma das pessoas que o compõe é estimulada a navegar pelos vastos mares da Educação Infantil e aportarem noutros tantos portos. E foi nesse movimento de incentivo e contribuição ao movimento de navegar, seja plural — do próprio grupo, seja singular a partir das movimentações individuais, que o GEPEICI foi sendo ampliado, aprimorado e consolidado.

O GEPEICI navega com autonomia e altivez. Inscrito no CNPq, o grupo atualmente desenvolve uma gama de estudos e pesquisas multirreferenciais e multifacetadas, ampliando para dentro e para fora, cada vez mais, a compreensão e defesa da Educação Infantil, como também contribuindo de maneira contundente para o corpo do conhecimento em torno desta etapa.

O presente livro revela em suas linhas e entrelinhas a maturidade alcançada pelo GEPEICI ao completar seus dez anos de existência, maturidade esta revelada através de reflexões, dados, inferências e elaborações em cada um dos capítulos que o compõem. Neles são tratados desde discussões por assim dizer antigas, como a

necessidade de se traduzir políticas públicas em ações efetivas que garantam aos bebês e crianças uma Educação Infantil digna tal qual têm direito, até discussões de temas mais atuais e carentes de aprofundamento como o direito às infâncias *Queer*.

O lançamento do livro “Educação Infantil: diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças” surge em comemoração aos dez anos do GEPEICI, e certamente é um presente para todos/as os/as profissionais da Educação Infantil. Mas é sobretudo um registro e um legado do grupo para toda sociedade brasileira contribuindo para ampliação da defesa da Educação Infantil e visibilidade dos bebês e crianças de até 6 anos enquanto cidadãos de direitos, tarefa esta que o GEPEICI reivindica como primeira. E é por esse propósito que o GEPEICI é e seguirá sendo sempre porto seguro.

Raquel Alves da Silva Barreto

Eixo Temático 1

**Políticas e processos de
Formação de professoras e
docência na Educação Infantil**

TODO GRUPO POSSUI UMA HISTÓRIA: FIOS INVESTIGATIVOS E PROCESSOS FORMACIONAIS

Marlene Oliveira dos Santos

Silvanne Ribeiro-Velázquez

1. Puxando o fio de uma história

A realização do primeiro concurso público da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), específico para a área da Educação Infantil, ocorrido em 2010, é um marco fundante para a idealização e a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). A primeira etapa da Educação Básica estava presente no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, em um componente curricular obrigatório e em outro optativo, em pesquisas realizadas no âmbito da graduação e da pós-graduação, e sendo estudada transversalmente em grupos de pesquisas que discutiam outras temáticas. A Educação Infantil não estava ausente, mas também não estava visível e fortalecida o suficiente para ser considerada um campo de conhecimento reconhecido como importante e consolidado nos processos formacionais de professores/as e pesquisadores/as na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

Com a realização de novos concursos públicos para as instituições públicas de ensino superior, novos/as docentes ingressaram na universidade e trouxeram mudanças relevantes para a visibilidade de agendas, de temas e de debates, historicamente ignorados, excluídos e pouco estudados no que tange à educação de crianças, às infâncias, às crianças e à formação de profissionais que trabalham com crianças. As políticas públicas educacionais do governo democrático popular de esquerda, na primeira década do século XXI, destinadas à expansão do acesso ao

ensino Superior no Brasil foram muito importantes para a ampliação do número de estudantes no ensino superior, mas também para a chegada de novos/as docentes nas universidades públicas interessados/as em estudar e pesquisar sobre a Educação Infantil, as infâncias, as crianças, a docência em creches e pré-escolas, a formação inicial e continuada de professores/as, a educação de bebês, o currículo e sobre outras temáticas constitutivas da Educação Infantil.

O quadro de docentes foi sendo ampliado e renovado na Faculdade de Educação da UFBA com a chegada e a aposentadoria de professores/as. No movimento geracional da vida acadêmica e profissional, professores/as novos/as chegam e outros/as se despedem, depois de uma longa trajetória de contribuição para a educação e para a formação de docentes e pesquisadores.

Foi nesse contexto que um coletivo de novas docentes (Lygia de Sousa Viégas, Maria Izabel de Souza Ribeiro, Vanessa Almeida Sievers e Marlene Oliveira dos Santos), recém-chegadas à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, oriundas de distintos campos de conhecimento, mas com propósitos comuns, se reúne, sob a liderança da Prof.^a Lygia Viégas, para a organização de um grupo de estudos e pesquisas interdisciplinar, em que diferentes áreas do conhecimento se encontram com a finalidade de tecer diálogos críticos e pesquisas sobre assuntos de interesse das quatro professoras envolvidas. O EPIS – Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia foi lançado publicamente no dia 29 de maio de 2013, na FAGED, com uma palestra do Prof. Dr. José Sergio Carvalho “Autoridade e Educação: desafios em face da ruptura com a tradição”. O ponto de partida para a criação do EPIS foi “[...] o desafio posto pelos problemas vivenciados na educação básica e superior, entre eles, a ausência de valores públicos, a funcionalização da educação pelo mercado, a perda de reconhecimento social da instituição educacional e a responsabilização de indivíduos por dificuldades que de fato

extrapolam o âmbito individual”¹ (EPIS, 2013). A intenção do EPIS, desde o início, era pesquisar e discutir os fundamentos da educação, seus fins e princípios, sua responsabilidade política enquanto instituição pública, as relações pedagógicas e o significado da experiência no processo da educação, buscando estudar temas e problemáticas relacionadas às responsabilidades da instituição educacional e à formação ética e cidadã, nas perspectivas pedagógica, histórica, filosófica e psicológica. Aos poucos, o EPIS foi sendo ampliado com a participação de pesquisadores externos e internos à UFBA e se consolidando como um dos importantes grupos de pesquisa da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação.

No desenho organizacional do EPIS, a Educação Infantil se situa no campo da Pedagogia e insere como uma das cinco linhas de pesquisa do referido grupo, como pode ser visto a seguir:

1. As políticas públicas de educação em uma perspectiva qualitativa.

2. *Educação Infantil, criança e infância (GEPEICI).*

3. Ética, política e educação.

4. Processos de medicalização da educação e da sociedade.

5. Psicologia escolar: concepções e práticas em uma perspectiva crítica.

O GEPEICI já existia como linha de pesquisa e tinha duas pesquisadoras do EPIS, a professora Marlene Oliveira dos Santos e a professora Maria Izabel Souza Ribeiro, dedicadas aos estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil, sendo que a primeira assumia o papel de coordenadora desta linha.

Além das atividades comuns ao coletivo de pesquisadoras do EPIS, a linha de Educação Infantil, criança e infância planejou uma dinâmica de encontros para estudos e pesquisas voltados sobre essas e outras temáticas ligadas às crianças e às professoras que, com o desenvolvimento das atividades, foi se consolidando e se

¹ Disponível em: <https://faced.ufba.br/lancamento-publico-do-grupo-de-pesquisa-o-epis-educacao-politica-individuo-e-sociedade-leituras>. Acesso em: 11 nov. 2023.

tornando o primeiro grupo de estudo e de pesquisa, da Faculdade de Educação, na área da Educação Infantil.

Desde o início, sabíamos que a linha de Pesquisa “Educação Infantil, Criança e Infância” não seria, metaforicamente falando, na prática, uma linha, mas um novelo de fios constituído de muitas pessoas-estudiosas-pesquisadoras com o desejo de estudar, produzir e disseminar conhecimento sobre a Educação Infantil, as crianças e as infâncias na UFBA e na sociedade local e internacional. A intenção desta linha de pesquisa do EPIS foi, desde o começo, se transformar em um grupo de pesquisa, o que aconteceu no dia 09 de julho de 2013, no turno vespertino, na Sala 16, da Faculdade de Educação, com a realização do primeiro encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). O que era uma linha, com tantas tecituras, se tornou um grupo. As palavras criança e infância passaram a ser escritas no plural por entender que temos infâncias e crianças reais e concretas, com diferentes origens étnicas, socioeconômicas e com pertencimentos geográficos múltiplos, o que pede um olhar plural e uma compreensão contextualizada e enraizada em cada território e nas histórias e culturas de cada grupo humano.

No primeiro encontro do GEPEICI, a sala estava repleta de profissionais da Educação Infantil, de estudantes da graduação e pós-graduação, interessados em estudar sobre a Educação Infantil, as infâncias e as crianças. A partir daquele dia, o GEPEICI seguiu firme com as suas ações, desenvolvendo uma intensa agenda de trabalho e de estudo, buscando, sem pressa, mapear referências de interesse do Grupo, estudar coletivamente e desenvolver pesquisas e atividades de extensão, relacionadas aos temas estudados.

Uma das principais características do GEPEICI é que ele nasceu e se consolidou em articulação com os/as profissionais de educação da Educação Infantil e com redes municipais de educação, como a de Salvador que, nos primeiros anos do Grupo, incorporou em seu calendário os encontros e convidou as docentes que trabalhavam com bebês e crianças bem pequenas para participarem das reuniões quinzenais do GEPEICI, na FAGED.

Os primeiros temas de estudo do GEPEICI se situam no campo da educação dos bebês e das crianças bem pequenas. A formação e a docência na Educação Infantil se constituíram, nesse projeto formacional, em processos de "desinventar objetos", de "desver o mundo", de tecer relações e encontros para o compartilhamento de sensibilidades, experiências, culturas, narrativas, saberes e conhecimentos de todas as cores, sabores, texturas e temperaturas.

O GEPEICI também possuía (e possui) um profícuo diálogo com o Fórum Baiano de Educação Infantil-Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, uma vez que a líder, vice-líder e algumas integrantes do grupo também atuavam nesse movimento social em defesa dos direitos das crianças à Educação Infantil pública, gratuita, inclusiva, de qualidade e socialmente referenciada.

O GEPEICI atuou no Projeto de Assessoramento técnico-pedagógico do Proinfância, realizado no estado da Bahia, um projeto do Ministério da Educação em articulação com UFBA, tendo a Faculdade de Educação da UFBA como unidade executora e as duas professoras, vinculadas ao GEPEICI como coordenadoras do referido projeto. Foram 237 municípios baianos e mais 1200 profissionais da Educação Infantil atendidos, no período de 2012 a 2015 (Santos; Ribeiro, 2014).

O grupo esteve vinculado ao EPIS até o ano de 2018, quando alçou voo para uma caminhada independente e articulada com pesquisadoras da própria FAGED e de outras universidades. Neste ano, após a autorização da solicitação feita à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da UFBA para a criação do grupo de pesquisa GEPEICI, recebemos a certificação do CNPq com a inscrição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI no Diretório de Grupos de Pesquisa.

Nessa reconfiguração do GEPEICI, a professora Maria Izabel Ribeiro seguiu com o EPIS e a professora Silvanne Ribeiro-Velázquez, recém-chegada à Faced, por meio de concurso público específico para a área de Educação Infantil, em 2016, passa a

integrar o referido grupo de pesquisa como pesquisadora e vice-líder do grupo.

O anúncio do GEPEICI como Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq produziu repercussões no EPIS, como as que compartilhamos a seguir:

Muito feliz com essa conquista!!!

O registro no CNPq representa o reconhecimento de uma história marcada por lutas, tensionamentos, partilhas, aprendizados, diálogos... história dentro de outras histórias construídas coletivamente... Muito bacana considerar o percurso histórico do grupo que de novo só tem o registro do CNPq. Que essa história continue a sua escrita por muitas mãos e corações... Aqui recordei dos nossos primeiros encontros para criação do epis... o tempo voa... recordação recheada de emoção que move o nosso caminhar e que seguirá afetando cada uma de nós nas trilhas, nos cruzamentos, nas estradas...

*Beijo,
Bel*

Parabéns! Fiquei feliz com todas as notícias boas!

*Abraço,
Vanessa*

Como falamos por zap, fico muito feliz com essa conquista, não só sua e de sua trajetória de lutas no campo da Educação Infantil, mas para a FAGED, que passa a ter corpo mais firme na Educação Infantil.

*Abração
Lygia*

Ao EPIS, expressamos o nosso agradecimento pelo acolhimento, pelas aprendizagens, pelas potentes e belas coisas que produzimos juntas. O GEPEICI foi gestado, nutrido durante alguns anos no interior do EPIS, nasceu e alçou voo porque essas quatro docentes recém-chegadas à Faculdade de Educação se juntaram e, corajosamente, planejaram e criaram, coletivamente, um grupo de pesquisa com diferentes áreas de conhecimento. Quando o GEPEICI alçou voo já tinha feito uma importante caminhada. A chegada de outras professoras da Universidade Federal da Bahia-

Creche UFBA (Prof.^a Lucicleide Santiago), da Faculdade de Educação (Prof.^a Silvanne Ribeiro-Velázquez, Prof.^a Nanci Helena Rebouças Franco, Prof.^a Leila da Franca Soares), de outras instituições do Ensino Superior (Prof.^a Daniela Nascimento Varandas) e da Educação Básica (Prof.^a Patrícia Guimarães Paim) foi essencial para a consolidação do projeto e dos princípios político-pedagógicos do GEPEICI.

De lá para cá, foram muitas ações e atividades desenvolvidas no campo da Educação Infantil e tecidas com várias mãos, histórias e conhecimentos, a saber: pesquisas, estudos temáticos, seminários, colóquios, encontros estaduais de Educação Infantil, formação de professores, participação em encontros de educação, intercâmbios nacionais e internacionais, sempre em articulação com o Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) — Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

No ano de 2017, o GEPEICI, através de algumas das suas pesquisadoras, passa a integrar também o NEPESSI – Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil, da Faculdade de Educação, criado em abril daquele mesmo ano. O NEPESSI é um coletivo formado por grupos de pesquisa da Faculdade de Educação que estudam e pesquisam aspectos relacionados às infâncias e à educação de crianças.

O GEPEICI, enquanto Grupo de Pesquisa, foi certificado no dia 06 de julho de 2018 pela Pró-reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação da UFBA, após sua inserção no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq. Contudo, desde a sua criação, em 9 de julho de 2013, vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil, crianças e infâncias, numa perspectiva crítico-colaborativa com as redes municipais de educação de Salvador, de municípios da região metropolitana, bem como com estudantes e outros profissionais da área da Educação Infantil. Seus encontros quinzenais de estudos estão abertos ao público e contam com um número expressivo de participantes que frequentam regularmente o grupo.

Acerca de outras atividades de extensão, realiza, semestralmente, dois encontros ampliados para socialização dos

resultados dos estudos e pesquisas desenvolvidas. Com as suas ações, o GEPEICI vem contribuindo para o fortalecimento e visibilidade da Educação Infantil como campo de conhecimento e de atuação profissional na graduação e na pós-graduação da UFBA e na sociedade baiana, nacional e internacional.

As linhas de Pesquisa do GEPEICI são as seguintes:

1. Currículo, docência, formação e atuação dos profissionais da Educação Infantil.
2. Educação Infantil, Políticas Públicas e Relações étnico-raciais.
3. Infâncias, crianças, brincadeiras e culturas infantis.
4. Literatura infantil, Linguagens oral e escrita na Educação Infantil.

Outro passo importante do GEPEICI foi a sua vinculação ao Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDu), nas Linhas “Política e Gestão da Educação” (2021) e “Linguagem, subjetivações e práxis pedagógica” (2022) e ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) – Mestrado Profissional em Educação na Linha de Pesquisa “Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação”, com o ingresso de suas pesquisadoras nos Programas de Pós-graduação supracitados.

A chegada de mestrandos/as e doutorandos/as, além das bolsistas de iniciação científica e estudantes de graduação com a feitura de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trouxe novas dinâmicas e exigências para o GEPEICI, tanto do ponto de vista das temáticas e referenciais estudados, como dos tempos e espaços dedicados para as atividades com esse público.

São múltiplos os fios que tecem a história do GEPEICI e que vêm sendo trançados por diferentes pessoas interessadas em estudar e pesquisar sobre a Educação Infantil, as crianças, as infâncias, as professoras, a docência, o currículo, a formação de professores, as políticas públicas, o brincar e a brincadeira, a educação das relações étnico-raciais, a literatura, as práticas sociais e culturais implicadas nos processos de leitura e escrita, a

apropriação da oralidade e da escrita e suas inter-relações, dentre outros temas, buscando contribuir com a formação de professores/as e de pesquisadores/as e com a produção de conhecimento socialmente relevante e inclusivo para a educação das crianças e para o fortalecimento dos princípios democráticos e de equidade na sociedade brasileira.

Ao longo deste itinerário, o Grupo passou a se constituir como espaço permanente de escuta e de formação continuada para os profissionais da educação que o frequentam, em sua maioria professoras e coordenadoras atuantes na Educação Infantil da rede municipal de Salvador e de outros municípios, mas também estudantes de graduação e de pós-graduação, desejosos em pesquisar e estudar a educação de crianças, a docência e a formação de professoras de Educação Infantil.

A dinâmica de estudos se inspira em obras e artigos científicos selecionados, não apenas a partir da temática das pesquisadoras do grupo, mas, sobretudo, das inquietações e demandas que surgem da escuta coletiva às/aos participantes do grupo. Interessante constatar como, a partir dessas discussões, as professoras ampliam e atualizam seus conhecimentos na escuta também de outros relatos, nos intercâmbios de experiências e práticas, nos encontros sedimentados em tantas histórias pessoais e profissionais similares e diversas as suas vivências.

Nesse percurso, percebemos não somente a exteriorização das angústias e dos desafios das professoras, mas um caminho de reflexão, de estudo e de potência que colabora com sua própria práxis pedagógica, com a de outras colegas e com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Dos materiais estudados, em diálogo com as práticas pedagógicas enunciadas democraticamente, pulsam um currículo vivo, que reconhece as crianças na centralidade do planejamento e do cotidiano na escola.

Os encontros e as atividades do GEPEICI vêm se constituindo em um espaço que fomenta a formação continuada, dada a ausência ou a insuficiência de políticas públicas de formação

continuada para a Educação Infantil. A formação continuada é um direito das professoras e

[...] deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDBEN (Brasil, 2020, p. 6).

Com esse propósito, seguimos criando espaços para o encontro com as professoras, que buscam um amparo e um espaço plural de discussão e de articulação entre teoria e prática, um lugar para (con)fiar saberes, sonhos, projetos de vida e profissional, projetos relacionados às infâncias, à educação de bebês e crianças pequenas.

2. Tecendo fios

Nesta trilha, construímos muitos entrelaçamentos que foram se encontrando e culminando em ricos desdobramentos. Produziu-se artigos, capítulos de livros, relatórios de pesquisa, apresentações em seminários e congressos científicos, ações formativas, rodas de conversa, monografias, dissertações, partilhas de práticas, entre outros.

Um evento que vem se consolidando como um espaço significativo de discussão é o encontro “Diálogos sobre a Educação Infantil”, que ocorre desde o ano de 2015, ainda quando o GEPEICI era uma linha de pesquisa do EPIS. É uma atividade acadêmica aberta à comunidade que promove o estudo e a reflexão de assuntos relacionados às linhas e às temáticas das pesquisas desenvolvidas no grupo e às pautas urgentes e emergentes do campo da Educação Infantil. É uma atividade que possibilita aproximações e trocas entre pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e internacionais, proporcionando o estabelecimento de parcerias e ações conjuntas no âmbito da pesquisa, ensino e extensão. Outro aspecto a ser destacado desse encontro é o encurtamento da distância entre a universidade e as

redes públicas de educação, uma vez que a participação de profissionais da Educação Infantil é um aspecto marcante nessa atividade do GEPEICI. A seguir apresentamos as edições e os temas debatidos em cada uma delas.

Quadro 1 - Edições, anos e títulos dos encontros *Diálogos sobre a Educação Infantil* (2015-2023)

Edição	Ano	Título
I	2015	Educação Infantil na Bahia: ações e compromissos necessários
II	2016	Educação Infantil na Bahia: ações e compromissos necessários
III	2017	Leitura e escrita na Educação Infantil: caminhos e materiais para a formação continuada de professores/as
IV	2018	Formação e docência na Educação Infantil
V	2019	Docência na Educação Infantil: diálogos sobre formação, documentação pedagógica e práticas cotidianas
VI	2020	Trabalho docente na Educação Infantil: desafios, resistências, polêmicas e afetos
VII	2021	Pesquisas em Educação Infantil: formação, docência e políticas públicas
VIII	2022	Crianças, Democracia e Políticas Públicas: "ainda há de haver esperança"
IX	2023	Formação continuada de Profissionais da Educação Infantil: a escuta como um ato político-pedagógico

Fonte: elaboração das autoras, ano 2023.

Além dos encontros *Diálogos sobre a Educação Infantil*, realizamos as instalações artísticas. É uma atividade artístico-pedagógica que articula as pesquisas desenvolvidas no GEPEICI, os estudos realizados nos componentes curriculares “Educação

Infantil” e “Práticas Educativas em Educação Infantil” do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA e as práticas pedagógicas de professoras que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador e da região metropolitana. Com essa atividade, buscamos traduzir as investigações de graduandas (os), mestrandas, doutorandas e docentes da Educação Infantil em diferentes linguagens, de modo que a estética do sensível seja sentida e vivida por quem visita, contempla e interage com os trabalhos expostos nas instalações. O público que visita as instalações é bem diversificado: crianças, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes da graduação e da pós-graduação de vários cursos prestigiam a atividade.

A periodicidade da instalação artística acontece de acordo com os objetivos delineados em cada planejamento anual do GEPEICI. Desde o ano de criação do Grupo, foram realizadas cinco edições da instalação artística. No ano 2023, ocorreram duas edições em virtude das comemorações dos dez anos do GEPEICI, como pode ser apreciado no quadro 2.

Quadro 2 - Edições, anos e títulos das Instalações Artísticas (2012-2023).

Edição	Ano	Título
I	2012	O lugar da criança, a criança do lugar: (re)construindo espaços e ambientes para aprender e ser feliz.
II	2015	Brinquedos Brincadeiras Brincantes
III	2018-2019	Educação Infantil, brinquedos, crianças e professores/as brincantes
IV	2023.1	Pesquisas, Educação Infantil, Crianças e infâncias: entrelaçando os modos de ser, fazer pesquisa, brincar e experimentar o mundo
V	2023.2	Experienciar a Educação Infantil

Fonte: elaboração das autoras, ano 2023.

As instalações configuram-se como um convite à comunidade interna e externa à universidade, apresentando pesquisas, materiais, objetos e brinquedos, projetos pedagógicos que podem ser explorados por crianças de 0 a 6 anos de idade, no cotidiano das escolas de Educação Infantil, com seus pares e professoras, além de servirem como protótipos e/ou ideias para outras criações e práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. Ademais, vem representando um gesto concreto do que cada estudante de Pedagogia estuda e aprende nos componentes curriculares supracitados, ao longo de cada semestre, do que cada mestrando e doutorando vem pesquisando no campo da Educação Infantil, das infâncias e das crianças e do que instituições públicas de Educação Infantil vêm desenvolvendo em seus projetos de trabalho com as crianças. A instalação artística caracteriza-se como proposta inclusiva que entrelaça pesquisa, ensino, extensão e as experiências e saberes construídos com as crianças e as profissionais da educação em creches e pré-escolas, buscando tornar público artefatos, materiais, ideias e propostas que possam servir de inspiração para uma educação que respeita os direitos das crianças e de suas professoras.

Outra atividade realizada pelo GEPEICI é o “Seminário de Educação Infantil e Múltiplas Linguagens”, que surge em 2017 como proposta extensionista e lugar de intensos debates. A criação desse espaço ocorre a partir da escuta das e dos participantes do GEPEICI sobre as inquietações decorrentes de propostas pedagógicas ora sem nenhum objetivo, ora calcadas em poucas linguagens das muitas que deveriam estar presentes nos currículos para as infâncias. O Seminário ocorre anualmente e já se consolidou como um espaço de interlocução que, desde o seu nascimento até a atualidade, vem se constituindo em uma proposta participativa de ação-reflexão-ação entre as professoras, estudantes de licenciaturas e bacharelados interdisciplinares da universidade.

Abaixo segue a sistematização de um quadro (Quadro 3) com todas as edições e os temas elaborados para colaborar com o processo formativo das e dos participantes do grupo e da

comunidade em geral, interessada no tema da Educação Infantil e das infâncias.

Quadro 3 - Edições, anos e títulos do Seminário Educação Infantil e Múltiplas Linguagens (2017-2023)

Edição	Ano	Título
I	2017	Leitura, escrita e brincadeiras, podem conviver na escola?
II	2018	Campo da linguagem e imagem corporal: o nascimento do eu no bebê.
III	2019	Construções das relações étnico-raciais nas linguagens presentes na Educação Infantil
IV	2020	Linguagem musical, sonoridades e brincadeiras no currículo
V	2021	Linguagem fotográfica e desenhos infantis
VI	2022	Literatura e Brincadeiras: o brincar letrado
VII	2022	A arte de Cândido Portinari e as múltiplas infâncias
VIII	2023	Leitura e literatura infantil na primeira infância: experiências nacionais e internacionais

Fonte: elaboração das autoras, ano 2023.

Cabe afirmar que, nas nossas vivências ao longo destes anos, essa ação do Grupo potencializa reflexões que produzem repercussões positivas nas narrativas dos/as participantes presentes. Em cada seminário, o público e nós mesmas saímos com a sensação de acalanto na alma, ao tempo de que outras dúvidas e questões emergem sobre a construção de propostas pedagógicas que considerem a centralidade da criança e os seus direitos, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Também emergem questões, a partir das provocações

suscitadas nos Seminários, acerca do desenvolvimento e aprendizagens infantis, considerando a etapa escolar e as especificidades das diferentes faixas etárias que compõem o público da Educação Infantil.

Uma ação do GEPEICI que merece realce foi o *Projeto Escuta* que propôs a formação continuada de Profissionais da Educação Infantil que trabalham na rede pública de educação de Salvador e de municípios da região metropolitana. Seu propósito foi, em uma perspectiva crítico-colaborativa entre a Universidade Federal da Bahia-Faculdade de Educação e as instituições de Educação Infantil, escutar professoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras e auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) sobre seus saberes, conhecimentos e experiências com as crianças e as famílias, mirando o contexto local, nacional e internacional, no que tange aos estudos sobre a educação de crianças, às relações raciais na Educação Infantil, à formação de professores, ao currículo e às políticas públicas de Educação Infantil, para tecer diálogos que colaborem com os processos formacionais do coletivo de profissionais das instituições nas dimensões pessoal, profissional e institucional, bem como com as pesquisas realizadas pelo GEPEICI. Escutar é um dos princípios fundantes para os processos formacionais, o que implica estar aberto para escutar as narrativas dos profissionais da Educação Infantil, mesmo que os pontos de vista sejam divergentes. Escutar pressupõe ainda uma escuta crítica e paciente (Freire, 1996) e o respeito às diferenças. O *Projeto Escuta* foi desenvolvido em articulação com profissionais de Educação Infantil das redes públicas de educação e com as pesquisadoras, mestrandas e doutorandas do GEPEICI-CNPq-PGEdu-PPGCLIP, que completou dez anos, em 2023. No total foram seis instituições de Educação Infantil que participaram desse projeto, a saber: Escola Municipal Murilo Celestino Costa (Salvador-BA), Creche Isidória Borges (São Francisco do Conde-BA), Centro Municipal de Educação Infantil João Lino (Salvador-BA), Centro Municipal de Educação Infantil Tertuliano de Góes (Salvador-BA), Centro Municipal de Educação Infantil Hosannah de Oliveira (Salvador-

BA), Centro Municipal de Educação Infantil Marisa Letícia Lula da Silva (Lauro de Freitas-BA). Da escuta dos profissionais de educação que trabalham nessas instituições emergiram cinco eixos temáticos: a) Leitura e escrita na Educação Infantil; b) Currículo e práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas; c) Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil; d) Relação entre a escola e a comunidade; e) Educação Inclusiva na Educação Infantil. Esses temas servirão de guia para as ações formativas do GEPEICI e para a continuidade do diálogo entre as instituições de Educação Infantil.

A dinâmica metodológica do *Projeto Escuta* foi tecida a partir de perguntas elaboradas pelas instituições de Educação Infantil que participam das atividades do GEPEICI. A primeira escola que recebeu o *Projeto Escuta*, a Escola Murilo Celestino, elaborou perguntas sobre inquietações concernentes ao currículo e à docência com crianças de 0 a 6 anos de idade. Essas perguntas foram levadas para a equipe de profissionais da Creche Isidória Borges, desencadeando estudos e reflexões com o coletivo de profissionais da educação do CMEI, pesquisadoras e integrantes do GEPEICI. A creche Isidória elaborou outras perguntas que foram levadas para a Escola João Lino. E, assim, seguiu a dinâmica de estudo e reflexão do *Projeto Escuta*, entrelaçando teoria-prática, em um exercício crítico, sensível e acolhedor das experiências, saberes e conhecimentos, produzidos por estudiosos do campo da Educação Infantil e pelas docentes que estão nas escolas públicas de Educação Infantil e na Universidade Federal da Bahia.

A partir de todas essas ações construídas com o grupo, no grupo e para o grupo nos parece cada vez mais atual o pensamento freiriano, na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando afirma que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2023, p. 109). Consideramos que promover estes projetos e ações nos fortalece como professoras-pesquisadoras, ao tempo que retroalimenta as tessituras das nossas contribuições formativas sobre/com/para as crianças, suas infâncias e suas professoras em

um ciclo rico de crescimento pessoal e profissional que afeta a todos os envolvidos.

3. Palavras finais

Olhar para a caminhada feita pelo GEPEICI em dez anos é um exercício memorialístico e, principalmente, fazer um processo de autoavaliação e reafirmação de compromissos ético-políticos com o conhecimento produzido de modo crítico-colaborativo e com a articulação entre a universidade e as redes e escolas públicas que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como com os seus profissionais. O GEPEICI é lugar de escuta e de acolhimento de narrativas de muitos estudantes, professoras e outros profissionais da Educação Infantil que buscam, diante da escassez de espaços e grupos que se dedicam à educação das crianças, um lugar para estudar, partilhar seus saberes e seguir seus movimentos de atualização e renovação de conhecimentos e práticas pedagógicas. É um lugar de produção e disseminação de conhecimentos que se sustenta na escuta, no respeito aos seus participantes e na sua formação ética.

Ao longo de dez anos, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, traduzidas em pesquisas com diferentes temas, reuniões quinzenais, encontros, seminários, instalações artísticas, diálogos com a graduação e com a pós-graduação, com os movimentos sociais, como o Fórum Baiano de Educação Infantil — Movimento Interfóruns de Educação Infantil, com as instituições de Educação Infantil, artigos e livros publicados pelas pesquisadoras e integrantes do Grupo, foram tecidas com fios matizados de saberes e afetos, tornando cada atividade rica para quem participou de sua organização e para quem teve a oportunidade de estar como ouvinte.

O GEPEICI é visto pela comunidade gepeiciana como um *lócus* que promove formação continuada para as profissionais da Educação Infantil em um movimento de escuta e de entrelaçamento com as experiências e saberes das professoras que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições públicas

de Educação Infantil. O papel de um grupo de pesquisa não substitui o do poder público no que tange à garantia do direito das professoras à formação continuada, mas ele pode, com as suas ações, tornar-se um lugar de referência no que diz respeito ao estudo, à reflexão, à produção e à difusão de conhecimentos para/com as professoras da Educação Infantil e para/com os estudantes da graduação e da pós-graduação. É com esse compromisso que o GEPEICI foi se tornando um lugar de referência, um porto, na visão de quem dele participa, desde a sua criação.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020**.

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 86ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos. E o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

PNLD LITERÁRIO 2022 E SUAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Mônica Correia Baptista
Mariana Parreira Lara do Amaral
Camila Souza Petrovitch
Luma Schall Drumond

1. Introdução

Nas últimas décadas, estudos do campo da Sociologia vêm afirmando a infância como uma categoria social do tipo geracional. Reconhece-se, a partir dessa concepção, a influência que os contextos sociais, as condições de existência e as imagens que se constroem historicamente sobre as infâncias exercem sobre o desenvolvimento infantil. As crianças são vistas, desde essa perspectiva, como seres ativos, produtores de cultura e dotados de uma alteridade própria (Sarmiento, 2005). Dessa maneira, contrapõe-se a perspectivas biologistas ou psicologizantes que predominaram na cena acadêmica durante décadas, e ainda continuam presentes no cenário educacional.

Em consonância com essa maneira de se conceber a criança como participante ativa, construtora da sua infância e não como mera receptora passiva do seu processo de socialização, os documentos legais e normativos, vigentes no Brasil, que orientam a organização e o funcionamento das instituições educativas, consideram as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e o caráter integral de sua formação. O currículo é entendido como conjunto de práticas (Brasil, 2009), organizadas de forma a assegurar os direitos de aprendizagem, estruturados a partir de campos de experiência (Brasil, 2018). A integralidade do desenvolvimento infantil é ressaltada como princípio da formação

e condição para a organização curricular, que deve assegurar a cada criança “[...] o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (Brasil, 2009).

Entre os conhecimentos e as aprendizagens a que as crianças têm direito, destaca-se a linguagem verbal (oral e escrita), considerada instrumento fundamental para expressar ideias, sentimentos e a imaginação. Em relação à linguagem escrita, ressalta-se o interesse das crianças desde as primeiras idades, por compreender e apropriar-se desse objeto cultural (Brasil, 2009).

Das discussões sobre currículo na Educação Infantil, especialmente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, deriva, invariavelmente, o debate acerca de que materiais didáticos são considerados adequados à prática educativa. Disputas de concepção acerca da primeira infância e de como assegurar seu direito a uma educação de qualidade, presentes no debate sobre currículo, reverberam nas políticas públicas direcionadas a essa área, dentre as quais as de compra e de distribuição de livros.

No caso da Educação Infantil, foi apenas em 2008 que creches e pré-escolas passaram a ser contempladas com obras literárias pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, existente desde 1997. Com a interrupção do PNBE, em 2020, o Ministério da Educação publicou o Edital de Convocação nº 02/2020, chamando editoras para inscreverem obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022. Ao incluir obras literárias no escopo do edital, o PNLD 2022 substituiu o antigo PNBE.

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções de criança, de Educação Infantil e de formação docente expressas no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - 2022

(PNLD 2022), no contexto da implementação da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019)¹.

Como pretendemos demonstrar, o simples uso de livros didáticos assim como de manuais destinados às professoras (objetos 1 e 3 do edital PNLD 2022) já restringiria práticas pedagógicas pautadas nas necessidades individuais das crianças e no contexto de cada classe. A compra e a distribuição desse tipo de material didático, que pela primeira vez na história foi dirigido à Educação Infantil, por si só já denunciaria sua inadequação em relação aos preceitos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira. Entretanto, o edital foi além. Os critérios e parâmetros nele estabelecidos para a seleção das obras revelavam uma concepção pedagógica restritiva, pautada em uma única abordagem metodológica para o trabalho com a linguagem escrita — a abordagem fônica. Tal abordagem sustenta-se na noção de que a aprendizagem da língua escrita deve iniciar-se por treinos que levem o aprendiz a reconhecer as relações entre grafemas e fonemas. A primazia da estrutura da língua em detrimento dos usos cotidianos que dela se faz, bem como a noção de que basta instrumentalizar as professoras para que deem instruções explícitas em uma ordem sequencial lógica consolidam uma noção racionalista da relação educativa. A centralidade da ação educativa deixa de ser a criança e seu cotidiano e passa a ser o grande objeto da aprendizagem — a alfabetização, que deve ser adquirido no menor espaço de tempo e da forma mais pragmática possível.

Como veremos a seguir, a PNA e seus instrumentos de aplicação, dentre os quais o Edital PNLD 2022, colocaram em pauta as tensões acerca das expectativas da sociedade em relação à primeira etapa da Educação Básica, influenciando o olhar sobre o currículo e a formação de professoras.

¹ A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e pretendia, por meio de programas e ações do governo federal, desenvolver a alfabetização, tendo como fundamento as chamadas ciências cognitivas.

2. Educação Infantil e as concepções de criança e de currículo

A Constituição Federal de 1988 afirma como direito das crianças menores de 6 anos e dever do Estado o atendimento educacional em creches e pré-escolas. Esse reconhecimento da Educação Infantil foi resultado de um intenso processo de lutas de diversos atores e movimentos sociais. Desde então, esse campo vem sendo constantemente debatido, em busca de construir uma identidade para a educação das crianças pequenas em espaços coletivos. Nesse processo, em 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução nº 5, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em 20 de Dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, que contempla toda a Educação Básica.

Ambos os documentos são de caráter normativo, se estruturam sob concepções acerca da criança, da infância e da educação, além de estabelecerem pressupostos necessários a serem considerados na Educação Infantil, dentre os quais destacamos:

- A integralidade do desenvolvimento infantil;
- A centralidade dada ao sujeito e às interações que ele estabelece com o meio, no processo educativo;
- O cotidiano como elemento estruturante do currículo;
- A brincadeira e as interações como eixos da prática pedagógica;
- A indissociabilidade entre educar e cuidar;
- A estruturação do currículo baseado nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência.

Compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos e considerando as diversas interações, relações e práticas, vivenciadas no dia a dia como sendo os elementos centrais para seu desenvolvimento, as DCNEI concebem o cotidiano como a base estruturante do currículo. A capacidade de articular os saberes construídos dentro e fora do espaço escolar com os conhecimentos tecnológicos, científicos e artísticos é condição para assegurar à

criança o seu direito de expandir suas experiências nas mais diferentes áreas e perspectivas da vida humana.

Além desses pressupostos teórico-metodológicos, consideram-se as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica, entendidos como elementos fundamentais das culturas infantis. Em busca da valorização da criança em sua condição de ser, considerando-a em sua integridade, a Sociologia da Infância (Sarmiento, 2008) se volta para esse sujeito no interior das relações sociais, seja nas famílias, nas escolas ou em outros espaços, e se voltam para as estratégias que elas usam para se relacionarem com o mundo e para significá-lo. Conceber a criança como “ator social” implica considerá-la parte ativa no tecido social, como produtora de cultura e não apenas reprodutora. Nesse sentido, a criança se constitui como ser social nas interações mediadas pela brincadeira.

Para atender a essa criança, seguindo os princípios éticos, estéticos e políticos, os espaços e práticas escolares se comprometem a assumir uma postura relacional. Isso implica que as experiências educativas se darão nas interações das crianças com outras crianças, com adultos e com o mundo. Cabe então, aos profissionais da Educação Infantil, organizar e promover propostas a partir de um olhar sensível às ações, interesses, demandas, relações, brincadeiras e demais formas de expressão das crianças pequenas, em busca de uma articulação de suas experiências com o repertório de conhecimento e manifestação do patrimônio cultural da nossa sociedade. Dessa forma, a organização curricular pautada em conteúdos previamente definidos se mostra inadequada e, em certa medida, um impeditivo para que se efetive o direito à uma educação integral da criança.

Na Educação Infantil, o currículo se estrutura, portanto, baseado nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento integral das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), dando ênfase à dimensão social dos seres humanos e assegurando a elas condições para que “[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em

ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37).

A proposta de organização do currículo na BNCC se estrutura em cinco campos de experiência, sendo eles: O Eu, o Outro e o Nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; Corpo, Gestos e Movimento; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. De acordo com o documento, os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

A partir dessa breve explanação, é possível perceber como os documentos normativos evidenciam que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, exatamente por atender a primeira infância, está permeada por especificidades que se distanciam da organização disciplinar que orienta as demais etapas da Educação Básica. A Educação Infantil entende, ainda, “o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, p. 36), tendo como busca fundamental o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Os pressupostos que fundamentam os documentos normativos, como buscamos evidenciar acima, pretendem superar a lógica transmissiva, informacional e conteudista; a tradicional dicotomia entre cuidar e educar; a relação histórica de submissão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando construir uma relação solidária entre essas duas etapas da Educação Básica. No entanto, como esperamos poder demonstrar a seguir, o que se veiculou, no Edital PNLD 2022, foram concepções antagônicas às aqui descritas.

3. O Edital PNLD 2022

No ano de 2020, em meio ao contexto da pandemia de Covid-19, o Ministério da Educação lançou o Edital do Programa Nacional

do Livro Didático – PNLD – 2022. Tal edital é um dos instrumentos das ações que integram e implementam a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para uma breve descrição, este edital trouxe a proposta de avaliação para compra, e posterior distribuição a nível nacional, de três tipos de objetos:

1. Obras didáticas destinadas aos estudantes, suas professoras e gestores das escolas;
2. Obras literárias destinadas aos estudantes e suas professoras;
3. Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização, baseada em evidências (manuais para professoras).

Os objetos acima elencados foram designados para as turmas de Educação Infantil. Nesse sentido, como instrumento de implementação da Política Nacional de Alfabetização, o edital, como tentaremos demonstrar a seguir, respaldava uma concepção de Educação Infantil visivelmente antagônica à que está inscrita nos documentos normativos que vigoram no Brasil — as DCNEI e a BNCC — ameaçando as concepções de infância, criança e de educação da primeira infância em espaços coletivos de educação formal.

3.1. Objeto 1 - Os livros didáticos para as crianças

Primeiramente, analisaremos a problemática do objeto 1 do edital, que estabelece a inscrição e a avaliação de obras didáticas – livros didáticos – para as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, buscando evidenciar sua incoerência em relação aos princípios e pressupostos estabelecidos nos documentos orientadores da Educação Infantil e anteriormente descritos.

Um dos debates e das tensões que vigoram na Educação Básica refere-se ao papel que a Educação Infantil cumpre no processo de apropriação da linguagem escrita. Como vimos acima, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) quanto a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCC EI (Brasil, 2017) concebem a leitura e a escrita como

práticas culturais e instrumentos psíquicos, que emergem das interações. Resumidamente podemos dizer que a ideia central é que “[...] a leitura do mundo precede a leitura das palavras” (Freire, 1985), e é a partir desse entendimento que se busca promover a aprendizagem significativa, permitindo que as crianças, ao expandirem suas experiências em relação às culturas do escrito, continuem a ler o mundo mediadas pela leitura de palavras escritas cujos significados interagem com desejos, experiências cotidianas, formas de comunicação e com os mais diversos sentidos construídos e compartilhados por crianças e adultos.

Dentro desse contexto, poderíamos indagar se o livro didático, compreendido como uma publicação de circulação restrita ao universo escolar, cujo propósito é selecionar, organizar e distribuir de maneira sistemática e sequencial o conteúdo disciplinar, estaria em conformidade com a noção de que são as crianças e seu cotidiano o eixo de estruturação do currículo na Educação Infantil.

As experiências cotidianas das crianças em relação aos diversos aspectos que perpassam seu dia a dia foram ignoradas e, em seu lugar, foi concedida exclusividade à alfabetização. O Edital PNLD 2022 estabeleceu, como função precípua da Educação Infantil, a preparação para a alfabetização, instituindo, assim, a submissão dessa, que é a primeira etapa da Educação Básica, à etapa subsequente, o Ensino Fundamental. Apenas como exemplos, citamos, a seguir, trechos do edital.

A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a **garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas**, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis (Brasil, 2019, item 1.1, p. 30. Grifo nosso).

Discorrer brevemente a respeito da importância da **Educação Infantil como etapa preparatória para a futura alfabetização**, bem como a respeito da importância da intencionalidade pedagógica em cada atividade executada pelo professor [...] (Brasil, 2019, item 2.1.1, p. 48. Grifo nosso).

A prevalência dada à preparação para a alfabetização encontra-se também descrita no próprio título do Objeto 3, “Obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências” e, consequentemente nos itens do edital que descrevem as características que devem possuir tais obras para que possam ser selecionadas. Por exemplo, “Esclarecer a **função preparatória da Educação Infantil**, em geral, e da creche, em específico, para a **futura alfabetização formal** e para a apropriação de competências matemáticas mais complexas” (Brasil, 2019, item 2.3.5, p. 35. Grifo nosso); “Apresentar orientações a respeito das **habilidades preparatórias para a alfabetização** relativas à literacia e à numeracia” (Brasil, 2019, item 5.3.4, p. 43. Grifo nosso); “Discorrer brevemente a respeito da **importância da Educação Infantil como etapa preparatória para a futura alfabetização**, bem como a respeito da importância da intencionalidade pedagógica em cada atividade executada pelo professor” (Brasil, 2019, item 2.1.1, p. 48. Grifo nosso).

A busca por construir uma relação solidária entre as duas primeiras etapas da Educação Básica tem sido um esforço para a área educacional. O desafio consiste em assegurar a especificidade da Educação Infantil, respeitando os princípios pedagógicos que a orientam, ao mesmo tempo em que se propõem experiências significativas às crianças, nas quais elas possam se familiarizar com futuros desafios educacionais. A análise do Edital PNLD 2022 mostra que o caminho perseguido pela PNA foi no sentido inverso. O documento deixa claro que se tratava de adequar os propósitos da Educação Infantil à preparação para a alfabetização.

Como se não bastasse a inadequação de se comprarem livros didáticos que, como afirmamos anteriormente, definem quais os conteúdos a serem trabalhados, em que sequência e com que

frequência, o Edital PNLD 2022 estabelecia a perspectiva teórico-metodológica que deveria estar referendada nas obras didáticas. Tal perspectiva deveria basear-se nas ciências cognitivas, as quais se fundamentam na noção de decodificação de um sistema notacional e na concepção de que aprender a ler e a escrever consiste em relacionar sons da fala a grafemas e vice-versa. Essa abordagem tende a simplificar a complexidade da leitura e da escrita, reduzindo-a a um processo mecânico de associação de elementos sonoros e visuais. A ênfase exclusiva dada às ciências cognitivas desconsidera a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, que compreende amplamente a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e instrumentos psíquicos que emergem das interações e das experiências das crianças.

De acordo com Smolka (2014), a alfabetização como processo discursivo leva em conta não somente a atividade mental, mas o aspecto *discursivo* dessa atividade. Nesse sentido,

[...] a linguagem, a palavra — oral ou escrita — é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva. [...] Aprender a ler e a escrever se orienta e se redimensiona, então, pela seguinte pergunta: *para quem* se escreve o que se escreve, *como e por quê*? Do jogo simbólico e do desenho à incorporação dos papéis de leitor e de escritor; da leitura e da escrita imitativas à elaboração da escrita de acordo com as normas da convenção, a alfabetização das crianças se constitui em um laborioso trabalho simbólico, dialógico, que se realiza em condições concretas de enunciação (Smolka, 2014, p. 22-24).

Em suma, para a perspectiva dialógico-discursiva, ler e escrever são atividades simbólicas, por meio das quais se busca construir sentidos, sempre mediados pelas interações que ocorrem nos mais variados contextos sociais de uso da língua. Empregando um sentido mais amplo, podemos inferir que as crianças, desde o nascimento, se empenham em “ler” o mundo, em atribuir sentidos

ao que lhes acontece. As crianças, desde a mais tenra idade, são leitoras e autoras de suas próprias vidas, ao lerem o seu entorno e narrarem suas experiências. Ler e escrever palavras faz parte desse movimento amplo e complexo por meio do qual vamos nos tornando sujeitos de linguagem.

3.2. Objeto 2 - As obras literárias para as crianças

Antes de iniciar a análise propriamente dita dos parâmetros estabelecidos pelo edital para a seleção de obras literárias, convém ressaltar os efeitos que as compras públicas geram na cadeia de produção. Considerando que são mais de 300 mil turmas de Educação Infantil pública (INEP, 2022) e estimando-se uma média de 50 livros entregues a cada instituição (o que pode ser bem mais dependendo do número de crianças matriculadas em cada instituição), o montante a ser comprado e distribuído ultrapassa a casa dos 15 milhões de livros. Por esse fato, essa política pública exerce uma influência significativa e de longo alcance sobre a cadeia de produção de livros infantis, mobilizando sobremaneira o mercado editorial, influenciando e até mesmo determinando as escolhas de produção desse segmento. O que queremos destacar, portanto, é que o impacto das políticas de compra e de distribuição de livros não se restringe à chegada de uma quantidade significativa de obras para as crianças, suas escolas, suas famílias e suas professoras, ainda que esse seja, sem dúvida, um efeito importante dessa política. Entretanto, além de fazer chegar livros às escolas, um edital tem o poder de orientar o mercado editorial, ao incentivar autores e editoras a publicarem obras que atendam aos critérios e ao conceito de qualidade ali definidos. Significa que a definição de "qualidade" é fortemente influenciada pelas diretrizes estabelecidas pelos editais, afetando não apenas o que é publicado, mas também a forma como é concebida, produzida e distribuída a obra literária.

Como buscamos ressaltar, os parâmetros estabelecidos por um edital favorecem uma determinada visão de qualidade e um

determinado conceito de literatura infantil, ampliando ou restringindo a variedade de obras disponíveis para as crianças, bem como alargando ou limitando o acesso a narrativas diversas, que refletem a pluralidade de experiências e culturas. Em síntese, é essencial questionar como são definidas as diretrizes orientadoras do edital, entendendo que elas impactam na produção de livros infantis, na liberdade criativa dos autores e ilustradores, e, em última análise, na qualidade da literatura infantil oferecida às crianças.

Ao analisar as diretrizes apresentadas pelo Edital PNLD 2022, salientamos três aspectos, entre muitos outros, que nos permitem avaliar sua pertinência quanto à definição da qualidade das obras a serem selecionadas. O primeiro aspecto tem relação com o fato de o edital estabelecer “duas especificações de uso” dos livros de acordo com o tipo de leitor: para manuseio de bebês/crianças ou para que o professor leia para os bebês ou crianças. O segundo aspecto a ser analisado trata dos critérios elencados para determinar a qualidade das imagens presentes nos livros e a quantidade de texto verbal a ser veiculado na obra. O terceiro e último aspecto versa sobre a exigência de as obras literárias se vincularem a temáticas previamente estabelecidas. Vejamos a seguir, mais detidamente, cada um deles.

3.2.1. Especificação de uso: a quem cabe determinar a destinação de uma obra literária?

Sobre o primeiro aspecto, a abordagem presente no edital defende a separação entre “livros para o manuseio dos bebês, de crianças bem pequenas ou de crianças pequenas” e “livros para que o professor leia para os bebês, para as crianças bem pequenas ou para crianças pequenas” (Brasil, 2019, Quadro 1-B, p. 45/46). A partir dessa distinção, infere-se que nem todas as obras devem estar acessíveis às crianças, restando, portanto, uma clara divisão entre aquelas que os bebês e demais crianças poderiam livremente manipular de outras que, ao contrário, estariam de posse dos adultos.

Para o manuseio das crianças de até 18 meses (bebês), o edital determina que deveriam ser inscritos apenas “livros de imagens”; livros com “letras, números e palavras simples” ou obras que possuíssem “de uma só palavra a uma única frase curta, com ilustração representativa da palavra ou frase” (Brasil, 2019, p. 45). Já a obra destinada à leitura pelo professor a ser realizada junto a bebês, admitir-se-ia livros com predominância de ilustrações e “texto de poucas palavras por página com histórias simples” (Brasil, 2019, p. 45).

Já para o manuseio das crianças maiores (acima de 18 meses até 3 anos), o edital indica livros de “1) até uma linha de texto por página, com repetição do padrão de linguagem e contendo aproximadamente de três a seis palavras; 2) frases simples e previsíveis, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário familiar às crianças” (Brasil, 2019, p. 45). Caso o livro fosse destinado à leitura da professora, os livros deveriam possuir predominantemente ilustrações, mas seriam admitidas obras que tivessem “textos curtos, com poucas frases por página, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas, adaptados de textos consagrados e outros” (Brasil, 2019, p. 45).

As crianças da pré-escola, de acordo com as regras do edital, poderiam manusear livros com duas a cinco linhas de texto por página, uma ou duas frases com muitos substantivos e adjetivos, “escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes” e, finalmente, livros com “vocabulário, em grande parte, familiar às crianças, com inclusão gradativa de novas palavras” (Brasil, 2019, p. 45). Já para as obras a serem lidas pela professora, os livros deveriam ter predominantemente ilustrações, mas poderiam ter textos desde que curtos, com “com duas ou mais frases, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas adaptados de textos consagrados e outros” (Brasil, 2019, p. 45).

Buscando assegurar uma pretensa gradação no nível de complexidade, o edital especifica, para cada categoria de inscrição¹, uma determinada quantidade de texto e de ilustrações permitida por página. Nessa perspectiva, na medida em que a idade das crianças vai aumentando, aumenta sua possibilidade de entrar em contato com textos verbais. A visão etapista presente nessa gradação constrange pela sua inadequação tanto em relação ao desenvolvimento infantil, quanto ao que a literatura se propõe. De um lado, a impressão de que a presença de mais textos verbais significa maior grau de complexidade e, portanto, o aumento do número de palavras ou frases acompanharia o desenvolvimento etário do leitor. Muito se tem discutido sobre a complexidade presente nas ilustrações dos livros infantis, por sua delicadeza, grau de detalhamento e de criatividade, o que resulta ser uma tarefa complexa a de construção de sentidos a partir da “leitura” das imagens.

Por outro lado, na perspectiva do Edital PLND 2022, é o adulto quem se acha no direito de determinar aquilo a que a criança deve e pode ter acesso. A curiosidade infantil costuma surpreender, mostrando que bebês ainda bem pequenos, ao observarem situações de leitura, imitam o ato de ler ao se deparar com frases e palavras em diferentes portadores de texto. Soma-se a isso o fato de a literatura infantil de qualidade atravessar distintamente seus leitores, adultos e crianças, constituindo-se como um objeto cultural que afeta diferente e intensamente a ambos, independentemente de suas faixas etárias. Ler textos longos ou curtos, literariamente comprometidos com a experimentação do prazer estético, apreciar ilustrações autorais, que seduzem e fascinam pela qualidade artística, constitui uma atividade que se

¹ O edital PNLD 2022 considerou para a inscrição das obras as três categorias etárias descritas na BNCC: Creche I, para os bebês, compreendidos como crianças de 0 a 1 ano e seis meses; Creche II, para crianças bem pequenas, de 1 ano e sete meses a 3 anos e pré-escola, crianças pequenas de 4 a 5 anos.

deseja compartilhada entre leitores de diferentes idades e, portanto, promotora de vínculos.

Dessa “especificação de uso” poder-se-ia inferir ainda a ideia de que bebês e crianças bem pequenas não conseguem ter acesso a livros sem danificá-los, já que uns poderiam ser manipulados e outros não. Nesse caso, é interessante a visão expressa por Katsumi Komagata (2012), designer gráfico e autor japonês de livros infantis. O artista expressa uma visão surpreendente acerca da relação das crianças com os objetos, em particular, com os livros. Para Komagata, a produção de “livros sensíveis” cumpre um papel importante de mostrar às crianças que as coisas são finitas e que faz parte da experiência aprender a cuidar delas com delicadeza. Quando as crianças têm a oportunidade de manusear livros, mesmo que isso possa resultar em desgaste natural, dobras ou até mesmo rasgos, elas estão envolvidas na construção do seu eu leitor, que passa pela exploração e apreensão dos gestos de manuseio das obras. Ao considerar o argumento de Katsumi Komagata, fica claro que a separação entre livros de leitura e livros de manuseio pode limitar a experiência das crianças não apenas em relação à sua formação leitora, mas sobretudo ao seu processo de humanização e de subjetivação.

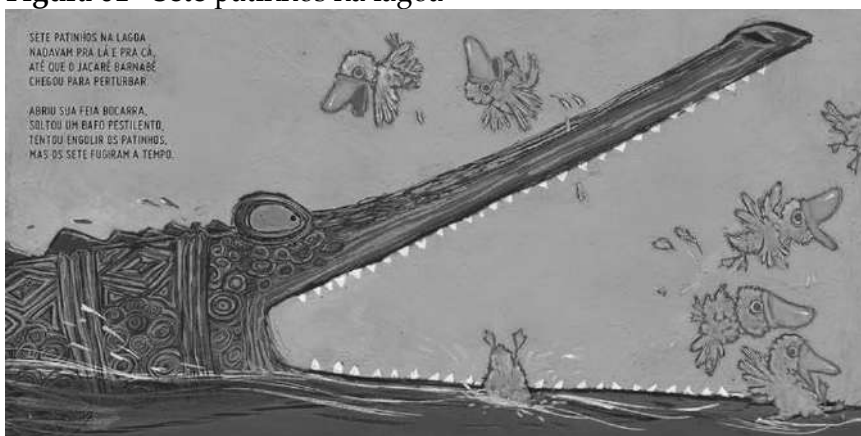
3.2.2. *O simples e o complexo, o familiar e o estranho: para quem?*

Em diferentes itens do edital, expressa-se a preocupação do desenvolvimento de vocabulário, em uma perspectiva também etapista do que se considera simples em direção ao mais complexo (a partir da definição do adulto). A determinação de se utilizar um vocabulário familiar, com a inclusão gradual de novas palavras, contradiz a ideia de literatura como espaço de expansão dos horizontes e ampliação do conhecimento de mundo.

Vejamos o exemplo da obra *Sete patinhos na lagoa*, de Caio Riter e Laurent Cardon. Nela, o autor apresenta um texto em verso, repleto de palavras pouco empregadas no cotidiano, tais como bocarra, pestilento, herpes, beijos, fitavam, ardil, dentre outras.

Ainda que sejam empregadas palavras pouco comuns ao universo infantil, as rimas e o humor são elementos atrativos que provavelmente levam a criança a se interessar por seus significados, ou a atribuir a elas o sentido que lhe prover ou ainda, passar por elas sem demonstrar grande interesse por desvendar seu significado. Amparada pelo contexto verbal e visual da obra, a compreensão da narrativa não fica comprometida pelo desconhecimento do sentido de um ou outro vocábulo.

Figura 01 - Sete patinhos na lagoa



Fonte: Riter e Cardon (2013)

3.2.3. *Qualidade(?) das imagens*

Alguns aspectos presentes no edital, relacionados a orientações de como devem ser as imagens nos livros, também deixam transparecer a concepção pragmática da literatura, isto é, a visão da literatura infantil como instrumento didático para apoiar processos de escolarização. Segundo o edital, a seleção pautar-se-ia em obras que apresentassem: (i) ilustrações vivas, claras e precisas “[...] não dando margem à ambiguidade na identificação de personagens, objetos e cenários retratados, com cores fortes e contrastantes, altamente correlacionadas ao texto”, (ii) uma limitação do número de linhas de texto por página “[...] textos curtos, com duas ou mais

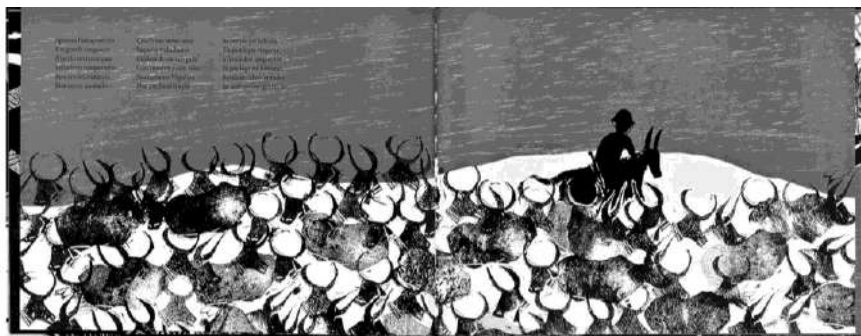
frases” e (iv) um vocabulário familiar à criança, com a inclusão gradual de novas palavras (Brasil, 2019, p. 45).

Para demonstrar que a qualidade da literatura infantil não pode ser definida pela aderência a tais critérios, analisaremos, a seguir, exemplos de obras que desafiam os padrões elencados, como uma prova de que a literatura infantil de qualidade é transgressora, criativa e ousada.

Na obra *Lampião e Lancelote*, de Fernando Vilela, o autor narra um inusitado encontro entre dois personagens de culturas, tempos e espaços diferentes. Para falar desse encontro possível apenas no plano da imaginação, ora o texto verbal utiliza linguagem que remete às novelas de cavalaria ora remonta às características do cordel. As imagens também alternam suas cores, ora em prata, para fazer referência ao cavaleiro medieval; ora em bronze, para se referirem ao rei do cangaço. A obra cria na relação texto imagem uma atmosfera instigante pelo uso de poucas cores e tons escuros, oferecendo uma experiência estética de leitura comprometida, por isso mesmo, com o belo, a imaginação e a ruptura com o real e o provável.

Figura 02 - Lampião e Lancelote



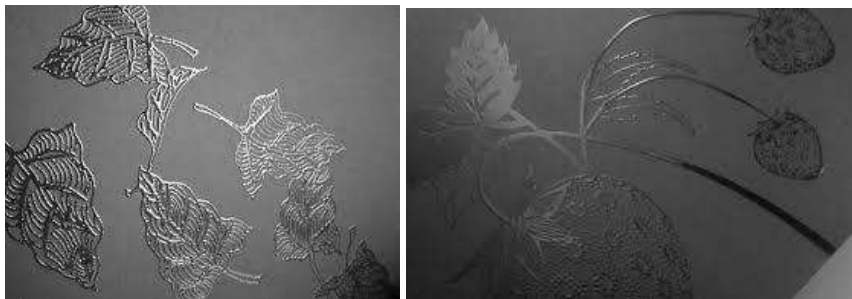


Fonte: Vilela (2007)

Da mesma forma, *O Livro Negro das Cores* de Menena Cottin e Rosana Faria apresenta um formato horizontal que inclui páginas negras, com texto em braille e ilustrações feitas exclusivamente com o relevo do verniz transparente. Essa proposta desafia os leitores a lerem não só com os olhos, mas principalmente as mãos. A obra é o contra exemplo daquilo que o edital PNLD 2022 prescreve determinando que os livros possuam cores vivas, fortes, contrastantes, apresentando às crianças um livro completamente “negro”, sustentando a narrativa.

Figura 03 - O livro negro das cores





Fonte: Cottin & Faria (2006)

Outras obras que desafiam o critério "de imagens realistas, concretas e precisas" apresentado no edital, são por exemplo *Um Dia, Um Rio* de Leo Cunha e André Neves, *A Avó Amarela* de Júlia Medeiros e Elisa Carareto.

Figura 04 - A avó amarela



Fonte: Medeiros e Carareto (2018)

As obras ressaltadas apresentam assuntos sensíveis e delicados. O primeiro livro trata do sofrimento causado pelo crime ambiental, após o derramamento de lama na cidade de Mariana. No segundo, a morte e a saudade de pessoas queridas, como as avós, e a percepção do tempo passado e suas lembranças. Ao tratar essas temáticas as obras representam ilustrações surrealistas e abstratas, sem se pautar no concreto ou na precisão para desenrolar sua narrativa e instigar o leitor.

Ainda que brevemente, buscamos demonstrar como a literatura infantil se constitui como um espaço livre, no qual

prevalece a irreabilidade, o sonho e a irreverência, permitindo construções e transgressões que tocam e afetam os leitores de diferentes formas. Restringir esse espaço se configura em limitar as possibilidades de compreender o mundo. Nas palavras de Todorov (2012, 2023), “mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.”

3.2.4. Temáticas: para quem, por quê e para quê?

O quarto ponto que salientamos na análise do Edital também diz respeito ao objeto 2, isto é, refere-se às especificações para a seleção de obras literárias. Trata-se da exigência de indicar, no ato da pré-inscrição e na inscrição, a que temática a obra se vinculava.

O simples fato de exigir a nomeação de uma temática para uma obra literária é mais uma evidência da concepção pragmática de literatura na qual o edital se baseia. Ricardo Azevedo (2005) ao criticar a predominância do discurso racionalista e mecanicista nas instituições escolares, que, segundo o autor, privilegia uma lógica objetiva e artificial, reivindica espaço para a subjetividade, para as contradições, para as ambiguidades e para o imaginário. Espaço esse, que para Azevedo, pode ser preenchido pela arte e pela literatura. Nas palavras do autor:

Através da ficção e da linguagem poética, os assuntos subjetivos, assuntos que não implicam nem são passíveis de lições, sistemas de controle e soluções unívocas, mas, sim de opiniões pessoais, emoções, conflitos, discussões e controvérsias, podem vir à tona. São temas que não supõem “uma” verdade mas, sim, a pluralidade de verdades, pois, diante deles, opiniões opostas e excludentes podem ser igualmente válidas (Azevedo, 2005, p.32).

A subjetividade é condição fundamental para que o leitor nomeie e renomeie, quantas vezes quiser, o tema de uma obra, ou até mesmo para que não queira, não consiga ou não pretenda

restringir a riqueza e a pluralidade de sentidos construídos durante a leitura de um texto, vinculando-os a um tema. Necessário ainda considerar que o mesmo texto lido, em contextos e temporalidades distintas, produzirá outros sentidos e, consequentemente, outras possibilidades de nomeação (ou não) de temáticas.

Mas, a exigência de vinculação das obras a temáticas, denunciando a tentativa de aprisionar a literatura a uma visão didatizante e utilitária, fica ainda mais evidente quando se observa os itens presentes na lista de temáticas indicadas pelo edital. Por exemplo: “Quotidiano de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais); animais da fauna local, nacional e mundial; parlendas e músicas locais, nacionais e universais, meios de transporte e máquinas urbanas e rurais (Brasil, 2019, item 2.4.3, p. 46). Reduz-se e descaracteriza-se a literatura cujo propósito passa a ser o de ensinar conteúdos que tradicionalmente a escola elege como sendo aqueles apropriados à infância. Caberia à escola, como salienta Azevedo (2005), introduzir, por meio da ficção e da poesia, “temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto, necessariamente relacional, diversificada e complexa” (p. 34), pois como nos ensinou Lígia Cademartori (2012, p. 48)

A literatura não tem e não pode ter compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados [...] tampouco lhe cabe a difusão de noção de saúde, higiene, religião, ecologia, história. Ou o texto é pragmático ou é literário. Ou é doutrinário ou é estético. Uma coisa e também outra não consegue ser. Livros em que predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, e que têm por objetivo primordial transmitir informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos de um texto literário é capaz de suscitar.

Ao analisar o objeto 2 do edital, buscamos demonstrar que definir critérios para seleção de obras literárias para crianças não é tarefa fácil e simplista. Pensar em livros de literatura infantil perpassa as concepções de infância e de literatura, e na defesa do

direito das crianças, desde bebês, de vivenciarem experiências profundas de humanização.

Na sequência da análise do edital, finalmente, será desenvolvida uma avaliação crítica sobre o objeto 3 e seus impactos na percepção do trabalho docente.

4. Objeto 3 - As obras pedagógicas - manuais para professores

Avaliar o objeto 3 requer retomar as proposições da Política Nacional de Alfabetização - PNA que, como vimos, teve como centralidade as abordagens fonológicas, consideradas as únicas metodologias eficazes e a psicologia cognitiva, compreendida, por sua vez, como a única perspectiva teórica com evidências científicas. Como já salientamos anteriormente, segundo o decreto que estabeleceu a PNA, a Educação Infantil e, portanto, os materiais didáticos a serem empregados na primeira etapa da Educação Básica deveriam obrigatoriamente estar vinculados a esses pressupostos teórico-metodológicos. O nome dado ao objeto 3 evidencia essa vinculação: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

É importante destacar que a compra e a distribuição de materiais de apoio à docência já faziam parte das políticas do Ministério da Educação, desde a segunda década dos anos 2000, porém com outra concepção de docência e de formação profissional, conforme explicitaremos a seguir.

A comparação entre os dois editais, PNLD 2022 e 02/2011 do PNBE do Professor, demonstra a diferença de concepção que orienta um e outro em relação à formação e à identidade docente. No caso do primeiro, fica evidente o que Donald Schon denominou racionalidade técnica e, no segundo caso, a aposta na docência como atividade reflexiva (Schon, 2000).

Para Donald Schön (2000), a visão racionalista da atividade profissional se restringe à resolução instrumental de problemas, levada a cabo pela aplicação de teorias e técnicas científicas. Esse modelo de formação profissional baseia-se na premissa de que

competem aos pesquisadores fornecerem a ciência básica e aplicada e as técnicas para diagnosticar e resolver os problemas da prática educativa que acontecem nas escolas de Educação Básica. Em contrapartida, os profissionais que atuam nas escolas de educação básica fornecem, aos pesquisadores, problemas para o estudo e o teste da utilidade dos resultados das pesquisas. O conhecimento profissional consiste, pois, na aplicação de teorias científicas e técnicas delas derivadas, para a resolução dos problemas da prática. Nesse modelo, ficam de fora aspectos como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores etc.

Entretanto, como o próprio Schön (2000) alerta, os problemas, na prática pedagógica, não se apresentam aos profissionais de forma definida ou dados *a priori*. A capacidade de problematizar a realidade depende do quadro de referência político e filosófico do profissional. Assim, a atividade profissional não se volta exclusivamente para a solução de problemas, mas antes disso, para a estruturação do problema e envolve a definição de decisões, os fins e os meios para atingir essas decisões.

A inadequação do modelo de racionalidade técnica evidencia-se, sobretudo, por desconhecer o papel do educador como agente de construção da sua própria prática. Ou seja, não reconhece o professor como alguém que define quais são os problemas que merecem ser levados em conta, a partir da sua filosofia de vida, das suas concepções de Educação ou, ainda, da maneira como percebe sua atividade docente. Esse modelo é mais uma vez inadequado por não levar em consideração o saber da experiência, ou seja, o saber que o profissional constrói na sua relação cotidiana com o contexto educativo. No modelo de racionalidade técnica concebe-se a prática pedagógica como sendo uma transposição direta de preceitos teóricos, de métodos de trabalho e de receitas didáticas produzidas por especialistas.

O objeto 3 do edital PNLD 2022 é a materialização desses pressupostos. A PNA definiu qual o problema a ser atacado pela Educação Infantil — a preparação das crianças para serem alfabetizadas na etapa seguinte. Determinou, em seguida, qual a

maneira de resolvê-lo — por meio da aplicação de uma metodologia que especialistas/pesquisadores definiram como sendo a única cientificamente atestada. E, finalmente, no edital, fixou quais os conteúdos e de que maneira eles deveriam ser aplicados pelas professoras no seu dia a dia com as crianças.

Em contrapartida, uma outra concepção acerca da carreira docente procura ressaltar que os professores se tornam os professores que são porque retraduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes antes de se tornarem professores e no próprio contexto onde atuam. De acordo com essa perspectiva, os profissionais criam, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que eles próprios definem como sendo relevantes. Ou seja, os professores constroem saberes, constroem conhecimentos e não apenas se utilizam dos conhecimentos produzidos nas instâncias de formação docente, ou em manuais elaborados por especialistas. O professor, nessa perspectiva, não é visto como um técnico, mas sim como um profissional criativo e reflexivo, capaz de participar ativamente da construção de sua própria prática. A reflexão é condição indispensável para o exercício autônomo e competente do professor, como um profissional crítico e capaz de refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas e descobrir as teorias implícitas que fundamentam sua ação como educador.

Coerente com essa abordagem, o PNBE do Professor fazia chegar às mãos das professoras livros para subsidiar teórica e metodologicamente o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica (Brasil, 2013). No caso da Educação Infantil, ao invés de áreas disciplinares, a inscrição era para obras que abordassem as seguintes temáticas: projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil; as especificidades dos bebês e seu desenvolvimento em espaço coletivo; movimento, música, artes plásticas e gráficas, cinema, teatro e dança; trabalho com linguagem oral e escrita na Educação

Infantil; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; interações e brincadeiras na Educação Infantil; trabalho com o mundo físico e social, tempo e natureza (Brasil, 2013, Item 3.2.1, p. 2).

Ao promover a compra e distribuição de manuais orientadores para o trabalho docente comprometido com uma única abordagem teórica, o edital do PNLD 2022 desvaloriza o potencial das professoras como profissionais autônomas, pesquisadoras criativas e reflexivas, reforçando a ideia de que uma formação qualificada deveria restringir-se aos especialistas, que dominam os conhecimentos científicos e técnicos necessários para a elaboração de materiais e livros didáticos a serem aplicados pelas professoras junto às crianças. Mais uma vez, evidencia-se a concepção que subsidia o edital PNLD 2022 e como ela afeta a visão do trabalho docente, a formação de professoras e a relação entre teoria e prática na Educação Infantil.

5. Conclusão

Este artigo evidencia a relevância de se refletir criticamente sobre o PNLD Literário 2022 e sobre suas implicações para a Educação Infantil, uma vez que veicula uma súbita mudança nos paradigmas conceituais sobre criança, Educação Infantil e formação docente. Tensões sempre fizeram parte dos processos educacionais, assim como as dualidades são importantes no processo coletivo de construção dos saberes. Entretanto, o que se interpela a partir do Edital do PNLD 2022 são contradições a respeito das concepções subsidiadas amplamente pelos estudos científicos no campo das infâncias e da criança, e validadas nos documentos normativos para a Educação Infantil, como as DCNEI e a BNCC.

Ainda que a PNA tenha sido revogada pelo Decreto 11.556, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a análise do edital PNLD 2022, assim como dos demais projetos que buscaram materializar essa política se faz premente, sobretudo, considerando suas consequências para a Educação Infantil. Apenas

como exemplo, é preciso lembrar que os livros didáticos foram distribuídos e que muitas professoras da Educação Infantil se sentiram contempladas com essa ação. A concepção pragmática de literatura tampouco se dissolveu graças à revogação da política. Ela se fortaleceu entre editores, famílias e escolas.

Por isso, reforçar uma abordagem que respeite a singularidade de cada criança, valorizando a brincadeira e as interações como eixos da prática pedagógica e visando o desenvolvimento de práticas adequadas às necessidades e especificidades dos sujeitos inseridos na diversidade de infâncias brasileiras torna-se premente. Compreender o currículo, na Educação Infantil, como um conjunto de práticas que articulam saberes das crianças com os conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais em oposição à lista de disciplinas ou de conteúdos; valorizar a literatura como arte e conceber a experiência estética como finalidade precípua do trabalho de formação do pequeno leitor e ter como meta a construção da autonomia docente na gestão das práticas pedagógicas são princípios que necessitam pautar, daqui para frente, as políticas públicas nacionais.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavras o escritor. São Paulo, DCL, 2005. p. 24-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009e. p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009a que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação

Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. p. 18.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Edital de convocação Nº 2/2020 CGPLI – PNLD 2022** – Educação infantil. Órgão Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edição: 96, Seção: 3, p. 42. 21 maio 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-de-convocacao-n-2/2020-cgpli-pnld-2022-educacao-infantil-257875683>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL, **Decreto Nº 9.765**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Presidência da República. Secretaria-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 11 de abril de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 11.556**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Presidência da República. Secretaria-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 12 de junho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37. Acesso em: 26 nov. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 out. 2023.

CADERMATORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. KOMAGATA, Katsumi. Entrevista Katsumi Komagata. Entrevista concedida a Thaís Caramico. **Revista Emília**, 27 de julho de 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/katsumi-komagata/> Acesso em: 28 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1985.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p.361-378, maio/ago., 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.;

BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p. 22-23

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

Obras de literatura infantil

COTTIN, Menena (escritora) & FARIA, Rosana (ilustradora). **O livro negro das cores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

CUNHA, Leo (escritor) & NEVES, André (ilustrador). **Um dia, um rio**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

MEDEIROS, Júlia & CARARETO, Elisa. **A avó amarela**. São Paulo: Ôzé, 2018.

RITER, Caio (escritor). CARDON, Laurent (ilustrador). **Sete patinhos na lagoa**. São Paulo: Biruta, 2013.

VILELA, Fernando. **Lampião e Lancelote**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS ABERTOS RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SEM RACISMO¹

Míghian Danae Ferreira Nunes

1. Introdução

Este texto surgiu da provocação que nós, professoras universitárias que um dia fomos professoras² de Educação Infantil, sempre sentimos quando estamos realizando qualquer atividade com a comunidade que atua diretamente com as crianças pequenas; esta provocação deriva de uma ideia já há muito propalada de que de nada adianta afirmar que as professoras devem se ocupar de construir práticas pedagógicas que se coadunem com a perspectiva da educação das relações étnico-raciais (ERER) se elas mesmas não estão tendo a formação que necessitam para compreender a importância que tem a ERER para uma Educação Infantil de qualidade. Entendemos que a expressão “educação de qualidade” é bastante abrangente e se constitui num dos “dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas” (Bianchetti, 2008, n.p). Apesar de não conseguirmos aprofundar aqui este debate (e assumindo possíveis falhas por isso), afirmamos que para alcançar uma educação de qualidade na Educação Infantil é necessário: a) respeitar os direitos das crianças expressos em nossos marcos legais construídos democraticamente

¹ Este texto foi publicado numa primeira versão no *e-book Educação antirracista em diálogo*, organizado por Vanessa Cândida Lourenço e Edneia Gonçalves (2025) e publicado pela Ação Educativa.

² A escolha pelo termo professoras neste texto é para apresentar o grupo social que de fato tem ocupado esta etapa da educação no país. No Brasil, de acordo com o Censo de Educação Básica (2022), 96,3% se declaram mulheres.

desde a Constituição Brasileira (1988), b) defender a brincadeira como um eixo fundamental para a aprendizagem das crianças e c) ter a educação das relações étnico-raciais, a educação inclusiva e a educação ambiental como pressupostos teóricos de toda e qualquer ação organizada nas creches e pré-escolas brasileiras.

Assim sendo, este texto busca trazer algumas das reflexões que temos feito sobre como a EREER tem sido articulada, desde o texto das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), para se fazer presente na educação brasileira desde a Educação Infantil brasileira, com a certeza de que sua presença a partir desta etapa da educação básica pode reconfigurar os objetivos da educação nacional, tornando-lhes cada vez mais inclusivos e democráticos.

Entendemos que a educação das relações étnico-raciais (ERER) é fundamental para que a Educação Infantil brasileira seja efetivamente uma educação de qualidade e, para isso, não podemos prescindir de uma formação de professoras que esteja em consonância com a promoção de uma educação sem racismo, que atue para o melhor interesse das crianças e para a efetiva participação destas na organização do trabalho pedagógico, realizado nas instituições de Educação Infantil. Este texto está dividido em duas partes e irá trazer, inicialmente, uma discussão sobre a formação inicial das professoras de Educação Infantil, abordando aspectos legais e da cultura institucional que permeia os espaços da Educação Infantil e que se relaciona diretamente com o que defende a Educação das Relações Étnico-Raciais; num segundo momento, abriremos espaço para apontar de que modo a EREER se torna, de fato, uma aliada no trabalho pedagógico das professoras de Educação Infantil que estão engajadas no oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade.

2. Formação inicial das professoras de Educação Infantil: qual o lugar da educação para as relações étnico-raciais?

A Lei n. 12.014/2009 reformula a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 61, Inciso I, LBDEN, n. 9394/1996) e define que podemos considerar profissionais da educação escolar básica as/os professoras/es habilitadas/os em nível médio ou superior para a docência na educação infantil. Apesar de a educação infantil ser a primeira etapa da educação básica desde a promulgação da LDBEN em 1996, percebe-se que ainda se faz necessário relembrar que são professoras aquelas que cuidam e educam as crianças nas instituições de educação infantil no Brasil, pois a cultura institucional que cerca a infância no país ainda tem uma vinculação forte com setores como a assistência social e a saúde.

A vinculação a estes setores explica, ainda, a variedade de nomenclaturas para designar a função das pessoas, em sua maioria mulheres, que realizavam as atividades de cuidar e educar junto às crianças nas décadas do fim do século passado: pajem, auxiliar de desenvolvimento, mãe crecheira, entre outras (Nunes, 2017). Atualmente, num país de dimensões continentais como o Brasil, não podemos garantir que estes termos tenham sido extintos ou que eles não sejam recuperados de vez em quando. De todo modo, percebemos que, atualmente, o lugar de professora de Educação Infantil vai se tornando muito mais comum e alterou a forma como enxergamos este lugar social no mundo do trabalho.

Esta mudança não aconteceu sem esforço e transformou a forma como passamos a enxergar o lugar da formação inicial para professoras de Educação Infantil; com a incorporação do espaço da Educação Infantil como um lugar de educação, tornou-se necessário repensar o que as mulheres que trabalhavam nas creches e pré-escolas precisavam aprender para realizar o trabalho com as crianças e, como a Lei preconiza, garantir "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Art. 29, LDBEN n. 9394/1996).

É assim que podemos dizer que, apesar da preocupação com a formação das professoras no Brasil datar do fim do século XVIII (Silva, 2016), vemos que a formação de professoras para a Educação Infantil passou a ser observada com mais atenção em suas especificidades após a LDBEN (1996)³; de saída, quando falamos de especificidade da Educação Infantil, podemos perceber que a escolha do termo "educação" e não "ensino" na nomenclatura não é à toa; nesta idade, a qualidade na educação expressa-se na integralidade do atendimento oferecido nas instituições, de modo a atingir o desenvolvimento pleno da criança. Não se trata, assim, de tão somente ensinar, mas de oferecer condições às crianças de viver a infância como pessoas com direitos, desfrutando de uma experiência de formação para além do modelo ensino-aprendizagem. Isto não passa despercebido quando lemos os primeiros documentos sobre a Educação Infantil brasileira, datados da década de noventa (Brasil, 1994a, 1994b, 1995b, 1996, 1998a, 1998b), pois neles encontramos a certeza de que teóricos/as, pesquisadoras/es e legisladores compreendiam que a Educação Infantil deveria prover às crianças pequenas bem mais que um espaço educativo para cobrir letras ou conhecer símbolos matemáticos. Segundo Joedson Santos, Emilia Vieira e Tarcia Silva (2022),

Várias políticas foram formuladas pelo Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 1990 a 2015, por meio do embate e, ao mesmo tempo, do diálogo com a sociedade civil organizada e pesquisadores da área, para imprimir políticas dentro do princípio do direito à educação e auxiliar os municípios nessa direção. Entre as políticas, destacamos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), Lei nº 10.172/2001; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Resolução nº 05 de 17 de

³ Para maior aprofundamento no tema, consultar: Campos, 2002; Pimenta, 1994; Rocha, 1999; Vieira, 1999.

dezembro de 2009; a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Lei nº 12.796 de 2013; Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 - 2024), Lei nº 13.005/2014; e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, nos cursos de licenciatura e formação continuada em cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (Santos, 2017). (p. 90). (Santos, Vieira, Silva, 2022, p. 90).

Neste artigo, escolhemos tratar de algumas destas políticas de formação e salientar como algumas delas incluíram (ou não) o debate sobre a educação das relações étnico-raciais, a saber, as Diretrizes do curso de Pedagogia (2006) e da Base Nacional de Formação (2019), contextualizando com outras legislações relacionadas, quando pertinente⁴.

A reformulação das Diretrizes do curso de Pedagogia (2006) foi delineada de modo a abrigar uma dimensão em que a atenção à Educação Infantil estivesse presente e assim, incluíram a Educação Infantil como parte integrante da formação inicial das futuras professoras (Fernandes; Kuhlmann Jr., 2019). É possível notar que, no início do século 21, tivemos um momento de efervescência política e de transformações no campo da educação: a promulgação da Lei 10.639 (2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004) juntamente com as Diretrizes do curso de Pedagogia (2006) e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), para falarmos de algumas das mudanças pelas quais passamos, refletem essa ebulição.

Incorporar o debate da educação das relações étnico-raciais em todos estes documentos que estavam sendo reformulados naquele momento tornou-se um desafio que, ainda hoje, quando lemos o mais recente documento sobre formação de professoras de

⁴ Para aprofundar o debate sobre a política nacional de Educação Infantil, recomendo a leitura completa dos artigos citados no corpo deste texto, escritos por Joedson Santos, Emilia Vieira e Tarcia Silva e Priscila Ximenes e Geovana Melo (2022).

Educação Infantil (Brasil, 2023)⁵, conseguimos perceber que não conseguimos concluir satisfatoriamente. Ainda assim, compreendemos que a DCNERER passou a ser um instrumento de pressão que indagava aos documentos criados após sua publicação sobre de que modo o tema da EREER se faria presente no contexto para o qual aquela legislação havia sido criada.

É assim que lemos as Diretrizes do curso de Pedagogia (2006) e vemos que um dos incisos do Art. 2 afirma que a docência é

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1)

Ao incluir a expressão étnico-racial nesta afirmação, as Diretrizes defendem assim que não é possível tornar-se docente sem prestar atenção na dimensão étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, porque esta afeta diretamente a forma como a educação se dá e como a docência deve organizar-se para realizar assim sua tarefa. Notamos ainda que, nas Diretrizes, a EREER é novamente evocada quando a Lei define as aptidões do egresso do curso; em seu Art. 5, o texto define que a/o egressa/o do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas

⁵ Este documento foi divulgado há pouco tempo e não será analisado neste texto, apesar de o considerarmos deveras pertinente ao debate feito aqui.

geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006, p. 2).

Segundo as Diretrizes, uma das missões da/o egressa/o do curso é colaborar para a superação de exclusões étnico-raciais, sem esquecer-se, ainda de combiná-la com a luta pela superação da exclusão social. Para traduzir esta intenção para o âmbito da educação infantil, precisamos alterar não apenas o currículo da educação infantil mas também as relações entre criança-adulto, entre a comunidade escolar e a família, a relação com as imagens inscritas nas paredes das creches e pré-escolas, levando em consideração o que diz Azoilda Trindade (2010) em relação aos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros presentes na educação infantil.

Ao redescobrimos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem. A diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a EDUCAÇÃO INFANTIL, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige. Uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo (Trindade, 2010, p. 15).

Entendemos, ainda, que as professoras desta etapa da educação básica precisam, necessariamente, ter contato com uma formação que leve em consideração a perspectiva da educação das relações étnico-raciais para dar conta deste empreendimento, pois é ela que poderá colaborar com a formação da consciência da diversidade étnico-racial mencionada pelas Diretrizes como uma aptidão necessária por quem concluiu o curso de pedagogia.

Quando lemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de Cultura Africana e Afro-Brasil (DCNERER, 2004) e buscamos o tema da formação de professoras para a educação básica, vemos que há uma orientação muito precisa no que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica precisarão providenciar; segundo o texto, vemos uma preocupação nítida em tornar a EREER um aspecto basilar da formação de professoras. As orientações versam sobre a

- Introdução, **nos cursos de formação de professores** e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos; [...]
- Inclusão de discussão da questão racial **como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil**, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior; [...]
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, **nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra**, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra [...] (p. 23-24).

Escolhemos algumas das indicações presentes nas Diretrizes que entendemos impactar diretamente a formação das professoras de Educação Infantil e podem alterar a forma como elas veem o debate sobre as relações raciais no Brasil, que já não podem mais ser entendidas como harmônicas ou pacíficas. Se devidamente cumpridas, estas orientações podem colaborar para que enxerguemos a educação das relações étnico-raciais não apenas

como um tema acessório da educação brasileiro, mas sim necessário e urgente.

Atualmente, "à revelia do debate democrático" (Ximenes; Melo, 2022, p. 744), instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que definiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Assim como Priscila Ximenes e Geovana Melo (2022), vemos neste

campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação (p. 742).

Para Santos, Vieira e Silva (2022) é possível notar, tanto no texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) quanto no da BNC-Formação (2019) "o retorno de concepções curriculares afinadas à lógica e visão de negação da identidade negra, especialmente das crianças negras" (p. 87), o que em nada colabora para a implementação da educação das relações étnico-raciais; ainda segundo o autor e as autoras citadas neste parágrafo, o texto ameaça "as políticas educacionais de reparação" (p. 88). A BNC-Formação é, ainda, segundo Curado Silva (2020, p. 104), um documento criado para "formar professores para ensinar a BNCC", e assim, "um plano para consolidar a referência de escola e de formação de professores que atenda às demandas do capitalismo na atualidade" (Santos, Vieira e Silva, 2022, p. 97), o que revela ainda mais uma conformação às políticas neoliberais em jogo no momento de sua homologação (Ximenes; Melo, 2022).

Falando mais detidamente sobre o texto da BNC-Formação e a ERER, Santos, Vieira e Silva (2022) afirmam que há um retrocesso em relação ao debate sobre a educação das relações étnico-raciais quando, no texto, escolhe-se usar termos como "etnia" e "tolerância", o que demonstra uma total desfiliação com um debate que já buscava incluir

termos como "raça" e "diferença" nos textos educacionais relacionados à etapa da Educação Infantil (Abramowicz, Silvério, Tebet, 2006; Abramowicz, Vandenbroeck, 2013).

Pensar a política de formação de professoras de Educação Infantil é mais que importante para o campo da EREER pois, segundo Flávia Silva (2016), a formação

é um dos fatores relevantes em mudanças no campo educacional por meio de transformações de práticas pedagógicas nos espaços educacionais. No caso da educação das relações étnico-raciais, **a transformação é um dos pontos centrais do processo formativo** para que as práticas e ações discriminatórias sejam abandonadas pelos/as profissionais, buscando qualidade e equidade nos espaços educacionais (p. 83).

De que transformação a autora (2016) está falando no excerto do parágrafo acima? Entendemos que a formação das professoras precisa enfrentar a ideia de que estamos lidando com uma sociedade em que já admitimos a existência do racismo (Osório, 2021) e, como tal, precisamos não apenas construir conhecimentos acerca do debate sobre a educação das relações étnico-raciais, mas tão somente desconstruir conceitos, ideais e valores de uma sociedade que ainda considera o mérito uma linguagem social de acesso ao universo escolar.

Nesse sentido, a palavra transformar tem um assento necessário nesta formação inicial. Certa vez, escutei a pesquisadora Givania Silva alertando para o fato de que muitas vezes, o que as professoras mais precisam, em se tratando de educação para as relações étnico-raciais, não é de formação continuada e sim, de uma formação descontinuada daquela formação preconceituosa, racista e eivada de ideais que em nada colaboram com a produção de conhecimento pluriverso e inclusivo⁶.

⁶ Givania Silva, em curso de formação para professoras de escolas quilombolas do Monte Recôncavo (São Francisco do Conde, BA) e Acupe (Santo Amaro, BA), no

Apesar da obrigatoriedade da inserção dos conteúdos que contemplem as relações étnico-raciais nos currículos, para de fato haver êxito nas ações educacionais, os/as professores/as precisam desconstruir conceitos racistas e compreender a importância de contemplar as relações étnico-raciais, não apenas por força da legislação, mas, sim, pelo comprometimento com uma educação igualitária que vise a formação plena de crianças e estudantes (Silva, 2016, p. 83).

Com esta certeza, precisamos buscar caminhos de transformação, não apenas através das políticas públicas de formação de professoras, mas também caminhos de transformação pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, para que o sentido da educação reverbere nos/as adultos/as e nas crianças brasileiras. É com esta intenção que, na próxima seção, abordaremos de que maneira a educação das relações étnico-raciais pode colaborar com a Educação Infantil de qualidade que queremos, qual seja, uma Educação Infantil sem racismo.

3. A Educação Infantil e a educação das relações étnico-raciais: rumo a uma educação de qualidade para bebês e crianças brasileiras

Se hoje já entendemos que ter acesso à Educação Infantil é uma oportunidade para o desenvolvimento integral dos/as bebês e crianças brasileiras, a formação de professoras da Educação Infantil não pode prescindir da EREER em seu currículo para dar conta das garantias as quais as crianças têm direito pela constituição e demais legislações que versam sobre sua participação em nossa sociedade. Essa afirmação provém da certeza de que a educação das relações étnico-raciais é uma necessidade, porque estamos falando de como educar bebês e crianças num país multirracial, que tem seu nascedouro alicerçado em modelos de dominação, exploração e

âmbito do projeto “*No ba brinca, vamos brincar, ahi tlhangui*: catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras”, ocorrido no dia 08 de dezembro de 2021.

escravização de pessoas, com desigualdade de oportunidades para os diversos grupos raciais que estão presentes em seus territórios até os dias de hoje (Santos, 2022). Como não olhar para a sociedade brasileira e não perceber os impactos e consequências de uma desigual distribuição de renda, acesso e oportunidades? Como não propor, quando falamos de educação de qualidade, a inclusão de uma perspectiva de educação que nos ensine a viver neste país, com todas as contradições que este viver junto carrega?

Entendemos que a Educação Infantil não pode prescindir da educação das relações étnico-raciais porque ela é a primeira etapa da educação básica e, como tal, apresenta os bebês a este mundo institucional que criamos e que por muitas vezes reproduz modelos de exclusão e dominação social que não colaboram para que nós, como sociedade, criemos um mundo de mais oportunidades e menos desigualdades. Uma pergunta simples e que pode nos fazer notar como estes modelos podem se reproduzir ou não em espaços de Educação Infantil: quando estamos com os bebês e as crianças nas instituições de Educação Infantil, como nos relacionamos, por exemplo, com as pessoas que preparam o alimento e as pessoas que trabalham na direção da escola? Qual tom de voz usamos para este ou aquele grupo, para crianças brancas e negras? Qual o tempo e atenção que dedicamos a este ou aquele grupo? Os bebês estão ali conosco, convivendo e aprendendo sobre esse mundo que vivemos também a partir das portas que abrimos para eles/as; entendemos que, se não temos a EREER como perspectiva, uma educação comprometida com a inclusão e a diferença, poderemos continuar a reproduzir modos de ser e fazer que em nada colaboram para uma educação de qualidade que tanto propagamos.

Patrícia Santana (2010) nos lembra que

o diálogo sobre afetividade, cuidado e acolhimento na Educação Infantil é um diálogo doce, **mas uma doçura que compromete**, que nos lança para a busca de novas formas de perceber o outro, de compreender nossas crianças negras, indígenas, brancas, mestiças, orientais em suas particularidades e direitos (p. 12).

Precisamos de fato de uma doçura comprometida, responsável com princípios éticos para inclusão e direito à diferença e a EREER é justamente esse suporte teórico onde esta doçura intencionada encontra respaldo para fazer valer o que tanto desejamos para nossas crianças: uma educação de qualidade sem racismo. Apesar de sabermos que a definição do que é qualidade na Educação infantil seja complexo (Brasil, 2009), concordamos que qualquer definição de qualidade na Educação Infantil não deve concordar com o racismo como prática para fazer sentido num país como o Brasil.

Segundo *working paper* produzido⁷ pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) em 2021,

o racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas Experiências Adversas na Infância (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo (p. 10).

As crianças, ao participarem do mundo, também são afetadas por ele desde que nascem, experimentando, desde muito pequenas, situações e eventos que podem trazer sentimentos que impactam o desenvolvimento de sua vida social. O racismo pode ou não estar presente nestas situações e eventos e pode trazer consequências, tais quais: a) Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima; b) Restrições para realizar sua capacidade intelectual; c) Construção de uma identidade racial desvalorizada; d) Problemas de socialização e inibição comportamental; e) Propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta; f) Estresse tóxico; g) Ansiedade, fobia, depressão; h) Violência doméstica e i) Dificuldade de confiar em si mesmo (NCPI, 2021, p. 11).

Se concordamos que o racismo é uma experiência adversa na infância e que as instituições de Educação Infantil devem cuidar do desenvolvimento integral das crianças que as frequentam, não

⁷ Para este *working paper*, o comitê científico contou com as contribuições de Eduardo Januário, Lucimar Dias, Nilda Pereira, Waldete Tristão e Zara Tripodi.

podemos desconsiderar que tanto o currículo da Educação Infantil quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras devem considerar de que modo a raça enquanto marcador social da diferença (Zamboni, 2014) altera a forma como as crianças se veem e são vistas nas instituições de Educação Infantil. Além disso, sabemos que na Educação Infantil, dimensões relacionadas às imagens e representações, às relações criança-criança e criança-adulto, à corporeidade, entre outras, contam muito para o desenvolvimento integral das crianças. A educação das relações étnico-raciais é também parte do lastro que irá colaborar para sedimentar, nestas dimensões, uma educação de qualidade.

Apesar da Lei 10.639/2003 ter sido promulgada em 2003, Lei esta que obriga o oferecimento do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica e o resultado do debate sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais ter sido incorporado nas Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006), a linguagem social que informava à sociedade que as crianças pequenas não são racistas (Bento, 2012; Dias, 2012) adentrou às instituições de Educação Infantil, retardando a presença da EREER na cultura das instituições desde sua promulgação. Entendemos que esta ideia é a forma como o mito da democracia racial alcançou as crianças brasileiras, já que, ao buscar uma harmonização social com base na ideia de uma infância pura, ela escamoteia a presença do racismo desde a mais tenra idade.

Há, ainda, mais dois problemas que temos de enfrentar com a difusão desta ideia:

- 1) ao afirmarmos que as crianças são isso ou aquilo, encerramo-las num modo de ser que não reconhece sua ação social frente ao mundo. Se tomamos como referência que toda ação social pode ser aprendida, ser ou não ser racista é mais uma das linguagens sociais com a qual as crianças lidam em suas vidas de criança e, como tal, pode ser aprendida e replicada;

- 2) não tornar a EREER prioridade desde a Educação Infantil e usar esta frase como argumento causa uma falsa ideia de a EREER seria, tão somente, falar sobre situações em que o racismo se

manifesta, quando na verdade, ao lermos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), vemos que a ênfase dada pela EREER também reside, para além do combate ao racismo, no estudo sobre a diferença, no conhecimento da história da população negra e no reconhecimento de sua participação social e suas contribuições para a construção do país. As Diretrizes afirmam que

é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17).

Reiteramos assim, de modo explícito, que todas essas ações cooperam, em algum modo, para a superação do racismo a partir da escola, mas afirmamos também que elas abrigam em si mesmas, caminhos necessários de serem percorridos que alteram a cultura institucional e a forma como nos relacionamos com o conhecimento científico. Com isso, entendemos a educação das relações étnico-raciais (ERER) como um compromisso pedagógico com a inclusão sócio-racial desde o momento em que a criança adentra as instituições vinculadas à educação, que tem a ver com ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, com a promoção do debate sobre participação social e sobre novas perspectivas de educação e aprendizagem, entre outros temas relacionados ao combate das desigualdades.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem que as “aprendizagens orientadas de forma integrada” educam e contribuem “para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros [...], e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (Brasil, 1998, p. 23); reivindicamos que é com a EREER que iremos garantir que estas aprendizagens ocorram satisfatoriamente, garantindo que este acesso ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural não seja eivado de estereótipos e preconceitos. É importante ainda, que, ao oportunizar que as crianças conheçam sua história e a valorize, tal ação busque ser “proativa, propositiva, uma obrigação positiva” (Silva Jr., 2012, p. 67).

Vemos relação com esta afirmação com o que responde a pesquisadora Nilma Gomes em entrevista à pesquisadora Cristina Teodoro (2015) quando esta lhe pergunta: “Frente à temática da diversidade étnico-racial, qual seria o papel da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica?”. Gomes nos diz que

O papel da Educação Infantil seria aquele de não negar as diferenças e já, desde o início, educar e reeducar as crianças, no contato com as diferenças étnico-raciais, os diferentes sujeitos, diferentes histórias, também seriam um momento importante, e é um momento importante, do processo de construção da identidade das crianças, sejam negras, sejam brancas, sejam de outros grupos étnico-raciais. Os professores e as professoras podem trabalhar com materiais didáticos diferenciados, podem trabalhar com brinquedos e outros jogos pedagógicos em que diferentes sujeitos são representados, e representados de forma afirmativa, de forma positiva. As professoras e os professores, é necessário que eles tenham um processo de formação inicial e também, continuada, que tematizem essas questões, enfim, nas brincadeiras. Há que se perceber com muito cuidado, como o preconceito racial e o racismo, a discriminação racial, vão sendo paulatinamente construídos no Brasil, desde a infância e o educador e a educadora infantil, são sujeitos chaves no processo educacional das

crianças, em uma educação para a diversidade de forma emancipatória (Teodoro, 2015, p. 485).

Por fim, e não menos importante, é termos em mente que não apenas a formação inicial das professoras é fundamental para a incorporação da EREER na Educação Infantil, mas sim um conjunto de ações que visam a transformação dos espaços educativos aos quais os/as bebês e crianças pequenas estão presentes. A partir das pesquisas, vemos o quanto a escolha dos livros pela escola e as imagens reproduzidas nos painéis da instituição (Silva, Souza, 2013), o papel da gestão escolar na condução do trabalho com a EREER (Garcia-Filice, 2011; Rodrigues, 2011), por exemplo, se constituem como ações necessárias para que a educação das relações étnico-raciais seja uma presença na vida dos/as bebês e crianças brasileiras.

Acreditamos, assim, que a formação inicial das professoras de Educação Infantil deve incorporar a EREER como perspectiva fundante de seus currículos; sem ela, as professoras não poderão, sem referência, incluir a temática nos eixos fundamentais que orientam a Educação Infantil de modo organizado e intencional. Ainda que as professoras e as crianças negras estejam em "cor e corpo" (Nunes, 2012) nas instituições de Educação Infantil, apenas esta presença não garante a inclusão efetiva da EREER na educação infantil. Precisamos de orientações e diretrizes educacionais que, de modo explícito, valorizem as contribuições da população negra para os modos de ser e fazer que integram as relações sociais e que também são praticados nos espaços educativos nos quais as crianças estão presentes. Este é um dos muitos desafios aos quais estamos comprometidos, como professoras pesquisadoras, na luta por uma educação infantil de qualidade sem racismo.

4. Considerações Finais

Neste artigo, intencionamos defender como a educação das relações étnico-raciais (ERER) pode colaborar para que a educação

infantil brasileira seja efetivamente uma educação de qualidade; para isso, vimos ainda que não podemos prescindir de uma formação de professoras que esteja em consonância com a promoção de uma educação sem racismo. Ao nos debruçarmos sobre a legislação que versa sobre a formação inicial das professoras de educação infantil, percebemos que, desde o início do século vinte, diversos documentos que estruturam a formação inicial destas professoras trouxeram já em seu nascedouro a inclusão da educação das relações étnico-raciais, ainda que de forma tímida, como é o caso das Diretrizes do curso de Pedagogia (2006); a intenção é que essa inclusão, pouco a pouco, faça parte efetivamente do cenário educacional brasileiro, alcançando as professoras de Educação Infantil e, por conseguinte, os/as bebês e as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Percebemos, ainda, que além de olharmos para as legislações em que a educação das relações étnico-raciais seja garantida na formação continuada para professoras de Educação Infantil, precisamos compreender como esta formação tem alcançado as crianças nas instituições de Educação Infantil, entendendo que a materialização da EREER no cotidiano das crianças que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras não depende apenas da formação da professora, mas da mudança da gestão escolar sobre a importância da temática estar presente na instituição, dos materiais pedagógicos disponíveis para as professoras produzirem suas sequências didáticas, entre outras ações necessárias. Conclui-se assim, que formar para a inclusão da EREER na Educação Infantil é fundamental, mas não pode ser uma política pública que aconteça de modo isolado, sob pena de não conseguirmos transformar a Educação Infantil na Educação Infantil que sonhamos para nossas crianças, negras ou não.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica (SEB). **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura Africana e afro-brasileira**. Brasília, DF, 2004. Disponível

em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Professoras de Educação Infantil** - apontamentos e propostas para a formação inicial de docentes para a primeira etapa da educação básica. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/007467381e5dffabea588>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Educação Infantil no Brasil: situação atual**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998b.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível

em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cader_nos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

CAMPOS, Roselane de Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Núcleo Ciência Pela Infância (Comitê Científico). **Racismo, Educação Infantil e desenvolvimento na primeira infância** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/racismo-educacao-infantil-desenvolvimento-primeira-infancia-wp-7/>. Acesso em: 15 out. 2023.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JR., Moysés. Políticas de formação docente para a Educação Infantil. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10–22, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12608. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 30 set. 2023.

FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

GARCIA-FILICE, Renisia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira:** a importância da cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano:** professoras negras de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-125319/publico/MighianDanaeFerreiraNunes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério – 2o grau. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994. p. 43-50.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. ANPAE, São Paulo, SP, 26 – 29 de abril/2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTANA, Patrícia Maria Souza de. Energia Vital: Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres / (a cor da cultura; v.5) - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-16. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia. Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. **As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da Educação Infantil**: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 86–108, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp86-108.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo Brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Editora Todavia, 2022.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 65-80. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Flávia Carolina da. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores/as da Educação Infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba, 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HxWhYhpq8WsCbVV9rK3D83r/?format=pdf>. Acesso: 15 out. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira**. BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / (a cor da cultura; v.5) - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-16. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

TRINIDAD, Cristina Teodoro (2015). **Por uma Educação Infantil emancipatória: o papel do educador e da educadora na construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas – Uma entrevista com a Excelentíssima Ministra Nilma Lino Gomes**.

Eventos Pedagógicos, 6(4), 482–488. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rep.v6i44>. Acesso em: 15 out. 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, São Paulo, v. 10, n. 1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

ZAMBONI, Marco. **Marcadores sociais da diferença**. Sociologia: Grandes Temas do conhecimento, 1, 2014, p. 14-18. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509716/mod_resource/content/0/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE UM TRABALHO COM A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA

Carla Santos Pinheiro
Nanci Helena Rebouças Franco

1. Introdução

O diálogo sobre a articulação entre raça e Educação Infantil é urgente, sobretudo, quanto aos apontamentos das práticas pedagógicas e curriculares que emergem do “chão” dos ambientes escolares. A instituição de Educação Infantil é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente de sociabilidade dos bebês, das crianças bem pequenas ou das crianças pequenas fora do ambiente doméstico.

Diferente de outros espaços de coexistência em que transitam desde a mais tenra idade, como espaços de saúde, por exemplo, os arranjos de creches, de pré-escolas e de ambientes correlatos possibilitam que novos contatos ocorram com as crianças de 0 a 6 anos de idade sem a intervenção direta de suas/seus familiares.

Manifestar o pertencimento étnico-racial como componente identitário que integra os modos de ser, de pensar, de brincar, de existir das crianças de até 6 anos de idade é evidenciar a compreensão de raça como construção social e política cuja (re)produção atravessa os contextos das vidas das pessoas, independentemente de sua idade. Propiciar a realização de práticas pedagógicas e curriculares em que as crianças dialoguem sobre si e sobre os outros, sobre os seus patrimônios sociais e culturais, sobre seus modos de coexistência, em que elas sejam escutadas e valorizadas e confrontem posicionamentos favorecendo a consolidação de seu bem-estar e de sua autoestima através de um contexto democrático e comprometida com a

diversidade étnico-racial faz parte das responsabilidades das instituições de Educação Infantil.

Do ponto de vista metodológico, se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e curriculares de uma turma de crianças bem pequenas, articulando-as com a abordagem da diversidade étnico-racial na primeira infância.

Nossa análise tem por enfoque uma unidade educacional pública municipal situada na Região Metropolitana de Salvador (RMS), na Bahia, que teve o seu funcionamento inicial em abril de 2023. Quanto aos grupos e modalidade de atendimento, a referida instituição tem 4 (quatro) salas de referências com turmas únicas, a saber: Berçário, Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3. Logo, é uma instituição de atendimento educacional de bebês e de crianças bem pequenas.

As práticas pedagógicas e curriculares analisadas foram realizadas no Grupo 3, de crianças bem pequenas, entre os meses de abril e outubro de 2023. Trata-se de um recorte do projeto pedagógico com vistas à construção das relações étnico-raciais positivas através do reconhecimento e do fortalecimento de identidades individuais e coletivas, intitulado de “Eu conto ou você conta? Olhares de crianças bem pequenas sobre a questão racial”. Ressalta-se que o foco do estudo será voltado ao trabalho de uma professora – aqui denominada Cecília – apesar de a turma ter mais de uma docente, pois, as nossas observações se concentraram na atuação dessa profissional, compreendida como principal autora do projeto pedagógico, em curso.

As crianças atendidas no Grupo 3 desta instituição tem autorização de imagem elaborada pelo CMEI assim como uma específica do projeto pedagógico desenvolvido na turma para o ano letivo observado. E, tanto Cecília quanto as outras professoras e as auxiliares de classe do Grupo 3 autorizaram a divulgação dos dados levantados e dos resultados obtidos para fins acadêmicos.

As reflexões desse texto estão em consonância com a pesquisa de Doutorado realizada pela autora sob a orientação da coautora,

no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDu) da FAGED/UFBA que foi iniciada em 2022 e que tem as relações raciais na Educação Infantil como temática central. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as implicações dos valores civilizatórios afro-brasileiros na formação pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil. As “sujeitas” de pesquisa têm a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação de professoras e de professores como o objeto de pesquisa no mesmo município em que o CMEI investigado se integra como lócus de pesquisa.

As reflexões desta produção comungam também com as realizadas em coletivos vinculados à Faculdade de Educação (FAGED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), são eles: o Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) — mais especificamente, a linha de pesquisa Educação Infantil, Políticas Públicas e Relações Étnico-raciais — e o Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Raciais na Educação Infantil (ERÊ).

Ressalta-se que a metodologia de análise das práticas pedagógicas e curriculares tem por fundamento os quatro princípios pedagógicos sistematizados por Dias (2012) como os de um trabalho pedagógico com abordagem da diversidade étnico-racial, a saber: a necessária coragem para enfrentar o tema; a ludicidade; considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo e; a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta.

Tais princípios derivam de cinco pressupostos pedagógicos que orientam o trabalho com combate ao racismo, esquematizados por Dias (2007), em sua tese de Doutorado intitulada de “No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo” cujo objetivo central foi o

compreender como educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores empenhados no combate ao racismo e a maneira pela

qual transformaram, a partir daí, as suas práticas pedagógicas (Dias, 2007, p. 19).

Os cinco pressupostos pedagógicos sistematizados por Dias (2007) ancorados nas proposições das educadoras investigadas e que subsidiaram a autora na construção dos quatro princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial são:

- o trabalho com o tema deve ser contínuo e fazer parte do dia a dia;
- o trabalho com a educação das relações étnico-raciais exige coragem do educador e essa deve ser estimulada;
- o trabalho no contexto da educação das relações étnico-raciais com crianças pequenas deve pautar-se pela ludicidade;
- o trabalho deve procurar construir a ideia de diferença como algo positivo;
- o trabalho deve oferecer à criança elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade é construída por ela, não podendo ser imposta. (Dias, 2012¹, p. 289).

O referencial teórico-metodológico e conceitual, utilizado no texto, é composto por Dias (2007; 2012), Dias e Bento (2007), Gomes (2005), Trindade (2010), Lima (2010) e Trinidad (2012). Além disso, dentre as fontes de pesquisa caracterizadas como normativas e inquéritos estatísticos há: a Sinopse Estatística da Educação Básica (2022) que integra o Censo Escolar da Educação Básica (2022); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – através da Resolução CNE/CEB nº 05/2009 e do pelo Parecer nº CNE/CEB 20/2009, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) – através da Resolução CNE/CP nº 01/2004.

¹ Apesar destes princípios serem instituídos na tese da autora, datada de 2007, o referencial para esse debate será a obra de 2012 devido ser o mais atual.

Frente a ampla gama de possibilidades de discussões sobre a relação entre Educação Infantil e a questão racial, discutiremos nas seções dessa pesquisa sobre os termos, os conceitos e os dados atinentes aos princípios pedagógicos de um trabalho com abordagem para a diversidade étnico-racial seguindo com a análise sobre a aplicação desses princípios nas práticas pedagógicas e curriculares observadas.

2. Termos, conceitos e dados que atravessam o debate sobre a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas e curriculares

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituída pelo Parecer CNE/CEB 20/2009, define que a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (Brasil, 2009, p. 6). Utilizaremos, por ora, a expressão proposta pedagógica e curricular quando nos referirmos à perspectiva de trabalho da instituição observada.

Acrescentaremos o vocábulo “curricular” ao termo proposta pedagógica, pois, acreditamos que é um qualificador indissociável à mencionada expressão. A concepção de proposta pedagógica está contida na seção que abarca sobre a definição de currículo no supracitado parecer. Ademais, tanto no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 quanto na Resolução CNE/CEB nº 05/2009 – que institui as DCNEI – proposta pedagógica e curricular é uma expressão utilizada como mesmo sentido de proposta curricular.

Quando a discussão for a respeito das ações executadas no ambiente escolar pesquisado, o termo proposta pedagógica e curricular será substituída por prática pedagógica e curricular. Com isto, diferencia-se o planejado a compor o repertório de ações e metas para o desenvolvimento integral das crianças atendidas naquele ambiente educativo (as propostas) das vivências

concretizadas (as práticas). Por vezes, práticas pedagógicas e curriculares podem ser abordadas como práticas educacionais.

Sobre as práticas do currículo da Educação Infantil, aqui concebidas como práticas pedagógicas e curriculares, Cristina Teodoro Trinidad (2012, p. 121) elucida que

Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças. Essas práticas afetam diretamente a construção das identidades de todas as crianças que frequentam espaços de Educação Infantil.

Ativas, criativas, produtoras de histórias e de culturas, sujeitos sócio-históricos e agentes de transformação são algumas das características referentes à concepção de crianças que acreditamos.

Destaca-se que a educação para as relações étnico-raciais é prerrogativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educacional observada. A respeito da educação para as relações étnico-raciais como expediente das instituições escolares, a DCNERER, em seu artigo segundo, preconiza que

1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 1).

A raça é reconhecida nos documentos que regimentam e orientam as propostas pedagógicas e curriculares da instituição de Educação Infantil, observada como um fenômeno que modela os modos de ser, de pensar e de existir da sociedade brasileira e, por isto, não pode ser silenciado no cotidiano da instituição.

No que tange ao entendimento de raça, apoiamo-nos na definição anunciada por Nilma Lino Gomes (2005, p.49), a de que “as

raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”. Refutamos, com isto, a tendência biologizante da raça que propõe a hierarquização das pessoas conforme o grupo étnico-racial de pertença identitária. Raça compreende uma decisão político-ideológica amparada em uma construção sócio-histórica e cultural.

No tratamento dos dados, coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (2022), sob a autarquia do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constatamos que, não obstante a negritude ser uma marca identitária das crianças da Educação Infantil no nosso país, quatro pontos acerca do atravessamento da cor/raça com o sexo e o estabelecimento de atendimento educacional (outros indicadores do Censo Escolar) merecem especial atenção, a saber:

- em ambos os estabelecimentos de Educação Infantil (creche e pré-escola) a recorrência entre as meninas e os meninos para cada um dos cinco grupos de pertença étnico-racial (branca, preta, parda, amarela e indígena) é equivalente entre si assim como ocorre com a opção não declarada;
- o número de criança brancas em creche é maior do que o de crianças negras, pois brancas equivale a 34,77%, pretas a 3,03% e parda a 29,63%;
- o número de não declaração da cor/raça tanto na creche quanto na pré-escola é sempre superior a 31% e;
- apesar de a maioria das crianças da Educação Infantil pertencerem à população negra, a análise individual de cada categoria étnico-racial revela que o termo branca é a opção com maior número de resposta já que equivale a 32,97% enquanto preta a 2,94% e parda a 31,66%. Ou seja, a consideração de que as crianças da Educação Infantil brasileira são majoritariamente negras não invalida que em análise particular nem preta e nem parda são as categorias de pertencimento étnico-racial com maior índice de resposta nessa etapa educacional.

Com olhar mais apurado para o estado brasileiro a que pertencemos e que é o maior foco de nossas pesquisas, realizamos a tabulação de dados de cor/raça do número de matrículas de Educação Infantil na Bahia no ano de 2022.

Como dados da Educação Infantil na Bahia por cor/raça não são fornecidos de maneira agregada no Censo Escolar da Educação Básica, seguimos a metodologia utilizada no cotejamento de dados referente ao Brasil, a partir das informações contidas nas tabelas 1.7 – *Número de Matrículas da Creche Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2022* e 1.11 – *Número de Matrículas da Pré-Escola Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2022* da Sinopse Estatística da Educação Básica (2022). Para tanto, seguimos os seguintes passos:

- análise dos números do sexo feminino e do masculino da creche com a conversão em números percentuais;
- análise dos números do sexo feminino e do masculino da pré-escola com o convertimento em números percentuais;
- soma dos números de meninas e de meninos da creche formando os dados de matrícula da creche por cor/raça, transformando-os em números percentuais;
- soma dos números de meninas e de meninos da pré-escola na composição dos dados de matrícula da pré-escola por cor/raça com a mudança para números percentuais;
- adição de todos os números no agrupamento de sexo (feminino e masculino) e de estabelecimento (creche e pré-escola), compondo os dados de matrícula da Educação Infantil por cor/raça.

Em face às informações da cor/raça das crianças matriculadas, em 2022, na Educação Infantil da Bahia, diversos são os pontos relevantes, dos quais apontaremos:

- a negritude é a marca identitária dessas crianças, conforme as respostas dadas ao Censo Escolar da Educação Básica já que 39% são

declaradas como pardas e 6,5% como pretas, resultando num total de 45,5% crianças negras;

- a indeterminação do grupo de pertença étnico-racial tem alto índice de respostas, pois, o termo “não declarada” corresponde a 44,6% das crianças. Ou seja, em análise individual dos números de cada termo desse levantamento estatístico, não declarada é a opção mais fornecida;
- a população branca equivale a 9,2% das crianças.

As cotejadas informações sobre a cor/raça das crianças matriculadas na Educação Infantil do território nacional e de nosso estado nos oferece pistas para repensar sobre os atravessamentos das relações étnico-raciais na Educação Infantil em diferentes nuances que, tendo a abordagem para a diversidade étnico-racial por alicerce, engloba as práticas pedagógicas e curriculares, a gestão escolar (incluindo os procedimentos de coleta e a revisão anual dos dados da ficha de matrícula), a relação com a família (especialmente, por competir aos/às responsáveis legais a declaração de cor/raça das crianças matriculadas), entre outros.

3. Os quatro princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial

A temática da diversidade étnico-racial é, por vezes, tratada com indiferença nas propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, especialmente, nas creches. De acordo com Dias (2012, p. 180), "Somente no final da década de 90 surgiram alguns trabalhos de pesquisa abarcando essa etapa, mas ainda são poucos e não deram conta de abranger todas as dimensões das muitas variáveis presentes nesse contexto".

Os valores civilizatórios afro-brasileiros (ancestralidade, circularidade, cooperativismo/comunitarismo, corporeidade, energia vital, ludicidade, memória, musicalidade, religiosidade, territorialidade), fundamentos de Azoilda Loretto da Trindade (2010), nos cadernos do “Projeto A cor da Cultura”, são

estabelecidos no PPP da escola como princípios pedagógicos e curriculares e como metodologia educacional. Neste esteio, os outros pressupostos que convergem com esse modo de ser e fazer pedagógico são acolhidos na elaboração das práticas educacionais.

Os pressupostos pedagógicos são dimensões que integram a proposta pedagógica e curricular sendo, neste trabalho, referenciado de acordo com os pensamentos de Lucimar Rosa Dias (2012, p.183) quando assevera que eles

regem os modos que orientam o fazer e o pensar da educação. Referem-se aos elementos essenciais e gerais numa proposta educacional, incluindo a reflexão metodológica acerca dos processos educativos e são pautados em princípios que expressam a concepção de educação e sociedade do profissional da educação.

A implementação de um trabalho institucional com a abordagem para a diversidade étnico-racial é um desafio que se conecta com o compromisso de implementação de uma prática educacional amparada em pressupostos pedagógicos de uma educação antirracista. E, para a recém-inaugurada instituição, *lócus* de nossa observação, esse desafio se avigora pela urgência de assentamento dos mais variados aspectos que constituem o dia a dia de uma instituição de atendimento a bebês e a crianças bem pequenas, especialmente, pelo fato de que, naquele momento sócio-histórico, tudo se fazia novo para aquela unidade educacional.

Delineado por Lucimar Rosa Dias (2007), os cinco princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial resultam de sistematização das práticas pedagógicas e curriculares das professoras entrevistadas na sua pesquisa de doutorado, intitulada de “No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e combate ao racismo”, defendida em 2007. No artigo referência, denominado de *Formação de professores, Educação Infantil e diversidade: saberes e fazeres* (2012), a autora, em um processo revisional, suprime um dos cinco princípios estabelecidos em sua tese transformando-os em quatro princípios. São eles:

- a necessária coragem para enfrentar o tema;
- a ludicidade;
- considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo e;
- a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta.

Os quatro princípios revelados por Dias (2012, p. 12) ancoram-se nos pressupostos identificados como aqueles que “orientaram as professoras entrevistadas no trabalho com a diversidade étnico-racial na Educação Infantil e foram resultantes do processo de reflexão que os cursos de formação lhes proporcionaram”. Não obstante, consideramos que a professora Cecília aplica, consciente ou não, em suas práticas educacionais, todos os quatro princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial, o que vai ser explicitado mais adiante.

Os pressupostos pedagógicos que conduzem os princípios daquela turma de Grupo 3 consideraram a literatura como uma importante ferramenta para a diversidade étnico-racial se estabelecer como temática perene nas práticas pedagógicas e curriculares. Para tal finalidade, o texto literário foi apresentado às crianças tendo, na maioria das vezes, a contação de histórias como metodologia utilizada. Essa prática educacional — a contação de histórias —, ocorria com ou sem o amparo de recursos materiais como livros, fantoches, bonecos/as, entre outros sendo realizado ora pelas adultas ora pelas crianças.

Para a reflexão da aplicação dos princípios pedagógicos de um trabalho com abordagem para a diversidade étnico-racial na turma de crianças bem pequenas da instituição pública municipal observada, focaremos as lentes para as práticas pedagógicas e curriculares com a literatura infantil.

Sem a pretensão de fragmentar os processos educativos realizados na instituição observada e nem as experiências resultantes desses processos, e sim, com a perspectiva de esquematizar os princípios pedagógicos de um trabalho com

abordagem para a diversidade étnico-racial de acordo com a sua aplicação, seguimos o alinhamento de Dias (2012, p. 183-184), quando revela que, na apresentação desses princípios, “não os colocamos em ordem hierárquica, pois acreditamos que todos são importantes na construção de uma pedagogia para a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”. Na realização dessas práticas educacionais, tais princípios se encontram imbricados.

3.1. A necessária coragem para enfrentar o tema

A realização de práticas pedagógicas e curriculares em que a literatura foi articulada com as interações, com a brincadeira e com a afetividade como recurso central para o diálogo sobre a questão racial com crianças bem pequenas evidencia que **a necessária coragem para enfrentar o tema** subsidiou a tomada de decisão da docente cujas abordagens foram pesquisadas. Essa necessária coragem pode ser analisada a partir de diferentes vertentes, das quais destacamos:

- a institucional – em definir a educação antirracista como marco para o currículo da instituição educacional, tendo os valores civilizatórios afro-brasileiros com princípio e metodologia pedagógica.
- a pessoal – em implementar práticas em que a abordagem da diversidade étnico-racial fosse o marco estrutural sem ter recursos materiais que pudessem referenciar essa proposta.

Ser circunscrita no PPP da instituição como definidora das ações daquele cotidiano escolar demonstra o quanto aquela comunidade está comprometida com as práticas promotoras da igualdade racial. Segundo Dias e Bento (2007, p. 2), A “educação para a primeira infância deve incluir as relações raciais como parte integrante da construção da socialização das crianças”. O posicionamento institucional de que o trabalho com abordagem da diversidade étnico-racial é basilar ao campo educacional é anterior ao início letivo, sendo, com isto, um de seus pressupostos pedagógicos.

A **coragem pessoal** está em convergência com o engajamento pessoal da docente, ao passo que repercute sobre o seu processo formativo. E, mesmo os valores civilizatórios afro-brasileiros sendo o fundamento para a implementação de um trabalho institucional com abordagem para a diversidade étnico-racial, os recursos materiais daquela instituição de Educação Infantil recém-inaugurada são extremamente parcos para que esse pressuposto pedagógico se traduza em uma aplicação qualificada. Destaca-se que a escassez de material se configurava como uma característica daquele espaço que, para o seu funcionamento, precisou contar com doações e com o financiamento dos/das profissionais que ali trabalhavam.

As temáticas mais comuns dos setenta e dois títulos de livros fornecidos pela entidade mantenedora da instituição de Educação Infantil são: animais, denominados contos clássicos da literatura, cores, formas, vogais, personagens de histórias em quadrinhos, desenhos animados, entre outros. Guardadas as devidas reflexões acerca dos materiais recebidos, chama especial atenção, nesse escopo, os vinte títulos do autor Monteiro Lobato com livros que tem mais de cem páginas, e que, por isto, não são condizentes com a idade dos bebês e crianças matriculadas na instituição.

Nas capas dos títulos da literatura infantil foi identificada apenas uma personagem negra em *Meu primeiro livro de fadas*, da Ciranda Cultural, que, por sua vez, não está na contracapa do livro como ocorre com as outras protagonistas.

A composição de arranjos que considerem as aprendizagens que as crianças vivenciam dentro e fora do ambiente escolar deve ser perseguida no currículo da Educação Infantil (Trinidad, 2012). Comprometida com a educação antirracista e direcionada pela **necessária coragem para enfrentar o tema**, a docente da turma, a professora Cecília, utilizou o seu repertório pessoal de livros e de outros materiais pedagógicos para a realização das práticas pedagógicas e curriculares alicerçadas na abordagem para a diversidade étnico-racial.

Apesar de mostrar-se contrária à utilização do recurso financeiro dos/das profissionais do ambiente escolar para a

implementação das vivências geradoras de aprendizagem em uma instituição pública, para a concretização da proposta pedagógica e curricular, a professora Cecília ampliou a sua coleção de livros sobre a temática racial e assuntos correlatos como: diferenças, respeito, autoconfiança, entre outros. Investiu, ainda, em materiais como corda, argila, lã, tintas de impressora, blocos e *sousplat* de madeiras em diferentes tamanhos e formatos, pedras de diversos tamanhos e cores — dentre outros recursos que potencializam a manifestação das diferentes linguagens das crianças.

3.2. Considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo

Meninos, meninas, homens e mulheres de diferentes grupos étnico-raciais, principalmente, cidadãos e cidadãs negros/as que coexistem em uma família caracterizada pela prevalência do respeito, do carinho e do afeto foram apresentados/as nas práticas pedagógicas e curriculares da turma observada a fim de que para aquelas crianças bem pequenas refletissem sobre a sua identidade, sobretudo a étnico-racial.

Essas figuras reais e fictícias compuseram o repertório de personagens que foram reconhecidos e celebrados como pessoas sensíveis, potentes dentre outras qualidades positivas — constituindo-se como a aplicação do princípio **de considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo**. Como ilustração à aplicação desse princípio trazemos a prática com a história *Diferente! Um livro com abas*, de Michael Buxton (editado por Carolina Cespedes e traduzido por Bruna Orsi).

Na história *Diferente! Um livro com abas*, a protagonista, a flamingo Flo, expressa estar descontente com as partes de seu corpo e, à medida que citava um elemento que considerasse negativo em si, outros animais com características similares apontavam pontos positivos para aquela parte do seu corpo.

Após a leitura, a professora questionou se as pessoas presentes na sala eram diferentes. De imediato, algumas crianças informaram

serem diferentes, entretanto, uma delas declarou ser igual à professora por interpretar que ambas são brancas.

Para o diálogo, essa criança, naquela roda de conversa em que todos/as estavam sentados/as no chão, aproximou-se e se sentou no colo da professora comparando as cores de seus braços. As crianças foram convidadas a analisar os seus traços físicos expressando os elementos que, nos seres humanos são iguais, e que, devido às características pessoais, nos diferenciam. O cabelo, a cor da pele foram os quesitos mais comparados entre as crianças.

A conversa sobre a cor da pele se recrudescceu naquela roda. “Uma criança olhando para a outra, percebe-a diferente de si mesmo” (Dias e Bento, 2007, p. 4). A professora pediu então que, com ela, todas as crianças estendessem seus braços formando uma espécie de mandala e questionou sobre o porquê crianças que tinham a cor da pele muito parecida com a de outra criança se considerava branca e declarava que o/a seu colega era preto/a.

Ao invés de uma resposta direta ao mencionado questionamento, a criança deslocou a atenção daquela pergunta direta para uma declaração sobre a cor de outras duas² professoras que estavam na sala, a de que elas eram pretas. A justificativa informada pela criança, quanto à classificação das cinco³ adultas, entre brancas (três dessas) e pretas (duas – as outras professoras) teve a categoria idade por motivação para sua resposta.

Conforme a justificativa da criança, as mulheres adultas consideradas pretas eram as mais velhas e as brancas eram as mais novas. O proposto agrupamento por idade condiz com a faixa etária daquelas mulheres.

A representação de imagem positiva da população negra, através de personagens e/ou pessoas acessíveis ao imaginário e ao cotidiano

² A rede de Educação ao qual a instituição de Educação Infantil pertence disponibiliza uma professora por turma. A presença de outras professoras na atividade diz respeito a serem docentes da turma que estavam no período de planejamento, mas, que quiseram fazer parte da vivência.

³ Além das três professoras já mencionadas, uma auxiliar de classe e uma cuidadora também participavam da prática pedagógica e curricular.

das crianças corrobora com a meta das DCNERER quanto à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e enfatiza que os princípios elencados por Dias (2012) são interligados tendo em vista que o princípio **de considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo** é arcabouço para aquelas práticas educacionais, propiciando "que as crianças pensem nas diferenças como experiência ao mesmo tempo particular e coletiva, que se estabelece na relação entre os sujeitos e não se constitui marca determinada de algum grupo específico" (p. 186) e nem estanque sobre as identidades já que estas podem ser fluídas.

As práticas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil comprometidas em **considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo** têm o cuidado e o acolhimento como perspectiva de trabalho estando implicadas no fortalecimento de

memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (Trindade, 2010, p. 14).

Essas práticas conjugam esforços para a construção, a potencialização e a consolidação das memórias de afeto.

3.3. Ludicidade

As práticas com a literatura sempre foram conectadas à **ludicidade**, seja durante a ação diretamente com a obra (na leitura ou contação de histórias), seja através da manifestação de outras linguagens decorrentes dos elementos da história. As crianças participaram de práticas de confecção de brinquedos, que, por seu turno, eram levados consigo para a sua residência no final do dia letivo, tais como:

- bonecos/as de palha de milho – a partir de *Amarela da Seca*, de Patrícia Lins (ilustração de Isac Kosminsky e Juliana Santos);
- de formigas de argila – atrelado a *O pequeno polegar*, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho (ilustrado por Walter Lara);
- bonecos/as de papelão - *No meu guarda-roupa, eu escolho a minha roupa*, de Otávio Henrique Ferreira da Silva e Guilherme Costa Aguiar – sendo o último também o ilustrado;
- móveis de aranha – associado à *Meu vovô encantado*, de Terezinha Passos (ilustrado por Rodolfo Carvalho).

Ao discorrer sobre práticas pedagógicas e curriculares voltadas à diversidade étnico-racial na Educação Infantil, sem perder de vista que a brincadeira é estruturante nesse cenário, Trinidad (2012, p. 120) ressalta que através “das brincadeiras que as crianças se apropriam de significados construídos em coletivos sociais e dão a esses significados sentidos únicos que as fazem únicas em seus modos de ser, sentir e agir”.

A respeito das experiências lúdicas como essencial para a abordagem com a diversidade étnico racial em creche e pré-escolas, Dias (2012, p.185) aponta que:

Não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo as valorizá-las. Trabalhar por meio desse patrimônio com as diferentes linguagens será de fato uma contribuição para construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da Educação Infantil”.

Lembramos que, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2022), a maioria das crianças matriculadas na Educação Infantil regular no Brasil são negras⁴. O reconhecimento do legado da

⁴ A apresentação de dados sobre a cor/raça das crianças matriculadas na Educação Infantil em território nacional sem considerar a dependência administrativa ao qual está vinculada, especialmente, como um recorte para a administração pública

história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena é um componente que proporciona às crianças da Educação Infantil a construção da identidade étnico-racial, amparada em uma representação positiva dessas populações e, consequentemente, de si e de sua comunidade.

A interface ludicidade e identidade étnico-racial é discutida no artigo *A percepção das relações raciais na Educação Infantil*, de Heloísa Pires Lima (2010). A autora discorre sobre a ludicidade tendo o brincar como referencial e como dispositivo de intervenção quanto à maneira de comunicarmo-nos com o mundo.

Para Lima (2010), os processos de desenvolvimento das crianças se conectam com as interações do mundo circundante, tendo o brincar e o pertencimento étnico-racial como elementos definidores de posturas, de expressões e de outros recursos comunicativos definindo assim como as informações são por nós e para nós transmitidas.

A interlocução entre ludicidade, comunicação, identidade negra e criança é alvo das discussões de Lima (2010, p. 87), por meio de questionamentos e de ponderações sobre esse amalgame, como é notado no excerto a seguir:

Mas o que pode haver de singular quando a informação abrange a construção da identidade relacionada a crianças negras? O brincar integra a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo. Esta reciprocidade realiza a aprendizagem que irá coordenar, sintetizar, relacionar diferentes percepções. Todavia, essa apreensão não é neutra, pois se interrelaciona com diversos contextos.

A transmissão das informações sobre a população negra no ambiente escolar abrange a comunicação sobre as personas que integram diretamente aquele ambiente, sobre as atrizes e os atores que, de alguma maneira, pertencem àquele cenário e de aqueles/as

diz respeito não haver condições de cruzamento dessas informações pois, a Sinopse Estatística da Educação Básica (2022) – nossa fonte de pesquisa – fornece esses números de maneira dissonante nos dados abertos.

que não interagem com aquele coletivo, mas, que por sua representação pode interferir nos modos de coexistência daquele grupo. O repertório e a qualidade dos temas que ancoram as práticas educacionais precisam partir do pressuposto que o lúdico compõe a linguagem da criança podendo ser a “porta de entrada” para interações voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Ao se tratar da Bahia e do Brasil, sabemos que é negra a maioria das crianças atendidas nos ambientes de Educação Infantil. Mas, esse grupo étnico-racial majoritário, em termos quantitativo, tem as suas experiências e os seus saberes reverberados nessas instituições educacionais? Ademais, há a articulação dos seus conhecimentos culturais, artísticos, tecnológicos e científicos nas práticas pedagógicas e curriculares como propõem as DCNEI?

Acerca dos arranjos que compõem as práticas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil, Trinidad (2012, p.121) afirma que “as aprendizagens e as experiências pedagógicas que vão resultar no currículo necessitam ser envolventes e repletas de sentido”. Por estarmos inclinadas a, sem perder de vista a denúncia, valorizar o anúncio do que consideramos boas práticas, o nosso foco de socialização é uma abordagem que busca ser significativa para as crianças e se ampara em princípios da diversidade étnico-racial.

3.4. A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta

Dias e Bento (2007) na discussão sobre os desafios da Educação Infantil e suas superações em interface com as relações étnico-raciais defendem que a construção da identidade é um processo subjetivo que deve fazer parte das responsabilidades da docente quando a dimensão cuidado na Educação Infantil é o cerne de seu pressuposto pedagógico.

Acerca do compromisso da professora da primeira etapa da Educação Básica quanto a construção da identidade da criança, as autoras informam que

Para ser comprometida com uma educação séria, de qualidade e democrática, a educadora tem de estar atenta a essas situações. É sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas relativas a todos os grupos humanos estejam presentes, para que apreendam a importância da diversidade (Dias e Bento, 2007, p. 5).

Dentre práticas pedagógicas e curriculares enfocadas na forma como as crianças da turma averiguada percebem, interpretam e hierarquizam as relações étnico-raciais, sobretudo, na atuação como sujeito dessa análise, ao passo que converge com o princípio de que **a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta**, destacamos: a construção e ressignificação dos olhares das crianças sobre a identidade negra a partir de referencial positivo; brincadeira com bonecos/as contendo diferentes traços físicos e; pintura de seu rosto com lápis de cor da pele – segundo delinearemos nas linhas seguintes.

3.4.1. Construção e ressignificação dos olhares das crianças sobre a identidade negra a partir de referencial positivo

Dentre as pessoas escolhidas para a construção e ressignificação dos olhares das crianças (e até dos/das adultos) da instituição sobre a história e a cultura da população afro-brasileira a partir do respeito e valorização de seu legado, Lilica Rocha, uma criança de 9 anos à época, foi um dos referenciais.

Acerca de Lilica Rocha como personalidade artística, sua obra, sua imagem e sua família foram apresentadas para as crianças. A música *Black Power Eu sou* — composta por ela, por Léo Rocha (o seu pai) e por Donminique A. dos Santos (a sua mãe) — foi

escutada e cantada. Ampliando esse repertório que colabora com o princípio de que **a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta**, um painel com a imagem da capa do álbum de Lilica Rocha foi impresso para que as crianças o enfeitassem com diferentes materiais. Sua família foi apresentada dando início à discussão sobre a árvore genealógica.

Assim como a árvore genealógica, várias práticas foram realizadas para que as crianças refletissem sobre a sua identidade étnico-racial, sobretudo, por já ter ocorrido um episódio na turma em que uma criança (por nós consideradas negra e cuja cor da pele é marrom) se negou a pegar na mão de outra em uma ciranda sob o argumento dela ser branca e a outra ser preta.

Outros episódios de reflexão sobre a identidade e o pertencimento étnico-racial, envolvendo essas e outras crianças foram observados na turma. Cada um destes composto por várias camadas, que ora eram desvaladas expansivamente pelas crianças por meio de variadas falas, expressões e linguagens, outras que pretendiam ocultar tais manifestações, das quais chamou muito a nossa atenção a euforia exteriorizada pela voz alta, pelo anseio de despertar o interesse da/o outra/o em conhecer o seu núcleo familiar e de até questionar-se quem são algumas daquelas pessoas e ainda a tentativa de controlar as emoções como por meio do ímpeto de disfarçar a surpresa e “segurar o choro” ao se deparar com determinadas imagens.

3.4.2. Escolha de bonecos/as de diferentes traços físicos para brincar

Concernente à escolha dos/das bonecos/as (da coleção pessoal da professora Cecília), a predileção das crianças foi por aqueles/as com traços que se aproximavam aos da população negra. Esse resultado nos serve de confirmação de pressuposto, já que a aceitação de bonecos/as negros/as na turma era grande. Por sinal, uma boneca negra, chamada de Pretinha, é o brinquedo afetivo da criança mencionada por ter se negado a interagir pelo toque com outra da

mesma turma sob a alegação de pertencerem a diferentes grupos étnico-raciais – em que se considerava branca e a outra criança como preta. Essa criança, autodeclarada branca, leva a boneca diariamente para a sala e a compartilhava com seus/suas colegas.

A complexidade e a multiplicidade da identidade humana não podem ser discutidas através da simplificação dos pressupostos que direcionam para as reflexões sobre o tema, pois são múltiplos os fatores que dão substância à subjetividade humana.

A aceitação e/ou rejeição das crianças por brinquedos considerados como afirmativos não pode ser o único procedimento para a constatação de sua aproximação ou distanciamento como pertencente a determinado grupo étnico-racial nem, ao menos, como de valorização ou desprestígio de representantes desse ou daquele grupo étnico-racial.

A subjetividade humana, especialmente, das crianças, pode ser contemplada nesse contexto de predileção em escolher bonecos/as negros/as mesmo em um cenário em que cotidianamente a associação ao referencial da população branca era prestigiada por aquelas crianças bem pequenas em outras experiências e por meio de outras linguagens. Com isto, a compreensão das crianças como sujeitos ativos e com singularidades impulsionam para a construção de práticas de **construção e resignificação de seus olhares sobre a identidade negra a partir de referencial positivo.**

3.4.3. Pintura de seu rosto com lápis de cor da pele

A prática de desenho de seu rosto pelas crianças ocorreu após a leitura e o reconto de *O Pequeno Príncipe Preto para pequenos*, de Rodrigo França (ilustração de Juliana Barbosa Pereira). Consonante a uma prática realizada, no período inicial de nossas observações, em que a professora Cecília provocou as crianças a encontrar as duas partes de seu rosto que estavam impressas em tamanho 12x17, a proposta apresentada pela docente foi a de que as crianças

completassem uma parte do rosto, que estava impresso em folha de A4, através de desenho.

Diferente das experiências da outra prática em que houve uma testagem maior pelas crianças para a identificação do par que compunha o seu rosto, nesta, as crianças quando entravam em contato com a imagem reconheciam, com maior facilidade, a representação da metade de seu rosto e a dos/das colegas.

O complemento de seu rosto pela criança, por meio de desenho, era acompanhado com a escolha do lápis de cor que a criança considerava mais aproximado à sua cor de pele. Para essa atividade, a professora Cecília informa que comprou quatro caixas de lápis com doze cores cada, classificados como de cor de pele, já que a intenção era que nenhuma criança ficasse em falta do material que considerasse sua cor de pele caso esse já fosse escolhido por um/a colega.

A professora Cecília dialogou individualmente com cada criança disponibilizando a elas o material. Entretanto, a organização das mesas possibilitava que as crianças ficassem uma ao lado das outras e que, com isto, pudessem acompanhar o processo de seleção de seus pares, posicionando-se também através do método de heteroclassificação étnico-racial.

A tática, geralmente, utilizada espontaneamente pelas crianças para a escolha do lápis da cor de sua pele era o de aproximar o objeto ao seu braço. Também comparavam com a imagem no papel.

Percebemos que, durante a escolha do lápis de cor de pele que se adequasse à sua cor/raça, muitas crianças escolhiam um tom bem mais claro que a sua tez – mesmo ao ser confrontada por colegas que apontavam uma tonalidade mais escura, que por sua vez, era mais próxima ao da protagonista daquela escolha.

Um caso nos chamou especial atenção, o de uma criança que pontuou que nenhuma daquelas doze cores diziam respeito à cor de sua pele na argumentação de que, ali não tinha a cor branca, a que ela defendia ser a sua cor. Desta forma, interpretamos que, quando se autodeclarava branca, situação que ocorrera em outras oportunidades, a associação feita pela criança não era somente de

demonstrar que considera ter uma tonalidade de pele clara, e sim, de confirmar que a cor de sua pele era literalmente branca — da cor que simboliza uma folha convencional de papel A4.

4. Considerações finais

Nas interações experimentadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, novos papéis são assumidos. O conhecimento de mundo é ampliado e a formação pessoal e social é desenvolvida por meio de trocas diversas em que os elementos que constituem suas identidades são compartilhados em situações ora harmoniosas, ora conflitantes, ora silenciadas, todavia, nunca marcada pela neutralidade.

Analisar as práticas pedagógicas e curriculares de uma turma de crianças bem pequenas, articulando-as com a abordagem da diversidade étnico-racial na primeira infância foi o objetivo desta produção que teve como lócus de investigação um centro municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana de Salvador (RMS) na Bahia.

Realizamos uma breve descrição sobre o ambiente educacional de atendimento à primeira infância investigado, explicitando informações sobre grupos de atendimentos, escolhas realizadas (como a da professora cujas práticas seriam observadas), dados do projeto pedagógico em implementação, entre outras.

Debates sobre a definição de projeto pedagógico e de projeto político pedagógico, a articulação da EREER e práticas pedagógicas, a compreensão de raça, a integração de curricular como termo que expressa significado a expressões por nós utilizadas, a reflexão sobre os dados fornecidos pelo Censo Escolar da Educação Básica sobre a cor/raça de crianças de creches e pré-escolas brasileiras, no ano de 2022, e os caminhos perseguidos para a produção de dados integram o discurso desse estudo.

Considera-se que os quatro princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial,

sistematizados por Dias (2012) foram aplicados, de maneira integrada, nas práticas pedagógicas e curriculares investigada. Importante frisar que, naquele grupo de crianças bem pequenas que contava com a mediação de adultas, além da construção de referencial positivo ser composto por pessoas que não pertenciam àquele coletivo, percebemos que, em dado momento, as relações étnico-raciais se assentavam de modo bem diferente de algumas das representações carregadas de estigmas observadas no início do ano letivo.

A implementação de abordagem da diversidade étnico-racial sistematizada por Dias (2012) com crianças de 3 e 4 anos de idade em uma instituição educacional possibilitou para elas a reflexão sobre suas percepções e suas representações acerca de identidades étnico-raciais individuais e coletivas.

Destacamos o compromisso da professora foco de nossas análises assim como aquelas que contribuíram para a efetivação do projeto já que a concretização de uma educação para as relações étnico-raciais é caminhar, é um ato coletivo de amparo e de acolhimento junto aos seus pares, mas que nem sempre é um investimento governamental como uma política institucional.

As trocas de experiências, de saberes, de conhecimento, de material pedagógico e simbólico para a consumação dos objetivos previstos caracterizaram as posturas da professora cujas práticas pedagógicas e curriculares foram analisadas, contou também com a cooperação das outras professoras e das auxiliares de classe.

A identidade étnico-racial das crianças é um dado relevante para o debate das relações étnico-raciais. Conhecer e compreender como as crianças vivem, sentem, percebem, experimentam e representam suas identidades e a de outras crianças e adultas/os, no cotidiano das instituições de Educação Infantil contribui, dentre outros aspectos, para a confirmação de sua concepção como sujeito e para a conferência destes ambientes institucionais como qualificado dispositivo do campo educacional.

É necessário, portanto, que o Estado desenvolva ações de formação continuada, a partir de programas e de projetos que congreguem Educação Infantil e raça na articulação de diálogos

sobre tais campos, seus desdobramentos e sobre as/os sujeitas/os que os constitui.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília: CNE/MEC, 2004.
- BRASIL. Resolução CNE /CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 321 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007
- DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 178 – 193.
- DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil e relações raciais**: conquistas de desafios. 2007. 22p. Disponível em: <https://silo.tips/download/educacao-infantil-e-relacoes-raciais-conquistas-de-desafios> Acesso em: 19 jan. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: GOMES, Nilma Lino. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.
- LIMA, Heloisa Pires. A percepção das relações raciais na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres**: modos de

brincar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 87-90. (A cor da cultura, v.5).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres:** modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 101-112. (A cor da cultura, v.1).

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosaura Soligo
Lucianna Magri

1. Práticas culturais antes de tudo

Toda proposta pedagógica é uma construção cultural que se constituiu e foi se consolidando historicamente, não é algo escolhido só por parecer interessante e que pode, com facilidade, ser substituído por uma alternativa que se supõe melhor. Isso ocorre tanto no âmbito da docência como da formação dos educadores e, por serem práticas culturais consolidadas, não é simples transformá-las, mesmo quando se deseja. Além do que, essas práticas traduzem sempre um pensamento pedagógico que diz respeito a formas de conceber a aprendizagem e o ensino, reconhecido por muito tempo como válido, fato que dificulta ainda mais os processos de mudança, quando necessários. O que se pensa e o que se faz – em decorrência – não se modificam naturalmente apenas por vontade pessoal ou institucional.

Pérez Gómez (2001, p. 17) afirma que

Cultura é o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marcoespacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

E, do ponto de vista do sujeito, a cultura experiencial é:

A plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam as interpretações acerca da realidade, os projetos de intervenção nela, os hábitos essenciais e os comportamentos cotidianos. É obviamente uma cultura poderosa para o indivíduo, porque foi gerada ao longo de sua experiência, constitui a base de suas interpretações dos fenômenos naturais e sociais, e a arquitetura lógica de suas decisões e atuações (p. 205).

Se tivermos em perspectiva a força constitutiva desses processos, do ponto de vista social e pessoal, saberemos o quanto são complexos os desafios no campo da educação escolar, que implicam transformações nos modos de pensar e fazer o trabalho com as crianças e com os educadores e, por isso, o quanto demandam compromisso, empenho e investimento dos que pretendem enfrentá-los seriamente. Neste texto, discutiremos algumas questões que dizem respeito a concepções predominantes na Educação Infantil, tanto em relação à abordagem pedagógica com as crianças de 0 a 6 anos como à formação propriamente.

Qual é, afinal, o lugar da linguagem escrita no currículo da Educação Infantil? É possível compatibilizar propostas que privilegiam as interações e o brincar com propostas de uso da linguagem escrita? É adequado incluir situações didáticas de leitura e escrita no trabalho realizado antes do Ensino Fundamental? Que prioridades essas reflexões colocam para a formação dos educadores? Qual a importância de garantir homologia nos processos de docência e de formação continuada? Por que às vezes é tão difícil colocar em prática os pressupostos que acreditamos e defendemos?

Destacaremos dois temas que têm representado desafios importantes atualmente: o lugar da linguagem escrita no currículo da Educação Infantil e a necessidade de coerência metodológica nas propostas de formação continuada dos educadores.

2. O lugar da linguagem escrita na Educação Infantil

No Brasil, ao longo do tempo, a Educação Infantil tem sido um segmento da escolaridade em que acontecem algumas polarizações, a nosso ver, equivocadas e que, de certo modo, se expressam inclusive na expressão pré-escola, que até hoje perdura, como se a instituição destinada às crianças de 0 a 6 ainda não fosse escola. Outras polêmicas dizem respeito às oposições cuidar **ou** educar, garantir o direito de brincar **ou** ensinar, alfabetizar¹ **ou** adiar o acesso à escrita, preparar para o Ensino Fundamental **ou** atuar conforme os propósitos do segmento.

Consideramos que essas são falsas polêmicas, por entender que a Educação Infantil é, sim, “lugar” de cuidar das crianças e de educá-las, de garantir que brinquem e de ensiná-las, de iniciá-las nas culturas do escrito sem que isso signifique ensinar mecanicamente o be-a-bá. Defendemos uma atuação pedagógica conforme os propósitos da Educação Infantil, que afinal essa é a melhor forma de “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental, porque quanto mais tiverem a chance de viver plenamente a infância em suas múltiplas possibilidades, mais estarão preparadas para seguir adiante em qualquer caso. Sendo assim, abordaremos especialmente uma dessas proposições: a linguagem escrita no trabalho com os pequenos.

Do ponto de vista da criança, a inserção nas culturas do escrito é um processo que não tem hora para começar, uma vez que ela vive em um mundo marcado pelo uso social da leitura e da escrita e vai aprendendo a circular nesse mundo conforme as

¹ Neste texto, o sentido atribuído à palavra alfabetização é o de alfabetização inicial. Da perspectiva da criança, quando a questão é a alfabetização inicial, trata-se do seu processo de aprendizagem das práticas de leitura e escrita e, da perspectiva pedagógica, trata-se do processo de ensino dessas práticas para aprendizes iniciantes. Isso significa, portanto, que a alfabetização pressupõe sempre contextos comunicativos reais e deve se orientar por princípios didáticos decorrentes do conhecimento científico sobre como as crianças aprendem, já disponível desde os anos 1980.

oportunidades que têm. Do ponto de vista da escola, a questão é ampliar essas oportunidades, de modo que as crianças possam participar de experiências significativas de leitura e escrita à semelhança das que acontece na vida fora da escola. Sendo ambas práticas sociais de uso da língua, que respondem a necessidades das pessoas no cotidiano, quando trabalhadas na escola a leitura e a escrita devem necessariamente manter suas características “originais”, o que pressupõe garantir sempre contextos comunicativos reais.

Essa abordagem nada tem a ver com preparar as crianças para o Ensino Fundamental, nem ensinar o be-a-bá ou alfabetizar no sentido estrito, mas sim com ampliar as oportunidades de apropriação progressiva das práticas culturais relacionadas a ler e escrever.

Se, tal como estabelece a Base Nacional Comum Curricular, conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar são direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, é possível considerar que essas ações podem incluir também práticas que dizem respeito às culturas do escrito. Assim, conviver com materiais impressos ou digitais, participar de atos de leitura e escrita, explorar as possibilidades de ler e escrever, expressar-se como puder por meio dos escritos que lhe forem possíveis, conhecer-se como um aprendiz de tudo, inclusive da linguagem escrita, e brincar sempre, em todas essas situações, é um modo de desfrutar dos merecidos direitos de aprendizagem.

Afastar as crianças da linguagem escrita na escola é um equívoco sem nenhuma justificativa pedagógica razoável, e que só traz prejuízos para elas. O que é inadequado, isso sim, é levar para a Educação Infantil a escrita de forma artificializada – e não como um objeto sociocultural real – e práticas de ensino que prescindem das situações comunicativas que dão sentido à leitura e à escrita. Definitivamente, isso as crianças da Educação Infantil não merecem. Na verdade, tampouco as do Ensino Fundamental, ou mesmo os jovens e adultos da EJA.

Para trabalhar adequadamente com a linguagem escrita na Educação Infantil, é preciso ter a convicção pedagógica de que aprender não é repetir, escrever não é copiar, ler não é decodificar para só depois compreender, que o treino de sílabas e sons das letras não é adequado, que as atividades de uso da leitura e da escrita não vêm depois de aprender a ler e a escrever, que situações artificiais, inventadas só para ensinar não se justificariam de forma alguma. Nem em situações supostamente lúdicas essas propostas fariam qualquer sentido – são práticas inadequadas em qualquer segmento da escolaridade.

Há muitos anos, Zabala (1996) reuniu um conjunto de características que indicam quando, em iguais condições, uma atividade é preferível à outra nas situações de ensino e aprendizagem. Parafraseando o autor, apresentamos aqui essas características quando se trata do trabalho com os pequenos.

Em iguais condições, uma proposta é preferível a outra se...

- é encarada pela criança como uma atividade que ela se sente capaz de realizar, mesmo que precise de algum tipo de ajuda;
- é capaz de engajar a criança e mobilizar sua disponibilidade para aprender, a curiosidade, a atitude favorável em relação a novas aprendizagens, a autonomia e a capacidade de aprender a aprender;
- é reconhecida pela criança como relevante para ela – não é uma situação artificial destinada apenas a ensinar o que está previsto;
- atribui à criança um papel ativo;
- favorece que a criança tome decisões sobre como realizá-la e analise, de algum modo, as consequências de suas escolhas;
- possibilita à criança interagir com sua realidade;
- incentiva a criança a pesquisar acontecimentos, fenômenos, ideias, processos;
- instiga a criança a aplicar em outros contextos o que já é conhecido;
- favorece que a criança experimente situações de êxito;

- estimula a autoestima e o autoconceito positivo em relação à aprendizagem na medida em que a criança se dá conta que aprendeu, que seu empenho valeu a pena;

- instiga a criança a reconsiderar e rever o que produziu, quando necessário;

- contribui para que a criança domine e adote normas de conduta e regras que façam sentido;

- possibilita à criança planejar em parceria, participar ativamente das tarefas, comparar resultados e pensar sobre o que foi feito;

- permite observar o que a criança já sabe e inferir se o que será abordado é compatível;

- provoca atividade mental e conflito cognitivo que favorecem relações entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos;

- apresenta um desafio adequado – possível e difícil ao mesmo tempo – para a criança, isto é, leva em conta suas capacidades e possibilidades reais;

- aborda conteúdos que fazem sentido e são reconhecidos pela criança como pertinentes;

- favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal;

- possibilita à criança pensar sobre o que é naturalmente aceito sem questionamento;

- pode ser realizada por crianças com diferentes capacidades e interesses.

Se o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil acontecer desse modo, as crianças só terão a ganhar em aprendizagem, em conhecimento, em formação para a vida. E quais propostas são pertinentes para os pequenos? Algumas delas são estas:

- Leitura diária em voz alta de bons textos de diferentes gêneros – literários e não literários.

- Exploração de diferentes portadores de textos e suas finalidades: livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, folhetos de anúncios, cardápios, publicações da internet etc.

- Situações de imitação da leitura em voz alta de textos poéticos para os colegas ou adultos.

- Brincadeiras de jogo simbólico que envolvem portadores textuais como catálogo telefônico, cardápio, panfleto de supermercado, revistas, gibis, livros de receitas, bloquinho de notas.

- Situações (geralmente coletivas) em que é preciso ajustar o que está escrito ao escrito.

- Escolha de livros, considerando o gosto e o interesse pessoal.

- Situações de uso da escrita cotidiana (agenda do dia, bilhetes, recados, cardápio, marcação de aniversário e datas especiais para a turma etc.) e de todo tipo de escrita que fizer sentido nas propostas que acontecem.

- Situações em que é preciso compor coletivamente uma lista que faça sentido a partir do que acontece no cotidiano – brinquedos, brincadeiras, frutas preferidas, músicas, histórias que mais gostam etc. – para a professora escrever.

- Situações em que o desafio é encontrar o próprio nome dentre os demais nomes da turma nos contextos em que isso faça sentido, encontrar o nome para participar de um grupo, identificar um material que lhe pertença.

- Situações em que o desafio é encontrar os nomes de alguns colegas (com ajuda da professora) na lista de presença e em outros contextos significativos: aniversariantes, ajudantes do dia etc.

- Situações de escrever (ou montar com letras móveis ou escrever na lousa) o próprio nome por alguma razão significativa.

- Situações de marcar em uma agenda de leitura o livro que será levado para casa.

- Projetos significativos que envolvem leitura e escrita.

- Visita a bibliotecas e outros espaços onde há materiais de leitura (dentro ou fora da escola).

Aqui destacamos a primeira dessas propostas, para um comentário adicional, por considerá-la da maior relevância.

O escritor José Castello (2007, p. 37) afirma que “a leitura é uma experiência misteriosa, de que participam não só o texto que

se lê, mas a imaginação, a memória, a história, a sensibilidade de quem lê; que [...] cada um lê com o que tem, lê com o que é, lê como pode”. Se considerarmos a leitura que a professora pode fazer em voz alta para que as crianças, desde muito pequenas, tenham acesso a essa experiência “através” dela, podemos então afirmar que, nesse caso, a leitura é uma experiência misteriosa, de que participam não só o texto que se lê, mas a imaginação, a memória, a história, a sensibilidade de quem lê **e escuta a leitura**; que [...] cada um lê **e escuta** com o que têm, lê **e escuta** com o que é, lê **e escuta** como pode. Quanto antes tudo isso começar, melhor será para as crianças poderem expandir seus horizontes de possibilidades. Assim elas poderão, desde cedo, ir construindo a sua ‘ficção originária’ e o seu ‘livro interior’, que, segundo nos ensina o escritor e psicanalista Pierre Bayard (2008), se constitui a partir das oportunidades de acesso à leitura e aos livros e é o que cria uma hospitalidade benéfica para outros livros, outras leituras, leituras do mundo inclusive.

Dito de outro modo: todas as crianças merecem que sua professora leia bons textos todo dia para elas.

3. A formação dos profissionais

Quando a questão é formação de professores, em qualquer segmento da escolaridade o que não faltam são desafios. Para que se possa ter uma ideia do tamanho que eles têm, segundo os dados mais recentes publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 10 de outubro de 2023:

A formação de docentes, por meio das licenciaturas, foi destaque na pesquisa. Em 2022, foram registradas 1.669.911 matrículas desse tipo de curso. Desse total, 571.929 estão em instituições públicas e 1.097.982 em instituições privadas. Nos cursos de Licenciatura, os ingressantes de cursos EaD representam 93,7%, enquanto na rede pública são 22,2% nessa modalidade. Dentre os cursos de licenciatura, o curso de Pedagogia abarca quase a metade dos alunos matriculados (49,2%) ou pouco mais de 821 mil alunos matriculados.

Se os ingressantes em cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância — EaD nas instituições privadas, onde estão a maioria dos futuros professores, representam 93,7%, estamos diante de um problema de dimensões grandiosas, uma vez que esse número representa a quase totalidade dos matriculados e é de se supor que a quase totalidade desses cursos, na realidade, não garante a formação de professores, apenas a certificação que permite ingressar na profissão. Tudo indica, portanto, que a formação efetiva dos professores nos próximos anos deverá acontecer no exercício da profissão, o que é uma situação bastante grave e preocupante. E as políticas de educação terão de considerar esse dado da realidade, pois não bastará regulamentar minimamente os cursos de EaD, será preciso investir de maneira profunda e incisiva na formação dos professores e formadores que estão nos sistemas de ensino.

Em relação ao conhecimento profissional, entendemos que na Educação Infantil, o grande desafio hoje é possibilitar que as professoras constituam um pensamento pedagógico que favoreça o desenvolvimento das propostas comentadas até aqui de forma intencional e refletida. Não por constituírem uma tendência de vanguarda no trabalho com os pequenos, mas por serem, de fato, necessárias, pertinentes e fundamentadas a partir de importantes contribuições da ciência.

As situações descritas anteriormente, que envolvem a leitura e a escrita, são propostas pedagógicas que foram se constituindo, e se revelando importantes e necessárias, a partir das conclusões impactantes das pesquisas realizadas nos anos 70 e 80 sobre como pensam as crianças quando ainda não sabem ler e escrever. O trabalho de investigação mais relevante da época foi a Psicogênese da Língua Escrita (1985), desenvolvido por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e uma grande equipe de colaboradores, que, do ponto de vista conceitual, revolucionou a forma de conceber a aprendizagem no processo de alfabetização – embora ainda não tenha força suficiente para transformar radicalmente as práticas pedagógicas. Tivemos uma mudança de paradigma em relação aos modos de aprender a ler e escrever, mas não em relação às propostas de

ensino. Sim, essa é uma grande contradição, uma espécie de negacionismo da ciência. Mas, se considerarmos que estamos no território das construções culturais de longa data, é compreensível.

Algumas das contribuições importantes da Psicogênese da Língua Escrita dizem respeito a ideias muito peculiares das crianças, quando ainda não se alfabetizaram. Algumas dessas ideias, por exemplo, apresentadas por crianças com pouca experiência em relação à escrita, são estas, bastante curiosas: não há relação entre o que se fala e o que se escreve, nem tudo que está escrito é possível de ler, para ser lido um escrito precisa ter mais do que uma ou duas letras somente, a ordem das letras nem sempre permite leitura – dentre muitas outras. As conclusões da pesquisa ampliaram nossa compreensão e informaram o nosso olhar, de modo que certas produções das crianças, que até então eram tomadas como erros, puderam daí por diante ser avaliadas como construções inteligentes, fruto do esforço de apropriação de um objeto de conhecimento – a escrita – sobre o qual elas têm hipóteses bastante lógicas. Não se trata de opinião pessoal, mas de uma concepção fundamentada sobre a aprendizagem.

Como propor, por exemplo, o treino dos sons das letras para as crianças se sabemos que muitas ainda nem estabelecem relação entre a fala e a escrita e, inclusive, pensam que é impossível ler uma letra apenas, de maneira isolada? Esse tipo de atividade de análise de unidades mínimas da língua acaba sendo absurdo, especialmente para as crianças não alfabetizadas, porque significa propor o que não lhes faz nenhum sentido por estar na contramão do que elas entendem como razoável.

Esses exemplos permitem entender a dimensão do desafio da formação de educadores, se tivermos em conta que tanto as práticas pedagógicas como as de formação são construções culturais e, por isso, difíceis de transformar — não basta saber que há concepções e propostas mais atualizadas para ser imediatamente capaz de abandonar as “antigas”.

Em nosso país, é comum ouvir muitas professoras afirmarem que no seu tempo aprenderam “muito bem” com os velhos métodos,

e que a Psicogênese da Língua Escrita é resultado de uma pesquisa realizada com crianças falantes de espanhol, língua diferente da nossa. Entretanto, além da observação cuidadosa de muitas professoras brasileiras, que buscaram verificar com suas próprias crianças se os processos aconteciam do mesmo modo – comprovando que sim –, contamos hoje com uma pesquisa importante também no Brasil. Trata-se de uma investigação recente de pós-doutorado, desenvolvida pela Professora Giovana Zen, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2022), com orientação da Dra. Emilia Ferreiro, que obteve conclusões muito semelhantes. Nesse caso, o objetivo era verificar, com uma ampla amostra de crianças brasileiras, a evolução psicogenética da escrita apresentada anteriormente em espanhol e analisar, ao mesmo tempo, as particularidades próprias do português brasileiro. A análise dos dados permitiu concluir que os níveis de evolução psicogenética, previamente identificados em espanhol, aparecem também nesse estudo e que uma diferença observável em relação ao espanhol diz respeito ao uso precoce pelas crianças de letras consonantais, com ou sem pertinência sonora.

O fato é que as abordagens metodológicas em relação à formação merecem destaque especial, porque, como sabemos, as mudanças no pensamento pedagógico e na docência não dependem de ficar sabendo que as alternativas podem ser outras, muito melhores. O acesso à informação atualizada em relação aos processos de aprendizagem e às práticas de ensino não são suficientes para garantir transformações no campo da educação.

Entretanto, paradoxalmente, ao mesmo tempo que concordamos e defendemos essa evidência inquestionável, quase sempre nós, formadores, reproduzimos as velhas práticas, supostamente formativas, apoiadas na herança metodológica que recebemos ao ingressar na educação. Trata-se de uma construção cultural antiga e cristalizada na qual predomina um modelo transmissivo, informativo, expositivo, autoritário – caracterizado por Paulo Freire (2005) como educação bancária – em que as propostas não levam em conta o sujeito, não valorizam a escuta e o

diálogo, não se ajustam à realidade concreta, são pautadas no pressuposto de que, para aprender, basta ter contato com a informação transmitida e que, para ensinar, basta transmitir informação nova a quem não sabe. É como se a aprendizagem fosse a rápida substituição do nada por algo, do errado ou inadequado pelo certo e bom. Essa é uma herança metodológica que julgamos perversa, por desconsiderar inteiramente o sujeito, o seu conhecimento prévio, a sua experiência, a sua história.

Para contribuir com a transformação das práticas docentes precisamos transformar radicalmente as práticas formativas, na mesma perspectiva epistemológica. Não por outra razão vem se tornando recorrente a defesa da perspectiva de homologia dos processos docência-formação – também chamada de isomorfismo pedagógico. A ideia de homologia é sugerida por Donald Schön (2000) em sua obra “Educando o Profissional Reflexivo: um novo Design para o Ensino e a Aprendizagem”, que tem sido uma importante referência no Brasil, e a ideia de isomorfismo é defendida por Sérgio Niza (2009) e pelos educadores do Movimento da Escola Moderna, de Portugal¹.

As proposições são parecidas e, de modo geral, implicam garantir, nas ações formativas, experiências de aprendizagem dos profissionais semelhantes às que se pretende que privilegiem em seu trabalho. No caso dos professores, isso significa criar contextos favoráveis para que aprendam pela ação-reflexão, não somente pelo estudo teórico. Se o propósito for, por exemplo, que os professores conquistem o engajamento das crianças; favoreçam que elas desenvolvam atitudes de cuidado, colaboração, solidariedade e respeito a diferentes ideias e opiniões; ensinem a trabalhar em grupo cooperativamente e a analisar acontecimentos e situações por diferentes perspectivas; instiguem o fortalecimento de uma postura curiosa diante do que aprendem então será muito mais pertinente e muito mais potente criar condições para que eles experimentem tudo isso na formação.

¹ <https://www.escolamoderna.pt/>

Vivencia-se [...] as aprendizagens por analogia com os procedimentos pedagógicos que desejamos que os professores pratiquem em suas salas de aula (Niza, 2012, p. 609).

Saber pela leitura dos livros ou por nossas aulas expositivas bem planejadas quais são as melhores possibilidades pedagógicas para o trabalho com as crianças é insuficiente para que os professores se sintam subsidiados e capazes de realizá-lo. Por isso tantos autores têm enfatizado o valor da experiência nos processos de construção de conhecimento – Dewey (2010), Freinet (2000), Contreras Domingo (2013) e Larrosa (2002), são alguns dos autores que, com diferentes enfoques, se dedicaram a fundamentar e validar essa perspectiva. Tudo isso pode parecer óbvio e de fato necessário, mas não é o que acontece na realidade: a maior parte dos cursos de habilitação e de formação continuada ainda insiste em formar professores para Educação Básica por meio de abordagens transmissivas e expositivas, o que se agravou ainda mais a partir do avanço acelerado da oferta de EaD com qualidade baixa.

Se somos professores, e queremos favorecer a aprendizagem das crianças, ou se somos formadores, e queremos potencializar a formação dos professores, a tarefa mais importante será contribuir para que tenham experiências singulares de aprendizagem.

Dewey (2010, p. 111) nos ensina que “a experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome [...]. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira”.

Segundo o autor, essa qualidade é o que nos faz pensar, sentir e narrar o que vivemos como *aquele* encontro, *aquele* jantar, *aquele* filme, *aquela* viagem, *aquele* acontecimento.

Para favorecer experiências desse tipo, singulares, que sejam *aquelas*, teremos de considerar as possibilidades e necessidades dos destinatários do nosso trabalho. Não basta planejar boas aulas.

Por fim, ainda sobre a homologia dos processos, ou o isomorfismo pedagógico, vale destacar que esse tipo de proposta nada tem a ver com considerar os professores como crianças ou infantilizar

a abordagem dos conteúdos da formação. Tem a ver, isso sim, com criar contextos de aprendizagem pela experiência, em um movimento profícuo de ação-reflexão, dos aspectos que demandam dos professores mais do que o acesso à informação somente.

4. O sentido do pertencimento

Tem sido cada vez mais frequente a convicção de que o pertencimento a algo considerado importante tende sempre a nos fortalecer, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, por isso os grupos, os coletivos, as comunidades, as redes de intercâmbio são espaços de convívio que, além de responder à necessidade de diálogo e de ampliação do conhecimento, contribuem para a construção de uma identidade horizontal, por serem oportunidades de encontro e compartilhamento de expectativas, preocupações, ideias, projetos semelhantes. Especialmente quando os contextos de atuação são pouco receptivos ao que se defende, esses espaços funcionam como uma espécie de ‘respiro’ para seus participantes e a oportunidade de interação real, com pares afinados e queridos, acaba por se tornar imprescindível.

Contreras Domingo (2013) afirma que a constituição desse tipo de experiência formativa pelos profissionais seguramente contribui para refinar o pensamento sobre a realidade, enriquecer a prática educativa, ampliar os horizontes, conquistar outras dimensões da realidade nem sempre percebidas, questionar certos mecanismos e explicações viciadas ou circulares, distanciar-se, descentrar-se e enxergar melhor a presença do outro, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos, buscar formas diferentes de expressão, entre muitas outras possibilidades. O autor atribui à palavra experiência o sentido de um acontecimento que é fruto do vivido – algo que nos toca, nos deixa marcas, nos ensina, tem em nós um efeito pessoal e vai forjando um modo de ser e estar no mundo, uma consciência em relação a si mesmo, ao outro, à vida e aos sentidos do que se vive. Isso requer disponibilidade para

interrogar a realidade, para refletir, para dialogar, para agir de forma implicada, no âmbito pessoal e profissional.

Se nosso propósito é que ações de formação de professores tenham êxito, será preciso que elas se constituam nesses lugares de pertencimento.

Há outros espaços formativos potentes, entretanto, que também se caracterizam por esse sentido de pertencimento: os movimentos pedagógicos. Destacamos aqui especialmente o Movimento da Escola Moderna - MEM, na versão dos educadores que praticam a Pedagogia Freinet em vários países do mundo, e na versão dos educadores de Portugal que desenvolvem uma proposta educativa inspirada também em outros pensadores além de Célestin Freinet.

Nos dois casos, o Movimento se fundamenta em pressupostos essenciais para as crianças, e aqui destacamos alguns deles, pautados nas Invariantes da Pedagogia Freinet, registradas por professores nos Anos 1960.

Sobre as crianças: As crianças não apreciam imposições autoritárias ou coerções, mesmo que disfarçadas, tampouco o controle, as sanções e a necessidade de obediência passiva; preferem fazer suas próprias escolhas mesmo que não sejam as mais vantajosas; resistem a propostas sem objetivo e a funcionar 'no automático', tendo que se submeter a situações que não lhes fazem sentido – porque desejo e disponibilidade para aprender são essenciais; não se cansam facilmente do que tem função, propósito e sentido; querem ter êxito – o fracasso inibe, destrói o entusiasmo, desanima, desencanta.

Sobre as abordagens: O conhecimento não é construído a partir do estudo de regras e prescrições, mas a partir da experiência de aprendizagem – estudar primeiro é colocar o carro na frente dos bois; ouvir explicações e observar demonstrações não são as únicas vias para aprender, e nem as melhores – a experiência e o trabalho são essenciais; a memória torna-se importante quando está vinculada à experiência; a inteligência não é um processo específico que funciona como um circuito fechado, independente de tudo o

mais; a convivência, ainda mais em processos educativos, pressupõe cooperação; os castigos são ineficazes – são paliativos, humilham e dificilmente garantem o que se pretende; nas situações de aprendizagem, quanto menos o professor falar, tanto melhor; é preciso garantir um lugar de autoria para as crianças – é um erro colocá-los no anonimato, na invisibilidade; propostas autoritárias, mesmo que disfarçadas, não formam pessoas que terão apreço pela democracia e pela liberdade de pensar; é urgente superar os métodos expositivos ineficazes da velha escola; é preciso ter esperança otimista na vida.

Entendemos que esses pressupostos dizem respeito não somente às crianças, mas também aos adultos professores e, por isso, são pertinentes para orientar as práticas metodológicas de formação. Se queremos que os professores os considerem, é fundamental que vivam experiências inspiradas por eles.

Para encerrar, destacaremos o fato de o Movimento da Escola Moderna de Portugal, criado nos anos 1960, ter se tornado, desde 1976, uma Associação pedagógica de professores e de outros profissionais da educação. Essa iniciativa tem grande importância não só por ser hoje um movimento de vanguarda pedagógica, mas por funcionar como um espaço de articulação profissional, do qual participam mais de dois mil profissionais de todo o país empenhados na integração dos valores democráticos na vida das escolas. Por meio de 16 núcleos regionais, desenvolve um plano anual de formação que privilegia ações sistemáticas integradas em estruturas de autoformação cooperada e formação contínua. Trata-se de um espaço potente de produção de conhecimento pedagógico, intercâmbio entre educadores, registro e compartilhamento das experiências desenvolvidas e elaboração de materiais de apoio a estudantes e professores. O Movimento da Escola Moderna em Portugal é reconhecido em todo o país, inclusive pelo Ministério da Educação e, nas palavras de Nóvoa, é um dos principais propositores das grandes mudanças na educação do país nas últimas décadas. Um dos seus maiores

legados foi ter criado uma comunidade de aprendizagem entre os professores portugueses.

No Brasil, o Movimento da Escola Moderna chegou na década de 1970, em plena ditadura militar, encontrou abrigo nas escolas cooperativas alternativas e, com o tempo, espalhou-se pelo país, de modo que hoje existem professores freinetianos na maioria das redes estaduais e municipais.

5. Uma palavrinha final

António Nóvoa (2022, p. 15) tem sempre dito, em seus textos escritos e nas inúmeras conferências, que algumas das ideias fundamentais para a educação têm mais de cem anos e ainda não se concretizaram no chão das escolas. Desta vez, citando Dewey, ele disse:

No famoso texto de John Dewey, *O meu credo pedagógico*, de 1897, já estão presentes alguns elementos que se tornarão populares na literatura pedagógica do século XX: a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola ativa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade. A lista é imperfeita e destina-se apenas a introduzir a pergunta: se estas teses se tornaram tão populares, no decurso dos últimos cem anos, por que razão tem sido tão limitada a sua tradução na realidade escolar?

Essa tem sido uma pergunta nossa também, que vivemos a repetir os versos certos dos poetas Beto Guedes e Ronaldo Bastos: “as lições sabemos de cor, só nos resta aprender”.

Aqui partimos dessa indagação para abordar alguns aspectos relacionados à docência e à formação, especialmente na Educação Infantil, não só para evidenciar parte dos desafios hoje existentes em nosso país, mas também para pensar alguns caminhos, saídas, alternativas, horizontes de possibilidades.

Referências

- BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EaD registra 3 milhões de ingressantes em 2022.** Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CASTELLO, José. **A literatura na poltrona.** São Paulo: Record, 2007.
- CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 27, n. 3, p. 125-136, sep./dic., 2013.
- DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERREIRO, Emília.; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10975, 2022. DOI:10.22481/praxisedu.v18i49.10975. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975>. Acesso em: 8 out. 2023.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad.: Diana M.Linchestein *et al.* Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREINET, Célestin. **As invariantes pedagógicas.** Disponível em: <https://www.freinetrepef.com.br/invariantes-pedagogicos>. Acesso em: 8 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. **Sol de primavera.** São Paulo: Emi-Odeon: 1979.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

MEM - **Movimento da Escola Moderna**. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt>. Acesso em: 8 out. 2023.

NIZA, Sérgio. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

PÉREZ GÓMES, Ángel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, Cesar (org.) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2012-2022)

Maria Janailma Barbosa Tavares
Cleriston Izidro dos Anjos

O presente capítulo se articula com a dimensão formação de profissionais da Educação Infantil, compreendendo os segmentos diversos atuantes na primeira etapa da Educação Básica: portaria, limpeza, merenda, transporte, secretaria e outros, comumente invisibilizados. Discute-se a temática a partir da revisão de literatura, realizada sobre produções acadêmicas disponíveis na WEBSITE, no recorte temporal de 2012-2022, considerando pesquisas sobre/com profissionais dos segmentos acima citados, assim como os que não atuam na docência com as crianças desde bebês, mas desempenham importante papel educativo nas Instituições de Educação Infantil (IEI). Partimos, portanto, do princípio de que todos/as os/as adultos/as que atuam nas instituições de Educação Infantil possuem uma função educativa.

Hoje, com a progressiva expansão da escolarização, percebe-se que, mais do que ser instruída por professores, a população precisa ser educada por educadores, compreendendo-se que todos os que têm presença permanente no ambiente escolar, em contato com os estudantes, são educadores, independentemente da função que exerçam (Brasil, 2004, p. 16).

Discutir aspectos relacionados a trajetória, compreensões, estudos e pesquisas sobre profissionais de apoio da Educação Infantil, entendidos aqui por aquelas e aqueles que atuam nos segmentos de transporte, alimentação, portaria, secretaria, limpeza e outros, portanto, que atuam em diversos serviços e funções que não estão diretamente vinculados à prática docente em instituições que atendem as crianças desde bebês aos 5 anos e 11 meses de idade, implica pensar na qualidade da Educação Infantil. Essa qualidade,

além de outros aspectos, perpassa pela formação e profissionalismo dos/das profissionais que atuam cotidianamente com as crianças. Há um número bastante significativo de produções sobre docência na Educação Infantil, grande parte dos estudos sobre o cuidado e a educação em IEI é focada nas ações das professoras com as crianças, mas, conforme compreende Teixeira (2018), podemos — e devemos — ampliar o nosso olhar e estender as análises para os outros profissionais das instituições de Educação Infantil.

Penteado (2019) versa sobre a conquista dos/as trabalhadores/as em educação, a qual começou a galgar espaço a partir da década de 1980, com a redemocratização do país. Contudo, o trabalho de profissionais de apoio em escolas se iniciou junto ao processo de educação formal no Brasil, que remonta ao período da presença dos jesuítas no país, em 1549. Podemos compreender, portanto, que as atividades exercidas por funcionários/as em instituições educativas no Brasil são marcadas pelo contexto histórico de escravidão, carimbadas pelas desigualdades de gênero, permeadas pela visão social de desvalorização e exploradas pela gestão pública no intuito de baratear serviços.

O Parecer CNE/CEB nº 16 de 2005 (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar) afirma a necessidade de “[...] reconhecer e construir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino” (Brasil, 2005, p. 01), referindo-se aos/às profissionais atuantes em escolas nas funções de secretaria escolar, alimentação, infraestrutura e multimeios didáticos, o que levou a serem implantadas normas legais para profissionalização e condições pertinentes aos processos formativos. Esse parecer, nº 16 de 2005, contribuiu significativamente para a ampliação dos debates e ações sobre o tema no Brasil. Vale destacar o que Noronha (2009) aponta, no tocante a esse parecer, como importante no processo de avanços e conquistas para as categorias profissionais da educação.

No Parecer CNE/CEB nº 16, de 2005 (Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar), que embasa a Resolução, está dito que as funções

de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura dão origem às habilitações profissionais mais coerentes na área, estabelecendo, entre as competências profissionais do técnico da área, “[...] reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino”. (Brasil, 2005b). Isto significou, na verdade, a implantação de normas legais para a profissionalização e as condições necessárias aos processos formativos. A Resolução do CNE, registre-se, permitiu ao Governo Federal, através do Ministério da Educação, criar o Profuncionário, para a formação destes trabalhadores, em nível médio, nas áreas de Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar, contribuindo assim para a sua profissionalização (Noronha, 2009, p. 368).

Se a indissociabilidade entre o cuidar e o educar é basilar na primeira etapa da Educação Básica, o que se entrelaça às reflexões acima discorridas, há ainda a urgência de não haver hierarquização da importância entre atividades ligadas ao corpo, como o acompanhamento e o apoio nos processos de necessidades fisiológicas, o banho, a higienização, a alimentação, e as demais práticas que ocorrem no cotidiano das instituições educativas, já que as crianças têm direito ao pleno desenvolvimento em diversos aspectos (Brasil, 1996). Entendemos as ações de cuidar e educar crianças nas instituições de Educação Infantil enquanto alvos de diferentes olhares, práticas e prestígio social, como um fator integrante do processo histórico de um país colonizado, que contou com o trabalho de muitíssimas mãos escravizadas, sendo sustentado por mãos sujas de violência e poder.

Assim, compreendemos a pertinência em discutir sobre o perfil, a formação e demais aspectos inerentes a esses/as profissionais que atuam com as crianças, sabendo que implicam também sobre a oferta de uma educação que queremos e devemos possibilitar na primeira etapa da Educação, que é vivenciada em contextos educativos em que as crianças estão inseridas e que ultrapassam as atividades na sala de referência. Trataremos então,

a seguir, de discutir sobre a revisão sistemática de literatura, realizada para investigar o tema profissionais de apoio da Educação Infantil nas produções acadêmicas.

1. A busca

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê, em seu artigo 61, que são considerados/as profissionais da Educação Básica aqueles/as que nela estejam em exercício efetivo e possuam formação em cursos reconhecidos para atuar em suas funções:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 1996).

Passados mais de 27 anos, ainda temos muitas lacunas na legislação acerca dos/as profissionais de apoio. O fato de serem considerados/as profissionais da educação mediante a formação técnica não é suficiente para que consigam reconhecimento e direitos trabalhistas essenciais, visto que grande parte deles/as atua sem o ingresso por concurso público, e muitos/as ainda com diferentes vínculos, que também envolvem contratações sem a formação mínima exigida.

Para compreender melhor as questões acerca de profissionais de apoio, foi realizada a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) com o objetivo de investigar a produção acadêmica disponível na WEBSITE, acerca de profissionais de apoio enquanto objeto de estudo e/ou participantes em pesquisas *stricto sensu* e em artigos científicos no recorte de 2011 a 2021, em dezembro de 2021, e no

ano seguinte, o mapeamento de produções do ano 2022 encontradas em bases de dados confiáveis. Para isso, foi elaborado um Protocolo de Revisão Sistemática da Literatura (PRSL) com a estrutura metodológica para sua execução, tendo o objetivo de buscar e analisar produções científicas sobre profissionais de apoio da Educação Infantil, considerando auxiliares de sala e demais profissionais que atuam na cozinha, na limpeza, na merenda, no transporte e em outras áreas, exceto na docência, para conhecimento e análise acerca do estado da arte do objeto de estudo: perfil de profissionais da Educação Infantil.

Antes de explicitar o caminho metodológico para a execução desta Revisão Sistemática da Literatura (RSL), concebemos ser necessário tratar sobre a compreensão desse tipo de estudo. Essa técnica pode ser aplicada em diversos estudos, pois se apresenta como um estudo aprofundado, não apenas buscando fundamentação teórica para o objeto em investigação, mas o fazendo de forma sistemática e organizada para se chegar a resultados mais satisfatórios no tocante ao campo de pesquisa e como vem sendo constituído diante das pesquisas e publicações disponíveis no universo on-line. Por sua importância, vem ganhando espaço nas ciências sociais e nas ciências da educação, passando a integrar dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos. Os passos para sua realização foram seguidos tendo como fundamentação a contribuição de Okoli (2019), que aponta oito passos para realização de uma RSL.

Considerando as contribuições de Okoli (2019), para a elaboração do protocolo, a busca foi realizada por meio de termos-chave, considerando o recorte temporal de 2012, dez anos, utilizando as seguintes bases de dados:

- Revista Zero-a-Seis;
- GTs 07 e 08 da ANPED;
- Revista Brasileira de Educação da ANPED;
- Portal de Periódicos da Capes;
- Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O principal termo de busca foi “funcionários de apoio”, acompanhado do operador booleano AND “Educação Infantil”, tendo as variações: “profissionais de apoio” AND “Educação Infantil” e “educadores de apoio” AND “Educação Infantil”. Para ampliar as possibilidades na busca, além dos termos principais e suas variáveis, também foram utilizados termos secundários: merendeira; auxiliar de limpeza; motorista; porteiro/a; auxiliar de sala; auxiliar de desenvolvimento infantil.

Na primeira etapa da triagem, foram identificadas 33 produções, que, por seu título, tratariam de profissionais de apoio da Educação Infantil. Na segunda etapa, houve uma nova verificação, mais apurada, dos títulos e palavras-chave da amostra selecionada, seguida por uma análise do resumo, do sumário e de outras partes dos documentos, quando necessário, verificando-se aqueles que se referiam à docência apenas, sem participação de demais profissionais. Após esses procedimentos, foram elencados textos de acordo com os seguintes critérios de inclusão: 1. Trabalhos que apresentem informações sobre a relação entre perfil de profissionais de apoio e a Educação Infantil; 2. Trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases científicas buscadas; 3. Trabalhos que tratem de funcionários/as de apoio da Educação Infantil, envolvendo formação, identidade e profissionalismo; 4. Trabalhos de 2012 a 2021. Considerando todos esses procedimentos, foram listadas 21 publicações nesta fase da triagem.

Na última verificação, foram listados os trabalhos a serem lidos por completo, de modo a permanecerem ou não a partir dos critérios de exclusão: 1. Trabalhos que não fossem sobre etapa da Educação Infantil; 2. Trabalhos que não tratem de profissional de apoio enquanto tema de estudo ou participantes de pesquisa; 3. Trabalhos que não apresentem resumo/abstract. Após a triagem, foi para análise com leitura completa o total de 12 trabalhos, sendo 1 tese, 7 dissertações e 3 artigos científicos distribuídos nas bases de dados da seguinte forma:

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos encontrados por bases de dados.

Base de dados	Quantidade de trabalhos selecionados por título e palavras-chave	Quantidade de trabalhos selecionados após leitura de resumo e/ou introdução e conclusão	Trabalhos que ficaram para leitura completa após aplicados os critérios de exclusão
<i>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</i>	15	13	7
<i>Banco de Teses e Dissertações da Capes</i>	8	5	2
<i>GTs 07 e 08 da ANPED</i>	1	1	1
<i>Revista Zero-a-Seis</i>	6	4	1
<i>Revista Brasileira de Educação da ANPED</i>	3	1	1

Fonte: elaborada por Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares.

É importante inferir que a diferença significativa entre a quantidade de trabalhos encontrados na primeira etapa e o total integrante da análise final se deu, em maior peso, pelo fato de muitas das pesquisas e dos artigos (11) tratarem dos termos “educadores” e “profissionais” para se referir apenas à profissão docente. No Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC), alguns trabalhos aparecem não disponíveis para leitura completa, como o de Camila dos Anjos Barros (2012), intitulado “Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação”, que poderia ser de grande contribuição para as reflexões aqui apresentadas, porém foi excluído por não estar disponível.

Vale também salientar que, em algumas bases, não foram encontrados trabalhos com os termos principais da busca, mas com

termos específicos de atuação: auxiliar de limpeza, merendeiro/a) motorista, secretário/a, auxiliar administrativo/a, porteira/a, monitor/a de transporte. No BTDC, por exemplo, surgiram apenas resultados com os termos “merendeiras” AND “Educação Infantil” (9 resultados) e “Trabalhadores da cozinha” AND “Educação Infantil” (5 resultados). Na segunda fase de filtragem, percebeu-se que apenas 4 deles tratavam de profissionais do Ensino Médio e 1 outro texto acerca de questões de obesidade de merendeiras no Ensino Fundamental. Sendo assim, esses textos não foram elencados para a leitura de introdução e conclusão.

No Grupo de Trabalho 07 da ANPED, com o termo auxiliar, foi encontrado 1 trabalho apenas. Na Revista Brasileira de Educação, por sua vez, apareceram 3 trabalhos disponíveis, sendo que 1 atendeu aos critérios de inclusão. Foram excluídos 4 trabalhos que apareciam duplicados nas bases de dados, como o de Tatiane Sales (2019), sendo considerado o texto na base em que fora encontrado primeiro. Foram excluídos ainda trabalhos com o termo “profissionais da Educação Infantil” que se referiam somente a docentes e coordenadoras. Tendo descrito o processo de elaboração da Revisão Sistemática da Literatura, a seguir discutiremos as produções que ficaram para a leitura completa.

2. Debates e destaques

No período de realização da RSL, foi envolvido a busca, o termo auxiliar de sala e derivações, porém, pelas leituras e estudos realizados durante o processo, compreendemos que esses/as também atuam em funções docentes e que não deveriam estar na mesma busca. Assim, vamos considerar, aqui, apenas os textos que sejam especificamente sobre/com profissionais de apoio, não considerando textos que tratem apenas sobre auxiliares de sala. Neste critério, um total de 4 produções foram encontradas nas bases de dados, o período de 2012 a 2022, sendo 3 na RSL e 1 no mapeamento de 2022.

Intitulado “Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da rede municipal de Santo André”, o artigo de Vieira (2015), autora do texto e diretora de creche, apresenta uma pesquisa-ação com o objetivo de analisar a compreensão de professoras e funcionários/as sobre a participação, o pertencimento e o protagonismo dos/as profissionais da instituição no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Participaram da pesquisa 42 funcionários: equipe gestora, professoras e funcionários/as da limpeza, da cozinha, da secretaria e agentes de desenvolvimento infantil. Por meio da observação participante e da realização de entrevistas, assim como fundamentada na ideia de gestão democrática, a autora aponta que, no tocante às políticas públicas, os investimentos em formação em serviço acontecem, porém, concomitantemente, não são criadas condições para evitar a recorrente rotatividade de profissionais. A autora enfatiza a necessidade da promoção para a participação e que isso passa pela criação de espaços formativos instituídos pela gestão, já que sua pesquisa constatou que esses/as profissionais não se satisfazem somente em executar tarefas, o que implica a revelação do protagonismo que deve ser potencializado.

A dissertação de Martins (2017), intitulada *Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil?* Um estudo em contexto de uma Formação *in Locus*, trata de um estudo de caso, tendo como objeto a compreensão dos saberes de profissionais atuantes na Educação Infantil, demonstrados na Atividade de Extensão Universitária realizada. A pesquisa foi realizada com 16 profissionais de Educação Infantil: 13 professoras, 1 educadora física, 1 diretora e 1 merendeira. As principais referências utilizadas pela autora foram Kramer, Nóvoa, Tardif, Formosinho e Rossetti-Ferreira. Utilizando-se de entrevista com grupo focal para coleta de dados, entre os resultados se destaca a percepção da autora sobre a necessidade de que a formação permanente dessas profissionais esteja mais voltada às questões do desenvolvimento infantil,

considerando que são saberes considerados por essas profissionais como fundamentais para a atuação nessa etapa educativa.

Foram encontradas duas pesquisas que relacionam gestão e profissionais de apoio na Educação Infantil. Enquanto Vieira (2015) traz a reflexão acerca da gestão democrática como um elemento essencial para a participação, a valorização e o protagonismo de todos/as os/as profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil, Teixeira (2018) infere a presença e a orientação da gestão como alguns dos motivos para que merendeiras interajam com as crianças de forma respeitosa. Ela realizou a observação do cotidiano nas interações entre crianças e merendeiras, bem como uma entrevista com 6 merendeiras, que falaram sobre suas concepções da profissão, a relação de participação no desenvolvimento das crianças, as condições de trabalho e a carreira. Na dissertação da autora, que se preocupou em compreender como ocorrem as interações entre as merendeiras e as crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, ficou constatado que as interações das crianças com as merendeiras possibilitam mais riqueza e possibilidade de aprendizado em coletividade na instituição. Ela defende que há dois fatores que merecem atenção: a sobrecarga das atividades devido à escassez de funcionários e as condições de trabalho insuficientes pela falta de instrumentos de trabalho e manutenção; outro seria “[...] a jornada doméstica de trabalho que essas mulheres enfrentam, muito parecida com a que exercem remuneradamente” (Teixeira, 2018, p. 20). Há o destaque para a importância da atuação gestora na mediação, orientação e promoção de um ambiente de respeito, com ações significativas e respeitosas para com as crianças.

Dentre as produções encontradas, ressaltam-se o trabalho de Vieira (2015) por ter envolvido profissionais de vários segmentos e também a análise sobre a compreensão de professoras e funcionárias acerca da participação, do protagonismo e do pertencimento dos/as funcionários/as no que se refere à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o de Teixeira (2018), que

investigou a relação das merendeiras na interação com as crianças de uma Unidade de Educação Infantil pública. As produções analisadas estão sintetizadas no Quadro 1, no qual constam tipo, gênero textual, autoria, título, ano de publicação, base de dados em que foram encontradas e objetivo da pesquisa/artigo.

Quadro 1 – Produções sobre profissionais de apoio encontradas na RSL.

Texto	Autoria	Título	Ano	Base de dados	Objetivo
Dissertação	VIEIRA, Ana Luzia da Silva Universidade Nove de Julho	Projeto Político-Pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da Rede Municipal de Santo André	2015	Banco de Teses e Dissertações da Capes	Analisar como professoras e funcionárias(os) compreendem a participação, o pertencimento e o protagonismo das(os) funcionárias(os) no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche no decorrer dos anos 2013, 2014 e 2015, ressaltando que a própria pesquisadora encontra-se na condição de diretora da unidade escolar.
Dissertação	MARTINS, Andressa de Oliveira	Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Locus	2017	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Compreender que saberes de profissionais de Educação Infantil são mostrados nesta Atividade de Extensão Universitária. Busca ainda levantar e descrever aspectos

Texto	Autoria	Título	Ano	Base de dados	Objetivo
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)				referentes à participação (estar em formação) dessas profissionais, nesse projeto, e identificar e analisar saberes revelados no contexto dessa ação de extensão universitária.
Dissertação	TEIXEIRA, Barbara Souza Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	As Relações entre as Merendeiras e as Crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: "Cuidar, Ensinar, Zelar, Educar, Tudo faz Parte das Nossas Responsabilidades"	2018	Catálogo de Teses e Dissertações	Compreender como ocorrem as interações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte. O referencial teórico utilizado articulou estudos da Educação Infantil, Sociologia da Infância.

Fonte: elaborada por Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares.

Das pesquisas elencadas nesta RSL, todas são do tipo qualitativa, e, quanto aos procedimentos metodológicos, os mais utilizados foram: observação participante, entrevista semiestruturada e coleta de dados. Vale ressaltar que acerca da quantidade de trabalhos por ano de publicação, dados mostram que o debate sobre profissionais de apoio na Educação Infantil enquanto temática de estudos e/ou participantes das pesquisas tem crescido, mas que ainda há muito o que se pensar, investigar e produzir acerca dos profissionais de apoio.

Ao considerarmos todos/as os/as profissionais que interagem com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, percebemos que as poucas pesquisas encontradas se preocuparam em investigar com/sobre aqueles que são considerados auxiliares que atuam em sala de referência regular ou de apoio à educação especial, portanto, aqueles que estão intimamente envolvidos com as atividades pedagógicas junto aos/às professores/as. Dos 12 textos encontrados, apenas 3 foram no olhar para os profissionais de apoio: 1 deles tratou especificamente de uma categoria que não atua na docência, merendeiras, e outro, a seu turno, tratou de perceber o envolvimento de diferentes segmentos na construção do PPP da instituição de Educação Infantil. No que se segue, será apresentado o mapeamento realizado para complementar a fundamentação do estudo, considerando que, no percurso da pesquisa, tivemos o ano de 2022 concluído, o que abriu possibilidade para investigação de possíveis produções acadêmicas mais recentes, que não fizeram parte das buscas da RSL, nas quais foram incluídos os trabalhos de 2012 a 2021.

A fim de ampliar a revisão de literatura, considerando as possíveis produções que poderiam ser encontradas na revisão de literatura sobre profissionais de apoio na Educação Infantil, em um segundo momento, foi realizada uma nova investigação no universo on-line com vistas a mapear os trabalhos publicados em 2022, sendo utilizadas as seguintes bases de dados: Revista Zero-a-Seis; GTs 07 e 08 da ANPED; Revista Brasileira de Educação da

ANPED; Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 2 - Produções de 2022 encontradas por base de dados.

Base	Textos encontrados por leitura de título e palavras-chave.	Textos mantidos para a leitura de resumo e/ou introdução	Texto mantido para a leitura completa
<i>Periódicos da Capes</i>	47	0	0
<i>Zero a Seis</i>	2	1	0
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	8	1	0
<i>Scielo</i>	11	0	0
<i>Google acadêmico</i>	7	1	1

Fonte: elaborada por Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares.

É importante informar que, para este mapeamento complementar, não houve inclusão de textos que tiveram auxiliares de sala como participantes da investigação, considerando as reflexões e fundamentações construídas durante a primeira fase da pesquisa, que envolveu a RSL, pela qual conhecemos uma fundamentação teórica suficiente para considerarmos auxiliares de sala agentes atuantes na docência, portanto uma questão à parte. Sendo assim, optou-se por realizar a busca referente ao ano de 2022 sem envolver auxiliares de sala.

Houve a busca principal utilizando-se os termos: “Profissionais” AND “Educação Infantil”; “Funcionários” AND “Educação Infantil”; “Trabalhadores” AND “Educação Infantil”. Pela dificuldade de encontrar produções, foram ainda utilizados termos simplificados para buscar títulos e resumos de produções que atendessem aos objetivos da busca: merenda/cozinha/merendeira; porteiro/portaria; limpeza/auxiliar; secretaria/auxiliar administrativo; transporte/monitoria/motorista. Conforme mostra o Quadro 2, ao ler resumos dos textos filtrados, percebia-se que não atendiam aos critérios de ter profissionais de apoio enquanto objeto

de estudo/participantes, dessa forma, houve grande dificuldade em encontrar algum texto do ano de 2022. Assim, foi ainda realizada uma busca no Google Acadêmico, quando foi encontrado o texto de Miranda (2022), uma dissertação de mestrado. Logo, com o mapeamento, foi encontrado apenas 1 texto que teve interesse em tratar de temática relacionada à etapa da Educação Infantil, contando com a participação de profissionais de diversas funções/cargos.

Em sua dissertação de mestrado, Miranda (2022) interessou-se por identificar a experiência de professores/as e funcionários/as da Educação Infantil na prestação de cuidados de primeiros-socorros à criança, envolvendo os/as diferentes adultos/as que atuam no cotidiano em uma instituição de Educação Infantil. Participaram da pesquisa 13 profissionais, entre eles 1 bibliotecária e 1 nutricionista, além dos/as professores/as e auxiliares. Sua intenção foi envolver todos os atores adultos do cotidiano, porém a autora informa que, em razão da pandemia de Covid-19, “[...] alguns funcionários como cozinheiro, auxiliar de cozinha e auxiliar de serviços gerais foram dispensados do quadro profissional da unidade e por esse motivo não participaram desta etapa de coleta” (Miranda, 2022, p. 59). Vale inferir a percepção sobre mais um problema de vínculos precários de contratação, sendo que os segmentos de serviços diversos são maioria nesses vínculos precários, portanto, os mais atingidos pela falta de estabilidade e não garantia de vários direitos trabalhistas.

No estudo, Miranda (2022) investiga as experiências de acidentes e machucados mais citados pelas participantes – quedas, traumas e ferimentos – e quais experiências já vivenciaram acerca de acidentes ou riscos à vida das crianças. Os dados indicam que a maioria dos/as funcionários/as não tinha participado de algum curso de Primeiros-Socorros. Como parte do percurso de pesquisa-intervenção, foram elaborados vídeos sobre quedas, engasgos e convulsão, conteúdo pautado nas respostas dos dados construídos a fim de contribuir com uma formação dos/as profissionais da instituição acerca do tema, que apresentou necessidades de

intervenção acessível. Os vídeos passaram por validação de juízes e especialistas e estão disponíveis no YouTube.

Percebe-se como um avanço ter encontrado textos que foram excluídos, mas que podem contribuir com os estudos sobre o tema, mesmo não tratando da Educação Infantil. Nota-se que há ainda uma grande escassez quando pensamos sobre o fato de terem sido utilizados até termos que representam diferentes segmentos (motorista, secretaria, limpeza, monitora e outros), e, na grande maioria das bases usadas, não aparecerem resultados (Zero a Seis, 0 resultado; Scielo, 0 resultado; Periódicos Capes, 0 resultado; Revista Brasileira de Educação, 1 resultado; BDTD, 1 resultado). Um dos pontos que refletimos diante do trabalho de Miranda (2022) é o fato de não ter o envolvimento de mais participantes, sendo estes/as os que realizam os serviços de limpeza, merenda, transporte e outros – que têm vínculos de contrato temporário ou terceirização, sem planos de cargos e carreiras – que perderam seus vínculos em decorrência dos fechamentos temporários das instituições devido à pandemia de Covid-19. Outro ponto que chama atenção é o fato de terem aparecido alguns textos – ainda que não sobre Educação Infantil – com o olhar voltado para os direitos trabalhistas desses/as profissionais, o que contribui para uma construção de arcabouço teórico para entendermos questões importantes sobre o objeto, servindo para subsidiar outras pesquisas a serem realizadas.

O estudo bibliográfico realizado com a RSL e o mapeamento permitiram vislumbrar a produção acadêmica atual e confirmar algumas compreensões e hipóteses acerca do tema: 1. Ainda há muito a se investigar, produzir, pensar, tornar visível e contribuir sobre o perfil de profissionais de apoio na Educação Infantil; 2. Profissionais de apoio continuam sendo significativamente ignorados/as nas pesquisas; 3. Auxiliares de sala aparecem em maior ocorrência nos estudos envolvendo formação docente/práticas cotidianas/formação continuada. Considerando as especificidades da Educação Infantil, que visa o desenvolvimento das crianças desde bebês nas interações e

brincadeiras com seus pares e adultos/as de seu cotidiano, precisamos avançar nesse debate. Esse olhar se faz necessário para pensarmos ações, formações, práticas e políticas que foram/são/venham a ser direcionadas à Educação Infantil.

3. Invisibilidades: a escassez de produções sobre profissionais de apoio na educação

Cabe aqui pontuar compreensões sobre a qualidade, considerando Zabalza (1998), citado por Defino e Souza (2014), que compreende a formação docente o ponto principal para a qualidade no atendimento às crianças da Educação Infantil e aponta também que a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possui, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (Zabalza, 1998 apud Defino; Souza, 2014, p. 151).

Complementamos trazendo a importância dessa formação não apenas docente, mas para todos profissionais da Educação Infantil, sobretudo, a formação em serviço para os que nela ingressam sem a formação profissional prévia. Assim, compreendemos que a qualidade da educação envolve investimentos na garantia dos direitos das crianças, o que perpassa a participação ativa da comunidade escolar nos processos criativos e decisórios, bem como a efetivação de um atendimento com profissionais de fato envolvidos/as e que compreendam o cotidiano delas no espaço educativo, ao tempo em que as instituições devem seguir uma proposta pedagógica, “Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (Brasil, 2010, p. 17).

No tocante aos direitos das crianças, estes devem ser efetivados, tendo todos/as os/as profissionais da instituição educativa, bem como as famílias, cientes de suas responsabilidades e seus deveres para com as crianças, inclusive os/as que atuam em

segmentos diversos. Por isso, para o que interessa, mais especificamente atrelado à discussão acerca da qualidade na Educação Infantil e do perfil de profissionais de apoio, apontamos alguns importantes aspectos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É de suma importância o conhecimento acerca do exposto no artigo 5º, que expõe: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, sendo que não somente docentes interagem com as crianças, mas também vários/as outros/as profissionais. Além disso, no artigo 53, que trata do direito à educação, há a definição de que esta deve assegurar, além de outros aspectos, “o direito de ser respeitado por seus educadores”.

Outros pontos que nos ajudam a pensar a relação qualidade da Educação Infantil e profissionais de apoio constam no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. Os critérios apontados se articulam também com o bem-estar no trabalho realizado além da sala de referência:

Chamamos sempre as crianças por seu nome; Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas; A criança é ouvida; Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças; Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las; Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças; Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas; Nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento; Alimentação sadia: Planejamos alimentos apropriados para as crianças de diferentes idades; Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível [...] (Brasil, 2009, p. 17-21).

Esses são critérios necessários para conhecimento de todos da instituição, a fim de garantir direitos das crianças e profissionalismo de adultos. Sobre questões especificamente voltadas ao trabalho de profissionais nas instituições há vários critérios, vejamos 3 deles:

O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão; A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada; Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil (Brasil, 2009, p. 33-34).

Percebe-se a necessidade urgente de ações que caminhem para a promoção de uma educação integrada, que contemple de fato o alcance da profissionalização dos/as que nela atuam enquanto partícipes da formação de crianças desde bebês, o que não se resume a uma atividade de limpeza, preparo de alimentação ou observação numa portaria de uma IEL, mas de pessoas que atuam na área da educação, que, portanto, requer formação e condições para trabalhar com uma equipe de pessoas adultas que realizam atividades em prol do desenvolvimento de pessoas em formação, vivendo os primeiros anos de suas vidas.

4. Considerações finais

Com o objetivo de investigar as produções acadêmicas acerca de profissionais de apoio na Educação Infantil, percebemos que há grande escassez de trabalhos no tema. Discutir a formação de profissionais para a Educação Infantil implica pensar na qualidade desta etapa de Educação no Brasil, bem como, deve ser compreendida com a preocupação sobre a formação e atuação de todos profissionais que estão cotidianamente com as crianças na instituição educativa. As crianças são recebidas no transporte por monitoras e motoristas, recepcionadas na escola por alguém da secretaria e/ou da portaria, recebem alimentos das merendeiras,

feitos por elas, estão diariamente com pessoas da limpeza, e com outros profissionais que fazem a instituição. Essas interações são parte também de seu processo formativo, enquanto pessoa que deve ser respeitada por todos, que aprende também no conhecimento de mundo, nas ações que presencia e vivencia.

A falta de produções acadêmicas que discutam sobre profissionais de apoio na Educação Infantil apresenta-se como um chamado à comunidade acadêmica para trazer ao arcabouço teórico atualmente construído acerca desta etapa de educação, contribuições sobre formação profissional e temas afins, que corroborem com a construção de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças, com condições de trabalho e reconhecimento para profissionais. Dessa forma, adultos atuantes na Educação Infantil, mesmo não sendo docentes, também devem construir com um olhar sensível, ético e responsivo, apontado por Silva e Carvalho (2020), pois ele também promove parceria no cotidiano com as crianças, o que requer respeitar a alteridade da infância, diferenciando-se de uma atuação em outros setores e espaços.

As crianças devem ser respeitadas e vistas como pessoas com direitos desde a recepção na instituição, no transporte escolar, na sala de referência, nos momentos de alimentação, no banho, assim como os/as profissionais também devem ser valorizados/as e se sentirem de fato parte desse processo de desenvolvimento integral da criança. Para isso, todos/as os/as profissionais precisam olhar para a criança em sua inteireza e, ao se sentirem parte desse cotidiano, estarem ali com elas e para elas, assim contemplando direitos e necessidades dessa etapa da Educação Básica.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA; Manasséis Silvério da Silva; ARAUJO, Luciana Aparecida de. Gênero na Educação Infantil: notas sobre Políticas, Formação e Práticas Educativas. **Revista Interações**, [S. l.], v. 18, n. 61, p. 112–140, 2022. DOI:

10.25755/int.27034. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/27034>.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários da escola. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura; 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 3 ago. 2005a**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de valorização dos trabalhadores da educação**. MEC/SEB, Brasília (DF) Ministério da Educação e Cultura, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf

MIRANDA, Priscila da Silva. **Elaboração e validação de vídeos sobre primeiros socorros**: produção baseada na demanda de saber de professores e funcionários da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Enfermagem, Niterói 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/26416/Priscila%20da%20Silva%20Miranda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes de Carreira e Área 21-História e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 361-374, jul./dez, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/29/189>. Acesso em: 9 jun. 2023.

PENTEADO, Sara Rimena de Avila. **Funcionários de escola**: trajetórias e expectativas na construção de uma identidade profissional. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8773> Acesso em: 9 jan. 2025.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346247133_Concepcoes_sobre_Curriculo_na_Educacao_Infantil_ressonancias_da_pedagogia_da_infancia_em_narrativas_de_professoras.

TEIXEIRA, Bárbara Souza. **As relações entre as merendeiras e as crianças em uma unidade municipal de Educação Infantil de belo horizonte**: “cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades!”. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2018.

VIEIRA, Ana Luzia da Silva. **Projeto político-pedagógico na creche**: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André. Dissertação (Mestrado) - PUC-RIO, 2015. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1207>.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIFERENTES CONTEXTOS: DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Guimarães Paim

1. Introdução

Desde o ano 2003 participo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Faculdade de Educação (Faced), enquanto coordenadora pedagógica, inicialmente atuando na Secretaria Municipal de Educação (SMED), junto à equipe da Coordenadoria de Formação-Educação Infantil e, atualmente, no Centro Municipal de Educação Infantil Murilo Celestino Costa (CMEIMCC), cujo atendimento se dá, exclusivamente, à crianças de 2 até 6 anos de idade, muitas são as reflexões e práticas, ao longo desse tempo, sobre formação continuada com os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil.

Quer sejam nas reflexões sobre os bebês, crianças, infâncias e Educação Infantil, promovidas pelos participantes do GEPEICI, quer sejam no planejamento de contextos formativos para profissionais que atuam na Educação Infantil (gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras, auxiliares de desenvolvimento infantil) da Rede Municipal de Salvador ou, ainda, no planejamento e na mediação de formação continuada com/para profissionais no contexto do CMEIMCC, a formação é estudada, analisada, discutida, vivenciada enquanto processo contínuo imprescindível para atuação profissional e para a articulação teórico-prática tão necessária nas experiências formativas. “A formação continuada é uma necessidade do desenvolvimento profissional, e não é dispensável, mesmo quando se conta com boa formação inicial” (Baptista e Barreto, 2019, p. 169).

Nas vivências com o GEPEICI, a formação continuada constitui seu eixo central, desde a criação do Grupo, com objetivo voltado para desenvolver estudos e pesquisas com as escolas de Educação Infantil, expandindo diálogo com diferentes redes de educação, do município de Salvador e outros municípios da Região Metropolitana, assim como com outras universidades públicas, estudantes da graduação e da pós-graduação e outros profissionais da área da Educação Infantil.

Com relação ao trabalho que realizamos na SMED, dentre as diversas atividades desenvolvidas pela Coordenadoria de Formação, vinculada à Gerência de Currículo no período em que atuamos, a elaboração, aprimoramento, implementação e avaliação da política de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal (Salvador, 2015a) compreendiam algumas das ações realizadas pelo Grupo da Educação Infantil, responsável pela formação dos profissionais desta etapa educacional.

Atuando no CMEIMCC, desenvolvemos um plano de trabalho da coordenação pedagógica, anualmente, no qual a formação continuada dos profissionais que atuam no CMEI é um dos principais foco de atuação, tendo como objetivo promover formação contínua e sistemática com a equipe de profissionais, além de assegurar tempos para planejamento, estudo e reflexão sobre o trabalho pedagógico. Dentre as atividades realizadas na instituição, o planejamento para formação; a autoformação, com participação no GEPEICI, leituras e estudos sobre gestão, infâncias e Educação Infantil; os encontros formativos com famílias, professoras, ADIs e demais profissionais perpassam pelas ações constantes no nosso plano de formação, com objetivo de estudar, registrar e refletir sobre a prática em articulação com as teorias estudadas e com as práticas pedagógicas de outros/as profissionais/instituições de Educação Infantil.

Observando os três contextos em que vivenciamos, apesar de diferentes nos espaços, tempos, objetivos e estratégias de atuação, apresentam aspectos que se entrelaçam quanto à formação continuada de profissionais da Educação Infantil e podem,

portanto, se articularem para promover formação continuada de qualidade que reverberem nas ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Aqui está o nosso interesse com essa produção, tendo como objetivo apresentar reflexões sobre a formação continuada vivenciada no âmbito da Universidade Federal da Bahia-Faculdade de Educação, através do GEPEICI, da SMED e da instituição de Educação Infantil, o CMEIMCC, apontando para importância dos aspectos que se entrelaçam nessas vivências, os desafios apresentados nos três contextos e suas possibilidades de articulação para formação continuada dos diferentes profissionais que atuam com a primeira etapa da Educação Básica.

A complementaridade das ações nos diferentes contextos enriquece as reflexões, uma vez que vários são os aspectos envolvidos na formação dos profissionais: saberes técnicos e científicos (Placco, 2006), vida profissional e pessoal (Zumpano, 2010), contexto sócio-histórico-cultural local (Imbèrnon, 2009). Portanto, consideramos a formação enquanto

Processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (Placco; Silva, 2003, p. 26-27).

Dessa forma, são consideradas reflexões em uma perspectiva crítica, entendendo que a formação continuada está relacionada à dialética ação-reflexão-ação (Freire, 1991), por meio de problematizações sobre o cotidiano e, como sinaliza Placco (2014, p. 540),

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade [...].

Para trazer reflexões sobre a formação continuada nos diferentes contextos, organizamos o presente capítulo em três partes. Nesta primeira, apresentamos uma contextualização da temática, as nossas experiências formativas, vivenciadas em três contextos distintos, bem como o objetivo desta produção textual e a abordagem teórica considerada. Na segunda parte, contextualizamos a formação continuada, a partir dos documentos da política nacional, local e seus variados contextos na Educação Infantil, além de apontar algumas lacunas e desafios da formação continuada, enquanto na terceira parte, apresentamos as experiências de formação continuada na UFBA, na SMED e no CMEIMCC e as possibilidades de formação continuada, articuladas em diferentes contextos, com os profissionais que atuam na Educação Infantil. Por fim, são trazidas algumas considerações finais, apontando para a perspectiva de investimentos na formação continuada dos diferentes profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

2. Formação Continuada para profissionais da Educação Infantil

A formação continuada na área de Educação é comumente apontada nos estudos e pesquisas como condição indispensável para o exercício da profissão, com destaque para a formação docente. A formação continuada compreendida “[...] como atividade que faz parte da essência profissional do professor, bem como contribui também para sua valorização” (Plácido; Alberto e Plácido, 2021, p. 31).

No que se refere ao campo da Educação Infantil, muitas pesquisas apontam para a formação de professoras, coordenadoras pedagógicas (Nóvoa, 1995; Canário, 2001; Schön, 2000; Schiessl, 2017; Moyano, 2014; Correa, 2016) e diretoras (Paro, 2009; Barroso, 2017), além de formação das auxiliares do desenvolvimento infantil (ADI) (Côco, 2009; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002; Silva, 2022), apesar do foco nestes profissionais serem em um quantitativo bem menor.

Nesse sentido, a formação para o desenvolvimento profissional desses atores, os quais são considerados importantes na engrenagem do funcionamento de escolas da Educação Infantil, enfatiza o papel desses adultos no planejamento dos espaços, materiais, tempos que contemplem as necessidades e interesses das crianças até seis anos de idade e atenda as especificidades desta etapa.

Alguns programas e políticas de formação fazem parte do histórico dos debates sobre Educação Infantil e do direito da criança à educação, os quais se intensificam em torno dos anos 1990. O documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994) traz uma política de formação inicial para os profissionais desta etapa da educação. Com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996* (Brasil, 1996) é prevista a formação mínima para exercício da docência na Educação Infantil. Em 2005, inicia o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil- PROINFANTIL* (Brasil, 2005), com objetivo de oferecer curso à distância, em nível médio e na modalidade normal, para professores que atuam em creches e pré-escolas sem a formação mínima exigida pela legislação. Para contribuir na/com a formação continuada de profissionais da Educação Infantil, em 2010, a Universidade Federal da Bahia ofertou curso de especialização no programa de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), seguido de *Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte*. Em 2012, o *Parecer CNE/CEB n. 17/2012* (Brasil, 2012) aponta orientações sobre a formação docente.

Alguns documentos também marcam o percurso histórico da política de formação nacional para Educação Infantil como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI* (Brasil, 1998), contemplando orientações para profissionais da educação que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade e, posteriormente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI* (Brasil, 1999), revisadas e atualizadas em 2009 (Brasil, 2009). O *Plano Nacional de Educação- PNE* (Brasil, 2001) estabelece metas para o período de 2001 até 2011 e a publicação *Política Nacional de Educação*

Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2006b) aponta recomendações para implementação das políticas públicas nesta etapa. Outro documento importante com foco na qualidade do atendimento na Educação Infantil são os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil- PNQEI* (Brasil, 2006a), atualizados em 2018 (Brasil, 2018). Em 2007, o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB* (Brasil, 2007) é criado com recursos para a Educação Infantil, sendo aprovada nova regulamentação em 2020 (Brasil, 2020) e, propondo processo de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil- INDIQUE* (Brasil, 2009a) apresenta, como uma das dimensões para avaliação, a formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais. Em 2014, é instituído o *Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024* (Brasil, 2015b), apontando como uma das metas a garantia de formação continuada aos profissionais da Educação Básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Mais adiante, publicações como *Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto* (Brasil, 2015a) e *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (Instituto Avisa Lá, 2015), ambas em parceria com o MEC, também fazem parte do cenário de documentos que perpassam as políticas nacionais para a Educação Infantil, os quais estão sintetizados no quadro seguinte:

Quadro 1- Documentos da política de formação nacional para Educação Infantil

DOCUMENTOS	ANO
RCNEI	1998
DCNEI	1999
DCNEI	2009
PNE 2001-2011	2001
Política Nacional de EI	2006

INDIQUE	2009
PNE 2014-2024	2014
Contribuições para a política nacional	2015
Diretrizes em ação	2015
PNQEI	2018
FUNDEB	2020

Fonte: elaborada pela autora, ano 2023.

Além dos documentos oficiais, programas e políticas de formação, também se destaca, na literatura sobre formação continuada, a função da coordenadora pedagógica, enquanto formadora da equipe de profissionais na instituição, considerando que a gestão dessa etapa educacional vai sendo delineada com base nas experiências desenvolvidas nas creches e pré-escolas e nos documentos normativos, como as DCNEI (Brasil, 2009). Para construção de contextos formativos coletivos e continuados, a atuação da coordenadora pedagógica junto às professoras é basilar nas instituições de educação infantil.

Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico [...] num movimento em que ambos se formam e se transformam (Placco, 2007, p. 95).

Os estudos referentes aos processos de formação continuada também remetem para a importância da formação continuada em serviço, pois são nos espaços das instituições, cujo trabalho é desenvolvido pelos profissionais, que as reflexões são tecidas, a partir das problematizações que surgem nestes contextos, como afirmam Baptista e Barreto (2019, p. 176):

[...] a instituição de Educação Infantil constitui um *lócus* privilegiado de desenvolvimento de seus profissionais, quando as experiências docentes são objeto de reflexão coletiva.

Apesar do que está evidenciado nos estudos, pesquisas, programas e políticas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, muitos são os desafios ainda encontrados para sua efetivação. Em pesquisa sobre docência na Educação Infantil realizada pelo GEPEICI (Santos; Ribeiro, 2020), os achados encontram lacunas na formação continuada, que afeta em escala coletiva as professoras, as quais buscam formação e atualização por suas iniciativas e investimentos.

Um outro aspecto também apontado, nessa mesma pesquisa, indica a falta de aprofundamento das profissionais, carecendo de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento da criança, as especificidades da Educação Infantil, do currículo e da avaliação desta etapa educacional para organização do trabalho pedagógico. A pesquisa demarca que o aprofundamento conceitual e prático está ligado à formação continuada e, assim, fortalece um planejamento didático de qualidade, considerando a realidade das crianças e os acontecimentos vivenciados no cotidiano das instituições (Santos; Ribeiro, 2020). Em consonância com o referido estudo, Barbosa e Gobbato (2021, p. 1440) afirmam:

[...] o quanto a sociedade contemporânea apresenta imensos desafios para a educação infantil e anos iniciais na implementação do conceito de educação básica criado em nossas diretrizes. É um momento que exige aprofundamento de estudos para a qualificação do trabalho pedagógico.

A falta de continuidade dos processos formativos, promovidos tanto pela gestão escolar como pelas secretarias municipais, também é um outro grande desafio enfrentado pelos profissionais, como ressaltado por Kramer (2006), sobre a fragilidade da formação inicial e continuada, tanto nas instituições municipais quanto nas comunitárias e privadas, impedindo a garantia desse direito aos profissionais ou possibilitando momentos esporádicos que não contribuem para qualificação dos mesmos.

Ainda no campo dos desafios da formação continuada, destacamos a rotatividade de profissionais, como identificamos na dissertação de mestrado (Paim, 2020), sendo este um dos elementos que se apresenta no cotidiano da instituição de Educação Infantil, destoante do que propõem os documentos oficiais nacionais e municipais que fundamentam a qualidade do atendimento na Educação Infantil.

Pudemos notar, no município de Salvador, a ausência de acompanhamento das práticas pedagógicas através da SMED, Gerência Regional (GR), instância articuladora com o Órgão Central e na própria Escola. Considerando o acompanhamento como uma estratégia formativa, essa realidade desencadeia desarticulação do fluxo de formação, outro desafio vivenciado pelos profissionais de Educação Infantil desta rede, como apresentado por Paim e Santos (2022, p. 1323):

[...] é possível constatar a desarticulação do fluxo de formação e acompanhamento do trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino de Salvador, como previsto na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (Salvador, 2015), cuja formação dos profissionais parte do Órgão Central, com a formação das coordenadoras pedagógicas das GRs, as quais possuem a atribuição de realizar o assessoramento e a formação com as coordenadoras pedagógicas que atuam nas instituições e estas, por sua vez, desenvolvem a formação com os profissionais dentro do contexto da instituição.

Assim, a importância de acompanhamento em rede, como estratégia formativa, também é salientado no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS) (Salvador, 2015e, p. 21):

[...] o processo formativo deve ocorrer de forma contínua e sistematizada, a partir de uma política pública municipal e de programas de formação, que pressuponham a articulação entre a Secretaria de Educação e as instituições para que seja implementada

a cadeia de formação, haja visto os diferentes papéis, funções e práticas formativas de equipes técnicas, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

A falta de condições para a realização de encontros com os profissionais na escola é um outro aspecto desafiador nas instituições de Educação Infantil, contrariando ao que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a) preconizam quanto às interações de professoras/es, gestoras/es e demais profissionais das instituições de Educação Infantil, na promoção e/ou participação de encontros coletivos periódicos.

No caso específico ainda, do município de Salvador, a ausência de uma política de formação na Rede Municipal, apesar da existência de uma coordenadoria específica de formação na SMED, também caracteriza um desafio para a constituição de espaços formativos aos profissionais da Educação Infantil (Paim, 2020).

Sabemos que é competência dos sistemas de ensino promover formação continuada (Brasil, 1996), cabendo às Secretarias Municipais de Educação realizar programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo e articular-se “com as instituições formadoras a fim de garantir que os conteúdos necessários à formação dos profissionais de Educação Infantil contemplem a faixa etária de 0 até 6 anos, com especial atenção ao trabalho com bebês” (Brasil, 2006a).

Refletindo sobre as lacunas e desafios postos no que se refere à formação continuada, compreendemos a necessidade de buscarmos aproximações com nossos pares e com outros profissionais, a fim de que possamos nos fortalecer e promover articulações com diferentes contextos de formação continuada para uma atuação de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

3. Formação continuada promovida em diferentes contextos

Para lidar com os desafios apontados na seção anterior e buscar suprimi-los, é preciso um olhar atento e sensível para as

potencialidades da formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, bem como a criação de estratégias que empreendam e fortaleçam os processos formativos.

Por seu caráter permanente, a formação continuada pressupõe continuidade, compromisso com o encadeamento das ações e reflexões sobre estas. Segundo Imbernón (2000, p. 69-70), alguns princípios basilares da formação envolvem aprender de forma colaborativa, ou seja, analisar, experimentar, avaliar, modificar junto com outras pessoas da comunidade; rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto; aprender mediante situações problemas da prática; compartilhar problemas e sucessos; elaborar projetos de trabalho conjunto. Todas estas ações estão relacionadas a formas de conceber a formação continuada, buscando ressignificá-la de acordo com os contextos locais.

Sendo assim, além de formações *in loco*, o diálogo com outros atores, a troca de experiências, o confronto com outras realidades, a observação de práticas efetivadas em outros espaços, o contato com profissionais de outras redes de ensino, a escuta de outras demandas e avaliações, possibilitam uma percepção apurada sobre as práticas desenvolvidas no ambiente de trabalho das creches e pré-escolas.

Tendo em vista os três contextos que vivenciamos em nossa atuação profissional: a Universidade, a SMED e o CMEIMCC, anunciados como foco desta produção, pontuamos o contexto da Universidade e seu papel na formação continuada, fundamental para a qualidade dos processos desenvolvidos pelos profissionais nas instituições de educação. O compromisso com a pesquisa, a produção e a socialização do conhecimento possibilitam conexões com as reflexões e fazeres nos cotidianos da Educação Infantil.

No livro publicado pelo GEPEICI em 2021, *Educação Infantil em tempos de pandemia*, é possível perceber o importante papel da Universidade “[...] com a produção e disseminação de conhecimentos sobre a Educação Infantil em suas diferentes dimensões e vozes [...]” (Santos, 2021, p. 23). Para Gatti (2005, p. 124), o diálogo entre grupos é fator essencial:

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos.

Em direção ao avanço do conhecimento de saberes específicos para atuação com a Educação Infantil, os profissionais podem encontrar, na Universidade, o apoio necessário para seguir com ações educativas que primem por elementos estéticos, lúdicos e afetivos, tão defendidos para a aprendizagem das crianças. Kramer, Nunes e Campos (2021, p. 1395) anunciam o quanto os grupos de pesquisa podem contribuir nas relações de reciprocidade, escuta e diálogo:

[...] as marcas deixadas pela história dos grupos de pesquisa de educação infantil são tecidas exatamente nesse universo, do cuidado e acolhimento ao outro. Como seguir pesquisando, atuando e lutando a favor da vida, da responsabilidade e compromisso com o campo da educação e da infância nas dificuldades do cenário atual? É preciso seguir em rede, em comunidade. Tecendo com o outro, vinculando-se, aproximando ideias e buscando espaços de trocas.

Assim, a realização de parcerias com Universidade pública é uma potência para o desenvolvimento de formação continuada dos profissionais, pois possibilita um trabalho formativo com estudo, reflexão, planejamento, produção coletiva e promove formação diversificada e sistematizada.

Nessa perspectiva, a UFBA, através do GEPEICI, vem contribuindo para o fortalecimento da articulação entre a FAGED e as instituições de Educação Infantil de redes municipais de educação, assumindo uma perspectiva crítico-colaborativa nos estudos e pesquisas sobre Educação Infantil, crianças, infâncias, organizadas nas seguintes linhas de pesquisa: Currículo, docência, formação e atuação dos profissionais da educação infantil; Educação Infantil, Políticas Públicas e Relações étnico-raciais; Infâncias,

crianças, o brincar e brincadeiras e cultura das infâncias; Literatura infantil, Leitura, Linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Com a realização de encontros quinzenais, o GEPEICI constitui-se em um grupo aberto à comunidade, com pautas de estudo sistemáticas; elaboração de pesquisas; escuta de narrativas de professoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras e técnicas de secretaria municipal de educação; participação em Congressos e Seminários; construção de artigos, ou seja, ações que contribuem com a produção, compartilhamento e difusão de conhecimentos, bem como visibilização da Educação Infantil.

Importante ressaltar que o início das atividades do GEPEICI foi marcado pela articulação com a SMED, através da Coordenadoria de Formação e o Grupo da Educação Infantil. As profissionais, que atuavam no Órgão Central e também faziam parte do Grupo Gestor do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI), promoveram envolvimento da Rede Municipal de Ensino de Salvador com o Grupo de Pesquisa, que surgia em 2013, propondo diálogo entre as professoras da Educação Infantil do município e a Universidade. Um marco importante dessa articulação foi a garantia de um cronograma da SMED destinado às professoras para participação do Grupo, quinzenalmente, às sextas-feiras, na FACED/UFBA, embora não tenha se mantido ao longo dos anos, sendo possível a presença das profissionais condicionada ao dia de reserva externa na instituição, conforme disposto no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador (Salvador, 2015c, p. 8) que estabelece:

Art. 30 [...] Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. § 2º Os professores deverão cumprir 50% (cinquenta por cento) da carga horária dedicada às atividades extraclasse na unidade de ensino ou em local designado pela Secretaria Municipal da Educação.

Apesar desta realidade, o GEPEICI continua seguindo com suas ações, contando com a presença de profissionais de Salvador e, também, com educadoras de outras cidades, ampliando sua constituição. A integração de profissionais de diferentes redes municipais de educação, pesquisadoras e estudantes de graduação e pós-graduação da UFBA compõe a potente diversidade do GEPEICI, a qual contribui com a articulação de variados saberes e experiências, compartilhados em diferentes espaços e tempos, como nos dois Seminários promovidos, anualmente, pelo Grupo: Educação Infantil e Múltiplas Linguagens e Diálogos em Educação Infantil.

Completando 10 anos em 2023, o GEPEICI realiza diversas ações comemorativas, dentre elas inicia o *Projeto Escuta - Formação de Profissionais da Educação Infantil*, cujo objetivo foi desenvolver processos formativos, a partir do movimento de escuta e a construção de diálogos com as profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs de Salvador e Região Metropolitana, dos quais fazem parte as professoras e as pesquisadoras vinculadas ao Grupo. As possibilidades de interação com o cotidiano das instituições de Educação Infantil promoveram ricos momentos formativos nessa experiência com o Projeto.

Os encontros itinerantes iniciaram com o CMEIMCC, trazendo a reflexão sobre a garantia de espaços formativos na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA, pois apesar da proposta do Projeto estar voltada para realização nos espaços das instituições de Educação Infantil, este encontro foi realizado na Faculdade de Educação (FACED), tendo em vista que o CMEI estava passando por processo de transição com a gestão, além dos encontros formativos coletivos, promovidos na instituição, estarem suspensos. Esta é uma realidade da Rede Municipal de Salvador - BA, como já salientado, cujos profissionais encontram dificuldades para a garantia de espaços formativos com todos os profissionais, fato que aponta para reflexões sobre as condições de trabalho no contexto das escolas municipais. Como salientado por Oliveira e Vieira (2012, p. 156; 158), as condições de trabalho estão relacionadas ao

conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de relação das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção [...] se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais [...] a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho [...].

As dificuldades vivenciadas pelas profissionais para a garantia do direito ao estudo, à pesquisa e às atividades extensionistas, enquanto prioridade ao seu desenvolvimento profissional, foram identificadas também, durante pesquisa que realizamos no período de 2018-2020 (Paim, 2020, p. 161):

[...] os resultados da pesquisa consideram a realidade investigada em um CMEI da Rede Municipal de Ensino de Salvador, entretanto reconhecemos que existem elementos deste contexto no cenário mais amplo da Educação Infantil da Rede, dos quais destacamos alguns aspectos que foram revelados: insuficiência de condições de trabalho que favoreçam o exercício das atribuições do coordenador pedagógico, como a organização de carga horária dos profissionais, a qual não contribui com a composição de tempos adequados para planejamento, estudo coletivo e avaliação dos processos desenvolvidos na instituição; formação continuada centrada apenas no diretor e coordenador pedagógico; ausência do fluxo de acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, envolvendo coordenadores pedagógicos da escola, da Gerência Regional e do Órgão Central [...].

Coadunando com esses achados, uma pesquisa realizada com coordenadoras pedagógicas de instituições municipais do Sul da Bahia, no contexto das políticas públicas de Educação Infantil, demonstra, do mesmo modo, como condições objetivas de trabalho precárias fazem parte do cotidiano dessas profissionais, havendo pouco tempo para sua própria formação (Vieira, Souza, Alves e Oliveira, 2018).

Portanto, partindo desse cenário, o GEPEICI inicia o Projeto Escuta com inquietações e reflexões sobre a importância da formação continuada para os profissionais da Educação Infantil. A coordenadora pedagógica e uma professora participante do Grupo trazem as vozes das professoras do CMEIMCC para o espaço da Universidade, a partir de diálogo iniciado nos ACs do referido CMEI. Dessa forma, o espaço garantido pelo GEPEICI possibilitou intercâmbio de ideias, reflexões, inquietações, ponderações e sugestões ao grupo de professoras que têm vivenciado dificuldades para a garantia do direito ao estudo, pesquisa e atividades extensionistas, enquanto prioridade ao seu desenvolvimento profissional.

Como grupo de estudo e pesquisa, o GEPEICI tem deixado expressivas marcas na trajetória de desenvolvimento das profissionais de Educação Infantil, visto que suas ações abrangem escutas, trocas, proposições e produções, abrangendo não apenas os estudos e reflexões, mas também atuação nos contextos das instituições de Educação Infantil, articulando parcerias com profissionais que atuam no “chão” da instituição e produzindo pesquisas e vivências em conversa com o cotidiano das creches e pré-escolas.

No segundo contexto vivenciado, o da SMED, demarcamos seu papel essencial e imprescindível para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, visto que a Secretaria de Educação é a instância responsável pela gestão educacional das instituições que ofertam o atendimento nesta etapa educacional. Importante considerar

[...] todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria da Educação, com o sistema de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e comunidade. Deste modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação (Souza e Placco, 2013, p. 26).

Convém pontuar que a formação continuada deve ser garantida pelo poder público, os quais fomentarão movimentos de formação continuada em serviço, promovidos pela SMED e pela gestão escolar. A partir de políticas públicas locais que incentivem movimentos formativos para os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil é possível constituir uma cultura formativa coletiva, desencadeando planejamentos de formações em contexto.

Sem dúvida, podemos afirmar que o investimento em políticas públicas municipais para formação continuada e a viabilização de contextos formativos *in loco* é uma ação fundamental para o desenvolvimento de ações formativas em redes. A perspectiva colaborativa caracteriza a formação em rede, compreendendo espaços de interlocução, onde novos saberes vão se constituindo.

Nesse sentido, as redes vão se constituindo dentro das comunidades de aprendizagem escolar (Imbernón, 2009), dos grupos de profissionais que atuam na mesma rede, compreendendo

uma estrutura de formação balizada por uma cadeia colaborativa, em que todos os sujeitos envolvidos, desde as Secretarias Municipais até as escolas, se corresponsabilizam pela qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e apoiam-se para a realização da formação. A presença da rede contribui para a escola se tornar um espaço de formação permanente para os seus professores e para o coordenador assumir a formação como sua principal função nas escolas (Gouveia; Placco, 2013, p. 69-70).

É nessa estrutura de formação que vivenciamos as primeiras experiências na SMED, promovendo formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professoras, ADIs, Gestoras, coordenadoras pedagógicas das GR e equipe técnica da Secretaria participaram de encontros que discutiam sobre crianças, infâncias

e as múltiplas linguagens, propiciando o diálogo com as ações desenvolvidas nos contextos das instituições da Rede.

Dois anos depois, um movimento de construção do próprio Referencial da Rede Municipal de Educação de Salvador se inicia, buscando articulação com diferentes atores envolvidos na Educação Infantil. Então, a SMED constrói o Projeto Pedagógico Nossa Rede Educação Infantil, incluindo RCMEIS (Salvador, 2015e), materiais pedagógicos para profissionais, crianças e famílias. Nessa época, vivenciamos outros momentos formativos na Rede, contemplando Grupos de Trabalho, desta vez com foco na implementação do Programa. Importa considerarmos, nesse contexto, os resultados de nossa pesquisa (Paim, 2020, p. 66), cuja origem está na inquietação de observarmos distância das reflexões e planejamentos advindos das formações promovidas pela SMED e muitas práticas dos profissionais no cotidiano das instituições:

[...] devido a participação da Rede ter se dado por representatividade, podemos suscitar que os diálogos estabelecidos no GT não foram ampliados e/ou não produziram significância para os demais profissionais e, ainda, devido a sua rotatividade, muitos profissionais assumiram a Educação Infantil após a implantação do Programa.

Assim, experimentamos variadas experiências de encontros formativos e reuniões, inclusive com GRs, em que essa questão é exposta. Quais possibilidades de formação continuada devem ser propostas? Que estratégias utilizar? Como chegar mais perto das demandas que estão no cotidiano das instituições de Educação Infantil? Essas e outras tantas questões são, reiteradamente, explicitadas em meio ao entrave do processo de acompanhamento do trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido no “chão” dos espaços institucionais, no qual constitui-se no apoio aos profissionais da Educação Infantil em suas rotinas diárias.

Nas vivências dentro do Órgão Central, pudemos notar o quanto a SMED, GR e instituições que atendem creches e pré-

escolas precisam estar articuladas, encadeadas, promovendo formação continuada e retroalimentando os movimentos formativos, através de acompanhamento das ações pedagógicas, das condições de trabalho dos profissionais, das necessidades específicas de cada criança, de cada comunidade e de cada território. Escutando, observando, registrando, dialogando, propondo na cadeia formativa colaborativa já destacada: SMED, GRs e Instituições de Educação Infantil, com os seus diversos profissionais, famílias e comunidade local. Vale salientar que nessa engrenagem, a formação continuada se estrutura dentro dos contextos e podem ser apoiadas por atores envolvidos em outros contextos, como da Universidade e de diferentes territórios.

Sobre o terceiro contexto, CMEIMCC, o cerne das nossas ações está na promoção de formação continuada para os profissionais que atuam na instituição e na articulação com outros profissionais, famílias e comunidade do bairro de São Gonçalo, território onde a instituição se encontra.

Como aponta o documento da Rede Municipal de Ensino de Salvador (Salvador, 2012), a coordenação pedagógica tem o papel de organizar espaços e estratégias de formação continuada, portanto temos buscado promovê-la no próprio ambiente da instituição, favorecendo a interlocução com os diferentes atores que estão envolvidos com a proposta pedagógica. Entretanto, fomentar uma cultura formativa não é ação simples! Envolver os diferentes atores, mais ainda! Este tem sido o desafio enfrentado no CMEIMCC, compreendendo que:

Quaisquer profissionais envolvidos com a Educação Infantil sejam auxiliares, cozinheiros, porteiros, sejam professores, diretores e coordenadores pedagógicos, precisam estar debruçados nas concepções de criança e infância, na tríplice relação entre educar, cuidar e brincar [...] (Paim, 2020, p. 104).

No segundo semestre do ano de 2021, quando iniciei no CMEIMCC, organizamos encontros formativos com as professoras,

incluindo as ADIs, todos os profissionais da instituição e as famílias. Vale ressaltar que esses momentos foram negociados junto à GR, uma vez que a Rede Municipal não possibilita tempos para que haja encontros coletivos com os profissionais. Na ocasião, os espaços/tempos/materiais foram significativos, envolvendo estudos, reflexões, trocas, ponderações, esclarecimentos, produções coletivas, a exemplo da construção do projeto político pedagógico e do processo de auto-avaliação, a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (Salvador, 2015b), onde as vozes dos diversos profissionais e famílias estavam presentes. No ano seguinte, sentimos a necessidade de promover também, encontros apenas com as ADIs.

Entretanto, no ano de 2023, após novos contatos com a GR, apesar de organizamos o cronograma de formação, no início do ano letivo, os encontros com o coletivo foram suspensos, conforme já salientamos quando nos referimos à participação no Projeto Escuta promovido pelo GEPEICI. Nesse período, ainda apresentamos uma proposta de formação continuada, cujo CMEIMCC seria espaço para composição de grupos de estudos, convidando outros profissionais da mesma regional para momentos de estudo e trocas entre instituições de Educação Infantil, o que também não foi oportunizado. Nesse sentido, carece o papel articulador da GR, fundamental para a viabilização da formação continuada em contexto dos profissionais do CMEIMCC.

No entanto, mesmo cerceada a possibilidade de articulação coletiva, vamos mantendo os momentos de Atividade Complementar (AC), os quais se constituem em encontros individuais, ou em duplas, para planejamento pedagógico e organização das atividades, semanalmente, com as professoras, além dos encontros com as ADIs e as famílias, separadamente.

Convém pontuarmos que os tempos destinados à formação com as ADIs, em torno de 50 a 60 minutos, são espaços formativos ricos para o CMEI, pois são selecionadas temáticas do cotidiano na Educação Infantil e cenas com descrição de situações comuns, que

fazem parte desta etapa da educação, as quais são refletidas à luz das Pranchas para Profissionais da Creche (Salvador, 2015d), material que faz parte do Programa Nossa Rede Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Neste espaço/tempo são promovidas trocas entre as profissionais, reflexões, questionamentos e proposições para atuação junto às professoras.

Vale destacar os esforços e investimentos individuais de professoras e coordenadora pedagógica do CMEIMCC para suas formações continuadas, quer sejam em cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*, quer sejam em grupos de Pesquisa, a exemplo de duas profissionais que integram o GEPEICI, ou até mesmo em outros cursos, buscando estudos, reflexões, trocas, produção e sistematização de saberes/fazer. São através dessas experiências que a formação continuada tem acontecido, nos movendo à exploração de diferentes contextos.

Com base nas experiências formativas vivenciadas nos três diferentes contextos, compartilhados neste espaço, e na relevância do papel da Universidade, da Secretaria de Educação e da instituição de Educação Infantil na formação continuada dos profissionais que atuam nesta etapa, enfatizamos a articulação de ações formativas entre essas diferentes instâncias, enquanto possibilidades de formação continuada.

Compreendendo as dialogicidades entre os contextos, reconhecemos a estratégia formativa da homologia dos processos, como oportunidade de aproximações sucessivas das situações dos contextos da prática e as reflexões teóricas, compreendendo os conhecimentos produzidos na/com a própria prática (Gouveia e Placco, 2013, p. 74), estratégia que possibilita questionar a própria prática e vivenciar situações que possam se inserir no fazer pedagógico.

Conforme apontado por Schön (2000), em seus estudos sobre epistemologia da prática, quem está participando de formação continuada observa e assimila as atitudes dos formadores, portanto cabe ao formador construir processos formativos que possibilitem analisar situações homológicas à atuação profissional, valorizando

o conhecimento que se origina da prática e da reflexão da ação. Dessa forma, vão sendo constituídas comunidades de aprendizagem, ou seja, “[...] grupos de pessoas envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade, ligadas por um propósito comum. [...] os membros da comunidade, em geral, constroem significados e partilham signos e ideias sobre o empreendimento em que estão engajados” (Crecci e Fiorentini, 2018, p. 3-4), as quais possibilitam uma rede de saberes.

A instituição de Educação Infantil, como ambiente de aprendizagem promotor do desenvolvimento das crianças (Paim, 2021, p. 56), a Universidade, como uma comunidade de aprendizagem que investiga, produz compreensões e sentidos sobre as diferentes realidades educativas (Brasil, 1996) e a Secretaria Municipal de Educação, como espaço articulador de formação dos profissionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado nas instituições educativas, integram contextos importantes para a prática da formação continuada dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, consideramos a pertinência da formação em contextos variados e que levem em conta dimensões essenciais para os processos formativos, como a crítico-reflexiva, ética e política, estética e cultural, humano-interacional, do corpo e do movimento, da experiência, formação identitária, entre outras, como as definidas por Placco (2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020, p. 5), no parágrafo único do art. 6º, ressaltam também, a necessidade de colaboração entre diferentes contextos:

No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração.

Portanto, buscamos, ao longo desta produção, destacar as especificidades dos três contextos de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, mas identificamos os entrelaçamentos dessas vivências, pois tanto a Universidade quanto à SMED e o CMEIMCC são compostos por atores que constroem a Educação Infantil no município; contemplam em seus objetivos de atuação, a formação continuada desses profissionais, dos quais alguns transitam em mais de um desses espaços. Os três âmbitos exploram os conhecimentos específicos sobre as crianças e a Educação Infantil; utilizam estratégias metodológicas de escuta, da reflexão sobre a prática, da problematização, da troca de experiências, da homologia dos processos; constituem-se em espaços de produção coletiva de conhecimento; organizam planejamentos e projetos.

Visualizando as intersecções dos três diferentes contextos, podemos afirmar que pode ser construída uma política de formação continuada na rede municipal de ensino, considerando as dimensões e saberes já anunciados: crítico-reflexiva, ética e política, estética e cultural, humano-interacional, do corpo e do movimento, da experiência, formação identitária, técnicos e científicos, vida profissional e pessoal, contexto sócio-histórico-cultural local (Placco, 2014; 2006; Zumpano, 2010; Imbèrnom, 2009).

Assim, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil e suas conexões com as diferentes dimensões, saberes e contextos precisam ser prioridade nas políticas públicas, nos projetos e planejamentos, pois podem contribuir, de forma muito significativa, para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade.

4. Considerações finais

Diante das reflexões sobre formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, em diferentes contextos, reafirmamos sua importância, de forma contínua e

contextualizada, com as instituições de atendimento à Educação Infantil.

Coadunando com essa premissa, destacamos dois aspectos que precisam ser olhados e cuidados para formação continuada dialógica e significativa: a necessidade de articulação entre os diferentes contextos formativos, da Universidade às instituições que atendem à Educação Infantil e a urgente viabilização de formação continuada para os variados segmentos de profissionais que atuam nestes espaços.

Nesse sentido, buscamos contribuir com essas reflexões para que os contextos formativos nas instituições de Educação Infantil possam ser garantidos e ressignificados para todas/os as/os profissionais que atuam, cotidianamente, em creches e pré-escolas.

Referências

- BAPTISTA, Monica Correia e BARRETO, Ângela Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-180, mai./ago. 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re) pensar os rumos para a Educação Infantil (pós) pandemia. **Revista Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021.
- BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015a.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de dez. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17 de 06 de junho de 2012.

Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de jun. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC /SEF /COEDI, 1944b.

BRASIL. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, DF, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de outubro de 2020.

CÔCO, Valdete. **Professores na Educação Infantil**: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2009.

CRECCI Vanessa M. e FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, p.1-19, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVD5mDZ4BHytPg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-132, set./dez. 2005.

GOUVEIA, Beatriz e PLACCO, V.M.N.S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

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

INSTITUTO AVISA LÁ. **Diretrizes em ação**: qualidade no dia a dia da educação infantil. São Paulo: Ed.Instituto Avisa Lá , 2015.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F.; CAMPOS, Julia B. Grupos de Pesquisa na Educação Infantil: contextos e trajetórias. **Revista Zero-a-Seis.** Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1382-1403, jul./dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros.

In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA,

Livia Fraga. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.)

Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

PAIM, Patricia G. **O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador.** 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PAIM, Patricia G. Planejamento e coordenação pedagógica: uma reflexão no cotidiano da Educação Infantil. In: FILHO, Antonio Carlos de Almeida Gouveia Filho (Org.). **Planejamento pedagógico:** diálogos, percursos e experiências. Salvador: 2B, 2021.

PAIM, Patricia G. e SANTOS, Marlene Oliveira dos. O trabalho da coordenadora pedagógica na instituição de Educação Infantil.

Revista Zero-a-Seis. Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1309-1336, jul./dez. 2022.

PARO, Vitor H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 30, n. 107, p. 125-139, jan./abr. 2009.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. Â. da S. e FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2007.

PLACCO, V. M. N. de S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 11-14 nov. 2014, Fortaleza, XVII ENDIPE, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%20_%20Placco%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

PLACCO, Vera M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: **Anais: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE, 2006. p. 251-262.

PLACCO, Vera M. N. S. e SILVA, S. H.S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.B.G. ; ALMEIDA, L. R. ; CHRISTOV, Luiza H.S. (Orgs) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4ed. São Paulo: Loyola, 2003. p.25-34.

PLÁCIDO, Reginaldo L.; ALBERTO, Simão e PLÁCIDO, Ivonete T. M. A docência e a formação continuada: um compromisso no exercício da profissão. **Revista Formação@docente**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 30-53, jan./jun. 2021.

SALVADOR. **Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador: SECULT, 2002.

SALVADOR. Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015. Aprova o Regimento da Secretaria Municipal da Educação. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 28 jul. 2015a.

SALVADOR. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: SMED, 2015b.

SALVADOR. Lei nº 8722, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 19 jun. 2015c.

SALVADOR. **Pranchas para profissionais da creche**. Salvador: SMED, 2015d.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015e.

SANTOS, Marlene Oliveira dos (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos e RIBEIRO, Silvanne (Coord.). **Docência na Educação Infantil**: um estudo sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Salvador. Período (2018-2020). 109 f. 2020. Relatório de Pesquisa - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Gabriela Scaldaferrri da. **Formação continuada de professoras e auxiliares da Educação Infantil no município de Salvador**: saberes, experiências e trocas no contexto escolar. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SOUZA, V. L. T. e PLACCO, V. M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão e na formação. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 25-44.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Emília P.; SOUZA, Luciana S. de; ALVES, Cândida, M. S. D.; e OLIVEIRA, Rachel de. As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**. São Paulo, v. 29, n. 3 (88), p. 467-491, set./dez. 2018.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de Educação Infantil (creche)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Carolina Damascena Ferreira
Joseildes Almeida Alves

1. Introdução

Vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), estão sendo desenvolvidas duas pesquisas de mestrado que investigam o Programa Nossa Rede Educação Infantil Salvador-BA e a formação continuada de professoras de Educação Infantil instituída por este. Constituindo-se como o projeto pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de Salvador, a referida política municipal foi lançada, oficialmente, em 15 de outubro de 2015 pela gestão do prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto.

Em seguida, em 18 de novembro do mesmo ano, o Programa Nossa Rede Educação Infantil foi apresentado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) como “a política municipal para a Educação Infantil de Salvador”¹. O Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (RCMEIS) é o documento da referida política municipal, no qual a concepção de formação continuada é apresentada e pode ser conhecida. A política educacional de Salvador-BA integra o conjunto de políticas educacionais municipais e estaduais brasileiras que têm seus textos de representação da política formulados sob as diretrizes regulamentadas pela legislação brasileira.

¹ Informações encontradas no sítio eletrônico da Avante - Educação e Mobilização Social: <https://avante.org.br/>.

Para compreender esta formação, a primeira seção deste capítulo, então, apresenta as diretrizes, objetivos e fundamentos expressos nos referidos textos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2015 e nº 2/2019 e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, disposta pelo decreto nº 8.752/2016, estão reunidas aqui por estabelecerem em seus textos a formação continuada dos profissionais da educação básica brasileira.

Na segunda seção do capítulo estão apresentadas as concepções de formação continuada, a partir dos estudos de Nóvoa (2002), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Tardif (2005), no intuito de dialogar com a concepção de formação continuada descrita pelas políticas educacionais brasileiras e, em especial, pelo Programa Nossa Rede Educação Infantil Salvador-Ba. A compreensão da formação continuada neste programa permitirá compreender o desenvolvimento profissional das professoras da rede municipal de ensino de Salvador-Ba.

Assim, este capítulo evidencia como os textos das políticas públicas educacionais brasileiras instituem e abordam a formação continuada para os profissionais da educação básica com o objetivo de contribuir para a análise e compreensão da Política Educacional Nossa Rede para a Educação Infantil de Salvador. Ou seja, este capítulo representa mais um estudo que integra as pesquisas de mestrados citadas, por abordar a formação continuada docente presente nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Os estudos aqui apresentados têm uma abordagem qualitativa, sendo utilizada a técnica da análise documental e seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do Ciclo de Política (Ball, Bowe e Gold, 1992). Visando o objetivo proposto, este capítulo foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura e da análise dos textos que expressam a legislação brasileira, a respeito da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica brasileira, as concepções de formação continuada

e a proposta contida na política educacional do Programa Nossa Rede Educação Infantil do município de Salvador-BA.

As considerações finais encerram este capítulo e expõem as possíveis compreensões sobre a formação continuada dos profissionais da educação básica presente nas políticas públicas educacionais brasileiras. Expõem, também, a aproximação conceitual desta formação com a concepção de formação continuada de professores que fundamenta, teoricamente, as pesquisas de mestrado que provocaram a escrita desse texto.

2. A formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica nas políticas públicas brasileiras

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 dispõe especificamente sobre a formação continuada de professores da educação básica a partir da Lei nº 12.056/2009. Esta lei acrescenta três parágrafos ao artigo 62 da LDBEN, nos quais o primeiro (inciso 1º) estabelece o dever da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de promover, em regime de colaboração, a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Estas poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, conforme o segundo parágrafo, o inciso 2º, complementa.

A Lei nº 12.796/2013 também inclui um parágrafo único à LDBEN a respeito da formação continuada, de modo a garanti-la "no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação." Este parágrafo se refere à formação continuada destinada aos "trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim", não incluindo, portanto, os demais profissionais da educação escolar básica considerados pelo artigo 61 da LDBEN.

Ainda no Título VI - Dos Profissionais da Educação, o Art. 67 determina que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, p. 48).

Corroborando com o artigo citado acima, na conclusão do texto normativo, o artigo 87 em seu inciso 3º determina que o Distrito Federal, assim como cada Estado e Município brasileiros e a União, supletivamente, devem: “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.” Conforme a LDBEN nº 9.394/1996 está construída e como a formação continuada está apresentada é possível compreender que esta é considerada como: continuidade da formação profissional inicial, aperfeiçoamento profissional continuado, estudos e capacitação em serviço.

A lei conferiu um espaço para a formação continuada entre as políticas públicas educacionais ao incluí-la entre as diretrizes para a educação básica nacional. A LDBEN também representa uma significativa conquista para os profissionais da Educação por afirmar a formação continuada como direito do docente e como meio para a valorização da carreira do magistério. Para tanto, é indispensável considerar a responsabilidade da União, dos sistemas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal para assegurar o cumprimento desse direito.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 2, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Estas diretrizes são instituídas, tendo em vista algumas leis nacionais, decretos e outras resoluções e pareceres do CNE, durante o período de 1996 a 2015. Dentre outros princípios, considera “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação

inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015, p. 10). Esta resolução possui um capítulo (VI), exclusivamente a respeito da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, no qual apresenta a sua natureza e finalidade que, de acordo com artigo 16:

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 10).

De acordo com o art. 17, em consonância com o art. 16, o modo pelo qual a formação continuada deve se dar é “pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (Brasil, 2015, p. 10). Cada uma dessas atividades ou cursos podem ser organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, a fim de que “agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.” (Brasil, 2015, p.10).

Na referida resolução, “a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério”, na qual considera, dentre outros aspectos, “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.” (Brasil, 2015, p. 10) Isto é relevante destacar para compreender por que o art. 18, inciso 3º, afirma que “a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (Brasil, 2015, p. 10).

A concepção da qual decorre a formação continuada permite correlacioná-la à valorização do magistério e dos seus profissionais, visto que, conforme a resolução, tal valorização inclui as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, como estudos, pesquisa e demais atividades formativas e de desenvolvimento profissional. Assim, o art. 19 estabelece que a formação continuada deverá ser garantida nos planos de carreira e remuneração dos sistemas de ensino como meio de valorização dos profissionais do magistério público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada, definida pela resolução nº 2/2015, apresenta como se constitui e concebe a formação continuada para a educação básica. Também dispõe sobre a oferta, promoção e responsabilidade que devem ser assumidas “em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.” (Brasil, 2015, p. 10) Para tanto, ambos devem atender às políticas públicas de educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi instituída pelo decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016, p. 2) "com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com Plano Nacional de Educação - PNE" de 2014. Dos quatorze princípios desta política, quatro se referem a formação continuada, concebendo-a como componente essencial à profissionalização docente e ao compreender a necessidade do acesso permanente dos profissionais da educação "a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar" (Brasil, 2016, p. 1).

Além dos princípios citados, a política reconhece as instituições educativas e de educação básica como espaços necessários à formação continuada. Dos nove objetivos, apenas um visa "apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e

continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior" conforme estabelecido pela meta 15 do PNE (Brasil, 2016, p. 3). A referida política educacional também inclui Planejamento Estratégico Nacional e Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal, a fim de que assegurem "a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica" (Brasil, 2016, p. 4).

O Planejamento Estratégico Nacional ainda deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados à: "IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais do desenvolvimento da educação básica; e X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados." (Brasil, 2016, p. 6).

A Resolução nº 2/2015 foi alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1 de 9 de agosto de 2017, nº 3 de 3 de outubro de 2018, e nº 1 de 2 de julho de 2019 e revogada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Esta última aborda a formação continuada de professores para a educação básica apenas em seu art. 6º. Trata de afirmá-la como princípio relevante da política de formação inicial de professores para a Educação Básica em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no seguinte item:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Brasil, 2019, p. 3).

Este princípio também estava presente no artigo 3º inciso 5º da resolução de 2015 como um princípio da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Assim, considerando, comparativamente, as resoluções de 2015 e 2019, esta última trata da formação continuada dos profissionais do magistério apenas ao

conservar o princípio citado, enquanto que na resolução CNE/CP 2/2015 é possível compreender a formação continuada como um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (Art. 3º inciso 3º).

A resolução CNE/CP 2/2019, no entanto, limita-se a instituir diretrizes curriculares, exclusivamente para formação inicial de professores do magistério, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). A atual resolução, portanto, não se propõe a definir a formação continuada docente tal como a resolução nº 2/2015 fez de forma ampla.

3. Concepções de formação continuada e o Programa Nossa rede Educação Infantil Salvador

A formação de uma professora é algo que precede sua escolha profissional, as professoras trazem marcas das suas trajetórias escolares e os modos pelos quais vão se construindo as identidades profissionais estão relacionadas, corroborando com os autores: Nóvoa (2002, 2022), Tardif (2006) e Oliveira-Formosinho (2012). Essa é uma parte importante na compreensão das concepções de formação continuada, nas escolhas e caminhos seguidos pelas professoras na construção da carreira.

A formação continuada precisa ser uma escolha, um desejo das profissionais, atendendo aos seus interesses e dialogando com suas necessidades. Não se trata, portanto, de propostas mercadológicas para atender objetivos externos ou treinamentos para fins específicos, ou determinados pacotes prontos, mas sim uma formação continuada que contribua na prática diária com as crianças e na profissionalidade docente, que, na concepção de Nóvoa (2002), é uma capacidade de autodesenvolvimento reflexivo, que sirva de suporte nas decisões diárias, na sala de aula e no contexto escolar. E para Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2012, p. 43) o conceito de *profissionalidade docente* diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto

às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências, assumindo a dimensão moral da profissão.

Tem-se que a formação das professoras não se dá de forma única e isolada, ela perpassa por diferentes instâncias e espaços, condições e desejos. Deve ser presente e constante na carreira profissional, sendo assegurada como direito que é, com as garantias necessárias para sua realização, mas também como objeto de desejo na busca pessoal e coletiva. Com isso, temos um bom resumo sobre a formação profissional das professoras em Tardif (2005, p. 287): “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.” Na perspectiva de uma concepção de formação continuada transformadora e promotora do desenvolvimento profissional, fica explicitado em Nóvoa (2002, p. 59),

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.

O autor nos apresenta que a formação contínua deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.” (Nóvoa, 2002, p. 60). Ele nos indica que a interação dos profissionais e dos contextos dá um novo sentido às *práticas de formação contínua nas escolas*, sendo essa uma perspectiva ecológica de mudança.

Em concordância com esses autores, consideramos a importância da valorização dos saberes e práticas das professoras nessa concepção de *formação contínua*, e ainda a possibilidade de se privilegiar a escola enquanto local formador, sendo o lócus dessa formação, mas não se pode perder de vista a necessidade das condições para essa formação e nem eximir a formulação de políticas educacionais que assegurem a formação continuada das professoras. Portanto, é importante ter políticas públicas que garantam a formação continuada das professoras, mas considerando que essas “são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.” (Azevedo, 2004, p. 14).

Diante do exposto sobre as concepções de formação continuada tem-se no Programa Nossa Rede da Educação Infantil Salvador uma iniciativa do poder municipal para se adequar às exigências da legislação nacional na organização desse segmento da Educação Básica. A construção dessa política pública é significativa para a compreensão da educação ofertada às crianças, e, especificamente, da proposta da política de formação continuada para as professoras, conforme expressada no RCMEIS “a formação centrada na escola valoriza a reflexão sobre o contexto como principal elemento formativo e a escola como principal espaço para o desenvolvimento profissional.” (Salvador, 2015, p. 26).

Diante dessa compreensão da formação continuada no espectro do protagonismo das professoras e do espaço escolar, não se pode deixar de observar a importância em distinguir a valorização desses e a responsabilidade do poder público para essa formação continuada. E que esses tenham o papel reconhecido, como é indicado por Santos e Varandas (2021, p. 41) “[...] que o professor da Educação Infantil também seja coautor nos processos de formulação e implementação da política pública educacional [...], conforme descrito no Programa Nossa Rede.

A interpretação de como a política pública acontece nas escolas é uma condição necessária para saber sobre seu êxito ou

não, pois “a interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente.” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20, 21). É importante também, destacar a relevância de analisar a atuação de cada sujeito da política, de acordo com a função de cada um, pois [...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional.” (idem, p. 37).

Assim, tem-se buscado seguir os contextos descritos no Ciclo de Políticas, que são o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Destacamos aqui, a atuação dos agentes educacionais para a concretização da política no espaço escolar. Nesse sentido, o Programa Nossa Rede indica que para a escola ser um espaço de reflexão e aprendizagem é necessário o “protagonismo da equipe, sob a liderança da dupla gestora: a/o gestor/a escolar e a/o coordenador/a pedagógico.” (Salvador, 2015, p. 22). Importa analisar as condições reais para essa atuação, considerando tempo, materiais, instalações físicas e formação.

4. Considerações finais

Os textos oficiais da legislação brasileira, ao disporem sobre a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, afirmam e reafirmam a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios com o dever de promovê-la, em regime de colaboração. Esta é a primeira característica fundante das políticas públicas para a formação continuada dos profissionais da educação básica. A segunda consiste em conceber a formação continuada como direito dos profissionais da educação básica e reconhecê-la como meio de valorização profissional destes, bem como reconhece e valoriza a unidade educativa como local principal e privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada.

Concentrando-se no objetivo deste capítulo, é possível compreender que a formação continuada definida pelos textos

oficiais nacionais é concebida por aprimoramento, atualização, especialização e capacitação profissional docente e pode ser promovida através de cursos de pós-graduação e de programas de formação em universidades. Assim, também, tal formação compreende atividades a serem desenvolvidas no cotidiano da instituição educativa, em exercício profissional, por meio de estudos, reuniões e ações extensionistas. A finalidade da formação continuada abrange reflexão sobre a prática educacional, aperfeiçoamento da prática docente, novos saberes e práticas, assim como a melhoria da qualidade da educação básica e qualificação do ambiente escolar.

A concepção de formação continuada descrita nos textos oficiais que compõem a política nacional se apresenta em consonância com os estudos apresentados neste texto. Ou seja, ambos consideram a escola como local privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação básica. Isso implica que a formação centrada na escola, em exercício, pode contribuir para a circulação e valorização do conhecimento no ambiente escolar. Contudo, essa formação necessita de planejamento, organização, materiais, local e tempo reservados apropriadamente. Os autores do nosso referencial consideram, ainda, que as trocas e partilhas fazem parte do contexto escolar e podem ser consideradas como formação em contexto, mas esta faz parte da própria dinâmica escolar, considerando o protagonismo profissional.

O cumprimento da legislação em formular uma política educacional que descreva a formação continuada, como o Programa Nossa Rede Educação Infantil, não basta, é necessário que essa formação contemple as profissionais com a garantia desse direito, fazendo valer a concepção adotada pelo Programa, contemplando planejamento e diretrizes. A concepção de formação continuada deve ser direcionada ao aprimoramento profissional, à valorização dos sujeitos reconhecendo seus conhecimentos e sua prática, de forma a assegurar o que preconiza a legislação nacional e o atendimento legal por parte dos entes federados.

Por fim, o que esperamos de uma política educacional para formação é que as professoras da Educação Infantil, etapa inicial da educação básica, e tão essencial, tenham seu pleno desenvolvimento *pessoal, profissional e organizacional* e possam ofertar uma educação qualificada para as crianças na Educação Infantil.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Política Educacional. Brasília: **Diário Oficial União**, Brasília, 10 de maio de 2016, p. 5, col. 1.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.
- SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; VARANDAS, Daniela Nascimento. **Políticas públicas, professoras da Educação Infantil e pandemia da COVID-19.** In: SANTOS, M. O. (Orgs). **Educação Infantil em tempos de pandemia.** Salvador: EDUFBA, 2021, p. 31- 48.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS DE ENTRELAÇAMENTOS

Daniela Nascimento Varandas

1. Introdução

Neste capítulo as reflexões sobre políticas públicas e Educação Infantil-EI serão os fios condutores, fios que foram tecidos ao longo dos 10 anos de existência do Grupo de Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI, uma das linhas de pesquisa que integra o programa de Pós-graduação em Educação e o do Programa de Pós-graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas — Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia — UFBA. O grupo teve origem e se constituiu no berço de uma universidade pública, considerando a sua responsabilidade social, política, acadêmica, de produção e difusão de conhecimentos. Tenho uma ligação afetiva, acadêmica e profissional com o GEPEICI, pois estive presente desde a sua criação, junto com as Professoras Pesquisadoras Marlene Oliveira dos Santos e Patrícia Guimarães Paim e permaneço até hoje realizando diversas atividades de pesquisa, extensão, formação e estudo com muito entusiasmo e dedicação.

O GEPEICI ao longo de uma década tem pautado suas atividades em benefício de uma Educação Infantil pública, de qualidade, laica e socialmente referenciada. Portanto, este texto pretende refletir sobre política, o que ela vem a ser, e, conseqüentemente, o seu entrelaçamento com a EI. Vale frisar que o GEPEICI também é um espaço para debater criticamente, refletir e estudar sobre as políticas voltadas para infância.

2. Política, Política Pública Educacional e seus fios conceituais

Para entender o que vem a ser política, é importante saber que as variações que encontramos não dizem respeito unicamente às posições dos autores que defendem uma ou outra definição, mas à diversidade das organizações internacionais, nacionais, locais e suas conjunturas. E o risco é sempre grande de elevar à condição de essência da política a uma maneira de vivê-la e compreendê-la que corresponde somente à experiência de uma geração, em uma ou algumas décadas, em um espaço geográfico limitado.

Cada contexto histórico tem uma conceituação para política e desde quando os homens discutiam entre si as melhores condições para viver e organizar seu grupo social, até a definição de regras, tudo era resultado da política. Para Hannah Arendt (2002, p. 21), “política é o espaço entre os homens, a pluralidade entre eles, a convivência entre os diferentes, que só tem sentido se a liberdade se fizer presente”. De acordo com a autora, a esfera política dignifica a condição humana, está além da necessidade e exigência natural ou social, mas diz respeito à realização humana em um mundo plural e comum a todos.

Em relação ao sentido de política, Bobbio (2002 apud Secchi, 2010, p. 1) explica que é a “atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. As reflexões iniciais escolhidas demonstram que política é uma rede de regras, acordos, que são estabelecidas pelos grupos sociais a partir de um tempo histórico, do contexto social e que ela é sempre plural, complexa e permeada por relações de poder.

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Sobre o estudo das políticas públicas, Fisher (2020) situa como um campo multidisciplinar, orientado para resolução de problemas públicos e seus fundamentos estão na ciência política, sociologia, economia, administração pública, direito, psicologia, entre outras áreas.

Segundo Arrecthe (2002) e Celina Souza (2003), as primeiras investigações sobre políticas públicas foram caracterizadas pelas limitações da escassa acumulação do conhecimento na área e mostram a importância da ampliação de investigações sobre este campo do conhecimento. As autoras apontam que países em desenvolvimento, como o Brasil, e de democracia recente ou recém-democratizados, que não conseguiram equacionar, ainda que minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover com eficácia a inclusão social de grande parte de sua população, devem investir ainda mais em estudos e pesquisas sobre este tema. Colaborando sobre a questão da importância de pesquisas em política educacional, Ball e Mainardes (2011, p. 11) citam que:

no Brasil a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes.

Celina Souza (2006) faz uma reflexão interessante quando diz que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Ela complementa explicando que:

a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento [...]. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares” (Souza, 2006, p. 26).

Janete Lins de Azevedo (2008, p. 38) explica que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Portanto, posso então dizer que as políticas públicas, como afirmam Souza (2006) e Höfling (2001), constituem-se em um conjunto de ações sociais desenvolvidas pelo Estado, dirigidas para resolução de problemas emergentes em um dado momento histórico, elas procuram atender a uma demanda da atualidade e as características do contexto na qual está inserida. Portanto, entendê-la enquanto um processo social, construído historicamente, que se configura como um movimento complexo, contraditório, pautado através das condições históricas, que implica no ir e vir das forças sociais em disputa.

Quando relacionamos política com educação pública, temos a configuração das Políticas públicas educacionais, elas revelam formas de ações caracterizadas por um dado contexto histórico, além de que não são instituídas apenas pelo Poder Público, nas instâncias da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, mas também pelos diversos atores da sociedade civil (Vieira, 2007).

Sobre as relações entre estado e sociedade, Höfling (2001) cita que podemos separar os atores das políticas públicas em dois grupos: os estatais que são aqueles que exercem funções públicas no Estado e os privados que não possuem vínculo direto com a estrutura administrativa do Estado. Entende-se por Estado:

[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. E Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 31).

Importante entender o que vem a ser Estado dentro dessa estrutura, Bonetti (2006) expõe que é uma instituição não neutra,

movida por valores éticos, políticos e culturais, sendo, portanto, resultante de uma correlação de forças entre setores da sociedade civil, local de origem das políticas públicas.

Sobre este aspecto, Souza (2006) explica que a variante das políticas públicas, a das políticas sociais, que se dirige a determinados setores da sociedade, como saúde, educação, habitação, segurança apresenta um aspecto conflituoso no limite que envolve a decisão dos governos diante das políticas públicas. E, sobretudo, quando se trata de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (Souza, 2003, p. 56), onde se expressa a multiplicidade de interesses dentro de um dado momento histórico e social.

Sobre a intervenção do governo no âmbito da educação, Sofia Vieira (2007) esclarece que diz respeito a áreas específicas, daí porque se fala em políticas de Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção estatal, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividade.

Adentrando no “fio” da política pública e sua relação com a EI, que é o foco deste texto, situio que elas devem ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida, para garantir o acesso universal à educação na primeira infância e assegurar que seja de qualidade, inclusiva e equitativa.

Não podemos negar que políticas voltadas para a EI são fundamentais para garantir um desenvolvimento integral das crianças, mas a caminhada para efetivação de políticas públicas educacionais voltadas para a infância não foi tão rápida ao longo da história brasileira. Sobre o aspecto histórico, Bujes (2001, p. 13) diz que “durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma competência unicamente familiar”. O cuidado da

criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, objetivava zelar pela sua saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentá-la.

A expansão da educação de crianças menores de seis anos, tanto em creches como em jardins-de-infância¹, foi se dando vagarosamente. Somente no final da década de setenta, a educação de crianças recebeu um novo olhar e esse movimento nasceu muito inspirado nas contribuições das pesquisas teóricas de autores como Froebel (1852), Freinet (1966), Montessori (1952), Decroly (1932), Piaget (1980), Vygotsky (1934) e Wallon (1962), pesquisadores que colaboraram para uma visão da criança na ótica da psicologia, pedagogia e filosofia. Neste período ocorreu uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano e o aumento das pesquisas sobre a infância.

Dois marcos políticos foram importantes para o atendimento educacional das crianças, um foi a consolidação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, concebida, muitas vezes, como amparo e visão assistencialista, passou a ser um direito do cidadão e um dever do Estado. O outro foi a inclusão da EI no sistema de ensino, após o seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/1996 – LDBEN, distanciando-a, legalmente, do assistencialismo, do espaço apenas do cuidar e da visão dela como uma preparação e acesso ao Ensino Fundamental. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pelo corpo social e pelo poder público.

Outro marcante documento foi lançado, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/1990, publicado em 13 de julho de 1990, que colaborou para dar maior visibilidade para as garantias de direitos das crianças. A exemplo do Art. 3º, que cita que

¹ O termo jardim de infância foi originado da palavra Kindergarten, em 1836, dado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), surgiu da ideia de que crianças devem ser cuidadas como as plantas de um jardim.

a criança passa ter os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, além de ter acesso às oportunidades para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 1990).

É importante situar como estava o contexto político, econômico e social após a Constituição de 1988. Sobre este aspecto, a autora Dalila Oliveira (2009, p. 1999) explica que o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) foi marcado pela busca da estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, que promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização, mesmo que a partir de inspiração de corte neoliberal. Por consequência, tal reforma implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas e trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização e minimização do papel do Estado. Esse modelo trouxe consequências consideráveis para a educação.

Dalila (2009) complementa citando que:

o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96 (Oliveira, 2009, p. 200).

Tais tensões oriundas das reformas ganharam visibilidade no contexto nacional e oportunizaram o surgimento de novo movimento social, pela efetivação dos direitos da criança, o Movimento InterFóruns de Educação Infantil – MIEIB, se fortaleceu, articulando os fóruns dos 26 estados brasileiros e o

distrito federal, promovendo encontros e monitorando as políticas municipais na área da EI.

Em suma, foi a partir da década de 1990 impulsionada principalmente pela legislação e pela luta dos movimentos sociais que a Educação Infantil no país passa a ter um novo enfoque, voltado principalmente para a visão da criança como um sujeito de direitos e de proteção que deve ser subsidiada por meio de políticas públicas específicas para infância.

3. Políticas curriculares para Educação Infantil no Brasil: o caso da BNCCEI E DCNEI

Dentro do novo contexto de lutas em que a sociedade demandava melhorias na qualidade da educação e garantia de acesso à proteção e ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação tornou-se o centro dos debates nas políticas públicas. Reconhecida como um direito fundamental, conforme explicitado na parte anterior deste texto, a Educação Infantil passou a ser foco de inúmeras reformas e discussões nos âmbitos governamental e social. Não é novidade que as políticas públicas eficazes são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso à escola com qualidade e que cabe ao Estado e a sociedade exercerem seus papéis para que elas possam desenvolver as habilidades de linguagem, motricidade, socialização e cognição com plenitude. Porém, quando a função do estado não legitima os direitos legais para infância apresenta-se uma discrepância entre o que foi regulamentado e a realidade da grande maioria das escolas infantis.

Oliveira e Souza (2005) informam que, na última década do século XX, alguns pesquisadores brasileiros demonstraram suas preocupações com os resultados da escolarização na Educação Básica e desenvolveram estudos que nos mostraram os vínculos entre esses resultados insatisfatórios e as políticas implementadas no país. Portanto, a elaboração de políticas públicas na área educacional, na maioria das vezes, se origina a partir de uma falta,

como por exemplo, dos resultados das avaliações nas instituições de ensino que apontam o fracasso. Nesse momento, a escola pública é comumente acusada pelo governo de não promover plenamente a aprendizagem dos estudantes e é assim que o “fio de uma nova política pública pode ser tecida”, ela é formulada para tentar resolver o problema dos baixos índices de aprovação e/ou dos supostos entraves na educação.

Sobre as reformas das políticas públicas, Apple (2003, p. 6), chama atenção ao frisar que as:

reformas” educacionais”, podem parecer boas no imaginário de quem as idealiza, mas muitas vezes não funciona da maneira esperada e sim “de maneira exatamente oposta quando chegam a sala de aula.

Existe um hiato entre o que os formuladores de políticas pensam sobre elas e a real necessidade da escola, eles não costumam levar em consideração as desigualdades sociais, econômicas, culturais, locais e regionais na hora de formulá-las, pautando suas análises e diagnósticos sem conhecerem de perto a realidade escolar. As políticas formuladas diante desse contexto costumam fracassar, as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino são responsáveis, em proporção significativa, pelos seus altos índices de fracasso.

Os resultados insatisfatórios devem ser atribuídos às políticas educacionais públicas, pois elas por si só não vão resolver as questões sociais que são múltiplas, além de trazerem no seu bojo características semelhantes que não colaboram para o desenvolvimento das crianças.

Nas últimas décadas uma série de reformas ocorreram, Dourado e Oliveira (2018) chamam a atenção que, a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff, foram ocorrendo mudanças nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal inspirados nos moldes do neoliberalismo. Podemos citar por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, entre outras. Sobre as propostas que nascem no contexto neoconservador, neoliberal, Michael Apple (2003) explica que elas apresentam características semelhantes, seguem um pensamento hegemônico, voltadas para mentalidade econômica, pragmática, orientada para o mercado e consumo, com objetivo de avaliar em larga escala e padronizar o ensino. Ele cita que as políticas neoliberais:

criam condições piores, não melhores, em termo de carga de trabalho, pressão e falta de recursos para os educadores que trabalham nas escolas que hoje estão sofrendo ataques incessantes (Apple, 2006, p. 23).

A característica de analisar as políticas públicas com base na procura de novas e eficientes formas de gerencialismo, de controlar as escolas, vem ganhando força com o crescimento do neoliberalismo e o neoconservadorismo na educação (Lima; Hypolito, 2019). Enquanto as perspectivas neoconservadoras desenvolvem um discurso de valorização ao passado, dos valores nacionais e dos saberes acadêmicos, entendidos como cultura comum, as perspectivas neoliberais sustentam discursos em torno da necessidade do controle da escola, nas políticas de responsabilização de professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses de mercado (Lopes; Macedo, 2011).

Adentrando no fio das políticas públicas para EI, podemos exemplificar através da própria Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCC-EI, mecanismo que está por trás das justificativas educacionais para formular e implementar uma base no Brasil. Na elaboração desta política, que foi aprovada através do Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017 e homologada com a publicação da Resolução CN/CP nº 02 de 22 de dezembro do mesmo ano.

Ela nasceu dentro dos moldes de um governo de direita, marcado por fortes princípios neoliberais, teve uma perigosa investida ideológica do governo, que sofreu influência global e internacional. (Amestoy; Mattos; Silva; Alves; Tolentino Neto, 2020, p. 101) sinalizam que:

Para além da influência de organismos como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem-se, mais recentemente, a formação do que Ball chama de rede global de política educacional onde atuam organizações filantrópicas e fundações que, apesar de não terem legitimidade política, estabelecem entre si relações ligadas à políticas, se estendendo pelo mundo e adentrando os mais diferentes países.

Este modelo de parceria segue a tendência de transferência do papel do Estado na oferta das políticas sociais para a sociedade civil, o próprio avanço do neoliberalismo, conforme exemplificado acima, propõe enquanto alternativa de resposta à crise do capitalismo. Adrião e Perroni (2018) salientam a presença neste processo de elaboração da BNCC do setor empresarial nacional ou de segmentos a ele associados, tanto no direcionamento das políticas educacionais, caracterizado na atuação do Movimento do Todos pela Educação, quanto na execução das políticas educativas, observada na atuação da Fundações Lemann, do Instituto Unibanco, do Instituto Ayrton Senna, dentre outros organismos. O documento teve influência dos movimentos tanto internacionais como nacionais.

Sabemos, por exemplo, que um currículo comum e obrigatório, como é o caso da BNCCEL, favorecerá a criação de avaliações padronizadas em larga escala e a vendagem de livros através das editoras. Fúlvia Rosenberg (2013, p. 511) alerta sobre este perigo dizendo que:

no debate contemporâneo sobre uma política (ou sistema) de avaliação na/da Educação Infantil, não só detratores da avaliação

tendem a acirrar tal bipolaridade vetusta, como também defensores da avaliação, por vezes, sustentam procedimentos inspirados no modelo hegemônico adotado no Brasil nos ensino fundamental e médio – “avaliações em larga escala, que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas” (Brasil, 2012, p. 6) – que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Ela aponta que as políticas para Educação Infantil devem ter consonância com diretrizes da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDBEN que desautoriza avaliações de crianças da Educação Infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar. Fúlvia Rosemberg (2002) ainda explica que é preciso atentar que as crianças de 0 a 6 anos de idade têm sido foco de atenção de setores da sociedade que incentivam, financiam diferentes políticas e projetos de cunho intersetorial, com interface com o setor público, a maioria com presença marcante de concepções economicistas e referenciais neoliberais.

Lopes e Macedo (2011) expõem que muitas vezes os trabalhos e as pesquisas sobre políticas públicas curriculares são mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas. Portanto, a política pública deve ser analisada através do enfoque conceitual e político. Existem orientações a serem adotadas, ao propor políticas, programas e formas de organização do currículo da Educação Infantil, é urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, no âmbito da escola, eles devem ser abertos à contribuição de professores, gestores, funcionários, famílias e às próprias crianças e amplamente debatidos para serem compreendidas. Ball, Maguire, Braun (2016, p. 13) citam que:

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política. A política é escrita em corpos e produz posições específicas dos sujeitos particulares.

No contraponto da BNCCEI, temos uma importante política que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, de caráter mandatório, estabelecida através do Parecer nº 22 de dezembro de 1998 e da Resolução nº 01 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As DCNEI são concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais orientam as instituições quanto à organização de suas propostas pedagógicas e organização curricular.

Vale ressaltar que o documento foi concebido em um momento histórico onde o governo federal da época incentivou a elaboração de políticas de cunho sociais. Dalila Oliveira (2009), sobre este período político que envolveu reformas na educação e deu maior autonomia para a gestão escolar, cita que:

a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorreram em diversos países na América e na Europa (Anderson, 2002). A escola viu crescer sua autonomia institucional, assim como a autonomia dos segmentos que a compõem (Oliveira, 2009, p. 201).

A referida autora esclarece que o Conselho Nacional de Educação-CNE², desde a promulgação da LDBEN/1996, tem se dedicado ao cumprimento das competências que lhe são atribuídas

² Para saber mais sobre a Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, acessar o *link*: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

Versão resumida produzida pelo MEC das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

pelo art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei Federal nº 9.131/95 e pelo art. 90 da LDBEN, para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2001, o CNE elaborou e divulgou uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas até aquele momento pela sua Câmara de Educação Básica. Nesta coletânea, fica evidente a importância e as finalidades destas Diretrizes. As DCNEI apresentam uma concepção de Educação Infantil em consonância com a legislação vigente e a compreende como:

a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

As DCNEI, em seu Art. 3º, apresentam a definição de currículo da Educação Infantil, citando que o:

currículo é o conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º) (Brasil, 2009, p. 01).

Em relação às propostas pedagógicas da Educação Infantil o documento orienta no Art. 4º que:

deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 01).

As práticas pedagógicas que constituem a proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil e devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). De acordo com Oliveira (2010, p. 78),

as interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas.

Sobre as DCNEI, Santos (2017) chama atenção para um aspecto muito importante que diz respeito a concepção de currículo e da proposta pedagógica que deve reconhecer a criança como sujeito que possui experiências e saberes, mas que estes, por si só, não se constituem um currículo. Esses saberes e experiências dialogam com os saberes e experiências de outros sujeitos como as famílias, os profissionais da educação e articulam-se com conhecimentos construídos pela humanidade em diversas áreas.

A DCNEI por ter sido construída, conforme já mencionado, com a participação de pesquisadores, professores e de outros movimentos sociais ligados à defesa da Educação Infantil, trouxe uma visão da criança como centro do planejamento e do currículo. O referido documento orienta que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II- A indivisibilidade das dimensões expressivo – motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. (Brasil, 2009, p. 3).

Outra concepção importante que as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam para a Educação Infantil (Brasil, 2009) diz respeito aos procedimentos de avaliação. No seu artigo nº 10, ela salienta que as instituições de ensino devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, ainda orientam que:

I- a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II- a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III- a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança. (Brasil, 2009, p. 29)

Portanto, as DCNEI orientam que a proposta pedagógica e curricular ou projeto político pedagógico das Escolas de Educação Infantil deve ser o “plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (Brasil, 2009, p. 13).

É de suma importância reafirmarmos as DCNEI como uma política pública potente que apresenta significativas proposições para o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Ela indica que o

primeiro nível da Educação Básica não deve ser preparatório para o Ensino Fundamental, que não deve ter conteúdos padrões mínimos a serem ensinados e que a criança fique no centro do currículo e do planejamento.

As DCNEI apresentam, conforme explicitarei neste texto, cinco princípios educativos que precisam ser garantidos nos espaços educativos da EI: “Diversidade e singularidade; Democracia, sustentabilidade e participação; Indissociabilidade entre educar e cuidar; Ludicidade e brincadeira; Estética como experiência individual e coletiva” (Brasil, 2009, p. 56) e, por fim, o PPP das escolas deve se inspirar nas suas orientações, oportunizando diferentes experiências para as crianças e que elas sejam sempre permeadas pelas múltiplas linguagens.

3. Fio conclusivo

Ao longo da tessitura deste texto, dos fios aqui tramados, ficou evidente a inter-relação entre a formulação das políticas e sociedade, como elas são influenciadas pelo contexto histórico, econômico e social e que se faz necessário ter uma visão ampliada entre ambas. O artigo teve o propósito de mostrar a importância de recorrermos sempre às pesquisas sobre os temas, para que elas possam direcionar o nosso olhar através de uma análise crítica e transdisciplinar.

Também achei importante apresentar o exemplo de duas políticas públicas que foram formuladas em governos diferentes e com intencionalidades educativas antagônicas. Portanto, julguei necessário apresentar alguns conceitos do quem vem a ser política, o que as recentes políticas públicas curriculares para Educação Infantil defendem para auxiliar os profissionais que atuam com a EI. Acredito que as/os professoras/es sem terem o devido conhecimento não terão condições de fazer a compreensão e tradução correta das referidas políticas públicas.

Referências

- AMESTOY, Micheli Bordoli; MATTOS, Kélli R. C.; SILVA, Bruna T.; ALVES, Deborah K. C.; TOLENTINO NETO, L. C. B. Base Nacional Comum Curricular: contexto de influência e os novos atores. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Bagé, v. 12, n. 2, dez. 2020.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARRETCHÉ, Marta T. S. Avaliação de políticas públicas é objeto de pesquisa. [Entrevista concedida a] ComCiência. **SBPC/Labjor**, São Paulo, out. 2002. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/entrevistas/ppublicas/arretche.htm>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOBBIO, Norberto. Políticas. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 12ed. Brasília: Editora da UnB, 2002.
- BONETTI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** 3º versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Diário Oficial 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**.

Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866. Acesso em: 10 mar. 2021.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DECROLY, Jean Ovide. Textos selecionados. In: DUBREUCQ, Francine. **Jean- Ovide Decroly**. Organização de Jason Ferreira Mafra. Recife: Massangana, 2010.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista. É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREINET, Celestin. **A Educação do Trabalho**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FROEBEL, Friedrich. **Education by development: the second part of the pedagogics of the kindergarten**. Trad.: Josephine Jarvis. New York: London: D. Appleton, 1902.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Dalila. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Sessão temática: Privatização da Educação Pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44- 75, jan./abr. 2013.
- SANTOS, Marlene O. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul./dez., 2003.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.
- Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044. Acesso em: 15 maio 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA COM CRIANÇAS A PARTIR DE UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

Fernanda Costa Almeida

1. Introdução

Chega o segundo semestre do ano de 2023 e uma mãe precisa voltar da licença maternidade. Era hora de deixar o ninho por algum tempo e aninhar em outro espaço com outros passarinhos. Depois de quatro anos afastada das interações presenciais, uma angústia e grandes expectativas tomam o cenário da professora que aqui escreve. Como será a volta? Como está a dinâmica da Creche? Com quem irei trabalhar? Como será a adaptação com as crianças?

Em julho, fui convidada a participar de uma pesquisa sobre o retorno da licença maternidade ao trabalho e mediante as perguntas que tive que responder e as angústias que vivia com o retorno fui notando como esse momento delicado precisa ser pensado pelas instituições educativas, a fim de acolher essas profissionais que ainda tem que lidar com a recuperação do corpo, disfunções hormonais, afastamento do ninho, introdução alimentar do bebê, readaptação ao trabalho e reorganização familiar.

Além das dúvidas sobre a volta ao trabalho e de todos os desafios citados acima, existia uma pergunta que não saía da minha cabeça: quem irá cuidar do meu filho cuidará bem dele enquanto eu saio de casa para cuidar dos filhos de outras mães?

Foi nesse contexto de muitas dúvidas e angústias que se deu a minha retomada ao trabalho após a licença maternidade, e é com essa identidade pessoal que essa educadora vive a experiência que será contada a vocês nesse texto. Foi um desafio, principalmente, por ter passado quatro anos trabalhando remotamente, mas foi um desafio que precisei trilhar. No início de julho, havia chegado a hora de reunir todo o conhecimento já adquirido durante a minha

experiência profissional para lidar com o retorno da forma mais leve possível. Muitas perguntas, muitas expectativas, mas a certeza de que algumas respostas logo chegariam.

Assumi o G3 C da Creche Municipal Isidória Borges situada em São Francisco do Conde - BA, uma turma de quinze crianças sendo três delas com deficiência. A turma teria o auxílio de uma agente de apoio pedagógico e uma agente de inclusão. A sala tinha alguns legos e alguns brinquedos diversificados que vi pouca utilidade — aproveitei as bonecas e as banheiras. No armário da sala tinha algumas tintas guaches, colas coloridas, lápis de cor, giz de cera, um pouco de cola branca, papel ofício A4 branco, amarelo e rosa e papel A3 branco.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 33), “o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creche percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer as crianças.” Por isso, pensar a reorganização desse espaço de forma que acolhesse as minhas demandas como uma professora/mãe e as das crianças era fundamental. Eu queria ter no espaço da sala de referência um ambiente que aguça a curiosidade, estimula o toque no material, o diálogo entre as crianças, o surgimento de perguntas e investigações.

A proposta era criar um ambiente central multiuso com diferentes espaços circunscritos onde as crianças pudessem conviver com o grupo maior e usar uma sala reservada que temos dentro da sala de referência para o trabalho com pequenos grupos. Essa organização foi pautada na estrutura das escolas infantis municipais de Pamplona – Espanha, trazida pela Bruna Ribeiro (2023) no livro “Abordagens participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo”.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 39), “parte do trabalho do educador é 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.” Então, o primeiro passo foi

a seleção de materiais para desenhar o croqui da sala de referência e da sala reservada.

Para a organização desse ambiente, separei os legos, coletei alguns cones grandes de linha e uns tubos, juntei alguns CDs, separei alguns livros e comecei a trajetória com as crianças com cinco espaços: espaço de higiene, espaço de criação com massinha, espaço de construção com legos e materiais de largo alcance, espaço de leitura e espaço de bonecas. Aqui, contarei a nossa experiência com o espaço de construção.

2. O espaço de construção

Inicialmente, organizei tapetes com legos, CDs, cones de linhas e tubos. Separei dois espaços para que as crianças pudessem fazer suas construções e logo foram surgindo casas, torres, muros, castelos, robôs, fogueira, mercadinho, trens e trilhos. Para ampliar as investigações das crianças, decidi implementar no espaço imagens de construções marcantes da cidade onde as crianças moram. Peguei imagens da Igreja da Matriz, da praça da Independência, da Casa e Cadeia - antiga Câmara, do Convento e da Casa Grande da Ilha de Cajaíba.

As imagens nos espaços de construção foram, logo, notadas por Aylla Emanuely (3a e 6m) que apontou para a praça da Independência, me chamou e disse:

- *Pró, eu moro aqui.*

- *E que lugar é esse?* (perguntei para estabelecer diálogo)

- *É São Francisco do Conde.*

Enrico (4a 5m) também quis participar da conversa, então se aproximou, apontou para o Convento e disse que sua avó morava ali perto.

A maternidade me ensinou a desacelerar, e ao desacelerar pude perceber com mais riqueza de detalhes as tentativas de captar o mundo com os olhos, os movimentos do corpo da criança para sentir os elementos a sua volta, as articulações para criar a partir do

material ofertado, os diálogos mudos e falados e com tudo isso a beleza que habita o silêncio e a lentidão.

Escolhi experienciar uma pedagogia mais lenta que permitisse a minha alma voltar ao espaço educativo aos poucos. Onde eu pudesse construir dentro daquele espaço um outro ninho para o recolhimento do sentimento de “mãe/órfã de filho” que habitava em mim naquele momento.

Nesse movimento, escolhi o brincar heurístico, junto ao conceito de “**ilha de intimidade**” dado por Goldschmied e Jackson (2006) como suporte as brincadeiras e interações do grupo. Com base no que traz Paulo Fochi (2018), o interesse da criança em sentir, pegar, apertar, jogar o que está a sua volta parece nunca se esgotar. É dessa forma que a criança vive várias experiências, conhece a si mesma, aos outros e o ambiente que a rodeia sem precisar que uma lista de atividades seja organizada por dia com tempo determinado para o seu desenvolvimento.

O espaço de construção foi sendo nutrido conforme as experiências foram acontecendo e se apresentando. No brincar as crianças podiam “desinventar objetos” ou “repetir repetir – até ficar diferente” afinal, como bem diz Manoel de Barros (2016, p.16) “repetir é um dom do estilo”.

No final de julho, nossa sala ganha blocos de construção de espuma para alimentar as construções e mais imagens de construções locais e próximas a cidade que fossem semelhantes a castelos e torres – as construções mais criadas pelas crianças. Na segunda intervenção no espaço, foram acrescentadas imagens da primeira Escola Agrícola da América Latina e da Fazenda Engenho D’água, situadas em São Francisco do Conde e do Castelo Garcia Dávila, que fica na Praia do Forte no município de Mata de São João - BA.

Durante o processo de planejamento e seleção das imagens me dei conta que estava buscando referências de castelos europeus quando nós temos o Castelo Garcia Dávila em nosso país, mais especificamente, em nosso estado e município vizinho, com uma arquitetura semelhante as construções coloniais de São Francisco

do Conde. Diante disso, não fazia sentido começar a buscar referências externas no primeiro momento.

O processo de planejamento não se configura como uma pré-organização dos itinerários de ensino-aprendizagem, caracterizando um processo formatado e estanque que precisa ser seguido, minunciosamente, sem dar espaço ao que surge do interesse das crianças. Quando articulado a uma ideia de pesquisa nutre o olhar e o conhecimento de todos os envolvidos. Por isso, saí daquele dia de planejamento podendo dizer “Nós temos um Castelo!”

O Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020, p. 121) aponta que

Educadores atenciosos, acolhedores, brincantes, mediadores de aprendizagens criativas, facilitadores das experiências aprendentes das crianças, conectados com uma Educação Infantil contemporânea e cientes da pluralidade, dos espaços-tempos de formação dos nossos tempos, podem trazer para a Educação Infantil entretecimentos ricos e valorosos entre currículo, didática e processos de aprendizagem.

Neste sentido, um planejamento pautado na pesquisa acredita na educação como invenção e descoberta e não como transmissão e distribuição. O trabalho pedagógico aqui apresentado se sustenta na ideia de Becchi apud Gariboldi (2020, p. 24) quando aponta

[...] que o importante não é tanto ensinar a responder bem, mas a construir melhor a pergunta, a produzir interrogações, a ver o mundo nos seus aspectos de novidade e questioná-los, a romper com esquemas fixos e a ter uma visão da realidade que seja flexível, hipnotizante em busca do novo.

Na experiência do repetir e repetir, novos diálogos foram surgindo mediante as construções realizadas. Ícaro Gael (4a e 2m) empilha cones e diz: “*Pó, aqui é minha montanha*”, Onira Afrika (4a e 2m) se junta a Enrico (4a e 5m) constroem uma casa e pela sua fala: “*Calma irmão, essa casa ainda está pequena. Cuidado com o Lobo!*”

parece que ali tinha uma brincadeira semelhante a história dos três porquinhos.

A BNCC ressalta em um dos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil que a criança tem o direito de

explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2020, p. 40).

Aqui, desejo realçar o trecho “ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades” para apresentar as articulações feitas nesse processo de pesquisa. Onira (4a e 2m) ao brincar com Enrico (4a e 5m) demonstra saber utilizar o conceito de pequeno, apresenta conhecer histórias cujo lobo parece ser um vilão e constrói uma arquitetura fechada, meio quadrada, semelhante a estrutura base de uma construção. Com base nos saberes apresentados por essa criança, levantamos as seguintes perguntas: que elementos compõe a arquitetura de uma construção, mais especificamente, de um castelo? Que outras literaturas trazem construções em suas narrativas?

Essas perguntas são basilares para as novas propostas com o grupo. Então, a fim de brincar com os componentes estéticos dos castelos, separei imagens de vários tipos de portas, janelas, arcos, pontes, flores para realizarem uma proposta de colagem em caixas de papelão. Nessa terceira proposta, as crianças ficaram livres para escolher as imagens e colar onde desejassem. Fizeram sobreposições de imagens, colaram em diferentes direções, procuravam espaços vazios para preencher, colaram em todas as partes da caixa, passavam cola por baixo e por cima das imagens. Ao final da colagem, conversamos sobre as composições feitas e as crianças foram falando sobre o que colocaram no castelo.

Enrico (4a e 5m) aponta para uma porta marrom escura com estética colonial e diz: “Tem porta mal assombrada.” Aylla (3a e 7m) aponta para outra porta e ressalta: “Tem porta verde.” Onira (4a e 2m) observa uma janela circular de vidro e a nomeia de ventilador dizendo: “Tem ventilador no castelo também”. Ezequiel (4a e 1m) nota um arco colonial e avisa: “Tem porta quebrada.” mas Onira logo o corrige: “Não tá quebrada não. Ela ficou aberta pro vento voar”.

As crianças leem o mundo com os saberes que adquirem durante a vida, por isso uma porta colonial vira a porta mal assombrada vista em um desenho infantil, uma janela com estrutura em hélice vira o ventilador que eles usam em casa e um arco pode ser reconhecido como uma porta quebrada ou aberta pro vento voar devido ao vazio que habita o centro do arco.

E quem ousaria dizer que um arco não é uma porta quebrada? Afinal, uma porta quebrada não é um arco? E um arco não poderia ser uma porta que foi deixada aberta pelo arquiteto para o vento voar? Acho mais interessante dizer: “Isso é uma porta que foi deixada aberta pro vento voar” a dizer: “Isso é um arco”. Com toda minha baianidade posso dizer: “Oxeeente, Onira foi muito mais criativa!”

Se mesmo lendo o trecho acima, a sua experiência profissional ainda te faz pensar: “Ela está validando uma atividade de colagem onde as crianças colaram uma figura em cima da outra? Ela não corrigiu as crianças e deixou que colassem as imagens em diferentes direções?”

Te convido a refletir sobre o que traz Gandhi Piorski (2019, p. 102) quando expõe que “a imaginação da vontade da criança está ainda em sua gênese, não foi ainda encabrestada à métrica social. Sua força é a dos estados brutos da matéria”. Por que estariam as crianças preocupadas em alinhar figuras quando experimentar a cola em suas mãos, sentir a sua textura e transformação com o passar do tempo parecia ser mais cativante?

A formação docente não se faz apenas com cursos de graduação e especialização, ela precisa ser revista todos os dias no contato direto com as crianças para que as “métricas sociais” já

estabelecidas em nós sejam balançadas e questionadas. É preciso escutar o que é dito e o silêncio e com base no que já foi apresentado até aqui, pode-se verificar que o processo de escuta permeou essa prática pedagógica. Escutar as crianças era necessário não apenas por uma questão ética, mas para tirar as crianças do anonimato, para dar visibilidade aos seus saberes, para enriquecer o diálogo e a pesquisa, para gerar curiosidade, para ouvir as emoções.

A minha professoralidade clamava por escuta. Uma escuta sem julgamentos e preconceitos que escutasse as minhas emoções, o meu ritmo, o meu saber e não saber, os meus erros e acertos e também das crianças. Uma escuta que deixasse a minha criança interior se unir as crianças daquele grupo. Ao ouvi-las, eu aprendia a me ouvir, ao observá-las concentradas em suas ações, eu aprendia a desacelerar, ao ouvir as suas gargalhadas eu compreendia o que de fato tinha valor naquele cotidiano. Rinaldi (2016, p. 246) afirma que

se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por quê”. As crianças podem nos dar a força da dúvida e a coragem do erro, do desconhecido. Elas podem nos transmitir a alegria de procurar e pesquisar, o valor da pesquisa, assim como a abertura aos outros e a tudo de novo que é produzido pelo encontro com os outros.

Fomos nos nutrindo uns dos outros e construindo diariamente a nossa trajetória enquanto grupo. As proposições eram pensadas para nutrir as perguntas levantadas e levavam em conta os materiais que tínhamos a nossa disposição. Como diz Maria Alice Proença “entre o real e o ideal – o possível.”

Uma quarta intervenção é feita no espaço a fim de balançar a imagem que temos de reis e rainhas com vestimentas pomposas, cabelos com penteados e coroas. Inclui imagens de reis e rainhas pretos da nossa história, assim como suas habitações. Apresentei às crianças as pirâmides de Gizé, o Império de Mali, o Castelo Fasilide em Godar e o Castelo Taouriri Kasbah, as Rainhas Nzinga, Cleópatra e Amina, os reis Mansa Musa e Ooni de Ifé.

O Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020) traz como direito fundamental para Educação Infantil o desenvolvimento da sua identidade cultural, racial e religiosa. A quarta intervenção no espaço de construção vem para valorizar a identidade das crianças da turma, majoritariamente pretas, e trazer representações condizentes ao perfil dos pequenos, além de quebrar os padrões eurocêtricos que habitam as estéticas imaginárias de reis e rainhas em nossas cabeças e nutrir o ambiente de pesquisa com novos saberes que tragam representatividade ao grupo.

Prendi as imagens dos reis e rainhas em palitos de churrasco para que as crianças pudessem manusear em suas brincadeiras e as imagens das construções foram acrescentadas ao painel do espaço de construção.

Para que as crianças pudessem conhecer as construções por dentro e sob outras óticas mais uma proposta entrou em cena: fizemos uma sessão com pequenos grupos de projeção de imagens e vídeos coletados na internet. Usamos o *Google Art e Culture* para ver as pirâmides de Gizé e castelos pelo mundo, o *Street View* para passear pelas pirâmides do Egito e o *Youtube* para ver o interior das pirâmides.

Figura 1- A tecnologia auxiliando a pesquisa



Fonte: registro feito pela autora.

Ao ver a imagem das pirâmides de Gizé, Gabriel (3a e 7m) foi logo dizendo: “Pró, eu quero morar nessa pirâmide. Eu nunca morei esse.” Quando abriu o vídeo que mostra a parte interna das pirâmides com pouca iluminação mais uma fala de Gabi chama atenção: “É a casa mal assombrada”. Seguimos pelo vídeo até que as crianças começam a ver os hieróglifos e Maria Eloisa (3a e 9m) comenta: “Pró, é o príncipe e a princesa”.

Passamos a conhecer os castelos pelo mundo e uma curiosidade de Maria Eloisa vem à tona: “Pró, esse castelo tem desenhos?”. Ficamos observando mais imagens a fim de desvendar a curiosidade de Elô. Vimos muitas construções em pedras com tonalidades marrons ou cinzas e depois passei a mostrar as crianças alguns castelos coloridos. Assim que o primeiro castelo colorido apareceu na projeção, Elô já sorriu e gritou: “É colorido!”.

O *Google Art e Culture* tem imagens da parte externa e internas de castelos que ficam na galeria de forma aleatória. Ora apresentava um castelo por fora ora apresentava sua parte interna. Fomos navegando pela galeria até que surge a fotografia de uma parede cheia de pinturas. Adivinha quem se pronunciou? Elô aponta a imagem e me diz: “É o príncipe, a princesa e o bebê, filho deles”. Parece que as pirâmides do Egito não são as únicas construções a terem desenhos em suas paredes.

Essa sessão de projeção foi regada pelas frases “Eu quero morar aí” ou “Esse é meu castelo”. Toda vez que um novo castelo era apresentado as crianças abandonavam a moradia anterior. Algumas crianças muito empolgadas levantavam e escolhiam a imagem que gostaria que fosse ampliada e assim fomos selecionando o que iríamos conhecer.

A quinta proposta chega ao espaço multiuso da sala. Uma instalação de caixas vem para dar força aos verbos brincantes que se apresentavam na cotidianidade daquela turma: empilhar, sequenciar, derrubar, gargalhar, refazer, desmontar, levantar, cair, encaixar, unir, juntar.

Coletei caixas de tamanhos variados no mercado próximo a minha residência e levei para a Creche. Espalhei as caixas por todo

o espaço multiuso da sala, umas caixas abertas, outras fechadas. A instalação foi organizada em três momentos distintos: para acolher as crianças na chegada à Creche, no momento da saída para casa e em sessão com pequeno grupo. Passamos uma semana brincando com o material.

A instalação trouxe diferentes brincadeiras: teve quem se escondesse dentro das caixas, quem entrasse na caixa para um colega empurrar, algumas fizeram de carrinho, outras colocaram uma caixa na cabeça e simularam brincar de careta (uma tradição que existe na cidade de São Francisco do Conde no Carnaval) e como era de se esperar também apareceram as construções de castelos.

Na instalação que foi organizada ao final do dia, Aylla (3a e 6m) brinca empilhando as caixas dizendo que iria construir um imenso castelo para os colegas verem na manhã do dia seguinte. Ela estica o corpo erguendo os braços e algumas vezes precisava ficar na ponta dos pés para tentar aumentar a sua construção. Estava tão concentrada na construção do seu imenso castelo que quando sua mãe chega à Creche para pegá-la, ela se nega a ir embora e se esconde atrás do castelo que construiu.

Não havia sido a primeira vez que os pais de Aylla tinham dificuldade em convencê-la a ir embora, deixando para terminar no dia seguinte alguma construção. Aylla foi embora naquele dia chorando por não poder concluir sua obra de arte.

Figura 2 - Um imenso castelo para meus colegas



Fonte: registro feito pela autora.

Na sessão realizada na sala reservada Onira (4a e 2m) e Aylla (3a e 7 m) constroem um castelo para brincarem. Criam um espaço fechado encostado na parede que ficavam as imagens das construções que unimos durante o período de investigação. Elas empilham algumas caixas e vão organizando o castelo enquanto Agatha (4a e 2m) meio deitada dentro do espaço circunscrito fica observando.

Quando algum menino abria a sala reservada para observar o que acontecia ali dentro, as meninas logo enfatizavam que o castelo era de meninas e que eles não poderiam entrar.

A sexta proposta buscou alimentar os registros gráficos com o desenho de observação de um castelo em uma sessão com um pequeno grupo de quatro crianças. As crianças tinham a liberdade de escolher que construção do painel de imagens desejaria desenhar e colorir. Por unanimidade, escolheram a Catedral de São Basílio na Rússia que fica no complexo de construções do Kremlin – o grande castelo russo. A construção é considerada uma das mais belas do mundo composta por oito torres sendo cada uma delas criada com uma estética diferente, além da grande variedade de cores que ilumina toda a arquitetura da catedral que atualmente é patrimônio da Unesco.

Figura 3 – Desenho de observação de Enrico e Aylla Emanuely



Fonte: registro feito pela autora.

Para o registro do desenho as crianças usaram piloto e para colorir o lápis de cor. Ao final do desenho e da pintura, foram convidadas a registrarem seu nome no papel. Os desenhos foram colocados na parede da sala reservada para apreciação e inspiração de novos registros.

Importante enfatizar que o espaço de construção ficava na sala multiuso, mas devido a algumas questões internas da instituição com as crianças especiais da turma fizemos a transferência do espaço para a sala reservada.

Goldschmied e Jackson (2008) salientam que assim como fazemos na nossa casa adaptações estéticas e mudanças para atender as necessidades familiares, também precisamos levar para as instituições educativas esse movimento de modo que os espaços fiquem convidativos e bem-cuidados.

O percurso investigativo sobre as construções continuará até que o interesse pelos castelos e edificações semelhantes se esgote. Até o final de setembro, seis proposições foram realizadas com o grupo com o intuito de dar voz ao interesse das crianças além de unir e confrontar os saberes do grupo com os conhecimentos e patrimônios culturais existentes no mundo.

Segundo Saballa (2015, p. 129), “as crianças não têm muitas opções de escolha, pois as propostas previstas na rotina, devido ao modo como ritualizam o tempo, não possibilitam que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista.”

Como professora que sustenta sua prática nas pedagogias participativas e procura exercer a sua professoralidade com as crianças não poderia corroborar com um trabalho pedagógico que anulasse os indivíduos que convivem e compartilham a vida comigo, diariamente, dentro da Creche. Por isso, as propostas apresentadas nesse texto tiram as crianças do anonimato e dão visibilidade à pesquisa realizada pelo grupo de crianças e a formação constante que o processo de pesquisa e escuta traz para mim como regente do grupo.

Santos (2019) alerta para não cairmos no perigo de achar que no trabalho com crianças pode haver facilidade na mediação

pedagógica, nas relações, interações, investigações, descobertas e na construção das aprendizagens. Precisamos fugir do espontaneísmo e compreender que quanto menor a criança mais conhecimento o professor precisa ter para exercer a função docente.

3. Considerações finais

As vivências aqui descritas expõem a voz dos meninos e meninas da turma, tirando-os do anonimato e socializam descobertas pessoais de uma professora/mãe em seu processo cotidiano de formação com as crianças. Que essa escrita possa dar luz ao trabalho realizado dentro de uma instituição pública, registrar experiências, ampliar repertórios e servir como instrumentos de formação e transformação para outros professores das infâncias.

Por fim, e dando início a mais um começo, deixo a seguinte pergunta: você está aberta as provocações que as crianças têm trazido para a sua formação docente?

Referências

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p.
- BARROS, Manoel de. **O Livro das ignoranças**. 1ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. In: **Revista Teias**. v. 16. n. 41. (abr. /jun.): Infância, Literatura e Educação – 2015.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche:** percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GARIBOLDI, Antonio. A progetazione: uma abordagem de pesquisa. In: MARTINE, Daniela *et al.* **Educar é a busca de sentido:** aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6anos. Ed. Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

GOLDSCHMIED, Elionor, JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Trad.: Marlon Xavier. 2ed. - Porto Alegre – Artmed, 2008.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. Ed. Peirópolis, 2019.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.) **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Trad.: Marcelo de Abreu Almeida; Rev.: Maria Carmem Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016. 399p. il.; 25 cm. – v. 2.

RIBEIRO, Bruna. A participação como prática cotidiana na rede de escolas infantis municipais de Pamplona-Espanha. In: RIBEIRO, Bruna (org.). **As abordagens participativas na Educação Infantil:** saberes necessários para nos manter em voo. Ilust.: Flávia Carvalho, São Paulo: Passarinho, 2023.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional. In: **Eccos – Revista Científica.** São Paulo, n 58. Jul/set. 2021.

Eixo Temático 2

**Infâncias, Crianças e
Educação Infantil**

PERSPECTIVANDO INFÂNCIAS E COTIDIANOS DO MENINO PORTINARI

Isabel Noemi Campos Reis

O título do presente artigo nos conduz ao lugar da infância de Candido Portinari – Brodowski –, cidade situada no interior de São Paulo, perto de Batatais e de Ribeirão Preto. Em 30 de dezembro de 1903, nasce Candido Portinari, na época, o segundo filho do casal de imigrantes italianos Giovan Battista Portinari e Domenica Torquato. Embora Brodowski seja aqui situada como local da infância de Portinari, seu nascimento se deu numa fazenda de café – Santa Rosa –, próxima de Brodowski.

Embora o cultivo do café tenha sido introduzido no Brasil no século XVIII, foi no século seguinte que a produção cafeeira tomou vulto, principalmente na segunda metade do século XIX. O Vale do Café do Rio de Janeiro reúne municípios da região do Vale do Paraíba do Sul Fluminense. Segundo a Associação Brasileira da Indústria de Hotéis do Rio de Janeiro, na década de 1860 o Vale do Café do Sul Fluminense era responsável por cerca de 75% do café consumido no mundo, garantindo ao Brasil “a condição de líder mundial na produção e exportação de café”¹.

Entretanto, a economia cafeeira da região do Vale do Paraíba – controlada pelos históricos “barões do café” e que chegara a deter 78% da produção nacional – entra em declínio a partir das duas décadas finais do século XIX. Terras esgotadas, erodidas, a escassez de mão de obra escrava, a dificuldade na incorporação de novas áreas, entre outras razões, explicam tal declínio.

Se por um lado isso ocorria naquela região, por outro, o café entrava em expansão em uma nova área chamada de Oeste Paulista.

¹ <https://abihrij.com.br/destinos/vale-do-cafe-rj-confira-o-guia-completo-da-regiao/>

Localizada no interior de São Paulo, abrangia a área de Campinas a Rio Claro, São Carlos, Araraquara, Catanduva. Alcançava, também, a região de Campinas para Piraçununga, Casa Branca e Ribeirão Preto, onde os fazendeiros substituíam as lavouras de cana-de-açúcar, em queda de preço, pelo café em expressiva ascensão².

É nesse contexto que as famílias Torquato e Portinari, residentes originalmente na região do Vêneto, deixam o norte da Itália e chegam ao Brasil. Primeiro, vieram os Portinari, que logo passaram a trabalhar como colonos em Juiz de Fora (MG). Entre eles, estava o jovem Giovan Battista Portinari. Após residirem por aproximadamente um ano em Juiz de Fora, os Portinari se mudaram para o interior de São Paulo, passando a trabalhar na Fazenda Visconde de Parnaíba. Nesta fazenda de café o jovem de 18 anos — Giovan Battista Portinari — conheceu a menina de 13 anos, Domenica Torquato. No Brasil passaram a ser conhecidos como João Baptista Portinari e Dominga Torquato, casando-se antes de ser concluído o primeiro ano do século XX (Rodrigues Filho, 1966, p. 19).

Baptista e Dominga se conheceram trabalhando na fazenda de café e, sem demora, casaram-se. Tiveram 12 filhos. Candido Portinari foi o segundo, sendo chamado pela família e amigos de Candinho. Em suas memórias, Portinari relata: “Nasci em uma fazenda de café. Meus pais trabalhavam na terra. Não tenho nenhuma lembrança dali. Mudaram-se da fazenda Santa Rosa para a estação de Brodowski – onde não havia ainda povoado; eu devia ter dois anos de idade” (Projeto Portinari, 2001, p. 37). Mário Filho (1966) destaca que aos imigrantes italianos que não dispunham de recursos para comprar terras no Brasil e cultivá-las, eram oferecidas duras condições de trabalho.

² <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/brasil-monarquico/8975-cultura-cafeeira-o-decl%C3%ADnio-da-vale-do-para%C3%ADba#:~:text=Terras%20esgotadas%2C%20erodidas%2C%20a%20escassez,%C3%A1rea%20chamada%20de%20Oeste%20Paulista.>

Em texto intitulado “Retalhos de Minha Vida de Infância”,³ Candido Portinari (1979) registra algumas vivências relacionadas à sua infância. A palavra ‘retalhos’, destacada por ele no título do texto citado, nos remete ao ato de rememorar e à experiência do lembrar como sendo reminiscências, isto é, memórias de vivências que se fixam em nós e que escapam de nós. Mas, no entendimento de Eclea Bosi (2023), a memória não é apenas um conjunto de reminiscências ou vagas lembranças. Memória é trabalho, pois rememorar é ressignificar as experiências na busca de sentidos para a vida.

Em diversas fases da vida, Portinari ressignificou experiências da infância através da criação de obras artísticas. Em suas memórias (Projeto Portinari, 2001), mencionou que não tinha nenhuma lembrança da fazenda onde nascera, lugar no qual membros da sua família trabalharam cultivando café. Possivelmente, porém, as histórias que escutou a respeito da fazenda Santa Rosa misturaram-se às lembranças das outras fazendas onde ele – Candinho – brincou e que denominou como “íntimos quintais”.

Serão, as histórias da fazenda Santa Rosa, íntimos quintais vivenciados por Portinari através de narrativas intercambiadas? Serão, as imagens expressas nas obras de Portinari, íntimos quintais nossos?

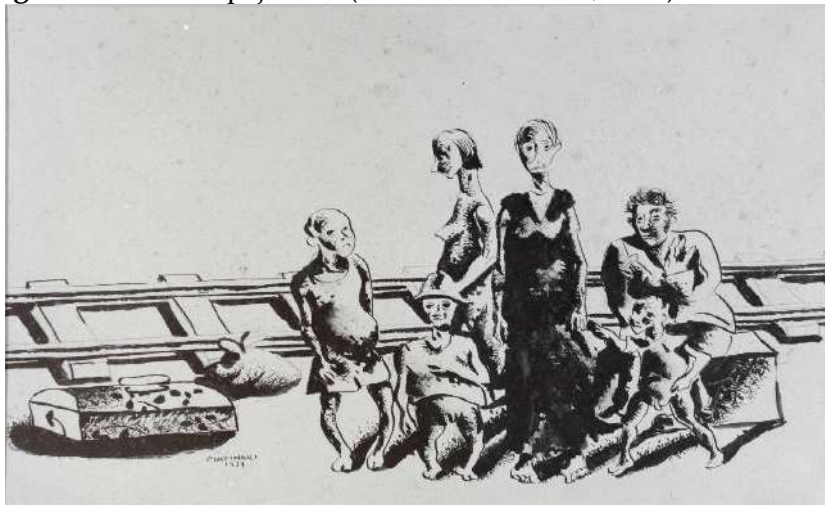
Antonio Bento (2003), biógrafo de Portinari e seu contemporâneo, deu ênfase à potência comunicacional das obras deste artista. Embora diversos temas tratados por Portinari estivessem ligados à vida brasileira, segundo Bento, Portinari também humanizava suas obras artísticas com soluções estéticas que foram desfazendo o divórcio entre arte e povo, aproximando povo e arte.

O trabalho artístico de Portinari faz circular plasticidades capazes de gerar desconfortos por colocar aquele(a) que contempla a obra diante de sofrimentos que não podem ser, jamais,

³ Texto escrito por Candido Portinari quando o artista tinha aproximadamente 54 anos de idade.

naturalizados. Suas pinturas, desenhos, gravuras retiraram da invisibilidade crianças, homens e mulheres que, excluídos socialmente, eram destituídos de vez e voz, como bem nos mostram a obra “Os Despejados” realizada em 1934, e a emblemática pintura “Os Retirantes” (1944)⁴.

Figura 1 - “Os Despejados” (Candido Portinari, 1934)⁵.



Embora o artista tenha representado a realidade de diversas pessoas marginalizadas de forma crua e dramática, também as focou por meio de sua força e potência, representando os saberes e fazeres que as singularizavam.

Deixar a fazenda Santa Rosa foi exigência da dona Dominga, que via em Brodowski a chance dos seus filhos frequentarem uma escola e aprenderem a ler. Ela já havia percebido que, trabalhando na fazenda Santa Rosa, a vida de cada membro da família, geração

⁴ Painel a óleo/tela, registrado no *Catálogo Raisonné* do artista com o FCO nº 2733 (Série Retirantes). Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. A imagem da obra citada está disponível.

⁵ Desenho a nanquim pincel e a grafite/papel, registrado no *Catálogo Raisonné* do artista com o FCO nº 2274. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1dUFKmqIXbkGY0y4Ol8zbQa1NYdQKhmrW?usp=sharing>

a geração, estaria destinada a um caminho de única via, onde o porvir se afirmaria como mera repetição: trabalhar na lavoura, plantando e colhendo a impossibilidade de sonhar diferentes futuros. Dona Dominga acreditava que a leitura oferecia a possibilidade de construir outros destinos, e o domínio desta ferramenta era tão valorizado por esta mulher que ela não desistiu de aprender a ler a escrita letrada, alfabetizando-se aos 70 anos de idade, quando o filho caçula foi seu professor.

A presença de uma linha férrea na região impulsionou a formação de um povoado em torno de uma recém-inaugurada estação que veio a ser denominada como Estação Ferroviária Brodowski. A criação da Estação possibilitaria que crianças da região pudessem estudar. Se a população de Brodowski, no ano de 2022, totalizava 25.201 pessoas, segundo o censo daquele ano⁶, a Brodowski da infância de Portinari, segundo este artista, chegou a ter aproximadamente 200 casas e uma escola multisseriada que atendia às demandas da região e do entorno.

A vinculação da origem do povoado de Brodowski à Estação Ferroviária se deu devido à significância da recém-inaugurada Estação Ferroviária Brodowski (1894), assim denominada como modo de homenagear um engenheiro civil – polonês – que trabalhava na Cia Mogiana de Estradas de Ferro como inspetor-geral⁷.

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/brodowski/panorama>. Acesso em: 01 ago. 2023.

⁷ O povoado que originou o município de Brodowski começou a ser formado a partir da inauguração da Estação Ferroviária Brodowski e o nome da Estação foi uma homenagem ao engenheiro Alexandre Brodowski. “No local da estação começou a crescer um povoado, que viria a ser o município de Brodowski. A emancipação da localidade, elevada à categoria de município, se deu através da Lei nº 1381 em 22 de agosto de 1913” (Disponível em: <https://brodowski.sp.gov.br/novo/historia/>. Acesso em: 01 ago. 2023). O engenheiro Alexandre Brodowski foi a pessoa responsável pelo encaminhamento da solicitação feita pelo coronel Lucio Eneas de Melo Fagundes para que, em terras doadas por este coronel para o projeto de expansão da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, fosse construída uma estação ferroviária. A solicitação foi embasada no fato de que a instalação da linha férrea que ligava Campinas a Mogi-Mirim, bem como

Foi no ano de 1906 que o casal Baptista e Dominga decidiu deixar a fazenda Santa Rosa, onde diversas famílias de imigrantes italianos trabalhavam na cultura do café. Passar a morar em torno de uma Estação Ferroviária significava avivar a centelha da esperança que precipitava tempos mais promissores. Abrir caminhos para que a família pudesse semear sonhos e futuros nos quais houvesse espaço para escolhas e transformações era o grande sonho da mãe Dominga.

No início do século XX, ali no interior de São Paulo, mundos partiam e chegavam nos vagões do trem e margeando os seus trilhos. E os vagões ferroviários de Brodowski ainda hoje nos conduzem pelas infâncias de temporalidades e espaços vários. Embora a locomotiva não mais faça o percurso através do contato físico das rodas deslizantes sobre os trilhos, o trem de Brodowski e seus trilhos, registrados por Portinari através de desenhos, pinturas, gravuras e textos letrados, nos levam a percorrer por infâncias que são nossas também.

A obra de Portinari vai desvelando as linguagens múltiplas que estavam derramadas nos ínfimos detalhes do cotidiano daquela Brodowski. Vida e arte que, juntas, nos ensinam a ler, sentir, dialogar e aprender com os dinamismos que, mesmo fazendo parte do viver, passam despercebidos aos olhares aligeirados que, por vezes, deixam escapar as potências presentes na trivialidade da vida.

Assim, a pacata Brodowski da infância de Portinari nos desafia a pensar a palavra liberdade não somente nas suas potencialidades e voos, mas também nos estrangulamentos e solidões que exigem perspectivar a categoria liberdade criticamente. No ímpeto por descobrir e vivenciar os múltiplos mundos dos entornos vários, o menino Candinho se ampliava e, dentro dele, a palavra liberdade se revelava em múltiplas tonalidades e tensões. Através do texto

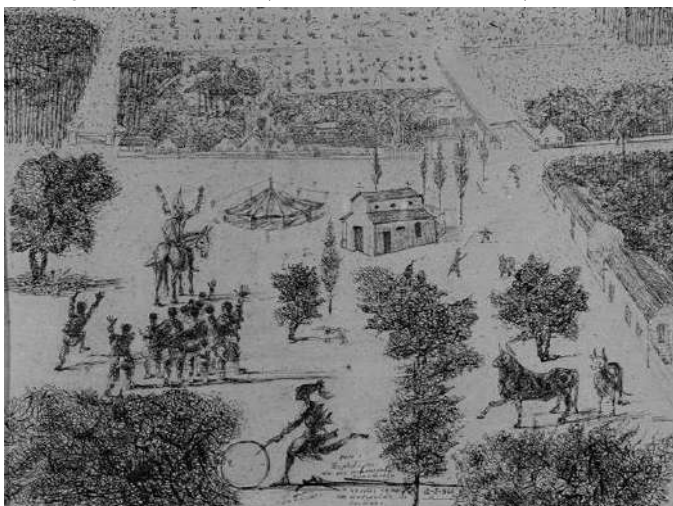
seus ramais, fizeram com que trilhos de trem cortassem um trecho das terras da Fazenda Belo Monte, entre Jardinópolis e Batatais, cujo proprietário era o coronel Fagundes.

“Retalhos de minha vida de infância” e das obras de arte é possível perceber um homem impregnado de infância de tal modo, que esta se fez latente em todas as fases da vida do artista Portinari.

Imagens daquela Brodowski do século XX registradas em suas obras nos fazem pensar que, para aquele homem, o trem não unia mundos, visto que a Brodowski da infância de Portinari e os espaços para além de Brodowski não estiveram separados em Candido Portinari. Este atravessamento da infância em toda uma vida nos leva a situar a potência e a significação da infância em Portinari como extensoras de mundos. Em qualquer lugar ou temporalidade nos quais o homem/artista estivesse, a Brodowski e a sua infância permaneciam vívidas, não como lembrança, mas como experiência que se repotencializa e se reconfigura em cada tempo presente.

Percorrendo algumas imagens de Brodowski, pintadas e desenhadas por Candido Portinari nas décadas de 30 e 50, a obra “Praça de Brodowski” se destaca. O desenho da praça apresenta um grupo de crianças que acenam para um palhaço montado num burrinho e o emblemático personagem interage com as crianças através de outros gestos de aceno. Distribuídas na mesma cena, estão outras crianças brincando, enquanto cachorros, cavalos e bois passeiam soltos naquele espaço que é de todos e de todas. Meninos, meninas, artistas e animais apresentam uma Brodowski habitada por liberdades, nas quais, o brincar se faz marcante.

Figura 2 - “Praça de Brodowski” (Candido Portinari, 1956).⁸



Naquela praça, o palhaço do circo itinerante atraía a criançada ao montar o burrinho de modo a ficar de costas para a cabeça do animal. Em suas memórias, Portinari relata que o palhaço se aproximava das crianças e desenhava com um pedaço de carvão a letra X na testa de alguns meninos e meninas, deixando a marca que concederia o direito à entrada gratuita no circo, quando, à noite, este abriria suas portas de lona para que o povo assistisse ao espetáculo.

A brincadeira introduzida pelo palhaço fazia com que meninos e meninas vivenciassem durante todo o dia a presença do circo. A marca desenhada com carvão na testa de algumas crianças gerava uma brincadeira entre elas, quando o usual pega-pega era transformado em corrida para que o X deixado pelo palhaço na testa da criança ‘sorteada’ fosse apagado. Manter a marca na própria testa era uma proeza que reafirmava conquistas e sortes. Após a apresentação do espetáculo, o circo ia embora com suas bailarinas, com o mágico, os animais, os palhaços... Mas o encantamento ficava ecoando nas casas e quintais, como nos conta Portinari:

⁸ Desenho a nanquim bico de pena/papel.

Quando achávamos pedra de carbureto, improvisávamos um circo, o preço da entrada era de cinco paus de fósforos. Na nossa casa havia trapézio e argola. [...]. À noite, o espetáculo terminava à meia-noite mais ou menos, era quando terminava o carbureto. (Projeto Portinari, 2001, p. 44).

Segundo Brunhs, a atividade lúdica é produto coletivo da vida humana. E, como tal, está diretamente relacionada à prática das relações sociais. Nesta direção, “Brunhs enfatiza o caráter de não seriedade do lúdico, dizendo que ‘justamente por não ser sério é que se torna importante. É a não seriedade que dá seriedade ao brinquedo’” (Marcassa, 2014, p. 432).

Retomo a imagem da obra “Praça de Brodowski” e novamente vislumbro o gesto do aceno das crianças correndo atrás do palhaço que corresponde, acenando para as crianças, e percebo ali um aceno mútuo para a fantasia, para o encantamento, para a alegria, o mistério, o desafio, o prazer, a espontaneidade, a transgressão.

As experiências vivenciadas na praça de Brodowski nos campos e nas fazendas do entorno vão nos possibilitando realizar travessias pelas infâncias dos meninos e meninas que foram habitando aquele povoado construído entre culturas plurais. Filhos e filhas de homens e mulheres imigrantes italianos, de coronéis, de trabalhadores(as) dos ofícios diversos etc., se encontravam nas praças e campos, misturando culturas que ressignificavam saberes e laços de pertencimento.

Através da obra “Noite em Brodowski”⁹, somos levados(as) à magia da noite. E novamente o gesto do aceno chama a atenção, quando o desenho de Portinari nos coloca diante de uma criança que, com os pés descalços, acena para um menino que passa montado num cavalo preto, e parece voar como uma flecha

⁹ Desenho a crayon colorido e a grafite sobre papel (1955), de autoria de Candido Portinari, registrado no *Catálogo Raisonné* do artista com o FCO nº 2871. A imagem da obra “Noite de Brodowski” está disponível no Portal do Projeto Portinari: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/identifier/2871>. Acesso em: 31 abr. 2024.

disparada, embora seu corpo esteja agarrado ao dorso do animal que galopa em meio ao luar.

Novamente o gesto do aceno instiga, como um convite a trazer a perspectiva das infâncias vivenciadas naquele lugar. Para o quê e para quem acena a criança que, naquela obra de Portinari, se encontra de pés descalços, bermuda e camisa de manga curta em plena noite? Num cavalo negro, em meio ao azul escuro do céu iluminado por amarela lua, um menino galopa, rumo à liberdade e ao desafio do lançar-se inteiro na experiência daquele tempo presente. E a criança que percebe o galope passar como flecha, parece acenar para a noite, para o menino, para o cavalo e, também, para a liberdade que marca ali, naquela praça, serem a noite e o dia espaços de vivências e experiências das infâncias.

Portinari gostava de ir à garupa de cavaleiros, como fazia o personagem do romance regional *Menino de Engenho*, obra de José Lins do Rego, ilustrada por Candido Portinari em 1959 para uma edição especial, realizada pela Sociedade dos Cem Bibliófilos do Brasil.

Figura 3 – “Homem a Cavalo com Menino na Garupa” (Candido Portinari, 1959).¹⁰



¹⁰ Gravura a água-forte e a água-tinta / papel. Ilustração original n° 09 para o livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego.

As práticas do brincar vivenciadas naquela Brodowski perspectivam o tempo largo, aqui situado como lugar de possibilidade para descobertas, construções, reflexões, fortalecimentos de afetos, desenvolvimento do potencial criador, realização de interações, trocas de saberes e de experiências. Nessa direção, é válido retomar trechos do texto “Retalhos de minha vida de infância”, quando Portinari ressaltou que, em sua infância, as chuvas traziam novos brinquedos, como os barquinhos de papel deitados nas águas empoçadas (Projeto Portinari, 2001, p. 46). Águas e terra que logo se transformavam em lama como convite para outros modos de brincar. Também a noite, o entardecer e a manhã instigavam novas formas de a criança interagir de modo lúdico consigo, com o outro e com o entorno, enquanto elas – as crianças – seguiam construindo mundos.

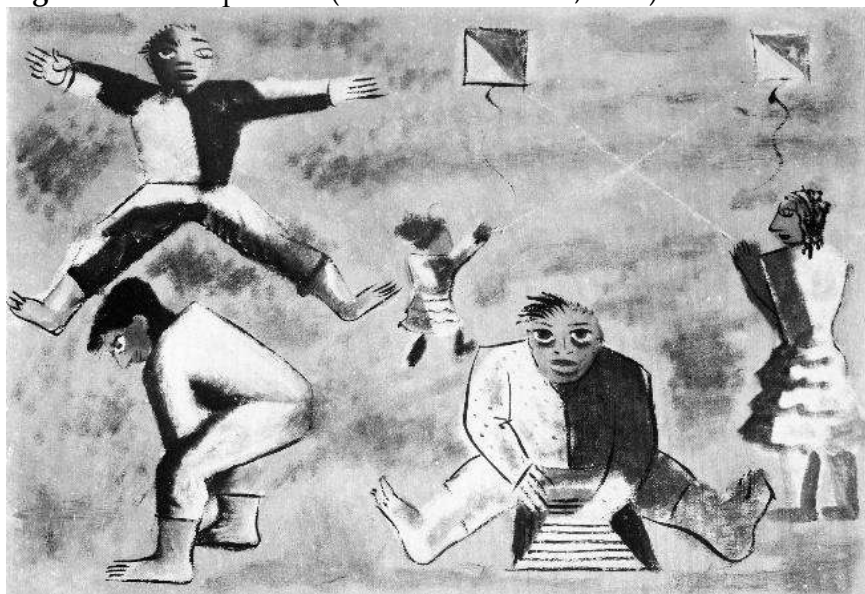
Nossa vida era intensa. À noite, deitávamos na grama ao redor da igreja e de barriga para cima ficávamos vendo as estrelas e sonhando; um perguntava ao outro o que desejava ser – as respostas eram ambiciosas: um desejava ser rei, outro general, aquele dono do circo, etc. [...]

O campo era sempre o nosso melhor refúgio. Além dos frutos silvestres que havia sempre, durante todo o ano, conhecíamos todos os recantos, todas as árvores; nas maiores subíamos para espiar o panorama, era agradável.

Armávamos arapucas; bem me lembro quando, pela primeira vez, apanhei um sangue-de-boi vermelho como indica o nome. Nunca encontramos cobras, creio que não havia. [Ali também estava] O gado manso, moroso, e que já nos conhecia. As manhãs eram belas quando o sol surgia e seus raios através dos troncos das árvores do campo iluminavam tudo, as cores se avivavam dando magnífica impressão.

Nossos brinquedos eram variados, conforme o mês, e também havia os para o dia e os para a noite. Para o dia eram: gude, pião, arco, avião, papagaio, diabolô, bilboquê, ioiô, botão, balão, malha e futebol. Para a noite: pique, barra manteiga, pulando carniça etc. (Projeto Portinari, 2001, p. 38; 42).

Figura 4 – “Brinquedos” (Candido Portinari, 1937).¹¹



A liberdade, tão presente nas relações vivenciadas naquelas praças e campos, faz parte também das dinâmicas do quintal da casa dos Portinari. “Nosso quintal estendia-se por todos os lados. Podia-se brincar” (Projeto Portinari, 2001, p. 54), diz Portinari.

Em suas lembranças, nosso artista chamava a atenção para o quintal como local onde o seu pai guardava “milhões de coisas” e as tornava acessíveis, estimulando transformações lúdicas. As invenções do sr. Baptista eram feitas com o mínimo e, segundo Portinari, divertiam as crianças imensamente. Certa vez, o sr. Baptista construiu uma enorme roda, outra menor e assim sucessivamente. Esta brincadeira do pai com a roda foi vivenciada por Candinho por meio de desenhos... O menino passou a brincar de fazer uma maçã dentro da outra... e, dentro desta, outra maçã que dentro trazia mais outra... e assim sucessivamente. Quantos mundos e desejos existiam naquelas maçãs?

¹¹ Pintura a óleo / tela.

Na escola em Brodowski, os desenhos feitos pelo menino Candinho eram disputados pelos colegas, fazendo parte do sistema de trocas, quando tesouros eram intercambiados entre as crianças. Foi dessa maneira que Candinho experimentou, pela primeira vez, o sabor de uma maçã, merenda trocada com um colega através da negociação com um desenho.

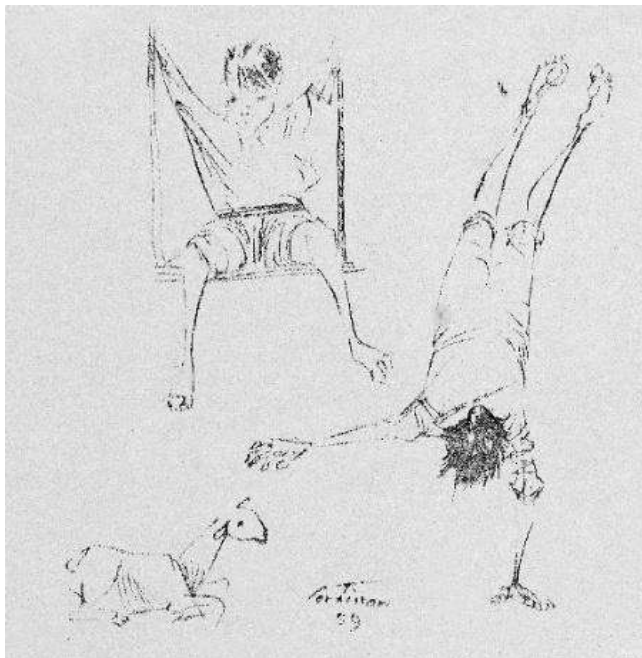
Lugar mágico e acessível aquele quintal que não impunha limites de idade para que as interações acontecessem entre meninos, meninas, adultos, objetos e mundos... os aproximando e fortalecendo pertencimentos.

Como bem alerta Marcassa (2014), embora o jogo, o brinquedo e a brincadeira funcionem como elos mediadores de relações e experiências da criança com o mundo que a cerca, “o lúdico não se vincula exclusivamente à cultura infantil” (p. 432). Para a autora, o fenômeno lúdico está vinculado às:

Práticas e ações que realizam a condição humana, permitindo ao homem enriquecer a sua existência e se comunicar com a realidade de uma forma mais intensa, na medida em que a fruição criadora e o desfrute da cultura são valorizados (Marcassa, 2014, p. 432).

Na infância de Candinho, as crianças construía seus brinquedos, manejando com destreza canivetes, varas, martelo, fios, borrachas, arames, pregos... Gangorras e balanços os faziam voar, junto às cabriolas, estrelas, pula carniça, pipas, balões.

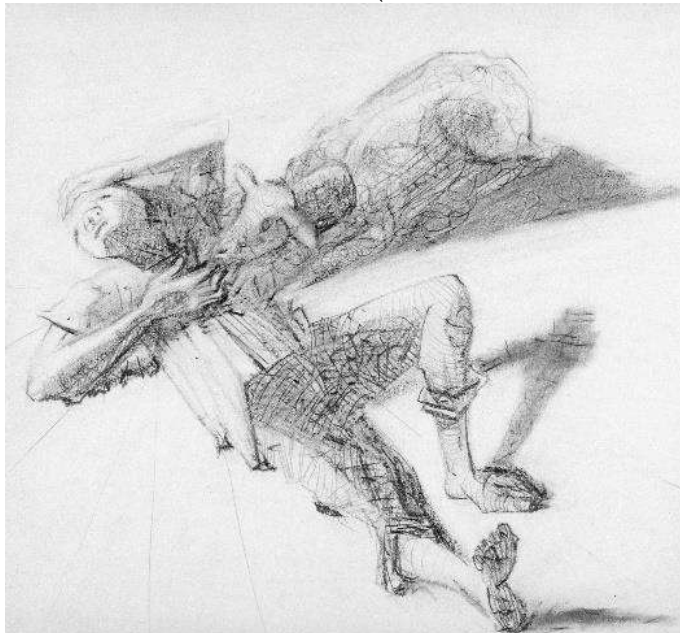
Figura.5 - “Meninos brincando e Carneiro” (Candido Portinari, 1959).¹²



À noite, se deitavam na grama para olhar estrelas e sonhar. Durante o dia, brincavam com as formas das nuvens.

¹² Este desenho aquarela se trata de um estudo para a pintura a óleo “Meninos com Carneiro”, registrada no *Catálogo Raisonné* de Candido Portinari com FCO 4703. A imagem da obra citada está disponível no Portal Portinari: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/identifier/4703>. Acesso em: 31 abr. 2024.

Figura 6 – “Menino com Carneiro” (Candido Portinari, 1954).¹³



As experiências da infância de Portinari desdobraram universos tão vívidos que reverberaram, influenciando no homem e no artista o comprometimento com o ser humano, com a vida, com o amor, com a alegria, com a justiça social, com a luta pelo direito à liberdade. A partir do seu universo e através das obras artísticas, Portinari dialogou com o mundo a respeito das realidades várias que nos fazem ligados uns aos outros, fortalecendo as dimensões éticas do viver.

Kishimoto (2005) observa que o conteúdo do imaginário da criança provém das experiências vivenciadas em plurais contextos sociais. Para essa pesquisadora, o conteúdo das representações simbólicas provém do mundo social e, portanto, das oportunidades

¹³ Este desenho a grafite se trata de um estudo para a pintura a óleo / tela “Menino com Carneiro”, registrada no *Catálogo Raisonné* do artista com o FCO 2628. A imagem da obra citada está disponível no Portal Portinari: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras/identificar/2628>. Acesso em: 31 abr. 2024.

para vivenciar interações. No brincar de faz de conta, a criança aprende a criar símbolos, a alterar os significados dos fenômenos e situações, dando-lhes novos significados. O desenvolvimento da função simbólica está relacionado ao desenvolvimento da racionalidade, do pensamento, da abstração, questões estas que aqui situamos como atributos essenciais para o desenvolvimento do potencial criador.

A imaginação do menino Candinho era vivificada pelos mais diversos estímulos do mundo social da sua infância. Quando as múltiplas linguagens e o lúdico se faziam derramados nos cotidianos, reafirmando a significância dos encantamentos que movem e transformam percepções de mundos, os desafios do viver se tornavam experiências mais leves, embora imbuídas de intensidades várias. Ali na Brodowski, meninos e meninas escutavam as histórias contadas pela portuguesa dona Iria, durante as noites escuras, e percebiam os barulhos do silêncio que davam mais cor às narrativas e mais vida aos personagens apresentados pela voz daquela senhora... Narrativas e imagens que tomavam novos rumos dentro de cada menino e menina.

Reporto-me, novamente, a Marcassa quando, contrapondo-se à mercantilização e à artificialização das relações humanas, adverte que:

Sobra cada vez menos espaço para que crianças e adultos, como sujeitos criadores, produzam, por meio da linguagem lúdica, que é sua expressão, seus modos de compreender, interpretar, atribuir novos significados e até modificar a realidade” (2014, p. 433).

Contudo a autora (Marcassa, 2014) observa que o lúdico não é, em si mesmo, uma estratégia transformadora, uma vez que, para tal, é necessário potencializá-lo.

Figura 7 – “Mula sem cabeça” (Candido Portinari, 1957).¹⁴



O conjunto da obra “Guerra” e “Paz”, criada e executada entre 1952 e 1956 por Portinari para decorar o prédio sede da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁵, constitui uma espécie de retrospectiva e reafirmação de questões marcantes na vida de Portinari. O painel “Paz”¹⁶ reúne imagens que nos reportam à

¹⁴ Desenho a grafite / papel.

¹⁵ No ano de 1952 foi oficializado pelo secretário-geral da ONU o convite para que o Brasil doasse para decorar o novo edifício-sede da ONU uma obra de arte de autoria de um artista brasileiro. Candido Portinari foi, então, convidado pelo Itamaraty para realizar os painéis Guerra (1400 x 1058 cm) e Paz (1400 x 953 cm). Em 5 de janeiro de 1956 os painéis foram entregues ao sr. Macedo Soares, então Ministro das Relações Exteriores, para que fossem doados à ONU. Atendendo a pedidos da sociedade, no dia 27 de fevereiro de 1956, o Itamaraty inaugura no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, então Capital Federal, uma exposição pública dos painéis Guerra e Paz, com a presença do Presidente da República, Juscelino Kubitschek, ocasião na qual Portinari recebe das mãos do Presidente a medalha de Ouro de Melhor Pintor do Ano (de 1955), concedida pelo *International Fine Arts Council de Nova York*. Em setembro de 1957 foram inaugurados no edifício-sede da ONU, em Nova York, os painéis Guerra e Paz (Portinari; Callado, 2007).

¹⁶ Painel “Paz”, óleo / madeira compensada, registrado no *Catálogo Raisonné* do artista com o FCO 3798. A imagem da obra “Paz” está disponível no Portal do

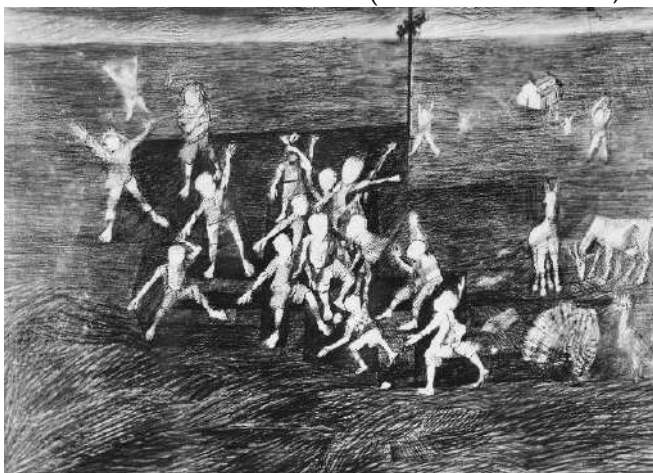
infância. Em lugar de tratar a paz meramente como ausência da guerra, Portinari decide pela valorização dos afetos, dos fazeres e saberes populares, bem como pelo reconhecimento da importância da ludicidade e do brincar na construção das linguagens identitárias e no desenvolvimento do potencial expressivo. A obra “Paz” enfatiza o reconhecimento dessas questões como experiências decisivas para que a vida de crianças, jovens, homens e mulheres possa constituir-se na construção de pertencimentos identitários, na valorização da alegria, na oferta de oportunidades para o desenvolvimento profissional, no fortalecimento da saúde integral, acontecimentos estes sem os quais a construção da paz torna-se abalada.

Retorno à imagem da igreja de Santo Antônio que, situada em meio à praça de Brodowski, está presente em textos escritos por Portinari e em diversas obras do artista como elemento recorrente. A igreja está relacionada a múltiplas experiências vivenciadas por Candinho e por outros meninos e meninas de Brodowski. Lugar de afirmação da fé, de festejos, de realização de rituais como casamentos e batizados, aquela igreja era também espaço de encontros e fortalecimento de sonhos e de esperanças.

Naquela igreja, desfilavam as roupas endomingadas feitas por dona Dominga através do aproveitamento do tecido de algodão oriundo das sacas de farinha impregnadas com cheiro acre. As mãos daquela mulher-mãe lavavam o tecido de cheiro azedo, quaravam os panos ao sol, cortavam as sacas de modo que o carimbo da fábrica de farinha não permanecesse presente nos novos destinos do tecido e então, delicadamente, dona Dominga dava forma aos terninhos e vestidos dos 12 filhos/filhas; trajes feitos com delicadeza capaz de transformar o algodão cru num quase linho, que ganhava perfume de ervas. Magias que ressignificavam gestos, transformando cotidianos.

No ano de 1918, a igreja em Brodowski significou para o jovem Portinari um laboratório de práticas com o pintar¹⁷. Contudo, faz-se pertinente ressaltar que as vivências cotidianas do menino Candinho já estavam impregnadas pelo desenhar. Desde criança, Portinari desenhava no chão de terra vermelha, típica da região, e em meio ao campinho de futebol, por vezes se esquecia que estava entre amigos, como membro de um dos times, sentando-se repentinamente no chão, para deixar-se penetrar nos universos que iam surgindo dos traçados realizados através do manejo de gravetos sobre o chão de barro batido, do campinho.

Figura 8 – “Futebol em Brodowski” (Candido Portinari, 1958).¹⁸



Na venda¹⁹ do sr. Baptista, os papéis de embrulhar as mercadorias comercializadas eram enfeitados com grafismos feitos pelo menino, que dava outros destinos ao lápis de fazer contas também usado pelo pai para os registros das negociações com os

¹⁷ Nesse ano, passou na cidade de Brodowski um grupo itinerante de pintores e escultores italianos que realizava decorações em igrejas de pequenas cidades situadas no interior do Brasil. O jovem Portinari e seu amigo de infância, Modesto Giordano, foram indicados para trabalhar como ajudantes dos artistas.

¹⁸ Desenho a grafite sobre papel.

¹⁹ Um tipo de mercearia.

clientes. E o papel de embrulho logo ficava povoado com as vivências e mundos que o menino carregava em si. Outrossim, ganhavam novos contornos os vasilhos de barro que o garoto, pacientemente, enfeitava, desenhando bichinhos do convívio e da estimação para, então, brincar de vender os vasilhos repaginados na feira local. E, da porta da venda, seu Baptista convidava filhos e filhas para apreciarem as tonalidades várias do céu.

A percepção da importância do desenhar já se fazia derramada nas vivências cotidianas daquela criança, questão esta que levou o jovem Candinho a ser indicado para ajudar o grupo de pintores andarilhos que faria a decoração da igreja da cidade. Gregolini, um dos pintores do grupo, foi o primeiro mestre de Portinari (Portinari; Penna, 2003).

Mário Rodrigues Filho (1966) nos apresenta uma situação marcante que envolveu o Candinho, ainda recém-nascido. Sentada na varanda da casa onde moravam, dona Dominga embala seu neném quando, repentinamente, se levanta para acudir o filho pequeno que chega com um ferimento causado por uma pedrada na cabeça. Num tropeço, a mãe cai no chão, por cima do filho que trazia ao colo e que havia nascido fazia quinze dias. Talvez, por causa desse episódio, uma perninha do Candinho não se desenvolveu como a outra, fazendo com que Portinari crescesse com um andar diferente. O andar sinuoso do menino nos remete às múltiplas marcas da vida, e ao viver de faces várias. O andar peculiar daquele menino de Brodowski apresentava singularidades que também podiam ser percebidas no andar toc toc do Tio Bepe, que havia perdido uma perna durante a guerra, ganhando outra, de madeira, através da muleta.

Falar sobre Candido Portinari e sua infância nos coloca diante do desafio de perceber as singularidades deste menino que se vai constituindo como leitor de mundos vários. Se a dona Dominga, até seus 69 anos de idade, ainda não lia os textos letrados, há muito tempo que se tornara leitora de mundo. Ela e o sr. Baptista liam o mundo, seus detalhes e demandas muito antes que o filho caçula tivesse ensinado a mãe a ter intimidade com as letras e com os

textos que elas – as letras – ajudavam a construir. Mas se dona Dominga acreditou, por muito tempo, que não sabia escrever nem ler, Freire (2000), que fez dos gravetos o seu primeiro giz, nos permite afirmar que dona Dominga, Candinho, seu Baptista, os moradores de Brodowski e diversas pessoas que por lá passaram, escreviam o mundo.

No entendimento de Freire (2000), a intervenção sobre a realidade é um ato de escrita. Quando intervimos na realidade, escrevemos o mundo. Escrita, que este educador reconhece como transformação de mundo. Dona Dominga transforma o mundo... e escreve o mundo, ao fazer da árida saca de farinha, um linho perfumado.

Seu Baptista transforma o mundo... e escreve o mundo, ao fazer das caixas de quinquilharias, brinquedos... deixando toda espécie de guardados ao alcance das crianças, para que elas mesmas os transformassem. Candinho escreve o mundo, ao retornar ao campinho de futebol, em meio à tempestade, para proteger os desenhos feitos com graveto no chão de barro, construindo uma cabaninha sobre os grafismos para que eles conseguissem continuar a existir, apesar das águas fortes.

Seu Baptista e dona Dominga leem as escritas de Candinho e dialogam com elas fazendo – todos juntos – novas escritas e leituras. Na infância de Portinari, múltiplas linguagens escreviam mundos, revelando que, na pacata Brodowski, acontecimentos repletos de estéticas e éticas plurais se realizam diariamente, assim como na vida de cada um de nós. Mas quem são os personagens da infância de Portinari? Quem são os personagens daquela Brodowski na qual o dia a dia escrevia mundos? Esta pergunta nos conduz novamente ao trem que trazia e levava notícias, pessoas, esperanças, fantasias, angústias, dores, sonhos.

Em *A infância de Portinari* (Rodrigues Filho, 1966), o escritor registra que, quando algum(a) morador(a) de Brodowski morria, nas janelas das casas eram estendidas faixas pretas como sinal de pesar pelo finado... ou finada. Naquelas ocasiões de luto, o trem cortava a cidade apitando manso e expressando, por meio da faixa

preta estendida sobre os vagões, as saudades, o respeito por quem havia falecido. E a banda da música, a qual o pai de Portinari integrava como trompetista, marcava solenemente a significância da procissão que levava o caixão ao cemitério... enquanto os instrumentos musicais, também vestidos de luto com panos negros, marcavam o peso dos passos do cortejo.

A pé, seguindo o trilho do trem, famílias de retirantes deixavam o Nordeste do Brasil durante as secas e, chegando a São Paulo, atravessavam a cidade de Brodowski, caminhando em busca de alguma oportunidade. Quando tinham um burrico que resistisse à seca, amarravam no animal os pertences no intuito de amenizar o esgotamento da sua gente. Unidos na dor e coragem, os retirantes escreviam o mundo, transformando fome, dor, desamparo... em força capaz de ainda os mover. E a esperança resistia, como um suspiro.

Em redes de pano, carregavam os familiares, que morriam no caminho. Enterrar seus mortos era a forma possível de existir e de afirmar os afetos e a memória que os singularizam, reafirmando laços identitários. E aqueles corpos danificados pelo sol, fome, sede e desamparo iam apresentando para Candinho as texturas do sofrimento.

Nos trilhos do trem de Brodowski, muitas histórias eram escritas e lidas. Também seguindo a pé em torno dos dormentes da linha férrea, outros grupos de andarilhos que anunciavam sua chegada batendo gravetos sobre latas, tilintando sons agudos, cruzavam Brodowski para seguir adiante. Enquanto portas e janelas das casas em Brodowski eram rapidamente fechadas, a casa dos Portinari se abria, surpreendendo aqueles andarilhos que já não se reconheciam, por terem o corpo corroído pela hanseníase, doença que durante muitos anos foi chamada vulgarmente de lepra.

Ali, na casa dos Portinari, os frágeis visitantes eram convidados a se sentar para que a refeição da família fosse repartida. Ao redor da mesa, as aprendizagens se davam de modo a entranhar – em cada uma das pessoas presentes – sentimentos, éticas e estéticas que, naquele instante, faziam de corpos corroídos, família. Para Candinho, aqueles andarilhos pareciam os

espantalhos que viviam nas plantações. Mas naquela sala, compartilhando alimentos, a família Portinari e os peregrinos nutriam-se de algo que num mesmo instante gerava respeito, estranhamento, medo, amor, encantamento, desespero, comunhão, ternura, compaixão, humanidade. E todos ali escreviam o mundo, juntos, enquanto leituras eram realizadas na construção de um novo olhar-sentir.

Se o aconchego criado por seu Baptista ajudava Candinho a não ter medo daquelas pessoas que sofriam com a hanseníase, o mesmo não se dava quando o menino se deparava com os espantalhos em meio às plantações. Talvez, as pessoas de corpo de palhas e gravetos fossem elos mediadores de interações entre criança e mundo. E Brodowski seguia, ensinando que a fantasia, o faz de conta e o lúdico podem ajudar crianças e adultos a elaborarem sentimentos e percepções de mundos. As múltiplas linguagens nos mostram que na Brodowski da infância de Candido Portinari, tudo se constituía em imagem. Tudo se configurava como escrita. Tudo era texto. Tudo era plasticidade. Tudo podia ser poesia, criação, interação. E a dimensão poética da vida redimensionava a imaginação do menino Candinho.

Edda Bomtempo (2005) nos lembra que, através do brincar, a criança assimila e elabora o mundo à sua maneira. No faz de conta, ela é livre, e o brinquedo introduz a criança num universo simbólico, de construção de sentidos, onde realidade e fantasia se misturam, fazendo do brinquedo um parceiro da criança e tornando possível que o aprendizado de lidar com vida e elaborar as existências se realize de forma mais lúdica, favorecendo a superação de desafios.

Portinari nos provoca a pensar a Arte enquanto instância cultural, política e social. Uma Arte capaz de provocar inquietações e revelar questões que implicam não somente a consciência da existência de diversos Brasis, mas a urgência da sua escuta. Os andarilhos que seguiam os trilhos do trem de Brodowski, em busca de oportunidades para um viver menos indigno, nos colocam diante do criminoso furto da infância cometido pela exclusão

social, historicamente construída em nosso país. Reporto-me novamente a Marcassa (2014) quando ela observa que a desigualdade social e a marginalidade privam as crianças de vivenciar a cultura lúdica do brincar, do fantasiar, do interagir, do criar, tão necessários para o desenvolvimento pleno na infância.

Na infância de Portinari, foram diversos os estímulos à percepção do entorno como modo de perspectivar nuances das múltiplas vozes, silêncios, estéticas, éticas. Embora sua infância não se descolasse das complexidades da vida, estas eram percebidas e elaboradas com matizes que cabiam na paleta do menino Candinho, favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica includente que o singularizaria. A Arte de Candido Portinari lança convites para pensarmos de forma crítica e sensível a respeito das existências plurais e das infâncias, problematizando complexidades dos contextos sociais que nos cercam, e que estão além de nós.

Referências

- CANDIDO PORTINARI (2004). **Catálogo Raisonné**. Versão digital (CD-Rom). Rio de Janeiro: Associação Cultural Candido Portinari (Projeto Portinari).
- BENTO, Antonio (2003). **Portinari**. Apresentação Afonso Arinos de Melo Franco; prefácio Jayme de Barros. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial.
- BOMTEMPO, Edda (2005). “A brincadeira de faz-de-conta – lugar do simbolismo, da representação, do imaginário”. *in*:
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, p. 57-72.
- BOSI, Eclea (2023). **Memória e sociedade – lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (2000). **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra.

MARCASSA, Luciana. “Lúdico”. *in*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). (2014). **Dicionário crítico de educação física**. 3ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí (Coleção Educação física), p. 430-433.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) (2005). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ed. São Paulo: Cortez.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkajhttp://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 18 jul. 2023.

REIS, Isabel Noemi Campos (2018). **Sede do MES – uma obra de arte vanguardista criada durante a repressão política cultural das décadas de 1930 e 1940**. Tese de Doutorado em Letras. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

REIS, Isabel Noemi Campos (2021). **A infância em Portinari – desdobrando mundos e olhares**. Vídeo criado para integrar o evento “Contextos Educativos em tempo de pandemia”, realizado por docentes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, unidade acadêmica de Passos. Roteiro, narração e pesquisa: Isabel Reis. Câmera: Weverton Alencar e Raimundo Vieira. Edição: Raimundo Vieira.

RODRIGUES FILHO, Mário (1966). **A infância de Portinari**. Rio de Janeiro: Bloch.

PORTINARI, Candido (1979). “Retalhos de Minha Vida de Infância”. In: PROJETO PORTINARI (org. e consultoria técnica) (2001). **Portinari – o menino de Brodowski**. 2ed. Apresentação João Candido Portinari. Reservados os direitos desta edição por O Boticário. São Paulo: Companhia Lithographica Ypiranga.

PORTINARI, João Candido (coord. geral) e CALLADO, Ana Arruda (coord. editorial). (2007). **Guerra e Paz – Portinari**. Prefácio João Candido Portinari; versão para inglês Lisa Hawkins. Rio de Janeiro: Projeto Portinari.

PORTINARI, João Candido e PENNA, Christina (ed.) (2003).
Candido Portinari – o lavrador de quadros. Rio de Janeiro:
Projeto Portinari. Reservados os direitos desta edição para Grupo
Telefônica no Brasil.

PROJETO PORTINARI (org. e consultoria técnica) (2001).
Portinari – o menino de Brodowski. 2ed. Apresentação João
Candido Portinari. Reservados os direitos desta edição por O
Boticário. São Paulo: Companhia Lithographica Ypiranga.

VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?

DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA INFANTIL E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Gisela Wajskop

1. Introdução

Este capítulo visa inspirar docentes em suas práticas diárias e na reflexão sobre a presença das brincadeiras de faz de conta nas escolas de Educação Infantil e suas potencialidades em relação às aprendizagens sobre a linguagem oral, a leitura de livros literários em voz alta por docentes e a escrita de crianças pequenas. Para esse fim, são descritos e analisados resultados de investigações acadêmicas realizadas em centros de Educação Infantil na periferia de São Paulo¹ e no acompanhamento e orientação de professores e professoras em uma escola privada experimental no centro da cidade².

2. Aprender como experiência cultural: o lugar da brincadeira na Educação Infantil

Sabe-se, há muito, sobre as vantagens emocionais, afetivas, cognitivas, culturais e sociais das brincadeiras de faz de conta (Elkonin, 1987, 1998; Rogers, 2011; Vygotsky, 1979, 1984; Vigotski, 2021) para as crianças da Educação Infantil, desde a mais tenra idade.

Historicamente, e nas práticas docentes nas instituições de Educação Infantil, é comum a criação de oportunidades e a oferta de ambientes com diferentes tipos de material – estruturados ou

¹ Agradeço às equipes docentes da Associação Recreativa e Social Turma da Touca pela participação em minha pesquisa de Pós-Doutorado (Wajskop, 2017).

² Este se inspira na experiência educativa da Escola do Bairro (www.escoladobairro.com), concebida e criada por mim em 2016 na qual atuo como diretora geral e coordenadora pedagógica.

não – para as crianças brincarem livremente, com o mínimo de intervenção de adultos. Em geral, nessas instituições, em nosso país, essas práticas consideradas livres não dialogam com práticas didáticas intencionais e sistematizadas associadas ao ensino de conteúdos formais escolares mais valorizados tais como a iniciação ao desenho, à pintura e, eventualmente, à linguagem oral e à escrita. Alguns autores relatam que essa dicotomia revela frequentes conflitos de interesse entre concepções de brincar e de ensinar (Rogers, 2011; Wajskop, 2012), transformando, por vezes, a brincadeira em atividade didatizada em nome de instrução predeterminada.

Para nós, essa dicotomia entre brincadeira e educação – característica de várias práticas docentes encontradas na Educação Infantil, principalmente no Brasil – resultou em propostas inadequadas para a aprendizagem das crianças, incluindo o “treino” lúdico e a memorização de habilidades de linguagem oral e escrita (Rogers, 2011), bem como se concentra exclusivamente em objetivos instrucionais predeterminados (Wajskop, 2012).

Em recente livro organizado por Prestes e Tunes, com artigos de Vigotski (2021), traduzidos diretamente do russo, Kratsova e Kravtov (2021) afirmam, em texto introdutório que,

L.S. Vigotski propõe uma classificação de tipos de instrução para a qual pedagogos profissionais e muitos psicólogos, aliás, não dão atenção necessária (Vigotski, 1935). Em sua abordagem, o autor da psicologia histórico-cultural orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado. De acordo com o autor, existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui seguindo um programa “do outro”. L.S. Vigotski destaca que até uma determinada idade psicológica a criança pode estudar apenas espontaneamente (2021, p. 25).

Este é o caso das aprendizagens que ocorrem por meio da brincadeira de faz de conta entre as crianças pequenas, quando elas

aprendem por “programa próprio”. Por meio desse tipo de brincadeira, é possível entender que ocorre o que Vigotski denomina por instrução espontânea, cuja base é a experiência cultural imaginativa que faz sentido para as crianças. O próprio L.S. Vigotski (2021) nos ensina que a brincadeira, ainda que não seja uma forma predominante de atividade na infância, pois constitui-se em atividade-guia infantil na qual as aprendizagens ocorrem, inicialmente entre os pares e, posteriormente, como funções psíquicas superiores. Ou seja, a experiência cultural imaginativa que acontece entre pares de crianças nas brincadeiras de faz de conta é resultante de uma série de necessidades e impulsos que são muito importantes para o desenvolvimento delas. Ainda segundo o autor (Vigotski, 2021), a brincadeira acontece, pois, nas crianças pequenas, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos irrealizáveis, de natureza tanto intelectual quanto afetiva. Vigotski afirma que,

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?” A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança da primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (Vigotski, 2021, p. 213).

As crianças se entregam à brincadeira, portanto, pelo simples desejo e necessidade afetiva e intelectual de compreender as realidades circundantes: afetos, valores e culturas diversas, propriedades e funcionamento de objetos, fatos e fenômenos de toda ordem sem a pressão situacional do ensino dirigido. Na interação entre os pares, as crianças se comunicam por meio de uma linguagem secundária, ou de segunda ordem, na qual os significados estão dissociados dos objetos que lhes deram origem, apoiados por gestos semânticos recriados durante o

desenvolvimento de narrativas imaginativas que ganham sentido nas práticas sociais, para nós, a brincadeira é uma ação que se constitui por e na linguagem imaginativa, é uma oportunidade sem igual para as crianças, sozinhas ou em grupo, experimentarem e usarem suas capacidades de transformar, por meio do uso da palavra falada, os significados de objetos, gestos e ações. Nesse processo, para alguns autores, desenvolve-se uma rica relação entre a brincadeira e a construção das narrativas infantis (Pellegrini; Galda, 2000). Para adaptar o uso de objetos para o faz de conta, as crianças necessitam de algumas habilidades cognitivas meta-representacionais tais como quando um objeto ou gesto é representado como algo a mais na mente de cada criança, algo que se constrói ao longo de trocas sociais espontâneas e improvisadas, próprias da brincadeira (Smith, 2009). Fazendo uso de objetos, brinquedos ou ações com significados transformados, as crianças podem se colocar no lugar de outras pessoas e criar diálogos imaginativos que permitem emergir uma narrativa improvisada, espontânea e colaborativa entre elas. Durante uma brincadeira de faz de conta, cada criança e, todas, combinam, em consenso, apenas o começo do enredo e os personagens iniciais. A partir disso, uma nova narrativa é criada progressivamente em um elevado processo cognitivo e linguístico no qual as crianças acrescentam, recriam e mudam suas falas e as próprias ações dando-lhes novos sentidos.

Para sintetizar, a brincadeira é concebida nesse capítulo como prática cultural e social e como linguagem particular da infância e, a partir daí, pode tanto representar um momento privilegiado nas aprendizagens infantis quanto se transformar em prática docente que colabora para o desenvolvimento das competências imaginativa e comunicativa das crianças.

Em suas brincadeiras de faz de conta, quando as crianças interagem entre elas e assumem diferentes papéis, auferindo significados diferentes a objetos e gestos por meio da palavra falada, elas protagonizam aprendizagens baseadas em repertórios culturais e sociais do entorno ou oferecidos a elas pelos adultos. A ampliação desses repertórios pode ocorrer por meio de

experiências de vida diversas, mas na escola os professores e professoras podem oferecer-lhes livros literários, vídeos, obras de arte, trabalhos científicos, passeios e toda sorte de experiência cultural nutritiva. No processo de indagar e levantar hipóteses sobre esses repertórios, as crianças podem desenvolver uma comunicação multimodal, ou seja, uma comunicação que ocorre por meio da linguagem verbal e não verbal nas brincadeiras que criam e vivenciam espontaneamente, o que amplia seus processos de letramento.

Portanto, em instituições de Educação Infantil, nas quais os ambientes sejam emocionalmente seguros e sustentados na confiança mútua entre familiares, professores, professoras e crianças, essas últimas podem sentir-se à vontade para brincar de faz de conta e conversar entre elas, expor suas ideias, dúvidas, indagações e hipóteses a respeito de suas experiências e de conhecimentos mais amplos, de forma a enriquecer suas aprendizagens a respeito do mundo (Boyd; Galda, 2011).

3. A leitura em voz alta de livros literários infantil e seu impacto no desenvolvimento da linguagem oral em brincadeiras de faz de conta

Em investigação acadêmica recente (Wajskop, 2017, 2019), constatamos ampliação do repertório cultural, expressivo e cultural da brincadeira de faz de conta e da aprendizagem da linguagem oral infantil entre crianças de 3 a 4 anos quando participam de experiências bem-sucedidas de leitura em voz alta de livros literários³ por adultos.

Observamos que a leitura em voz alta fornece inspirações e modelos linguísticos e imaginativos que as crianças incorporam em suas brincadeiras de faz de conta. Por isso, favorecem o

³ O termo livro literário, que inclui tanto a literatura infantil quanto os livros de não ficção, usado aqui em contraposição ao livro didático, de acordo com definição de Magda Soares (Soares, 2013).

desenvolvimento de processos de letramento que se constituem para além da habilidade de ler e escrever.

Compreendemos, neste trabalho, os processos de letramento como práticas sociais que envolvem e implicam as crianças nos diversos usos dos gestos, gráficos desenhos e palavras escritas. Participar de situações de leitura em voz alta de livros literários cria oportunidades para a ampliação das capacidades orais comunicativas e das narrativas lúdicas das crianças em pares e com os adultos leitores, o que pode se estender à introdução da produção escrita espontânea.

Concordamos com Mattos ao afirmar que os livros literários

[...] no cotidiano, entre relações, ocupa um lugar, faz-se presença. As interações e ações que se estabelecem com e a partir dos seus elementos, conduzem as crianças a perceber sua diferença dentre outros objetos que circulam cotidianamente. Há certo ritual em torno do livro e o momento da leitura...[que] o ritual congrega. O livro é aberto e as ações que se desdobram se distinguem de outras, como a voz que se altera, os gestos que o manuseiam, as ilustrações que convidam as crianças a olharem detalhes, cores e formas distintas. O livro infantil é objeto, produto das ações humanas, histórica e socialmente marcados. Produz sentidos e significados quando partilhado entre as relações (Mattos, 2013, p. 124).

Portanto e, em consonância com outros estudos na área, concluímos que a leitura em voz alta como prática docente cotidiana em creches e pré-escolas traz como benefícios, segundo (Cullinan; Galda, 2000, tradução nossa):

- promover oportunidades de as crianças ouvirem textos escritos com fluência;
- aumentar o vocabulário das crianças que, ao ouvirem novas palavras em textos interessantes podem usá-las em situações significativas para si próprias;
- proporcionar diversidade de modelos de narrativas tais como rimas, relatos, descrições etc.;

- aumentar o repertório de experiências relatadas e conhecidas, por meio das situações e personagens apresentados;
- permitir às crianças fazerem conexões entre livros por meio de comparações de estilos de escrita e reconhecimento de marcas autorais o que as auxilia a compreenderem o que fazem os escritores;
- oferecer modelos de manuseio do objeto portador de texto e de como folhear suas páginas;
- ajudar as crianças a desenvolverem suas próprias ideias sobre a escrita, principalmente sobre sua regularidade, pois podem compreender que as palavras escritas se mantêm, independentemente do número de vezes que as histórias são lidas.

Nessa investigação realizada em quatro Centros de Educação Infantil (CEI), localizados na periferia da cidade de São Paulo (Wajskop, 2017, 2019), foram escolhidos para leitura livros centrados em rimas, contos de acumulação e repetição e outros textos descritivos ou ficcionais sobre animais diversos. A regularidade das atividades permitiu que se observasse o impacto da leitura dos livros nas brincadeiras de faz de conta e no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Os professores e professoras leram e mostraram as imagens, discriminando-as da escrita, várias vezes e por vários dias, evitando contar de memória⁴. Proporcionaram situações para que as crianças pudessem vivenciar experiências de letramento a partir da familiaridade com o livro literário como portador de texto. Para isso, as professoras e professores apresentaram às crianças em situações de leitura em roda o nome dos autores e ilustradores, e conversaram sobre a autoria e as marcas linguísticas dos gêneros textuais. Foram criadas, em seguida, em parceria com as famílias, “sacolinhas

⁴ Em nossas experiências, a “contação de histórias” baseada em textos escritos, ainda que possa ser uma opção de prática cotidiana, na maioria das vezes impede a compreensão da regularidade da escrita pelas crianças e atrapalha a aprendizagem delas em relação às suas reflexões sobre a língua como sistema de representação.

literárias”⁵ para que as crianças pudessem levar para casa os livros para serem lidos, também, pelos familiares em situações domésticas.

Pudemos constatar, durante o processo, por meio da gravação em vídeo de grupos de até 5 crianças entre 3 e 4 anos brincando juntas espontaneamente, a presença de frases e narrativas reproduzidas de textos lidos, tais como “dá licença que eu vou soprar” em uma brincadeira de casinha. Nela, a criança usou frase lida da história dos Três Porquinhos⁶ em contexto não literário, mostrando incorporar em sua fala nova estrutura linguística advinda da leitura.

Em outro exemplo, o vídeo captou um menino de três anos que lê o livro literário “Me Poupe”⁷ para quatro amigos da mesma idade, em cima de uma casinha na área externa do CEI. Ao folhear as páginas representando como se estivesse numa roda de leitura com seus amigos, ele reproduz comportamentos leitores que aprendeu com a professora e solicita às outras crianças que respondam suas perguntas de maneira que a narrativa do livro seja retomada por elas. Em dado momento, aparece uma borboleta e as outras crianças que ouviam a história começam a gritar: “Olha a borboleta!” “Borboleta!” E, imediatamente, o garoto a inclui no texto, enquanto lê, dizendo: “borboleta... gatinho, olha a borboleta... gatinho, gatinho...?” E continua: “me poupe!”.

Pode-se constatar nesses exemplos, entre vários coletados, que ambientes autênticos de brincadeiras de faz de conta enriquecidos por uma rotina de leitura diária de livros literários de boa qualidade e adequados para a faixa etária das crianças propiciam, por sua densidade lexical e diversidade de construções (Teberosky;

⁵ Esse termo foi cunhado na Escola do Bairro, em São Paulo, instituição que fundei e dirijo desde 2016, para denominar bolsas de tecido produzidas em conjunto com as crianças para levar os livros semanalmente para casa para serem lidos em situação doméstica.

⁶ *Três Porquinhos e o Lobo Mal*, livro literário, gênero conto tradicional, editora desconhecida, parte do acervo do CEI.

⁷ *Me Poupe*, livro literário, autor desconhecido, gênero conto de repetição, Editora Companhia das Letras, parte do acervo do CEI.

Jarque, 2014), as investigações da linguagem oral e do processo de letramento pelas crianças. Revelam, assim, a possibilidade de responder a indagações das crianças relativas ao mundo letrado e às suas produções culturais orais e escritas (Mattos, 2013; Neves, Castanheira, Gouvêa, 2015; Peterson, 2019; Pellegrini, 2000, 2009; Sawyer, 2009).

Pudemos concluir em nosso estudo haver um enriquecimento da brincadeira de faz de conta e do aprendizado da linguagem oral sempre que os adultos criam experiências bem-sucedidas de ler livros em voz alta para as crianças. Acreditamos que essa modalidade de leitura pode fornecer modelos imaginativos e linguísticos para que as crianças os incorporem em suas brincadeiras, o que favorece o desenvolvimento e a expansão das habilidades comunicativas verbais e narrativas lúdicas. Além disso, a leitura contribui para o processo de letramento das crianças na medida em que a palavra falada ganha sentido nas interações e narrativas construídas, e permite que elas reflitam sobre sua relação com a escrita por meio do desenho da fala (Vigotski, 2021).

4. Você tem fome de quê? Da fala oral à investigação sobre a escrita em contextos de brincadeiras letradas

A linguagem oral é considerada fundamento da aprendizagem cultural das crianças, pois é constituída no seu cotidiano e, em grande parte, nas interações espontâneas nas brincadeiras das crianças, tal como exemplificado acima. É pelo uso cotidiano e ordinário da linguagem – com os pais, irmãos e irmãs, crianças da vizinhança, em casa, na rua e no parque, nas lojas, nos trens e nos ônibus – que se transmite, para as crianças, as qualidades essenciais de uma sociedade e da natureza social humana. Isso acontece, também, no uso diário da linguagem com seus professores e pares.

Consideramos a linguagem oral fundante para o processo de alfabetização e letramento assim como para amplas aprendizagens infantis. Reconhecemos, também, outros modos de comunicação

que incluem gestos, expressões faciais, postura e movimentos corporais (Kendon, 2004) como formas de comunicação e expressão entre pares. Consideramos importante enfatizar que os modos não verbais de comunicação e expressão de significados colaboram com as interações sociais entre pares, e não representam apenas um contexto informacional para a linguagem verbal (Flewitt, 2005). Além disso, estudo multicultural tem mostrado que modos de expressão não linguísticos têm significados culturalmente específicos, e se constituem, eles próprios, em processos de letramento multimodal (Rogoff *et al.*, 1993). Essa ideia é especialmente importante quando se examinam as práticas comunicativas e os valores presentes nas brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas.

Foi o que aconteceu com a turma do Laguiinho⁸ – turma bietária de crianças entre 3 e 4 anos – durante o ano de 2023, na escola. Em uma das visitas da turma ao lago de peixes, localizado em frente à sala da turma e, após observação livre e alimentação dos peixes, conversando entre si espontaneamente, as crianças começaram a fazer perguntas, que foram ouvidas atentivamente pela professora: "será que o peixe come pedra?", "será que o peixe come folhas?". A partir daí e, avaliando a grande dificuldade da maioria da turma em experimentar alimentos fora de sua rotina doméstica nas refeições ofertadas pela escola, a professora propôs uma série de experimentos para as crianças⁹. Diariamente, a professora organizou uma rotina de tal forma que fossem oferecidos insumos naturais para os peixes, tais como folhas, pedras, frutos, punhados de terra etc. sugeridos pelas crianças em suas conversas. Em seguida, havia uma observação sistemática das crianças, em pequenos grupos. Durante essas observações, houve

⁸ Agradeço a contribuição da Profa. Renata Britto na participação deste trecho do capítulo, que cedeu generosamente o relato de suas práticas docentes.

⁹ Para compreender melhor estes processos de experimentação com base na metodologia científica consultar "Ciências da natureza: práticas na Educação Infantil" (Wajskop, 2022).

um momento de descrição pela fala e, em seguida, registro pelo desenho. Segue a continuação de relato da professora:

Durante os momentos de jantar, constatei que as crianças tinham dificuldade em experimentar os alimentos oferecidos e ampliei a investigação sobre a nutrição dos peixes para sua própria alimentação. Indaguei-lhes *"e se você fosse um peixe do laguinho, o que comeria?"*, convidando-as a darem continuidade aos experimentos iniciados com pedras e folhas e, escolhendo um alimento do cardápio para que oferecessem aos peixes, registrando em seguida suas observações. Esse registro foi feito em uma tabela afixada na parede da sala, organizada de maneira que de um lado dela as crianças colocavam pequenas fotos dos alimentos que os peixes comiam e, do outro lado, aquelas que os peixes não comiam.

A partir desse trabalho, que durou praticamente um mês, a professora continua informando que:

A alimentação também começou a aparecer nas brincadeiras das crianças quando passaram a usar elementos do jardim tais como areia, terra, água e pedras para brincar de fazer receitas. Nestes momentos, transformavam o sentido desses elementos denominando-os por farinha, chocolate, morango, batata, entre outros e, usando-os para brincar de fazer bolos, pudins, pães e sopas. Foi então que sugeri às crianças *"E se cozinhassemos com a Régia¹⁰ as receitas que preparamos no jardim?"*, e convidei-as a fazerem práticas de cozinhar com a cozinheira da escola. Organizamos, na rotina, horário para práticas coletivas com as crianças, sob a batuta da Régia, para a preparação de bolo de chocolate, bolo de milho, cuca de banana e coração da bananeira, que duraram várias semanas. No dia subsequente à realização de cada prática, eu sugeria intencionalmente às crianças que registrassem a receita trabalhada, por meio da escrita possível para cada um, dos ingredientes usados e sobre o modo de preparo. De novo, a presença da Régia foi importante, pois combinamos que ela ditaria para as crianças os

¹⁰ Agradecemos, também, a participação de Regia Cunico, nossa cozinheira-chefe que presta uma função educadora junto às crianças.

ingredientes usados para que experimentassem escrevê-los, à sua maneira, em papel branco sobre prancheta. Nestes momentos, pude gravar crianças que desenhavam frutos acrescidos de pontinhos representando açúcar e, ao final, refletindo como poderiam desenhar a orientação para “misture tudo” faziam movimentos circulares com a caneta como se estivessem, de fato, desenhando a fala. Além disso, passei a ler histórias e receitas de culinária de quilombos paulistas para as crianças, de maneira a ampliar suas experiências gustativas e culturais em relação às refeições tomadas na escola.

A sala da turma conta com uma minibiblioteca com gêneros textuais diversos que, à semelhança dos CEIs, são levados para casa semanalmente pelas crianças em suas “sacolinhas literárias”. Além disso, todas as práticas realizadas com as crianças – desenhos, pinturas, esculturas etc. – estão afixadas nas paredes com legendas escritas, seja pela professora ou pelas próprias crianças, o que torna o ambiente escolar um território privilegiado de letramento da língua escrita.

O trabalho intencional com a escrita com crianças entre 3 e 4 anos foi sugerido na medida em que consideramos que ela também é fonte de curiosidade e investigação das crianças. Concordamos com Vigotski (2021, p. 135) quando cita que a

[...] escrita deve ser significativa para a criança e ser provocada por uma necessidade natural. Deve ser incluída na tarefa essencial e necessária para a criança e, apenas depois podemos nos certificar de que se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dos dedos, mas como um tipo novo e complexo de fala.

Já em 1929, Vigotski (2021) discutiu a relação entre o desenho e a brincadeira de faz de conta como modos precursores do que ele denominou fala escrita infantil. Para o autor,

o pedagogo deve organizar as ações da criança, a passagem complexa de um modo de fala escrita [desenho e brincadeira] para outro. Ele deve fazer com que ela passe pelos momentos críticos até

a descoberta de que é possível desenhar não apenas objetos, mas a fala” (Vigotski, 2021, p. 138)¹¹.

Nesse caso, além da observação de escrita espontânea das crianças, provocamos situações nas quais elas podem investigar modos de fala escrita como uma prática escolar valorizada, fato que ocorre, principalmente, em suas brincadeiras de faz de conta.

Assim, nessas práticas imaginativas de caráter sociocultural, as crianças podem não apenas se comunicar pela fala, mas pensar sobre ela, quando buscam desenhá-la. Constatamos em nossas práticas que, quando em um ambiente letrado é estimulante para a escrita espontânea valorizada, as crianças, já na Educação Infantil, experimentam escrever suas falas, ora utilizando-se do desenho propriamente dito como aparece no relato da professora abaixo ora na introdução de letras do código alfabético presentes nos livros da sala. Assim, experimentam livremente em suas brincadeiras a fala oral, a escrita da fala, e muitos já começam a se perguntar sobre a fala escrita dos textos literários, observando regularidades textuais ou autorais.

Ao mesmo tempo em que foram desenvolvidas práticas de cozinhar ao assar bolos e fazer doces junto com a cozinheira, a professora selecionou livros literários que pudessem ampliar seus repertórios sobre essas práticas. Assim, a professora leu em voz alta para as crianças os livros *Sopa de pedras*¹², *Sopa de botão de osso*¹³ e *Sopa de pedra mole*¹⁴ e convidou as crianças a brincarem de fazer suas próprias sopas, utilizando elementos do jardim. Para inspirar essas brincadeiras de faz de conta, ela organizou ambientes em que

¹¹ Desde 1985, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com a publicação no Brasil do livro *Psicogênese da língua escrita*, marcaram uma revolução na história da alfabetização no Brasil (Gurgel, 2012) e vêm nos ensinando sobre a relação entre a fala e a escrita espontânea das crianças.

¹² *A Sopa de Pedras*, livro literário de Edy Lima, 2011, Ibep Jr.

¹³ *Sopa de Botão de Osso*, livro literário de Aubrey Davis, ilustração de Dusan Petricic e tradução de Gilda de Aquino, Ed. Brinque-Book.

¹⁴ *Sopa de Pedra Mole*, livro literário de Alain Serge Dzutap, ilustração de Irène Schoch, VR editor.

oferecia panelinhas, bacias, baldes, colheres de pau, bem como os elementos naturais presentes no jardim da escola. Além desses materiais, deixou folhas de papel em branco, bloquinhos e canetinhas coloridas, disponíveis em banquinhos, para poder pesquisar e observar como as crianças agiriam com eles. Seguimos com o relato dela:

As crianças brincavam em grupos pelo jardim, interagindo em trios ou quartetos. Usavam água, terra e areia para transvase de recipientes a outros, introduziram pedras e folhas e, de vez em quando sentavam-se para escrever suas receitas, pedindo-me papel e caneta hidrocor. Pude gravar em vídeo algumas crianças conversando e discutindo não apenas sobre os ingredientes, mas sobre a sequência da escrita. Uma das crianças brincava de cozinhar e narrava: ‘eu estou assando... eu pus molhinho’ enquanto outra, com uma canetinha preta escrevia sua fala com traços e linhas, descrevendo-os: ‘eu tô fazendo uma receita, colocando coisas maravilhosas...muito especial...legumes perfeitos!... Como isso se funciona, é sopa de pedra...brincadeira, brincadeira, brincadeirinha” e nesse momento outra criança se aproxima para ajudá-la nessa escrita. Outras introduziram letras em suas receitas, ainda de forma não convencional. Ao lado de pedaços de madeira e pneus distribuídos de maneira informal pelo jardim as crianças passaram a afixar suas receitas nas árvores, agregando à brincadeira de cozinhar aquela de escrever.

5. Conclusão

Os exemplos descritos ao longo do capítulo e discutidos à luz de nossas concepções teóricas nos revelam que a presença da brincadeira de faz de conta imaginativa como instrução espontânea nas instituições de Educação Infantil pode proporcionar aprendizagens com sentido, entre pares, de conteúdos sociais reiteradamente trabalhados de maneira formalista, e por meio das quais as crianças não aprendem a falar, nem a ler, tampouco a escrever.

Com a experiência cultural desenvolvida pelas crianças em suas brincadeiras, buscamos inspirar colegas docentes para que reflitam sobre a possibilidade de observar, por meio da escuta atenta, às conversas espontâneas das crianças enquanto brincam, e assim criar ambientes de experiências que propiciem vivências culturais e trocas sociais em conversas reais que possam resultar em modos de fala escrita e na escrita da fala (Vigotski, 2021). O uso significativo da linguagem oral em contextos culturais específicos, tais como em suas brincadeiras de faz de conta, criados por professores e professoras, pode propiciar às crianças oportunidades para que aprendam as expectativas, significados, valores e perspectivas da cultura na qual vivem. Além disso, os professores podem experimentar a construção protagonizada da linguagem verbal, vivenciando processos de letramentos multimodais que levem as crianças, por meio de suas necessidades de investigar pela brincadeira e pelo desenho, a um processo gradativo e significativo da aquisição da fala escrita.

Podemos sugerir que a brincadeira, quando enriquecida intencionalmente por elementos linguísticos, por meio da leitura de textos literários em voz alta, torna-se uma brincadeira letrada, ou seja, utiliza a mesma estrutura e a linguagem narrativa necessárias para a compreensão e uso social protagonista e significativo da língua. Nessa perspectiva, guardando seu caráter experimental, improvisado, indeterminado e social, a brincadeira letrada pode se constituir em uma experiência rica de exploração e compreensão do caráter representacional da linguagem, e resultar em maior consciência de sua construção e uso pelas crianças, em relação tanto à fala oral quanto à fala escrita.

Nossas investigações (Wajskop, 2017, 2019) e o acompanhamento de práticas docentes diárias na Escola do Bairro têm demonstrado que a leitura de livros literários oferece enredos, personagens e conflitos que, ao serem lidos em voz alta, criam oportunidades para a compreensão das narrativas orais enquanto as crianças brincam com elas. A leitura de livros em voz alta pode fornecer rico repertório linguístico e imaginativo que impacta

diretamente nas interações orais das crianças em suas brincadeiras. Essas investigações (Wajskop, 2017, 2019) nos levam a acreditar que a brincadeira – inspirada e enriquecida pela literatura infantil lida em voz alta por professores e professoras – pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais e representacionais das crianças.

Como descrito acima, as brincadeiras de faz de conta também podem afetar a familiaridade das crianças com a palavra escrita, pois se constituem num rico ambiente de letramento. Ao usar novas palavras e expressões aprendidas em práticas sociais de leitura e escrita reais para nomear objetos e ações em suas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação e descrição, além de explicações semânticas, ao mesmo tempo em que se tornam mais conscientes da importância do uso da linguagem. Os livros lidos aprimoram as habilidades orais das crianças em situações em que o uso de novas palavras vai sendo necessário, e lhes permitem desenvolver uma consciência metalinguística – isto é, relativa ao significado das palavras – e a expansão de suas habilidades imaginativas.

Este capítulo buscou transcender o mito do debate enganoso que opõe brincadeira e ensino nas escolas da primeira infância ao afirmar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre o aprender a brincar, o desenvolvimento da linguagem e o processo de aquisição da escrita entre as crianças (Pellegrini; Ryzin, 2009). Não se trata de alfabetizar precocemente crianças pequenas. Este texto buscou trazer ideias para uma reflexão sobre o fato de que, desde a mais tenra idade, as crianças podem usar a fala oral e a fala escrita em suas brincadeiras como ferramentas de investigação culturais, empregando-as socialmente em ambientes autênticos de brincadeiras de faz de conta.

Afirmamos que a educação – por meio de intervenções culturais dos professores – pode enriquecer e qualificar as brincadeiras de faz de conta das crianças ao desenvolver práticas de ensino intencionais, como a leitura significativa de livros em seus quotidianos ou a proposição de escritas espontâneas tal como

aconteceu com as receitas, por exemplo, em situações devidamente contextualizadas. Podemos dizer que, investindo em pesquisas sobre a expansão do repertório linguístico e narrativo das crianças por meio da literatura e de práticas de escrita como necessidades autênticas das crianças em suas brincadeiras, pode-se criar oportunidades para que todas as crianças, desde pequenas, se apropriem da linguagem oral e escrita de maneira socialmente significativa e consciente.

Nesses casos, a brincadeira de faz de conta se transforma em uma experiência partilhada da linguagem falada, do desenho da fala e da fala escrita (Vigotski, 2021), quando as crianças podem usar novas palavras e entendê-las em contextos imaginativos. Nosso trabalho aponta, em concordância com Wohlgend (2011), que o reconhecimento do valor letrado e do poder sociocultural da brincadeira de faz de conta desafia a tendência generalizada para a instrução dirigida e para o trabalho com a alfabetização formalista na Educação Infantil. Os exemplos mostram que as crianças usaram a brincadeira para aceder a identidades literárias como leitores, escritores e designers, o que permite a elas se tornarem usuários mais proficientes e críticos do texto impresso, da imagem e da ação.

Podemos dizer que, ao enriquecer as habilidades orais das crianças com a leitura de livros e lhes oferecer ambientes, objetos e autorização para experimentar escrever enquanto brincam de faz de conta, as professoras e professores criam oportunidades para transformar a brincadeira em uma investigação, também, letrada.

Referências

BOYD, M. P.; GALDA, L. **Real talk in elementary classrooms:** Effective oral language practice. New York, NY: Guilford, 2011.
BODROVA, Elena. Make-Believe Play Versus Academic Skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**, London, v. 16, n. 3, p. 357-369, 2008.

CULLINAN, Bernice; GALDA, Lee. Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. *In*: STRICKLAND, Dorothy; MORROW, Lesley Mandel. **Beginning Reading and Writing**. New York: Teachers College Press, 2000. p. 134-142.

ELKONIN, D. B. Problemas Psicológicos del Juego en la Edad Preescolar. *In*: SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FLEWITT, R. Is every child's voice heard? Researching the different ways 3-year-old children communicate and make meaning at home and in a pre-school playgroup. **Early Years**, v. 25, n. 3, p. 207-222, 2005.

GURGEL, Paulo. Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil. **Revista entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 1, 2012, p. 119-130.

KENDON, A. **Gesture**: Visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KRAVTOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna In Preste e Tunes. O nome do artigo deles é A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In*: VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski; organização e trad.: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23 - 43.

PELLEGRINI, Antony; GALDA, Lee. Children's Pretend Play and Literacy. *In*: STRICKLAND, Dorothy; MORROW, Lesley Mandel. **Beginning Reading and Writing**. New York: Teachers College Press, 2000. p. 58-65.

PELLEGRINI, Antony; RYZIN, Mark Van. Commentary: cognition, play and early literacy. *In*: ROSKOS Kathleen; CHRISTIE James. **Play and Literacy in Early Childhood**: research from multiple perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2009. p. 65-80.

PETERSON, S.S.; RAJENDRAM, S.; ELIZADEH, N. Multimodal meaning-making during play in two Northern Canadian Indigenous kindergarten classrooms. **Early Years**, v. 39, n. 4, p. 392-407, 2019.

ROGERS, Sue. Play and Pedagogy: a conflict of interests? *In*: ROGERS, Sue. **Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education**: concepts, contexts and cultures. New York: Routledge, 2011. p. 5-18.

ROGOFF, B.; MISTRY, J. J., GONCU, A.; MOSIER, C. Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. **Monographs of the Society for Research in Child Development**: v. 58, n. 7, p. 236, 1993.

SAWYER, Keith; DEZUTTER, Stacy. Improvisation: a lens for play and literacy research. *In*: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and Literacy in Early Childhood**: research from multiple perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2009. p. 21-36.

SMITH, Peter. Pretend Play and Children's Cognitive and Literacy Development: sources of evidence and some lesson from the past. *In*: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James. **Play and Literacy in Early Childhood**: Research from multiple perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2009. p. 3-19.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz** / Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos. Rio de Janeiro: 2013, 192 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVEA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na Educação Infantil em brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 215-244, mar. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100215&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>.

SOARES, Magda. Magda Soares Discute como Mediar o Processo de Aprendizagem da Língua Escrita. (Entrevista concedida a Antônio Gomes Batista). **Plataforma do Letramento**, 30 out. 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares--discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>.

Acesso em: 04 jan. 2016.

SOARES, Magda. **Programa Alfalettar**. Disponível em: <http://alfalettar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>, s/d. Acesso em: 20 mar. 2017.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e Continuidade entre a Aquisição da Linguagem e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/276/277>. Acesso em: 24 jan. 2016.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, 288 p.: il.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1ª edição brasileira, maio de 1984.

WAJSKOP, Gisela. **Ciências da Natureza**: práticas educativas na Educação Infantil/Gisela Wajskop - São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022.

WAJSKOP, Gisela. Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches. **Revista Estreia diálogos**, v. 4, n. 2, dezembro 2019, p. 31-53. ISSN 2183-8402.

WAJSKOP, Gisela. Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432017000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-623661980>.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

WAJSKOP, Gisela; Peterson, Shelley. Literatura infantil, brincadeiras e experiências narrativas. *In*: **Pátio Revista de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed editora, jan. 2016, n. 46.

WOHLWEND, Karen E. **Playing their ways into literacies**: reading, writing, and belonging in the early childhood classroom. New York, NY: Teachers College Press, 2011, 192 p. ISBN: 978-0-8077-5260-9.

PELO DIREITO ÀS INFÂNCIAS QUEER

Bruna Campos

Maria Luiza Sússekind

Sara Wagner York/Sara Wagner Gonçalves Junior

1. Brincadeira de criança

*Brincadeira de criança
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom
Paz, amor e esperança
Como é bom, como é bom
Bom é ser feliz com Molejo (...)
Acorda criança 'tá na hora da gente brincar (OBA)
Brincar de pique-esconde, pique-cola e de pique-tá, tá, tá, tá
Essa brincadeira também tem pique-bandeira
Amarelinha pra quem gosta de pular
Andrezinho
Marquinhos Pato
Fala Anderson Leonardo
Sabe qual é a brincadeira que eu mais gosto?
É claro que não
Aquela brincadeira de beijar¹*

O Brasil é um país que se destaca, historicamente, no campo dos direitos das pessoas, e particularmente das infâncias, tanto pelo pioneirismo e avanços humanitários legais quanto pelas violações aos mesmos. Casos como sequestros, abusos, estupro, venda e escravidão de crianças, jovens e adolescentes são ainda hoje, parte da cultura brasileira, muitas vezes, tratados como, no pagode

¹ Artista: Molejo. Data de lançamento: 1997. Álbum: *Brincadeira de Criança*. Gêneros: Samba e Pagode, Música regional brasileira

acima, uma brincadeira, piada, bobagem, folclore, descaso dos responsáveis, ou um problema localizado ligado, por exemplo, ao garimpo. Mas, um texto escrito por nós não poderia começar sem lembrar, ao menos, das mais de 40 crianças emasculadas no Maranhão e no Pará² e dos 3 meninos que caçavam passarinhos em Belford Roxo³, Rio de Janeiro, cujos casos foram exemplares pelo descaso, violência e injustiça.

Na mesma direção, a Educação Brasileira é um direito promulgado e ainda pendente, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil desde 1988 (Capítulo III, seção I, artigo 205) e determina que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação Brasileira é organizada por diversas políticas públicas, que se atualizam com o tempo. Com destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas em regime de colaboração entre os Estados, a União, o Distrito Federal e os Municípios dentro do período de 10 anos (2014-2024), está vigente desde 1962; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 1961, vigente pela Lei nº 9394/1996 é responsável por regulamentar o funcionamento da educação brasileira, definindo todos os princípios, as estruturas, as diretrizes, a organização do ensino em todas as esferas governamentais por todos os setores da educação e, por último, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Instituído em 2007 pela lei 14.113/2020, responsável por redistribuir os recursos destinados à

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_dos_meninos_emasculados_em_Altamira.

³ <https://oglobo.globo.com/rio/meninos-desaparecidos-em-belford-roxo-um-foi-torturado-ate-morte-os-outros-dois-foram-executados-diz-investigacao-25312008>

Educação entre os Estados, levando em consideração o censo escolar do ano anterior, funciona em todo território nacional e atua em todas as etapas da educação básica.

Em 2014, ocorreu uma nova edição da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e entre seus tópicos, surgiu a ideia da criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável por aperfeiçoar a organização educacional nacional: apresentando um conjunto normativo com alterações na LDB, regulamentando o artigo 23º da Constituição Federal, o qual se refere à Lei da Responsabilidade Educacional, adaptando o sistema de financiamento e adequando os sistemas de ensino às novas normas nacionais.

O Sistema seria sustentado por um pacto federativo, construído de forma democrática (um exemplo disso seria a criação do currículo pelos professores, em vez de ter um currículo único). Desta forma, seria necessária a elaboração de vários projetos de lei para a criação de fato do SNE, o que acarretava no desejo pela criação de políticas públicas mais orgânicas. O Governo Federal seria responsável por tornar a escola um território de direitos humanos, trazendo equidade entre os alunos. Uma vez que este também é o responsável por programas sociais que impactam na rotina escolar, se entrecruzando na definição de escola como território de direitos. Ações que reforçam essa construção política, legal e conceitual democrática, são, por exemplo, locais e nacionais como o Renda Cidadã ou linhas de financiamento da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa), no Rio de Janeiro, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar, criado desde 1954, o Programa Nacional de Imunização, o Bolsa Família, entre outros. Os Estados e Municípios teriam suas funções, sendo responsáveis, no caso específico das violações aos direitos de crianças, adolescentes e jovens, pelo conselho tutelar e por informar o IDEB para a repartição dos recursos disponíveis pelo FUNDEB.

Numa visão da educação como vetor de justiça social, e com a intenção de equalizar as desigualdades constitutivas do sistema nacional de educação, seriam distribuídos mais recursos aos

estados mais pobres e vice-versa. Além de garantir artifícios para melhorar a formação do educador, como garantir uma boa formação, providenciar equipamentos e investir no transporte. O investimento nas ações afirmativas e políticas identitárias, de acordo com o ordenamento jurídico administrativo devem ser nacionais e locais, visando superar as mazelas e opressões em cada território na sua condição educacional. Um exemplo desse direcionamento é a Meta 8 do PNE que nomeia o enfrentamento das desigualdades regionais e históricas do sistema⁴. Ao entender que é preciso garantir direitos a grupos cujo acesso e permanência na educação foram historicamente negados, uns foram nomeados e outros grupos que são expulsos precocemente das escolas como a comunidade LGBTQIAPN+ ficou de fora. Ou seja, identificar hipervulnerabilidades implica em se comprometer com a *não manutenção de nenhuma exclusão*. Porém, não foi o que ocorreu.

Também, a CONAE, em 2014, abriu grande espaço para as organizações privadas e setores conservadores fazerem as alterações que achavam necessárias, o que acarretou a formulação do currículo por parte do Governo Federal, que foi composto posteriormente pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e retirou todos os debates importantes sobre racismo, homofobia, capacitismo, entre outros que estavam previstos. Substituindo-os pela fala que o papel da escola é acabar com as *desigualdades sociais e educacionais*. Não sendo capaz de nomear quais desigualdades e/ou injustiças o sistema nacional de educação deveria enfrentar, este reduz todas essas lutas a uma generalização vaga. Dessa forma, o Governo Federal se desvia do intuito de garantir a equidade no campo legal, buscando uma falaciosa equidade de aprendizagens como já argumentamos (Sussekund, 2012).

⁴ Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Ao não enxergar as particularidades das pessoas pertencentes à alguma minoria⁵, o enfrentamento dos problemas e a criação de um sistema de co-formação não é possível de ser realizado. A garantia, a permanência e o respeito a essas crianças falham então já no próprio desenho do sistema. Como exemplo, o acesso à Educação Infantil, o qual ainda é muito comprometido pela ausência de vagas em creches e escolas públicas ou mesmo conveniadas por parte considerável do público infantil, sobretudo quando focamos nas crianças *Queer*. O Sistema Nacional de Educação, criado por uma comunidade escolar, nunca entrou em vigor pela legislação, e, conseqüentemente, alguns grupos da sociedade permanecem alijados, sendo objeto do discurso dos direitos humanos e não sujeitos desses mesmos direitos.

Judith Butler em seu livro “Corpos em Aliança e a Política da Ruas — notas para uma teoria performativa de assembleia” (2018) discute a ideia de que a ordem política democrática pode se apresentar de múltiplas formas. Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (*apud* Butler, 2018), ao observar esse conceito, discutem sobre a *exclusão construtiva*, que seria o fato de uma minoria numérica, com grande poder social e econômico, capaz de influenciar a sociedade, definem o que é democrático e o que é *povo*. Dessa forma, todos os grupos que não são vistos como pertencentes a esse conceito de *povo*, são excluídos de direitos básicos e são vistos como uma ameaça à esta forma de organização. A partir desse ponto de delimitação, o grupo inserido neste conceito de *povo*, começa a fazer diversas exclusões, que passam a ser naturalizadas, com o passar do tempo (Butler, 2018).

A pergunta sobre o que é intolerável é uma indagação não apenas a respeito do que a normalidade estabelece, mas também sobre o que se ignora. Dito de outro modo: é um questionamento sobre o que não

⁵ Entende-se minoria como foi exposto pela revista LaGhanti Argentina, que em um de seus editoriais diz que: *as minorias nunca poderiam se traduzir como uma inferioridade numérica, mas sim como maiorias silenciosas que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho – gay, étnico, de gênero.*

se quer conhecer, o que não se tolera conhecer, o que não se permite conhecer. A ignorância não é neutra, não é um estado original de falta de conhecimento; ou seja, é produzida por um modo de conhecer (Clara, 2022, p. 16).

Portanto, o texto que segue fala de algo maior que negação de direitos na infância apesar de manter-se neste foco. Pensar os direitos das infâncias *Queer* significa enfrentar o apagamento histórico dessas existências, na produção do conhecimento biologizado, adultocêntrico e obviamente, branco, masculino europeu e cisfalocêntrico. Logo, embora a inclusividade não seja o único objetivo das lutas feitas minorias (Capotorti, 1991), por isso, a luta é permanente, ao se discutir sobre as questões LGBTQIAPN⁶, é possível apontar que esta luta sempre existiu.

Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda⁷

Talvez, o primeiro relato brasileiro tenha sido na pré-colonização, quando o contato da Europa católica, pecadora e persecutória se chocou contra os indígenas, que possuíam diversas experiências com suas performances de gênero e identidade. Em 1591, Xica Manicongo resistiu corporalmente, podendo ser indicada como a primeira travesti da História do Brasil, mas teve

⁶ Sigla atual para designar pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-Binária e o +, que abrange todas as outras possibilidades de se enxergar, existir, que estão ou que ainda serão designadas.

⁷ Data de lançamento: 2014. Artista: Emicida. Álbum: *Levanta e Anda*. Artista em destaque: Rael. Gênero: Hip-Hop/rap.

que renunciar a suas roupas femininas e seu nome social, para que escapasse da pena de morte. Neste mesmo ano, a inquisição acusou 29 mulheres de *lesbianismo*, práticas nefandas (abominosas, odiosas) e pecado da sodomia na Capitania da Bahia; o pior caso dentre elas foi de Felipa de Souza, que foi presa na casa da inquisição e obrigada a fazer uma passeata até a Igreja da Sé, onde foi condenada, açoitada e violentada pelo pelourinho.

Em 1614, um índio tupinambá foi executado, em razão da sua orientação sexual, por um tiro de canhão por ser considerado um *Tibira*⁸, que na época era visto como prática sodomita (violência sexual) pela Igreja Católica. Os registros ao longo desse percurso foram sendo apagados ou esquecidos pela história que não queria elevar um protagonismo brasileiro trans, negro, indígena ou que evidenciasse qualquer minoria diferente do estereótipo do homem branco. Mas nós sempre existimos e resistimos.

Um salto para os anos 1960, nos leva ao momento em que ser *Queer* ainda era considerado crime, relacionado a promiscuidade, em grande parte do mundo. O conceito também era designado como uma psicopatia, por órgãos federados como a OMS⁹, que enxergava esses indivíduos como doentes mentais. Felizmente, a politização desse grupo continuou forte com a formação da primeira instituição LGBTQIAPN+, a turma Ok no Rio de Janeiro, em 1962. Em 1966, ocorreu um primeiro ato de destaque da militância brasileira, a tentativa de realizar o I Congresso Nacional do Terceiro Sexo, mas a tentativa foi impedida pela polícia. O que não desencorajou as pessoas de realizar uma nova tentativa em março de 1968, em Petrópolis, Rio de Janeiro; a qual também foi frustrada com a reação policial.

No mês de maio, do mesmo ano, ativistas tentaram realizar o congresso dos enxutos em João Pessoa, Paraíba; voltado para Travestis e Homossexuais. O “Diário de Pernambuco” chegou a

⁸ Termo utilizado por indígenas do grupo tupi-guarani para se referir às pessoas LGBTQIAPN+

⁹ Organização Mundial de Saúde.

publicar, na época, a iminência da realização do evento, assim como algumas de suas pautas: reconhecimento do 3º sexo, melhores condições sociais e permissão para casamento e divórcio entre pessoas do mesmo sexo.

Em 1968, foi proclamado o AI-5 no Brasil, Ato Institucional número 5 que era o mais violento até então, que favorecia a tortura, a censura e a repressão, por exemplo. Este só acabou em 1974 e a militância política brasileira a favor dos direitos LGBTQIAPN+ começou a ganhar mais forças e reconhecimento, no final da década de 1970, em 1975, surge no Brasil, o Movimento de Libertação Homossexual no Brasil, onde alguns artistas apostaram em uma maior ambiguidade sexual, também participaram intelectuais exilados que tinham como bagagem os movimentos feministas, raciais, dentre outros que circulavam a norte do globo.

Com a ditadura entrando em uma fase de maiores enfrentamentos da sociedade, a luta *Queer* passa a ser mais visível e com caráter um pouco mais libertador. A homossexualidade naquela época era relacionada diretamente à conotações muito pejorativas e a mídia reforçava a ideia de pecado, *sem-vergonhice*, *degeneração* e doença, sobretudo a AIDS¹⁰. A doença, causada pelo vírus do HIV que é transmitido por meio de relações sexuais e que acabou levando a morte precoce de várias pessoas na época por, justamente, ser uma doença *oportunista*, que enfraquecia, rapidamente, o sistema de defesa do corpo e sem cura, com tratamento sendo desenvolvido naquela época. Identificada como sendo uma doença que atingia um “grupo de risco”, ficou conhecida como *peste gay*.

A militância política antipatriarcal no Brasil cresceu, ainda mais, quando um grupo de pessoas começou a declarar a sua homossexualidade, por diversas representações, no intuito de

¹⁰ A luta LGBTQIAP+ participou ativamente da luta contra o HIV-Aids, o que fez com que organizações internacionais e órgãos governamentais comessem a disponibilizar recursos financeiros para o movimento. O que possibilitou maior desenvolvimento, a partir desses momentos podiam alugar lugares para debates, por exemplo (Simões, 2008).

buscar alianças políticas e diminuir o preconceito e a discriminação existente, em destaque ao Grupo de Afirmação Homossexual (SOMOS) em São Paulo, no ano de 1978. Neste grupo, os debates eram feitos no sistema de identidade homossexual horizontal, onde as pessoas se dividiram de acordo com o que se identificavam para debater ações específicas daquele nicho, como um subgrupo apenas das pessoas que se identificavam como gays, por exemplo. Isso foi importante porque fomentou um debate sobre as diferentes orientações sexuais, gerando mais consciência sobre o assunto. Também, estabeleceu pontos a serem conquistados na área de saúde, psicologia, em âmbito social para maior reconhecimento e direitos a esse público. O grupo se extinguiu em 1981, mas foi importante para fomentar a criação de vários novos grupos que lutavam pelas mesmas condições.

Naquele tempo, surgiu também o primeiro jornal que debatia questões políticas e sociais, como assunto referentes aos LGBTQIAPN+, O movimento negro e da causa feminista, chamado de *Lampião*, sendo a primeira representação midiática, o que suscitou em um olhar mais amplo à esta questão pelos outros arranjos da sociedade, as pessoas heterossexuais que apoiavam o movimento.

Mas, todos os avanços, eram respondidos com violência e preconceito. Entre 1979 e 1980, ocorreu a *Operação Limpeza* no Brasil, que associada à *Operação Pente Fino*, agiu com extrema violência policial, similar a que aconteceu no Stonewall Inn e Compton's Cafeteria, sob as Travestis, mulheres transexuais e mulheres cisgêneras, que trabalhavam como trabalhadoras sexuais. Em São Paulo, as operações eram chamadas de Operação Tarântula e tinham como objetivo "eliminar a Aids", aniquilando as pessoas Trans. A imensa desaprovação social fez com que o Estado violentasse essas pessoas, possuindo o amparo da mídia que justificava a barbárie como um ato de proteção da saúde e da segurança pública. A polícia nessa época matava tanto quanto a Aids. Em resposta a isso, ocorreu ainda mais politização das pessoas e do movimento Queer no Brasil. A exemplo do fato,

ocorreu a criação da Associação Damas da Noite, que exigia dignidade e respeito do poder público (Passos, M., 2022, p. 104).

Um importante marco do movimento LGBTQIAPN+, no Brasil, aconteceu em 1983 no Ferro's bar em São Paulo. O local funcionava como um restaurante tradicional pelo dia e à noite, a maior parte do público era composto de mulheres lésbicas. Essas moças eram responsáveis pela criação e circulação do jornal *Chana com Chana* desde 1981, que debatia questões LGBTQIAPN+, porém com foco nas lutas e desafios das mulheres lésbicas. Os donos do bar, ao descobrirem essa notícia, proibiram a circulação do material, o que gerou revolta dessas mulheres. Afinal, elas serviam para ser consumidoras, mas não podiam divulgar as suas inquietações com a condição que possuíam naquela sociedade. Esse ato político foi realizado pelo GALF- Grupo de Ação Lésbica Feminista, criado após o fim do grupo SOMOS e conseguiu suspender a proibição do jornal. Esse momento foi considerado o *Stonewall Brasileiro* e, posteriormente, fez com que o dia 19 de agosto fosse o Dia do Orgulho Lésbico, na cidade de São Paulo.

Na década de 1980, movidos por essa onda de politização, foi instituída uma sigla para representar esse grupo, com o intuito de substituir com mais potência e pertencimento a palavra de denominação até o momento: Homossexuais. A primeira sigla foi a GLS - Gays, Lésbicas e Simpatizantes, mas com o tempo ela se mostrou controversa porque adicionava o grupo dos heterossexuais a ela e estes não passaram pelas mesmas vivências, dores e lutas. Além de não dar visibilidade a pessoas da própria comunidade como as pessoas trans. As pessoas que eram gays e lésbicas pareciam ser uma pequena etnia que era mais “aceita” por aquela sociedade, enquanto as outras formas transviadas de existir passavam por um processo identitário menos seguro e com menos desenvolvimento.

Uma década depois, nos anos 1990, a sigla passou a ser GLBT- Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transsexuais, porque a representatividade dos gays era maior, porém o movimento no Brasil se deu pelas mulheres, que já sofriam desigualdade de

gênero e com intuito de dar maior visibilidade a elas, foi alterada para LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais. Com o passar do tempo foram adicionando outras siglas que representavam novas formas de se entender e existir, constituindo a sigla que se tem, atualmente: LGBTQIAPN+. Por respeito a essas múltiplas identidades de gênero, utilizamos somente essa sigla durante este texto. A possibilidade de alteração da sigla é importante para rememorar que este é um processo social em (des)construção (York, 2020) e a mudança faz parte da humanidade.

Ainda, nota-se que estamos falando de pessoas adultas, nem se discutia nesse momento, as infâncias viadas, lésbicas e *Queer*. Mas essas pessoas foram crianças, foram pais, mães, tios e avós. Foram crianças violadas em seus modos de ser e existir como nos conta João Nery sobre sua vida de homem trans, que para existir, teve que se esconder e sofrer tanto¹¹. Vestido de menina num corpo que lhe traía, abandonou tudo para existir em si mesmo, pois sua profissão negava seu nome. E disse: “sem um nome não existimos”¹². João, Xica, Felipa não foram os violadores, foram os violados. Ao contrário do que os que se dizem defensores da moral e da família querem fazer crer.

Na tentativa de evitar a produção da aniquilação, as letras se multiplicam com o fim de representar os seguintes grupos: O **L** de Lésbicas; **G** de Gays; **B** de Bissexuais; **T** de Transgêneros, Trans não-binários, Transexuais e Travestis; **Q** de Queers, por vezes apontado como QUEERstionings; **I** de Intersexo, sempre no singular; **A** de Assexuais; **P** de Pansexuais; **N** de Não-binário e o **+** é uma representação para todas as novas identidades que surgiram e surgirão, que necessariamente, ainda não foram ou não precisam ser nomeadas. Essa sigla, por abrigar todas as identidades, é a mais democrática. Esse experimento de desentendimento que é a língua,

¹¹ https://pt.wikipedia.org/wiki/João_W._Nery

¹² <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-01/sem-um-nome-nao-existimos-diz-transsexual-pioneiro-no-brasil>

é território de existência e apagamento, deve portanto ser disputado.

O **L** de Lésbicas é uma orientação sexual, onde mulheres cisgêneras ou transgêneras sentem atração física, sexual e afetiva por outras mulheres, cisgêneras ou transgêneras.

O **G** de Gays é uma orientação sexual, onde homens, cisgêneros ou transgêneros, sentem atração física, sexual e afetiva por outros homens, cisgêneros ou transgêneros.

O **B** de Bissexual é uma orientação sexual, onde pessoas sentem atração física, sexual e afetiva por pessoas do mesmo gênero, como também por pessoas de outros gêneros.

O **T** de Transexuais, Transgêneros, Travestis¹³, Trans não-binárias é uma identidade de gênero. São pessoas, homens, mulheres ou pessoas não binárias que não se identificam com o gênero de nascimento. Optando pela representação pelo gênero oposto ou outro, podendo fazer ou não cirurgias pela “troca” da genitália.

O **Q** de Queers, QUEERstionings ou Gender Queers é, sem sombra de dúvidas, o grupo mais diversificado e uma questão de identidade, possuindo dois significados. O primeiro surgiu nos Estados Unidos como forma de representar toda a comunidade LGBTQIAPN+, porque, antigamente, antes da militância política da comunidade, esse termo era utilizado como uma ofensa às pessoas homossexuais, um xingamento, vistos como estranhos, esquisitos. Com o passar do tempo, eles se nutriram disso e se apropriaram politicamente do termo, como forma de resistência, como uma afirmação a esta nova identidade.

No Brasil o termo é relacionado às pessoas que se subvertem as *Tecnologias do Gêner*¹⁴, não se identificando com a binaridade de

¹³ Travestis são pessoas que se apresentam numa perspectiva de gênero feminina, mas não de mulher, porém jamais homens (Passos, M., 2022, p. 104)

¹⁴ É um mecanismo que aciona práticas, discursos e técnicas para produzir pessoas que se identificam como homens e mulheres; meninos e meninas (Caldeira *et al.*, 2016). É um mecanismo que aciona práticas, discursos e técnicas para produzir pessoas que se identificam como homens e mulheres; meninos e meninas (Caldeira *et al.*, 2016).

gênero: masculino e feminino; e nem com nenhuma dessas outras letras. O Queer é uma identidade subconsciente, ela existe, mas não precisa ser totalmente definida. Assim, cada pessoa Queer enxerga sua identidade de uma forma distinta e pessoal, e como vai contra o ideal padrão, que é totalmente definido normativamente e localizado (universo homem-masculino; universo mulher-feminino), funciona como uma não-identidade. Justamente, por não poder ser comparado com nenhuma dessas duas concepções. Por isso, grande parte das pessoas, ao fazerem essa associação, assumem uma identidade não-binária, mas isso não é uma regra. Afinal, não precisa ser necessariamente Queer para se considerar não-binário. Houve uma tentativa de traduzir/abrasileirar o termo, fazendo com que ele fosse denominado como *Cuir*.

O I de Intersexo é referente às pessoas que nasceram com a genética diferente de XX e XY, e tem a genitália diferente da binaridade de gênero feminino/masculino. Existem mais de 40 variações genéticas. São corpos diversificados, que por estarem em uma sociedade binária, tornam o conviver natural nesse corpo algo socialmente complexo. (Santos *et al.*, 2023) A população intersexo merece aqui especial menção por ser alvo, até os dias de hoje de violência corporal intervencionista desde o nascimento. Compondo uma série de diferenças corporais genéticas patologizadas e agrupadas sob o conceito de intersexo, embora não sejam intermediárias, mas o excesso, tendo características de ambos sexos, já tendo sido identificados como hermafroditas, são 1,7% da humanidade. No afã de *corrigir o erro genético*, a medicina e cirurgia pediátricas ainda defendem cirurgias emasculatórias ou de retirada de órgãos femininos em bebês e adolescentes, mutilando-os. A *correção* daquilo que ainda se entende como um *problema* tem se revelado traumática e autoritária. Chega a ser irônico considerar o pânico que a sociedade demonstra quando falamos de crianças e jovens Queer ou transsexuais diante da tranquilidade inversamente proporcional quando se fala de vaginoplastia em um

bebê para “tornar a anatomia compatível com o padrão masculino ou feminino.”¹⁵

Seguindo na sigla, a letra **A** de Assexual são as pessoas que não sentem atração física, afetiva e/ou sexual por nenhum gênero. Existem níveis porque algumas pessoas conseguem desenvolver sentimentos afetivos, mas estes não progridem para algo físico.

O **P** de Pansexual é uma orientação sexual, onde as pessoas sentem atração física, sexual e afetiva por pessoas, sem levar em conta o gênero que ela possui.

O **N** de Não-Binário faz referência à todes as pessoas que não se identificam através do binarismo de gênero para sus identificações pessoais e de sus pares. A adição, simbolizada pelo + é referente às demais identidades, sejam elas sexuais, de gênero ou de corporeidade que podem vir a surgir e ao mais intenso movimento pela vida de pessoas LGBTQIAPN+ da história que alude tanto à mais letras e suas representações quando a pandemia de HIV e sua positividade mortífera nos anos 1980. Ele representa a diversidade de gênero e que a sexualidade é fluida e pode mudar a qualquer tempo. Por ser humanidade continuará mudando. Adiciona uma inclusão que antes não aparecia por cada letra ser muito “fechada” a uma luta identitária.

2. Os corpos são políticos, a língua existência

O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... (Preciado, 2011, p. 14).

O corpo é político porque carrega questões culturais que expressam uma vivência sob a ótica que aquela pessoa tem de se

¹⁵ <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51274707>

ver e habitar no mundo. Dechrif (1986, p. 21) afirma que: "Toda criança, de um modo ou de outro, é levada a confrontar-se com as regras do grupo no decorrer de sua evolução. Provavelmente, é a partir desta confrontação que ela irá encontrar seus próprios limites". Desde pequenos somos colocados em ambientes como a família, escolas, clubes, igrejas e, obrigatoriamente, devemos aprender respeitar os contratos sociais que são estabelecidos dentro deles, pensando na escola, as próprias brincadeiras são uma forma de contrato social, porque existem regras a serem seguidas e a partir dessas experiências são definidos os gostos e aversões por diversos aspectos da vida. Assim, de forma simplificada, podemos dizer que é formada a identidade.

Neste mesmo sentido, Butler acredita que *"o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva."* (2003, p. 27), ou seja, o sexo, que aqui tem a mesma conotação de gênero, não existe antes do discurso, do convívio social, este seria uma produção realizada devido ao efeito do discurso. [...] o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias "expressões" tidas como seus resultados (Butler, 2003, p. 48).

O que acontece é que a sociedade impõe a ideia de que a cis-heterossexualidade é a única forma viável de se ter uma identidade de gênero, ou a pessoa é homem ou ela é mulher (binaridade de gênero) e isso é definido pela genitália que a pessoa possui desde a ultrassom. As grandes mídias replicam essa ideia da heterossexualidade compulsória, massivamente, e acaba se tornando uma "verdade" para pessoas leigas que entendem que essas são as únicas formas de se ter uma identidade. Para as pessoas que não se encaixam nesse estereótipo corporal e de gênero, essa questão pode se tornar algo muito complexo, ainda mais na infância¹⁶.

¹⁶ A teoria Queer surge na contramão questionando essa verdade e apresentando uma ampla forma de se identificar.

Entretanto, a identidade de gênero é uma produção feita através do discurso, é justamente um efeito do que se expressa e não existe antes desse. A forma com que as pessoas performam na sociedade é criada a partir das experiências que ela tem, porém, a sociedade, que ainda é bastante patriarcal, influencia as pessoas a pensarem que os gêneros masculinos e femininos são os únicos verdadeiros, corretos e aceitáveis, mas existe uma variedade enorme de pessoas que se identificam com algo no meio desses dois gêneros ou com nenhum dos dois e como isso não entra no olhar social, é menosprezado pela sociedade. Outro fator importante a ser considerado é que ao tratar de construções identitárias, especialmente ao falar de questões como gênero e sexualidade, estamos trabalhando com tópicos controversos, que não constituem uma única verdade.

Os gêneros serão construídos pelos discursos e variam conforme o tempo. Um exemplo do gênero feminino é a representação social do que era ser uma mulher no começo do século XX, a qual não é mais a mesma dos dias atuais, no século XXI. A mudança trouxe mais liberdade para essas pessoas em sua forma de existir, um exemplo disso foi o direito ao voto e que antes era só destinado ao público masculino.

A sexualidade, na contramão, ela não é construída, ela faz parte do indivíduo. As pessoas LGBTQIAPN+ ao se assumirem, elas não estão se descobrindo, estão, na verdade, colocando para fora/divulgando algo que sempre tiveram/foram. Dando significado a suas performatividades. A sexualidade seria referente a orientação sexual, ao que as pessoas se sentem atraídas corporalmente, afetivamente e sexualmente. *O sexo parece ser o que está sob o gênero: sexo é para a natureza como gênero é para a cultura. Sexo é biológico, anatômico; gênero é sociocultural* (Seidman, 1997; MOI, 1999; Young-Bruehl, 1998). Assim, Sara York denuncia (2020) que: *O que você é, em seu sexo, deve corresponder ao que você faz em seus comportamentos (papéis de gênero). Se não, você é um problema*”.

O Não-binarismo surge não por uma questão de “falta” de orientação sexual/sexualidade e sim por uma questão de

identidade de gênero que foi resultado da Teoria Queer, que, por sua vez, gerou a fragmentação das identidades de gênero e sexuais. A Teoria Queer foi a responsável por dar mais visibilidade às pessoas desviantes, que não se encaixam na norma padrão cis-hétero normatividade (pessoas que se identificam com o gênero atribuído a estas no momento de seu nascimento pelo órgão genital) na sociedade, com o intuito de legitimar suas identidades. Ela vai contra a heteronormatividade compulsória, ou seja, a compulsão de nomear tudo pelo binarismo masculino - feminino, que ao ser naturalizada, reprime, marginaliza e ignora a existência das pessoas que não se encaixam nos papéis sociais de gênero estabelecidos e seus atributos. A teoria propõe um questionamento sobre o surgimento das noções de feminino e masculino para que seja possível entender que estas não compõem uma essência e sim uma relação de mediação cultural que padroniza as pessoas pelos marcadores biológicos e exclui quem é diferente.

Existe uma ampla performatividade de gênero, caracterizada por diferentes atos, gestos e signos, construídos culturalmente. Não há uma tradução direta da palavra Queer para a língua portuguesa, mas sim uma vontade de criar uma teoria transviada brasileira, que ainda está sendo construída. Sussekind trata como embichamento, quando fala de currículos.

A Teoria Queer foi introduzida no Brasil no fim da década de 90, mas o seu marco foi em 2001, na área das ciências sociais, quando Guacira Lopes Louro publicou o artigo “Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação” na revista Estudos Feministas a qual sugestionava um empoderamento brasileiro Queer, responsável pela reconstrução da linguagem brasileira, com o intuito de acompanhar as mudanças sociais, desconstruindo estigmas retrógrados sobre a atribuição de gênero. A solução para romper com o binarismo de gênero foi a Linguagem Neutra, que a partir deste momento chamarei de Linguagem Não-Binária, para não descaracterizar seu aspecto político.

A Língua Inglesa é mais flexível que a Língua Portuguesa porque o gênero é atribuído a partir do pronome escolhido, o que

faz com que as palavras sejam consideradas mais não-binárias. Um avanço foi a criação da palavra Mx, como o neutro entre Mr. e Mrs., que em tradução livre seria o Sr. e Sra. do Português. Na Língua Inglesa existe um pronome de tratamento não-binário, que as pessoas não-binárias fazem uso: “they”, ao contrário, a LP marca o pronome sendo eles ou elas (cf. Silva, 2000 apud Lau, 2017). A Língua Portuguesa, por não ter palavras tão não-binárias, fez o uso das vogais que não são muito utilizadas - U, E, I para ir contra o binarismo de gênero, como os exemplos seguintes:

1. Para não marcar o gênero do pronome, foi utilizada a letra U, trocando o Ele/ Eles por Elu/Elus. Apesar do Eles representar mais de um grupo de gênero, ele não funciona bem ao se referir ao grupo de mulheres com pessoas não-binárias, por isso a troca.

2. Para substantivos e adjetivos, que terminam com -o ou -a foi escolhida a letra E para a neutralização, aluno, por exemplo, passou a ser alune.

2.1. Já os que terminam com -co e -ca, foram substituídos pelo -que, como médico passou a ser medique, autêntico virou autêntique;

2.2. As que terminam em -ga e -go foram substituídas por -gue, a exemplo de psicólogo que se transformou em psicólogue;

2.3. As que tinham o final com -r e -ra, vai virar -re, como professor virou professore;

3. Para o plural foi colocada a letra I, Professores, por exemplo, passaram a ser professoris;

4. Os artigos definidos **o** e **a** vão ser definidos por **ê**, para que não seja confundido com a conjunção e. O Matheus vira Ê Matheus;

5. Os artigos indefinidos um, **uma**, **uns**, **umas**, adotaram o E no final, ficando **ume**, **umes**;

6. Os pronomes possessivos **meu**, **minha**, **meus**, **minhas**, **seu**, **sua**, **seus**, **suas**, adotaram o U e o I no final, ficando mi, su, mis, sus.

7. Nomes, Apelidos e objetos não entram nessa regra, continuando da forma que são nominados.

Mario Lopes (2013) utiliza dos sinais gráficos X e @ para demarcar a não-binaridade, porém estes caíram em desuso por não

abranjer todos os aspectos que eram necessários: funcionavam como um espaço em branco, onde a pessoa escolheria o melhor pronome para encaixar naquela situação. A problematização advém do fato de esta diminuir a luta pelo direito a não sexualização dos seres, é uma forma nada respeitosa de falar sobre as pessoas Não-bináries, Transgêneras, Transexuais não-binárias, Transexuais e Travestis, porque coloca suas liberdades, autonomias e identidades na concepção de uma outra pessoa. O x é a negação da genitalização dos sujeitos e das palavras (York, 2020).

Também foi questionado o fato de os aparelhos eletrônicos não conseguirem fazer a leitura de textos, uma vez que não conseguem identificar essas palavras, já que os decodificadores eletrônicos entendem que estas não conseguem ser pronunciadas (Lau, 2017). Todavia, ao colocar os dois pontos em uma balança, entende-se que a questão social apresenta aspectos muito mais importantes a serem defendidos e exaltados. Afinal, a tecnologia pode ser adaptada para um dia conseguir fazer a leitura, mas a sociedade não pode retroceder colocando um aspecto tão importante da vida de alguém nas mãos de uma maioria que não a enxerga (York, 2020)

É interessante lembrar que as pessoas são livres para escolher as linguagens que desejam se identificar e que a sociedade ainda tem o estereótipo de gêneros binários muito forte e vai ser um processo para que seja desconstruído e substituído por uma forma mais igualitária, por isso continuo escrevendo esse texto com uma linguagem antiga, para maior compreensão de outras gerações que assim aprenderam.

Uma forma educada de atribuir gênero a alguém é perguntar como esta se identifica. Atribuindo maior reconhecimento e acolhimento às minorias de gênero (pessoas que se identificam para o além do masculino e feminino). Este processo ocorre com mais frequência com pessoas Transgêneras, Transexuais não-binárias, Transexuais e Travestis. Mulheres transexuais e travestis, geralmente, optam pelo pronome feminino, enquanto os homens transexuais, optam, na maioria das vezes, por pronomes masculinos. Os transexuais não-binários e transgêneros podem optar entre os

pronomes neutros ou femininos ou masculinos. Um exemplo dessa pluralidade de gênero são os demigirls (demi-garotas) ou demiboy (demi-garotos), que são pessoas que se identificam parcialmente com o *sexo oposto*, mas são pessoas não-binárias que podem utilizar do pronome que desejarem para identificar.

3. Queer: embichamento incontornável

As Teorias Queer foram responsáveis por colocar em choque as identidades de gênero, gerando uma crise das identidades homossexuais. Resultando em aprofundamento e estudos sobre a temática na área das ciências sociais, criando teorias pós-identitárias, ou seja, ocorreu o reconhecimento e nomeação das demais identidades Queer após uma internalização e politização dos xingamentos e ofensas constantes, dirigidos por grupos homofóbicos¹⁷. Essa identidade Queer é caracterizada pela oposição e contestação da normalidade de gênero, que defende uma heterossexualidade compulsória¹⁸. São justamente as identidades que não são toleradas e não querem ser compreendidas e por isso, sua forma de estabelecer é tão transgressora. (Louro, 2001). As teorias e trabalhos identificados com o Pós-estruturalismo trouxeram diversos questionamentos que auxiliam no processo de reconhecimento das identidades e políticas identitárias.

Fui levada ainda muito criança a perceber que as regras mudavam entre mim e as pessoas, ou entre mim e a minha avó, com maior atenção. Com a minha avó paterna aprendi a não correr e que não correr era preservar, por exemplo, os meus e as minhas colegas pareciam não passar pelos mesmos dilemas. [...]

¹⁷ Reiterando que antes da politização dos LGBTQIAPN+ acontecessem por meio de movimentos, o termo Queer era utilizado como um xingamento hostil para banalizar as pessoas que não se encaixam na norma do binarismo de gênero.

¹⁸ Compulsão da sociedade em definir que os únicos gêneros “corretos” são o masculino e o feminino, menosprezando todas as outras formas de se identificar.

No meu caso entre parecer feminina e o aparecer estavam um rosto quadrado, mandíbulas super atrofiadas, desenho alongado e o nariz adunco. Então não era só performar a feminilidade, mas ao longo de toda essa vida escolar eu também aparecia demais e aparecer demais significa estar fora da uniformidade escolar. Talvez por isso eu tenha sofrido tanto, de tantas formas, em tantos níveis e com tantas pessoas. As violências sempre foram e continuam sendo produzidas por diferentes pessoas. A minha avó não havia me educado para me autodefender com a força das mãos, isso eu aprendi depois. Na escola além dos colegas, a violência era claramente produzida pelas pessoas que estavam em espaços de poder em todas aquelas escolas. Então enquanto professora era/sou “desafiada” pela diretora, a coordenadora, outra professora ou professor, eventualmente algum aluno (York, Vilela, 2023).

Sara York, que se apresenta como uma travesti da/na educação, entrevistada acima e uma das autoras desse texto, relata o quanto escola e família podem ser espaços de cuidado e violência. Desde a infância, preservação e sofrimento marcam sua identidade.

A identidade que acionamos aqui para essa luta é a de criança e jovem, crianças, adolescentes e jovens que, estando dentro de instituições de ensino, pública ou privada, a partir dos seus 4 até 17 anos, como é direito assegurado pelo artigo 4º da LDB como dever do Estado. Criança Queer, trans, viada, sapatão, estranha, intersexo, é criança e tem direito de existir e ir à escola. Portanto, esse tópico se torna relevante assunto de discussões e mudanças para/em uma escola democrática. Para isso é preciso entender, primeiramente, que as crianças estão sendo crianças, isso significa dizer que elas estão em um processo de confrontação de alteridades e construção da sua própria identidade. Identidade que, sabemos, é relacional, situacional, mutável, instável... Não que falte algo à identidade infantil, mas sim que as questões sobre si próprio nunca são definitivas, estando ‘nebulosas’ dentro da sua própria ótica, mediante ao lugar que ocupam na sociedade (Rodrigues *et al.*, 2018).

Durante a infância e a adolescência, as crianças/jovens iniciam o processo de experimentação e entendimento de seus

próprios gêneros, o qual as permite entender mais sobre quem elas são, o que gostam e seus lugares no mundo. Isso porque, o gênero possui uma faceta da performance¹⁹, ou seja, as pessoas podem se apresentar de formas diferentes, de acordo com o ambiente e com as pessoas que estão à sua volta, mas as suas essências não são modificadas.

Em relação justamente a esta experimentação, ocorre a abjeção (Balthazar, 2020). Pensando a infância como um território: Existe uma divisão entre o centro e a fronteira²⁰. *Ambas as partes no mesmo patamar, sem depreciar ou desqualificar as diferentes representações* (Louro, 2001). O centro é onde habita cis-heteronormatividade padrão; a fronteira são todas as outras partes de território, onde habita todas as outras pessoas que não se encaixam nessa normativa²¹, criada pela sociedade narcisista seriam as *Monstras*, pessoas que são mais que si mesmas, que se deslocam, se transformam e colocam essa divisão territorial em turbulência (Sussekind *et al.*, 2020). Assim, monstruosa, a criança intersexo para existir num mundo binário terá seu corpo mutilado, operado, corrigido e medicado curando-a do mal de ser desviante. Originando uma fronteira múltipla, porém esta é constantemente atacada pela sociedade patriarcal, por violências, como: *racismo, homofobia, sexismo, entre outras, que buscam silenciar, aniquilar, apagar e negar essas existências* (Sussekind *et al.*, 2020). Buscam, mas não conseguem.

*E a bonequinha tá cheia de graça
Ela não brinca, ela pirraça*

¹⁹ Dependendo do ambiente, é selecionado tópicos específicos a serem debatidos ou posturas a serem adotadas em detrimento de outras. Sugiro que reflitam sobre essas situações sociais onde ocorreu essa “mudança de comportamento”, mas você não deixou de ser quem é.

²⁰ A fronteira aqui não seria uma periferia e sim uma outra parte do território.

²¹ A normalidade se apresenta como ahistórica. Não sabemos sobre o seu contexto de formação, mas esta sempre se apresenta como normal-natural, cisgênero-heterossexual, equivalendo a noção de maioria (Passos, M., 2022, p. 104).

*Ela é zika, ela esculacha
A bonequinha tá fora da caixa
A bonequinha não sabe brincar
Chega no baile é o golpe
Ela desce, ela sobe
Os maloka vão se apaixonar²²*

A criança, ao chegar na escola, traz consigo uma base cultural pessoal, que deve ser respeitada, afinal este é um dos pilares de sua formação, porém não é o único. Quando falamos de Pedagogia Queer, falamos em desenvolver uma pedagogia de libertação, emancipadora, transgressora²³, que converse com todas essas pessoas através de um currículo na/da/com a diferença, criado no dia a dia (Pinar, 2012; Sussekind, 2012).

Nos cotidianos ricos e desobedientes, nas tão diversas escolas em que vivemos, em que podemos enxergar o controle, o interdito, a criação e a subversão, aprendemos a acreditar na complexidade dessas relações que entrelaçam as pessoas em redes de subjetividades, conhecimentos e poderes. Lembrando como o roteirista e diretor finalizam o episódio dos Monstros na rua Maple: o preconceito é uma arma letal e pode provocar destruição em massa. Essas redes nos constituem como pessoas e se fazem presentes, em nossos valores, fazeres, sentimentos, identidades e conhecimentos, retecendo-se também, entre outros espaços sociais, nas práticas curriculares nos cotidianos das escolas. Os currículos, então, acontecem como uma conversa complicada nas salas de aula, na sociedade como um todo, nos gabinetes das secretarias de educação, nas histórias pessoais e dos conteúdos. Ou seja, valores, sensibilidades e atitudes estão presentes nos currículos junto com e nos conteúdos e são também agentes dessa tessitura cotidiana de culturas e conhecimentos que trazem conhecimentos sobre gênero. O currículo é, desse modo, uma conversa complicada sobre muitos

²² Artista: Gloria Groove. Data de lançamento: 2022. Álbum: LADY LESTE. Gêneros: Samba e Pagode, Pop, Hip-Hop/rap, Funk brasileiro.

²³ Hooks, Bell. 2013.

assuntos e que envolve muitas redes, como as relações de gênero (Sussekund *et al.*, 2020).

Escapando dos enquadramentos, aos encaixotamentos, sem o antigo intuito de normatizar e ajustar o indivíduo a uma sociedade patriarcal e sim, buscar outras formas de encarar, questionar, problematizar e ressignificar as culturas, as relações e práticas de poder e de conhecer e, assim, mudar até a própria educação. Embichar a educação, embichar os currículos é permitir que todas, todes e todos existam nas e com as diferenças nos territórios escolares, que deem ser de direitos, de enfrentamento às injustiças e luta contra todas as formas de preconceito, desigualdades e esquecimentos, pois a escola é indissociável do processo de construção e formação identitária.

Por fim, defendemos que o Brasil precisa avançar nas estratégias de promoção da Cidadania e dos direitos humanos LGBTQIAPN+ através de pesquisas, eventos, fortalecimento de instituições e propostas pedagógicas. É preciso realizar um trabalho educacional que legitime a autonomia do desenvolvimento sexual, ensinando sobre gêneros, sobre o desenvolvimento do autorrespeito e do autocuidado, sobre respeito mútuo nas relações sociais, sobre sexos não-binários, sobre as lutas LGBTQIAPN+, incluindo as questões sobre como os direitos foram e estão sendo atribuídos para promover a equidade dessas temáticas em toda sociedade, começando pela educação básica e formação docente (Santos, T.E. *et al.*, 2023). Essa conversa complicada (Pinar, 2012) vai para além dos muros da escola, porque atinge a todos na sociedade. Uma vez focando nas pessoas, em suas experiências e nos processos de troca feito por indivíduos, a sala de aula nunca mais será a mesma. Afinal, os processos, as provas e todas as outras possibilidades de acontecimento serão recriadas nos cotidianos, uma criação cotidiana que reside na diferença e cria múltiplas redes de conhecimento através da troca entre as pessoas, o que ocasiona uma integração mais amigável entre a comunidade escolar e a sociedade. Ao valorizar as

diferenças, fazemos com que as oportunidades que os diferentes grupos possuem, sejam menos díspares e que os preconceitos não sejam tolerados. Afinal, *a igualdade só pode ser implementada quando os indivíduos são julgados como indivíduos* (Scott, 2005, p. 3).

Referências

BALTHAZAR, G. DA S. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>.

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

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da Identidade**/Judith Butler; trad.: Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia** / Judith Butler; trad.: Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica: Carla Rodrigues. – 1ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDEIRA, M. C. DA S.; PARAÍSO, M. A. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 755–772, set. 2016.

CAPOTORTI, Francesco. **Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities**. New York: United Nations, 1991.

PASSOS, M. C. Araújo. **Pedagogias das Travestilidades**. [s.l.] Civilização Brasileira, 2022.

Chá dos 5 - **PEDAGOGIA QUEER**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SdS_lcY-Dho&t=1668s. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996; Lei 9766, de 18 de dezembro de 1998. BRASIL.

Governo Lula anuncia medidas em defesa da comunidade LGBTQIA+. Disponível em: <https://pt.org.br/governo-federal-anuncia-medidas-em-defesa-da-comunidade-lgbtqia/#:~:text=Os%20compromissos%20indicam%20a%20ado%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 set. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de Liberdade/** Bell Hooks; trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB por escola: EE Matta Machado. Brasília, 2021c.

La Gandhi Argentina. Editorial. Ano 2 (3), nov. 1998.

LAU, Héilton Diego. O Uso Da Linguagem Neutra Como Visibilidade E Inclusão Para Pessoas Trans Não-binárias Na Língua Portuguesa: A Voz “Del@S” Ou “Delxs”? Não! A Voz “Delus”!, V Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero, 2017, Maringá. **Anais do V Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero**, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

Linguagem Neutra - Versão ILE (íntegra). Disponível em: <<https://youtu.be/sXxxhDa0u3E>>. Acesso em: 20 set. 2023.

LGBTQIA+: **Você sabe o que essa sigla significa?** Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>.

LOURO, G. **Estudos feministas 541 2/2001 teoria queer - uma política pós-identitária para a educação.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?lang=pt&format=pdf>.

MOI, T. (1999). **What is a woman? And other essays.** New York: Oxford University Press.

MORANDO, L. **Grupo Somos - Anda Direito.** Disponível em: <https://andadireito.com.br/blog/grupo-somos/>. Acesso em: 20 set. 2023.

Movimento LGBT: **Saiba o que é, história e muito mais!**

Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/atualidade/s/movimento-lgbt-o-que-e/>.

PINAR, William. "Introduction". In: PINAR, William (Org.).

Queer Theory in Education. New Jersey e Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 1-47.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

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

QUESTÃO DE GÊNERO NA ESCOLA E A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE - Brasil Escola. Disponível em:

https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/questao-genero-na-escola-influencia-sociedade.htm#indice_1. Acesso em: 20 set. 2023.

RODRIGUES, A. *et al.* No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: A língua afiada corta e nos faz criança. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 192–213, 6 jun. 2018.

SANTOS, T. E. DE C. DOS; MARTINS, R. A.; YORK, S. W. Direito De Ser Intersexo: O Que A Educação Tem Com Isso? **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 9, p. 8699–8718, 15 set. 2023.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11–30, abr. 2005.

SEIDMAN, S. (1997). Introduction. In: S. Seidman (Ed.), **Queer theory/sociology** (pp. 1-29). Malden, MA: Blackwell Publishers.

SIMÕES, Julio Assis e FACCHINI, Regina. **Na Trilha do Arco-Íris: do movimento homossexual ao LGBT**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p.43.

Sistema Nacional de Educação - Ministério da Educação.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36419-sistema-nacional-de-educacao#:~:text=O%20principal%20objetivo%20do%20SNE>>. Acesso em: 20 set. 2023.

SÜSSEKIND, M. L.; GONCALVES JUNIOR, S. W. P. ; OLIVEIRA, L. T. A.. Monstras e currículos de gênero ao Sul de Maple St.. In: RODRIGUES, Alexsandro; SOARES, Maria da Conceição &

CAETANO, Marcio. (Org.). **Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro**. 1ed. Bahia: Editora Devires, 2020, v. 01, p. 109-127.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos nos/dos com os cotidianos: currículos e formação de professores, relato e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil.

Revista e-Curriculum, b.8, n. 2, 2012.

YORK, Sara Wagner & VILELA, Fabrício Marçal. Uma travesti da/na educação. **Caderno Espaço Feminino** | Uberlândia, MG | v.36 | n.1 | seer.ufu.br/index.php/neguem | jan./jun. 2023 | ISSN 1981-3082/325.

YORK, S. W.; OLIVEIRA, M. R. G.; BENEVIDES, B. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 3, 2020.

ECOS DA ESCUTA DAS CRIANÇAS NA QUALIFICAÇÃO DA ESCOLA INFANTIL

Elienai dos Santos Barreto Rodrigues

Maiza Maciel Chaves

Vigna Soraia de Jesus Barboza

A escuta, apenas com os ouvidos, exclui muitas crianças. Como se escuta os bebês, por exemplo? Como se escuta crianças que possuem distúrbio da fala ou paralisia cerebral? A escuta só pelos ouvidos é uma atitude não inclusiva, uma visão reducionista de quem é a criança e da sua multiplicidade de linguagens e formas de expressão (Santos, 2022, p. 78-79).

1. Iniciando a conversa

A escuta das crianças não se dá apenas pelos ouvidos, ela acontece de diversas maneiras, inclusive na quietude e no silêncio. A ação de escutar uma criança exige uma escuta ativa e sensível ao que ela tem a nos dizer através das mais diversas linguagens. Quando a escuta acontece apenas pela audição, ela é excludente como afirma o excerto acima.

São inúmeras as formas que cada criança tem para comunicar algo. Decidir escutá-la denota respeito ao sujeito de pouca idade em sua experiência de ser criança e viver a infância. Decidir por escutar a criança no contexto da Educação Infantil tem implicação direta com as concepções de criança, infância e currículos adotadas na prática cotidiana (Santos, 2022). Escutar a criança ou negar a ela o direito de falar e ser escutada nas ações cotidianas demonstra se estamos alicerçados nos fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia tradicional, onde os bebês e as crianças são considerados

apenas meros receptores, sujeitos subordinados e passivos, ou em uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007) que reconhece bebês e crianças como sujeitos de direitos, capazes de colaborar e co-construir suas jornadas de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007), falando sobre si, o mundo, suas curiosidades, sentimentos e interesses.

Só é possível pensar em uma pedagogia que escuta a criança se o adulto se permitir sair da posição de detentor do saber e compreender a criança como sujeito social de plenos direitos, reconhecendo sua capacidade de interagir, criar culturas (Sarmiento, Pinto, 2004), e agir na sociedade. Nessa perspectiva, as experiências cotidianas valorizam o que a criança está a mostrar, questionar, validar, solicitar e rejeitar. Nesses termos, a escuta transporta a criança “para um lugar de visibilidade, tirando-a do anonimato, lugar que nenhuma criança gosta de estar” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Escutar as crianças está previsto desde 1989 na Convenção das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Crianças, no entanto esse direito tem sido ignorado pela sociedade que não reconhece as crianças como sujeitos participativos que tem muito a contribuir. Nessa perspectiva, coadunamos com Ribeiro (2022, p. 69), quando ela afirma que, “quando escutamos uma criança não estamos fazendo uma concessão e sim fazendo valer o seu direito”. Direito esse, na Educação Infantil, que deverá ser uma prática cotidiana e transversalizar toda rotina. Desse modo, a escuta deve ser planejada, efetivada, documentada e ser base para avaliação e retroalimentação do planejamento e da ação pedagógica.

A importância da escuta das crianças no contexto escolar tem afetado a prática profissional e direcionado as pesquisas das autoras deste texto, que nessa produção buscam estabelecer com o leitor um diálogo, entrelaçando suas experiências com suas pesquisas e pressupostos teóricos-metodológicos que defendem a pedagogia da escuta. Desse modo, os estudos de Ribeiro (2022), Santos (2022, 2020), Rinaldi (2016), Nunes (2016), Franco; Ferreira (2017), Oliveira-Formosinho (2007), Staccioli (2013) atravessam as

discussões aqui tecidas, pois provocam reflexões sobre a escuta da criança como um princípio indispensável ao trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Portanto, o objetivo desse texto é discutir a escuta de bebês e crianças pequenas na interlocução de três diferentes pesquisas que estão sendo realizadas a nível de mestrado. Sendo uma pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PGEDu e duas pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - PPGCLIP, ambos da Universidade Federal da Bahia. Vale ressaltar que são pesquisas interligadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias-GEPEICI que, em 2023, comemorou 10 anos e ao longo de sua trajetória vem fomentando estudos e reflexões em prol da qualidade da Educação Infantil, discutindo políticas públicas, formação de professores, práticas educativas, crianças, infâncias.

Importa destacar que esses estudos estão localizados na Bahia, um deles na capital e dois em São Francisco do Conde, região metropolitana de Salvador. Os sujeitos das pesquisas são crianças, pertencentes à classe popular, da rede pública de educação, e majoritariamente negras. Assim, investigar com/sobre/para essas crianças é pensar em infâncias negras, evidenciando marcadores sociais desses contextos que influenciam a existência desses sujeitos, a partir de especificidades do território que ocupam e das relações que estabelecem neste. A opção por fazer pesquisa com os bebês e as crianças pequenas é um ato político, um manifesto, uma maneira de lutar contra o silêncio, a exclusão e a invisibilidade desses sujeitos (Nunes, 2016; Franco, Ferreiro, 2017). A metodologia empregada para estes estudos configura-se como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa (Minayo, 2002; Macedo, 2009; Gil 2021).

Parafraseando Nóvoa (2013, p. 16), “Por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula?” Perguntamos: Por que é que fazemos o que fazemos nas nossas pesquisas com bebês e crianças pequenas? Acreditamos que as pesquisas que dão origem a esse

texto são embaladas pela história de cada professora¹ pesquisadora, história tecida no acontecer da formação-atuação-reflexão e dos questionamentos que vão se entrecruzando nas andanças, nos encontros e nas experiências cotidianas.

Certamente, as vozes das crianças no contexto escolar é o que nos move enquanto pesquisadoras. Assim, com esse texto, pretendemos provocar reflexões sobre como essas vozes podem ecoar no contexto da Educação Infantil a partir da escuta ativa e sensível, desde a construção de documentos norteadores até a prática com bebês, crianças pequenas. Dessa forma, o texto é estruturado em três eixos aqui nomeados ecos.

O Eco I tem como foco as diversas possibilidades de escuta dos bebês. O Eco II tem sua centralidade nas discussões da escuta da criança na construção do Referencial Curricular Franciscano e no currículo cotidiano. No Eco III a reflexão central é o ecoar das vozes infantis na construção das propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil. Por fim, na conclusão reafirmamos que escutar a criança é um ato político, processo de continu(ação) e em constante ressonância.

2. Ecos I - A escuta de bebês na creche e o currículo

Toda pesquisa parte de uma inquietação, de algo que mobiliza o pesquisador, é nesse ínterim que surge o desejo de pesquisar sobre e com os bebês e crianças bem pequenas. Em 2019, atendendo as orientações do Ministério da Educação (MEC), a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/EEI), o município de São Francisco do Conde (SFC) instituiu o seu modo de fazer currículo. A construção do Referencial Curricular Franciscano foi uma política pública, em que toda rede municipal foi convidada junto aos seus munícipes a fazerem parte desse movimento político-pedagógico.

¹ Usamos o termo no feminino por sermos todas pesquisadoras mulheres.

De acordo com Brasil (2017), as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas deverão adequar os seus currículos a partir da BNCC. Atendendo a essa orientação a Secretaria de Educação criou um grande movimento organizando Grupos de Trabalho (GT), no qual os profissionais e cidadãos que se sentiram à vontade em participar e contribuir foram escutados, as suas falas problematizadas e de alguma maneira trouxeram contribuições importantes até que esse documento fosse concretizado. Porém, além desses profissionais as crianças também foram escutadas. Vale salientar que essa escuta não foi feita em todas as escolas de Educação Infantil e naquelas que foram feitas, não ouvimos todas as turmas, foi escolhida apenas uma² para representar a unidade escolar.

Esse fato passa a nos incomodar, pois nenhuma turma de bebê foi escolhida. Eles foram totalmente invisibilizados nesse processo, deixaram que apenas outros sujeitos (crianças e/ou adultos) falassem por e sobre eles, foram silenciados, isto é, foram os únicos que não foram escutados, e não tiveram ao menos uma representação. A partir dessa constatação e de outras motivações, submetemos o nosso projeto de pesquisa ao PGEDu, no curso Mestrado em Educação, e logo de início fizemos a revisão de literatura, tendo como fonte de pesquisas, os bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação das universidades federais nordestinas e da CAPES.

No Banco de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos as palavras-chave: "creche" and "currículo". Com esses descritores, encontramos inicialmente 18.643 trabalhos, com um novo refinamento, marcamos apenas os nomes das universidades federais da região Nordeste e definimos o período 2010-2022³. Com esses marcadores, encontramos 1.681 pesquisas. Destas, após a

² Com exceção das escolas multisseriadas. Nesse caso, foram ouvidas todas as crianças de 2 a 5 anos.

³ O ano 2010 foi escolhido como recorte temporal inicial por entender que, após a publicação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), em 2009, pesquisas podem ter sido desenvolvidas sobre currículo na creche.

análise dos títulos e das palavras-chave nos resumos, selecionamos apenas 10 trabalhos⁴, sendo 05 Dissertações e 05 Teses.

Dessas 10 pesquisas, alguns dados importantes foram encontrados, mas para este trabalho colocamos uma lente sobre a escuta dos bebês e percebemos mais uma vez que são sujeitos de pouca visibilidade, que são silenciados no contexto da creche. Das pesquisas encontradas apenas 3 (três) ouvem os bebês. Isso só vem ratificar a ideia de Fúlvia Rosenberg (2015, p. 170) ao dizer que “reflexões acadêmicas e ações políticas o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação”, ou seja, existe uma discriminação em relação aos bebês, logo que eles não foram/são ouvidos na construção dos documentos oficiais tão pouco nas pesquisas acadêmicas. Segundo Gomes (2019), não precisa ser uma exímia investigadora para identificar que a maioria das crianças que frequentam as creches (populares e públicas) são crianças negras. Portanto, coadunamos com Santos (2022, p. 74) quando ela afirma que

As crianças que não são escutadas ou pouco são escutadas tem nome, raça, classe social, sexo e habitam em diferentes espaços geográficos. São crianças com idades variadas, negras, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, com deficiências, pobres economicamente, moradoras do campo e de bairros, considerados periféricos de grandes cidades.

Optar por ouvir o que os bebês têm a nos dizer sobre currículo é um grande desafio para realização desta pesquisa, logo escutar aqueles que ainda não utilizam com fluência a linguagem oral para se comunicar acaba sendo provavelmente uma das dificuldades encontradas por outros pesquisadores, inclusive na hora de dizer se eles desejam ou não participar da pesquisa. De acordo Santos (2022, p. 73), “a escuta de crianças exige do ouvinte uma capacidade

⁴ A seleção das pesquisas se deu exclusivamente a partir da análise de títulos, resumos e palavras-chave, por isso é possível que existam outras pesquisas nas universidades pesquisadas com o mesmo objeto de estudo, mas que não foi contemplada.

que vai além de uma boa audição”, ou seja, é necessário estar atento a todas as formas de expressão, logo que é a partir delas que as crianças nos dão informações, que, na maioria das vezes, não são orais. E é a partir dessas formas de expressar que eles informarão se desejam ou não participar da pesquisa. O assentimento ou não pode vir em forma de sorriso, toque, gestos de afetos, cobrir o rosto, esconder-se atrás e/ou embaixo do mobiliário, chorar quando perceber que está sendo observado/fotografado, balbuciar em tom de reclamações ou até mesmo o silêncio etc., são pistas que eles podem dar, de que estão ou não à vontade para participar da pesquisa e posteriormente anunciar os currículos que eles também produzem na creche.

Partindo desse pressuposto, é que pretendemos ir à campo no intuito de pesquisar os saberes constituídos pelos e com os bebês e crianças bem pequenas no campo do currículo. Saberes que eles trazem consigo, desde os primeiros momentos de vida, nos quais eles comunicam, utilizando as múltiplas linguagens, e que nós enquanto adultos muitas vezes temos nos esquecido. Nós nos condicionamos a ouvir apenas pelos ouvidos, mas os bebês têm muito a nos dizer, precisamos escutá-los com os ouvidos, mas também com os olhos e com as expressões corporais que irão revelar diversas informações.

Portanto, devemos escutar os bebês e crianças bem pequenas com o corpo que esperneia para reivindicar algo que lhe desagrade. Escutar com esse corpo, que enrijece para não sentar ou deitar em um determinado espaço. Escutar com os ouvidos, a partir do choro emitido para comunicar fome, sede, frio, calor, roupa molhada. Escutar com os olhos, ao perceber o sorriso de satisfação ao realizar determinada atividade, ao interagir com outras pessoas e/ou objetos. Escutar com os gestos, com os braços que são suspensos para ganhar um colo, ou uma mão estendida para um adulto em sala, solicitando que ele o segure para que possa explorar os espaços e materiais. Escutar com os olhos, o gesto, o toque, os balbucios, independentemente de sua idade, cor, raça, sexo, fator

econômico e social é um ato de disposição político que precisamos reaprender diariamente com eles, os bebês.

3. Ecos II - As vozes das crianças no currículo

“Aprender, brincar de carro, de papel riscado, pintar com tinta de papel lá fora” (R, 5 anos).

“Estudar fada. Eu gosto de fada”⁵ (L, 4 anos).

Abrimos esse diálogo com as vozes de um menino negro de 5 anos e uma menina negra de 4 anos de idade, crianças baianas e franciscanas⁶. Elas chegam anunciando o tema que aqui será enredado, representam e marcam o lugar de fala das crianças da pré-escola da rede municipal de educação de São Francisco do Conde - BA, que no ano de 2019 participaram da etapa de escuta de crianças para construção do Referencial Curricular Franciscano - RCF - política curricular do município supracitado.

Nesse processo foram escutadas crianças de 3 a 6 anos de idade com o objetivo de conhecer suas impressões sobre a escola, sobre as vivências nos espaços escolares e seus anseios curriculares. A metodologia utilizada envolveu conversação, desenho (Gobbi, 2009) e entrevista (Minayo, 2002), a qual utilizou 7 questões abertas, mas para este trabalho evidenciaremos apenas o que as crianças falaram a respeito de 4 delas.

Pergunta 1: O que você mais gosta de fazer e aprender na escola?

Dentre as respostas das crianças tivemos: “Fazer capoeira” (S, 5 anos); “Brincar de bolinha de sabão” (W, 4 anos); “Brincar muito sem parar, porque gosto” (A, 5 anos); “Ler, porque amo” (C, 5 anos); “Brincar de cavalinho, lá fora” (K, 4 anos); “Brincar de pintura”; “A pintura é arte” (J, 5 anos)”.

⁵ As falas das crianças aqui apresentadas são do arquivo pessoal da pesquisadora.

⁶ Crianças de São Francisco do Conde - BA de nascimento e/ou de pertencimento.

Pergunta 2- E seus colegas, o que mais gostam de aprender e fazer na escola? *“Só eles sabem”* (M, 5 anos); *“Meu colega gosta de cantar”* (C, 4 anos); *“A primeira coisa gosta de brincar de boneca e depois de pintura”* (S, 5 anos); *“Brincar, conversar e fazer o dever”* (W, 5 anos); *“Brincar só na hora do recreio para não atrapalhar a professora”* (J, 6 anos).

Pergunta 3- O que você gostaria de fazer e aprender e a escola não ensina? *“Brincar”* (D, 6 anos); *“Queria na escola brincar de carro e de boneca porque é de menino e menina”* (B, 5 anos); *“Aprender os planetas”* (F, 4 anos); *“Quero que a escola ensine a brincar de borboleta”* (M, 4 anos); *“Ajudar se alguém cair no buraco”* (S, 5 anos).

Pergunta 4- O que você não gosta de fazer e aprender na sua escola? *“De ficar sentada, não é fazer nada”* (G, 5 anos); *“Fazer as atividades minha mão cansa”* (A, 4 anos); *“Ler”* (K, 5 anos); *“Não gosta de vir à escola para brincar em casa”* (T, 5 anos); *“De fazer o dever em casa, só desenhar”* (F, 5 anos).

É possível observar nas falas das crianças que elas demonstram interesses por experiências vividas, solicitam outras vivências e denunciam experiências que não consideram interessantes. Afetadas pelas respostas, passamos a nos questionar: para além desse momento organizado pelo órgão central, a criança nos espaços, tempos, cotidianos das rotinas da pré-escola fala espontaneamente sobre currículo? Com quem ela fala? Quando fala? Onde fala? Como fala? O que ela fala? E se fala, é escutada? Qual criança é escutada? Quando e onde é escutada? O que é feito com o que se escuta da criança? Esses questionamentos atravessaram os nossos processos formativos e nos conduziram ao PPGCLIP-MPED-UFBA para pesquisar sobre a temática *“Escuta de criança e currículo no cotidiano da pré-escola”*.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a concepção de currículo da Educação Infantil apresentada é:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009, p. 6).

Vendo por essa ótica, para articular o currículo com os saberes da criança é necessário um processo contínuo de escuta sensível. Escutar a criança é compreendê-la como sujeito histórico, social, ativo, criativo (Corsaro, 2011), com direito a falar e ser escutada sobre qualquer questão que lhes diz respeito (Brasil, 2016). Nas questões curriculares, escutar a criança permite perceber os sinais dos interesses por experiências que ela vai evidenciando no cotidiano. Sinais que segundo Santos (2020), em diálogo com Staccioli (2013), o adulto precisa aprender a “ler” a fim de qualificar as experiências das crianças.

No âmbito dos direitos e de cidadania, escutar a criança implica em visibilizar esse sujeito historicamente silenciado e excluído na sociedade, principalmente as crianças negras (Nunes, 2016, Franco; Ferreira, 2017). Nas práticas curriculares cotidianas escutar e ecoar o que a criança está a solicitar é permitir que ela tenha visibilidade e assuma seu lugar de sujeito curricular “[...] para configurar e colorir mais (in) tensamente os cenários curriculares em geral feitos para elas, mas raramente com elas” (Macedo, 2013, p. 29). Assim, escutar é uma forma de aprender a definir conhecimentos a serem explorados nas experiências cotidianas da escola infantil em consonância com os olhos e os desejos da criança.

Permitir que ela participe da “conversa complicada” (Pinar, 2016) do currículo distancia as ações cotidianas do currículo prescritivo (Goodson, 2007) que controla, exclui e silencia e abre espaço, para as ações curriculares que acontecem no cotidiano, com a participação dos sujeitos deste (Sá, 2008), neste caso as crianças.

Deste modo, as vozes das crianças nos dizem: *“Quero brincar de panelinha”* (I, 4 anos); *“Quero que a escola ensine o tablet”* (C, 5 anos); *“Aprender no parque, ou uma coisa assim pra se divertir mais”* (G, 4 anos); *“Quero estudar as folhas, frutas, pitanga, goiaba, boldo, capim santo, peixe agulha, siri, búzios, peguari”* (V, 4 anos). Esperamos que as crianças **sejam** escutadas e que o que foi escutado tenha eco nos cotidianos das instituições de Educação Infantil.

4. Ecos III - As vozes das crianças e seus ecos na construção da prática

Neste texto nos propomos a pensar sobre a escuta das crianças no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Para tanto, como anunciado anteriormente, planejamos a partir da experiência de três pesquisadoras que investigam a escuta a partir de diferentes vertentes, propor reflexões que versam desde a invisibilidade vivenciada pelos bebês e crianças bem pequenas, passando pela proposta da escuta de crianças na construção do referencial curricular de uma cidade baiana até chegar a escuta das crianças como horizonte pedagógico para a construção da prática, vertente que agora discorreremos, fazendo um entrelaçamento com o que foi explicitado nos “Ecos” anteriores.

Enquanto professoras da Educação Infantil, sempre pensamos nas vozes das crianças e no direito que elas têm em serem escutadas. Pensamento que ia longe, para além do prazer que a escuta das representações infantis e suas poesias podem nos proporcionar, mas sobretudo nas mudanças que elas podem ocasionar em quem de fato escuta. Seriam estas vozes capazes de chegar a muitos ouvidos e em espaços diversos? De que forma chegariam? O direito da escuta se faz valer de fato? As vozes das crianças são valorizadas no contexto escolar? Quando escutamos de fato as crianças? O que fazemos com o que escutamos? Escutamos as crianças nas suas diversas formas de se expressar? Todas as crianças são escutadas?

Essas são questões que vem nos inquietando há algum tempo e que se evidenciaram ao longo da pandemia da Covid-19. Afinal, o contexto pandêmico, transformou o planeta, impôs modificações sanitárias, sociais e econômicas de forma abrupta, inesperada, além de acirrar e tornar mais evidente o abismo social presente no mundo. As incertezas e dúvidas, impostas pelo momento, evidenciavam a necessidade de uma reinvenção do espaço escolar. As práticas pedagógicas deveriam ser repensadas e reconstruídas para suprir as privações do momento, o que com toda certeza, deveriam ecoar no “futuro curricular”, visto que o mundo todo estava passando por transformações também na educação. Diante das incertezas e da necessidade real de pensar sobre a ação pedagógica, pus-me a refletir como “reinventar” a prática docente, observando as questões e necessidades realçadas pela pandemia, considerando as crianças, suas vivências, desejos e expectativas. Para responder a essa e inúmeras outras questões, escutar se fez necessário e indispensável, uma vez que:

Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (Friedmann, 2020, p. 131).

Assim, a partir desse conceito de escuta, ouvindo as vozes das crianças, sem censura e com muito afeto, a ação pedagógica começou a ser delineada, tomou direção. A escuta se transformou, portanto, em uma forma de acolhimento capaz de proporcionar informações fundamentais para a construção de propostas que contemplaram além das exigências curriculares e suas formalidades, as necessidades das crianças, articulando seus processos formativos aos aspectos relacionados com suas vivências, o que, segundo Staccioli (2013), só é possível quando o

professor acolhe as experiências, lê a riqueza contida nelas e age com coerência, convicção e método. Ao fazer esta articulação, os processos pareceram se tornar mais significativos, contribuindo, portanto, para a formação direta de cidadãos críticos, conscientes, pertencentes e corresponsáveis por seus processos de aprendizagem. Isto evidenciou uma perspectiva curricular que pareceu contemplar a “conversa complicada” que Pinar (2016) defende ao chamar atenção para a necessidade de um ensino contextualizado, no qual a prática seja dialógica e a criança traga suas vivências para participarem desse diálogo, refletirem e construir novas experiências, o que tece um diálogo com Staccioli (2013, p. 29) quando ele afirma que: “na medida em que se procura acolher as coisas que vem das crianças, se está construindo uma didática com base na vida real, no cotidiano, nas reais exigências das crianças.”

Seguindo esta perspectiva, ouvindo as crianças, sem censuras e com muito afeto, fomos presenteadas com diálogos, questionamentos, pedidos, declarações etc. Falas ricas, subjetivas, repletas de sentimentos, anseios e poesia que demonstravam conhecimentos, curiosidades, dúvidas, uma consciência sobre o mundo, suas necessidades, e especificidades. Assim, “enxergando” riquezas em falas das crianças - “...eu gostaria de conhecer a China e saber como vivem as crianças de lá, o que fazem, como brincam, o que comem...”, (V, 4 anos) “...sabe, minha pró, eu não aguento mais ficar em casa, eu estou me cuidando, usando ‘máscala’, mas eu fui na casa de Kate¹ brincar.”, (A, 4 anos) – encontramos, como propõe Staccioli (2013), coisas ricas para o desenvolvimento de um projeto de trabalho (Hernandez, 1998) que foi intitulado: **Crianças do mundo inteiro.**

No referido projeto, “saímos de casa” visitamos virtualmente outros países e conhecemos além de pontos turísticos o modo como vivem seus povos e de forma mais específica às crianças. Uma ação que foi delineada a partir da escuta delas e que apesar do contexto pandêmico foi capaz de provocar situações problemas evidenciando novas vivências e descobertas a partir da

curiosidade, desejo e do “estrito entrelaçar da experiência com o conhecimento” (Staccioli, 2013, p. 43). Certamente, neste projeto, as vozes das crianças ecoaram, potencializando novos horizontes na construção de uma prática significativa com/para as crianças.

5. Conclusão - Escuta e ecos em continu(ação)

Entendemos que fazemos o que fazemos nas nossas pesquisas com bebês e crianças pequenas, pois acreditamos que através do conhecimento produzido com elas, podemos provocar ecos das suas vozes na educação e na sociedade. Que a escuta das vozes das crianças brasileiras siga uma trajetória de ecoar, potencializando o trabalho da instituição de Educação Infantil, ali, lá, acolá e mundo afora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Trata da **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Trata da **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 31 mar. 2022.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças, FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**. DOI:10.5007/1980-4512.2017v19n36p252 v. 19, n. 36 p.252-271 | jul-dez 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321885107_Pesquisar_e_educar_para_as_relacoes_etnico-raciais_na_educacao_infantil_uma_luta_contra_o_ruído_do_silêncio. Acesso em: 21 de abr. 2023.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda books, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: **Por uma cultura da Infância metodologias de pesquisas com criança** (orgs.) Ana Lucia Goulart de Faria, Zélia de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. 3ª ed. - Campinas. São Paulo. Autores associados, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p.1015-1044 jul./set, 2019.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativo e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. p. 241-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2022.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. As ideias nascentes. In: **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças

à(aprendizagem) formação. Roberto Sidnei Macedo. Omar Barbosa Azevedo. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989)**. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 out. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vida de Professores**. 2ed. **Coleção Ciências da Educação**. Porto Portugal: Porto Editora 2013.p. 11-30.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2016. DOI: 10.28998/lte.2016. n.2. 2016. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/cade-as-criancas-negras-que-estao-aqui-o-racismo-nao-comeu-1jseozwvgt.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação**. In: **Modelos Curriculares para Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação**. Porto, Portugal. Porto Editora, 2007.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989)**. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 out. 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: **As cem linguagens da criança: experiência de Reggio Emília em Transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v.2 p. 235-248.

ROSEMBERG, Fulvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

PINAR, W. F. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. (seleção, organização e revisão técnica: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo) São Paulo: Cortez, 2016.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Pontos sobre Currículo Escolar. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Adaptado de SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Currículo, Cotidiano e Gestão do Conhecimento**. Módulo 8 Curso Gestão Escolar. Salvador: FTC EAD, 2008.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Escutar a criança é uma ato político-pedagógico. In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida (Orgs.). **O que as pesquisas com e sobre as crianças podem nos dizer em tempos de crise?** Campina Grande: EDUEPB, 2022.

SANTOS, Marlene dos. Dilemas e desafios na pesquisa com crianças: narrativas de pesquisadoras brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**. Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas. 28 (2020). p. 218-235. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2138>. Acesso em: 20 mar. 2022.

STACCIOLI, G. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013. Trad.: Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira.

O PÁTIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS FAZEM?

Aline Maria Barbosa Rocha

1. Introdução

O pátio é muito importante para a convivência na escola, pois é o lugar em que as crianças podem estreitar os laços com seus pares, com os adultos, além de explorar o ambiente e desenvolver suas potencialidades. Muitas vezes, elas só têm a oportunidade de brincar na escola, e esta precisa oferecer espaços abertos e amplos, com uma variedade de brinquedos (estruturados e não-estruturados)¹ e materiais naturais, para que as crianças possam explorá-los e vivenciar suas experiências. Autores, como Azevedo *et al.* (2017), sinalizam que o brincar favorece tanto o desenvolvimento como a aprendizagem, todavia, os espaços físicos oferecidos pelas escolas ainda são escassos e inapropriados.

Ainda se tem a ideia de que o brincar é um desperdício de tempo e que escola boa é aquela que exige que a criança fique sentada, durante longos períodos, realizando atividades com lápis, papel e livro didático. Sendo assim, cada vez mais, os “pátios externos” vão perdendo terreno na Educação Infantil, ou por causa da escassez de espaço nas construções ou por conta da concepção de infância, de criança e de currículo que a instituição possui.

Essa temática não é inédita e muitos teóricos da Infância e Educação Infantil já defendiam, desde o século XIX, a área externa

¹ De acordo com Francis Targanski (2021), os brinquedos estruturados “Não permitem muita flexibilidade à criança quanto ao uso, restringindo a imaginação dela. São os brinquedos vendidos como prontos”; Os brinquedos não-estruturados “Permitem que a criança crie, conforme seu conhecimento e desejo, as melhores formas de interação com o brinquedo. Sua função muda a cada nova interação, sendo mais perene enquanto objeto lúdico”.

como um ambiente fomentador de aprendizagens. Franco Cambi (1999) explica que o movimento romântico teve forte influência na pedagogia alemã, atingindo o seu ápice com Friedrich Froebel (1782-1852) que via a natureza, as artes e os jogos educativos como formas de educar as crianças. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, social, emocional e simbólico (Brasil, 1996), mas, geralmente, essas infâncias não são vividas plenamente. A escola não pode ser um ambiente limitante e castrador, ela precisa permitir que as crianças tenham o direito de explorar os seus espaços e viver experiências tanto no espaço interno como externo. Além disso, o planejamento não deveria ser centrado em atividades de “lápiz e papel” e inteiramente concretizado em sala. Por exemplo, o estudo sobre os insetos tem muito mais significado para as crianças quando realizado em uma área aberta, em contato com a natureza e com a possibilidade de conhecer *in loco* esses animais, do que, simplesmente, colorir a imagem de uma borboleta fotocopiada em papel sulfite.

Por ser a Educação Infantil a etapa em que as crianças começam a descobrir o mundo, elas não podem ficar limitadas a espaços sem estímulos e que se espelham em escolas tradicionais com projeto arquitetônico padronizado, algumas vezes até se assemelhando a um presídio. Posto isto, presume-se que muitas escolas de Educação Infantil não propiciam experiências em pátio externo que incentive o desenvolvimento dos sentidos e de diversas linguagens e potencialidades das crianças.

O objetivo deste capítulo é analisar o que as crianças fazem no pátio de uma escola particular de Educação Infantil, buscando compreender os processos de exploração do espaço físico e de interação entre criança-criança e entre criança-docente. Esse estudo foi fruto de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de conhecimentos científicos e de dados empíricos produzidos em uma escola particular de Educação Infantil, situada em uma região nobre de um município baiano. Para tanto, recorreu-se à observação das crianças e de suas

interações entre elas e entre os adultos no pátio da instituição e à entrevista com duas professoras que exercem a docência nessa etapa da Educação Básica. Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico aqui selecionado e organizados a partir do problema e do objetivo da pesquisa. Esta escolha se deu pelo fato de o objeto de estudo não poder ser quantificado, mas observado, refletido e interpretado. Minayo sustenta a afirmação anterior ao expor que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo apud Brito *et al.*, 2009, p. 21).

O método utilizado neste estudo foi a pesquisa de campo, uma vez que a observação do espaço escolar se mostrou primordial para a produção de dados e o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, além da pesquisa bibliográfica, as técnicas de pesquisa utilizadas para a realização do trabalho foram a observação das crianças de 5 anos de idade (dois grupos) no pátio de uma instituição de Educação Infantil particular durante o recreio escolar, e a entrevista com duas docentes dos dois grupos observados.

A pesquisa de campo aconteceu na própria instituição de Educação Infantil, localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador, durante o segundo semestre de 2022. A direção da escola autorizou a realização da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Segundo o Censo Escolar de 2022, divulgado pelo INEP, a escola tinha um total de 307 crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II. A escola atende as crianças em tempo parcial, possui dois prédios conjugados, com 5 andares, uma quadra, um auditório, uma cantina, uma biblioteca, um pátio externo exclusivo para as crianças da creche, um pátio coberto e mais um pátio externo que são compartilhados pelas crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental. Essas áreas são chamadas por sua comunidade escolar de parque ou *playground*. Esse pátio externo que é usado pelas crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi o foco das observações.

A entrevista se constituiu em um diálogo face a face gravado com a autorização prévia das professoras. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando ciência e concordando em participar da pesquisa. Foi construída uma pauta com perguntas abertas, visto que o intuito não era delimitar ou restringir as respostas, mas permitir que as entrevistadas discorressem sobre o assunto. As entrevistas foram realizadas em uma sala da instituição, no horário de intervalo das professoras, mas também houve conversas informais e não gravadas durante a realização das observações. Utilizei pseudônimos para me referir às professoras e elas serão identificadas como *Miss L*, e *Miss C*, dado que a instituição é bilíngue e é uma cultura da comunidade escolar utilizar o pronome de tratamento em inglês *Miss* para todas as professoras.

Observei as dimensões do espaço físico, os brinquedos e os materiais disponíveis para as crianças, as atividades realizadas, o processo de interação entre as crianças e o espaço físico, entre as crianças e seus pares e entre as crianças e as docentes para compreender como o pátio externo era explorado e como aconteciam as relações com ele e nele. Em seguida, realizei uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas com as professoras mencionadas anteriormente e que estavam no pátio com as crianças para compreender de que maneira acontecem as atividades no espaço observado.

Essa etapa também teve como objetivo responder à pergunta: **O que crianças de 4 a 6 anos de idade fazem no pátio de uma instituição particular de Educação Infantil?** Para tanto, foram analisadas e refletidas as dimensões físicas, temporais, funcionais e o conteúdo das respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas. Essa reflexão só foi possível graças ao suporte do referencial teórico, que ampliou o conhecimento e as perspectivas teórico-práticas sobre o pátio, compreendido como um elemento constitutivo do currículo e um como espaço essencial para as experiências das crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

A intenção foi tecer reflexões sobre o papel do pátio nas escolas de Educação Infantil e, dessa forma, observar as ações das crianças durante a sua permanência no pátio e evidenciar se elas têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se nesse espaço.

2. Educação Infantil, crianças, espaços e ambientes: diálogos em construção

A história da infância e da Educação Infantil mostram que as crianças saíram de um papel insignificante na estrutura familiar e na sociedade, que lhes foi imposto, por um longo período de tempo, para o papel de sujeitos de direitos. Por falta de conhecimento sobre o seu desenvolvimento físico, social e cognitivo, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Linhares (2016) aponta que “A vida era vista de forma homogênea, não havia diferenciação entre os períodos da vida. Durante a Idade Média, crianças e adultos eram tratados como iguais socialmente, facilitando a exploração, maus tratos” (p. 23).

Vale destacar também que não havia um sentimento de afeto e proteção em relação a elas, já que eram facilmente substituídas por outras em caso de falecimento. As crianças eram inseridas no mercado de trabalho assim que pudessem ser “independentes”, ajudando as famílias no campo, em oficinas, fábricas ou em casa. Todavia, a concepção de criança foi mudando e muitas organizações religiosas, filantrópicas e estudiosos levantaram a bandeira do cuidado com a criança. Linhares (2016) ainda explica que

O conceito de infância foi construído historicamente, a partir do final da idade média e durante a idade moderna na Europa. É perceptível como na literatura e nas pinturas as crianças vão ganhando espaço, demonstrando que a sociedade passava a ver naquele momento a criança com outros olhos. Ela passava a ter direito a uma infância tranquila, cuidados próprios inerentes à idade, não só de dependência, mas principalmente voltados para suas capacidades

cognitivas. Isso só se tornou possível, por exemplo, com o uso de brincadeiras como forma de aprendizagem (Linhares, 2016, p. 27).

Surgiram muitos espaços de cuidados infantis com o advento da Revolução Industrial e urbanização, dado que muitas mulheres passaram a trabalhar nas fábricas. Foi nesse período que a creche e o jardim de infância despontaram, o primeiro com o cunho assistencialista e o segundo com princípios educativos ligados ao estudo da natureza. A aprendizagem dessa ciência era considerada bastante “interessante para as crianças, que assume, com o método intuitivo, a posição de conteúdo escolar central pelo fato de possibilitar o conhecimento da forma, da força e do movimento” (Valdemarin, 1998, p. 71 apud Souza, 2004, p.174).

Sendo assim, estudiosos mostraram preocupação com o afastamento das crianças do ambiente natural, apontado como saudável e educativo. Em razão disso, o pátio externo com acesso à natureza e materiais que desenvolvam a percepção sensorial, a aprendizagem, as emoções e interações sociais ganharam força nas discussões sobre os estudos referente à Educação Infantil.

3. O que crianças de 4 a 6 anos de idade fazem no pátio de uma instituição particular de Educação Infantil?

O pátio foi o foco do estudo, escolhido a princípio por conta da inquietação que a escassez de brinquedos e área verde me causou ao observar os pátios de algumas escolas da cidade de Salvador. Todavia, com o avanço dos estudos, percebi que a temática abrangia outras questões que não estavam sendo consideradas, como as crianças. Sendo assim, elas passaram de coadjuvantes para o papel de protagonistas juntamente com o pátio.

A questão era saber o que as crianças faziam no pátio que lhes era ofertado. O ideal é que o pátio seja pensado para as crianças, a fim de explorar suas potencialidades, mas nem sempre o idealizado é o estabelecido. Com este pensamento em mente, parti para o próximo passo. Foram 2 semanas acompanhando os dois grupos 5

do turno matutino. O horário de recreio desses grupos é das 09h às 09h30, contudo tiveram dias em que eles desceram mais tarde, pois se atrasaram com as atividades realizadas na sala de referência. Os pátios são espaços muito disputados tanto pelas crianças como pelas professoras e cada grupo tem um horário destinado pela escola, que, geralmente, não é respeitado pelas docentes. Essa questão é complexa, pois, caso algum grupo se atrase, o tempo de brincadeiras ou é reduzido ou o grupo acaba invadindo o tempo reservado para o grupo seguinte.

O tempo destinado às brincadeiras no pátio é limitado, variando de escola para escola, e as crianças, além do pouco tempo que possuem para lanche e/ou brincar, ficam sob a mira de docentes e outros profissionais da educação, os quais interrompem as suas experiências e as reprimem em suas ações. Segundo Lange (2023), diversas escolas disponibilizam horas livres de 15 a 20 minutos, pois acreditam que a aprendizagem não pode ser atrasada e, por isso, as crianças devem voltar para sala de referência o mais rápido possível. A autora também aponta que o tempo de recreio aceitável seria de 30 minutos, uma vez que as crianças teriam tempo hábil para brincar de maneira produtiva. Estudos apontam que a redução do tempo de brincadeiras prejudica o desenvolvimento infantil. Ana Lúcia Machado (2017) ressalta que muitas escolas reduziram o tempo do parque para aumentar o tempo de conteúdo programático, o que tem levado muitas crianças a se tornarem ansiosas e dispersas, além de não conseguirem desenvolver as suas habilidades motoras e ter domínio espacial. Willard Olson (1958) justifica que as brincadeiras são “maneiras de liberar energia e de dar oportunidade à criança de planejar, organizar e produzir, oferecendo-lhe também lições de valor, que ela aprende a lidar com outras crianças de sua idade” (Olson apud Gonçalves; Flores, 2017, p. 31).

O recreio tem grande importância na formação da personalidade das crianças, dado que são nesses momentos em que elas vivem situações de alegria, tensão, vergonha, monotonia, tranquilidade e que fazem parte das lembranças dos discentes,

sejam elas boas ou más. Por conta disso, o recreio e o pátio precisam de um olhar mais cuidadoso, tanto por parte das instituições quanto por parte dos docentes. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a ida ao pátio não pode ser vista como um descanso para crianças e professoras, ao contrário, deve ser planejada e refletida, uma vez que proporciona “[...] uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular.” (Brasil, 1998, p. 28). Desta forma, o pátio precisa estar adequado para que as crianças desfrutem do recreio em um ambiente propício, que gere aprendizagens e uma convivência pacífica e harmoniosa, levando-as a se tornarem autônomas, reflexivas e críticas.

3.1. Interação criança-brinquedos

Os brinquedos se mostraram uma problemática que necessita de uma atenção especial no pátio observado. Há uma área interna ligada ao pátio externo em frente à cantina, que também é utilizada quando chove. Esse espaço interno serve de passagem do *lounge*¹² para as salas de aulas, por isso, constantemente há alguém transitando por ali. Alguns brinquedos estavam localizados nesse espaço, como as mesas de totó, a casinha de plástico, a parede de escalar e o baú com alguns jogos de cozinha e blocos plásticos. As duas bicicletas ficavam no pátio aberto e já eram muito disputadas pelas crianças, contudo percebi que elas não demonstraram mais interesse por elas ao longo dos dias. A princípio, o baú ficou disponível para as crianças, mas, após uns 3 dias, ele foi retirado, logo as crianças ficaram sem ter acesso a ele, que atraía mais a atenção das crianças do que os parques brinquedos contidos nele. Durante os dias de observação, apenas um novo brinquedo foi adicionado ao pátio: uma nova mesa de totó.

² *Lounge* é uma ampla sala de espera da escola, local onde os pais deixam e pegam as crianças.

Essa carência de brinquedos foi visível e, muitas vezes, as crianças se recusaram a brincar, pois se mostraram enfadadas ao manusear os mesmos brinquedos e brincar das mesmas brincadeiras todos os dias. A maioria das crianças já estava nessa escola desde antes da pandemia e elas já brincavam com esses mesmos brinquedos. Não houve reposição, apenas o conserto das bicicletas e a adição do baú e da segunda mesa de totó.

Algo que chamou a atenção foram as mesas de totó, pois foi sinalizado por uma das crianças que ela não conseguia fazer uso delas, devido à altura da mesa que não era compatível com o seu tamanho. A criança, em específico, é de baixa estatura e, embora demonstrasse o desejo de brincar, raramente conseguia fazer parte de algum time. Ao ser questionada, ela sinalizou que não conseguia ver os bonecos das barras, por isso, o time dela sempre perdia. Percebe-se que esse brinquedo foi adquirido pensando nas crianças do Ensino Fundamental e não nas crianças da Educação Infantil. Para sanar o problema, dois estepes foram disponibilizados para que as crianças menores pudessem ficar em uma altura adequada.

Foi percebido que há muito zelo em relação à segurança das crianças referente às brincadeiras desenvolvidas por elas, mas que a diversificação e a manutenção dos brinquedos ainda estão aquém do ideal. A segurança e a manutenção dos brinquedos são vias de mão dupla, se eles estiverem em bom estado de uso, as crianças não sofrerão cortes, lesões ou tombos. Um pátio em boas condições de uso e com uma variedade de brinquedos se torna mais atrativo e faz com que ele seja mais utilizado em outros momentos pela comunidade escolar, elevando assim o seu grau de importância e o seu uso como um elemento do currículo.

3.2. Interação criança-criança

É na escola que muitas crianças fazem seus laços de amizade, algumas vezes, eles perduram uma vida inteira, mas é certo que, às vezes, na correria das atividades dirigidas pelas docentes, essas interações são desencorajadas por conta de regras que as crianças

precisam seguir. Então, o lugar para fazer e alimentar as amizades é o pátio. Todavia, esse ambiente é muito mais do que um mero lugar para bater papo e passar o tempo. É o local onde as crianças aprendem a ser autônomas, criativas, solidárias ou até conflitivas com os/as colegas, aprendem a lidar com suas frustrações e emoções, entre outros pontos.

Gonçalves e Flores (2017) sinalizam que o pátio é propício para o desenvolvimento das habilidades de comunicação das crianças. Segundo eles, a sala de referência dificulta o convívio livre e o diálogo espontâneo. Em decorrência desse fato, o pátio é o local no qual as crianças aprendem a conviver, a interagir, a serem independentes, desenvolvem suas habilidades comunicativas, cognitivas, socioemocionais e solidificam suas relações sociais.

No geral, a interação entre as crianças foi amistosa, elas trocavam ideias e sugeriam brincadeiras com o seu próprio grupo. Não houve conflito físico durante o período de observação, contudo, houve situações que precisaram da mediação das professoras. As crianças dialogavam, tentando explicar o acontecido, elas se entendiam e continuavam a brincar. Embora o grupo 5A fosse bastante corporal, as crianças já conseguiam ter controle das suas ações motoras, e algumas até conseguiam controlar seus impulsos, o que reduziu sobremaneira os conflitos físicos existentes no início do ano, segundo as professoras entrevistadas. O grupo 5B demonstrou ser mais tranquilo e a interação entre as crianças foi mais pacífica. Como é um grupo formado majoritariamente por meninas, elas brincavam de bonecas, desenhar, blocos e pega-pega. Os meninos apreciavam brincadeiras mais corporais, como luta. Esse fato chamou a atenção, pois as crianças apresentaram comportamentos e interesses bem definidos socialmente como “de menino e de menina”.

Duas meninas, em específico, chamaram a atenção, elas passavam muito tempo dentro da casinha de plástico e sinalizavam que não queriam participar das brincadeiras propostas pelos/as colegas. No geral, elas aparentavam estar sonolentas ou entediadas, a professora sugeria brincadeiras e tentava integrá-las

a algum grupo, mas sem sucesso. Em uma das observações, uma dessas meninas estava sozinha no canto e questionei se ela estava bem, ela respondeu que sim, insisti e perguntei: “Você está triste?”, ela replicou: “Estou porque não tenho nada para fazer”, continuei o diálogo: “Por que você não brinca com suas amigas?” Ela prontamente sinalizou que não tinha brinquedos para ela. Sugerir que ela pegasse algum em sua sala de referência, mas ela recusou, visto que já tinha brincado com eles após realizar as atividades. Nessa direção, Melo (2008, p. 20) afirma que “o brinquedo convida a criança à brincadeira”, sendo assim, os brinquedos disponibilizados no pátio perderam a sua qualidade lúdica para algumas crianças, o que resultou nas recusas em participar de momentos de divertimento, socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Destaca-se também que uma criança ficou sozinha no pátio praticamente todo o tempo de observação, mas não demonstrou se sentir excluída. Ela ficava brincando no canteiro de flores e não quis participar das brincadeiras, que eram um pouco mais agitadas. Essa criança demonstrou necessidade de ir em busca constantemente de estímulos sensoriais, principalmente através do toque dos elementos naturais. Ela tirava os sapatos e meias, tocava a terra, as flores e plantas, caçava insetos, pisava em poças d’água nos dias que tinha chovido, confirmando o que Tiriba (2010, p. 7) afirma: “as crianças apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas, denominada biofilia”.

Embora os meninos demonstrassem preferências por brincadeiras mais agitadas, alguns deles também mostraram interesse pelos canteiros de flores, principalmente o que contém os quatro coqueiros. Esses meninos catavam coquinhos e os juntavam para levá-los para a sala. Eles também burlavam as regras e ficavam em cima desse canteiro, andando por cima da grama, pisando nas rochas de enfeite e tentando achar formigueiros e lagartixas. Ainda que as crianças não tenham sido estimuladas a explorar a limitada

área verde do pátio, elas tomaram a iniciativa de manter contato com esse pequeno pedaço de natureza.

Ficou evidente durante a observação que havia um cuidado excessivo com o brincar "arriscado". No entanto, não houve preocupação com os brinquedos em más condições de uso. Por consequência, as professoras ficaram incumbidas da tarefa de evitar que as crianças se machucassem no brinquedo danificado, a ponte suspensa sem o escorregador. A interação entre as crianças com seus pares e o espaço se mostrou interessante, tanto quanto a interação delas com as docentes.

3.3. Interação criança-professoras

A relação entre crianças e professores é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, visto que a professora é a figura de referência na escola. Ela tem o papel de auxiliar as crianças na sua inserção no ambiente educacional, nas interações com outras crianças e adultos, mediar suas relações, além de planejar atividades lúdico-pedagógicas. Essa relação precisa ser de carinho, gentileza, respeito, visto que as crianças precisam se sentir seguras com suas professoras. Geralmente, a criança pequena procura a docente sempre que necessita de suporte com as atividades, quando sente saudade de casa, quando quer mostrar uma habilidade recém aprendida e quando quer ajuda para lidar com algum conflito.

A convivência entre crianças e adultos não se mostrou diferente na escola observada. O intervalo no pátio foi um momento em que as professoras tiveram uma postura mais relaxada em relação às ações das crianças. Elas as deixavam brincar e aproveitavam para conversar entre si. Algumas professoras também se mostraram introspectivas nesses momentos, ficando algumas vezes sozinhas, observando de longe os seus grupos. Foi observado que não houve uma preparação e preocupação por parte das docentes com o brincar. Os grupos chegavam no pátio e as

crianças corriam em busca de seus brinquedos e lugares favoritos e as professoras buscavam um lugar para se sentar e relaxar.

A autora Janet R. Moyles (1989) explica que

O brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades (Moyles, 1989, p. 12).

Partindo da fala de Moyles, esperava-se que as professoras planejassem brincadeiras, que escolhessem os brinquedos e materiais pensando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, que fizessem registros das experiências vividas no pátio. Todavia, as professoras não transitavam muito pelos grupos e as crianças, geralmente, interagiam com elas para fazer queixa dos colegas. Nesses momentos, as docentes se dirigiam até o grupo e faziam a intervenção. Elas também se aproximavam das crianças quando percebiam que elas tinham se machucado, quando estavam brincando de forma perigosa, ou até quando não queriam brincar. Mas, em regra, havia uma separação entre crianças e adultos.

Um grupo de meninos se dirigiu à uma das professoras e explicou que dois colegas tinham batido em um deles. A professora fez a intervenção e as crianças tentaram explicar o ocorrido. Depois a professora foi conversar com duas meninas que não queriam brincar. Elas ficaram dentro da casinha de plástico e, ao serem questionadas, falaram que só tinha brincadeira chata. Percebi durante o período de observação que não há uma variedade de brincadeiras. São as mesmas brincadeiras todos os dias, o que deixa algumas crianças entediadas. Percebe-se aqui, novamente, a falta de um planejamento do brincar, pois as professoras poderiam propor algumas brincadeiras, como desenhar no chão com giz, fazer bolinha de sabão, brincar de gude, cantar cantigas de roda, entre outras propostas. Ao conversar com *Miss L*, questionei se havia uma preparação da parte dela em relação às brincadeiras e a professora demonstrou uma inquietação:

Eu tenho uma dúvida, na verdade uma dúvida minha até da metodologia daqui. O free play²³ é o free play e o playground poderia ser uma coisa mais guiada? A gente deve ensinar e fazer mais propostas de brincadeiras, de coisas ou não, talvez a gente pudesse guiar mais algumas coisas, propor mais atividades, mais brincadeiras para que pudesse fazer coisas que não fazem (MISS L, 2022).

A professora ainda ressalta que propõe algumas brincadeiras, como pular corda, estátua, jogo do lencinho, mas que na sua visão são poucas. Miss C afirmou que “Tento estimular que brinquem com outras crianças”, mas não informou quais brincadeiras propõe. Elas também foram questionadas sobre a interação delas com as crianças no intervalo e ambas responderam que ficam mais no papel de observadoras. Miss C se estendeu mais na explicação e complementou:

Fico observando onde as crianças estão, se estão dentro do “perímetro” permitido, se estão seguras, com quem estão interagindo, do que estão brincando. Muito mais no lugar de observadora dessa experiência do que atuante junto com as crianças. Às vezes também há necessidade de resolução de conflitos, idas à enfermaria, validação de brincadeiras e conquistas das crianças (MISS C, 2022).

Em relação ao exposto, as professoras poderiam ter uma postura mais participativa com as crianças, propondo brincadeiras e refletindo sobre as aprendizagens obtidas através delas. Contudo, elas demonstram ter consciência de que sua atuação poderia ser mais eficiente em prol do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

³ *Free play* é um momento dedicado ao brincar na sala de referência. No geral, ele dura cerca de 30 minutos e as crianças podem utilizar os brinquedos e materiais disponibilizados pelas professoras em estações de brincadeiras.

4. Considerações finais

O debate sobre a importância do pátio na instituição de Educação Infantil precisa ser ininterrupto e a comunidade escolar deve levar em consideração a potência desse ambiente para o desenvolvimento integral das crianças, posto que ainda existe a ideia de que este é apenas um ambiente para desestressar tanto crianças quanto professores.

Durante a observação, foi visível perceber que as crianças exploraram o pátio e os materiais que lhes foram ofertados da melhor maneira possível, mas o ambiente ainda não é favorável o suficiente para que elas se desenvolvam plenamente. Embora a escola tenha um amplo pátio externo, ele ainda necessita de elementos que potencializem as percepções sensoriais e de outras ordens, em virtude de que este ambiente deve ser dialógico, combinando diversos elementos.

A segurança deve ser uma preocupação constante, contudo, ela não pode limitar ou até impedir as brincadeiras. O pátio e os brinquedos devem passar frequentemente por manutenção e, caso eles ofereçam riscos de acidentes, devem ser retirados e substituídos. O chão do pátio também requer atenção, pois ele precisa ser de material que absorva impacto, como grama ou piso emborrachado, principalmente na área da parede de escalada.

A escolha dos brinquedos deve ser pensada para a coletividade, pois, como no caso da mesa de totó, não foi levado em consideração as peculiaridades das crianças da educação Infantil. Ainda assim, o brinquedo ficou disponível para elas, gerando frustrações pela dificuldade do seu uso. O pátio e seus elementos devem ser pensados no coletivo e não no individual, por isso, deve atender a todos/as.

As interações entre as crianças se mostraram natural, dentro do possível, com situações que são do cotidiano e referentes às disputas por brinquedos e territórios. As interações entre as crianças e as docentes poderiam ser de mais proximidade, mais dialógica, apesar disso, as atuações das professoras foram

reduzidas ao papel de observadoras e mediadoras de conflitos. Nesse sentido, considera-se que elas poderiam ser pedagogicamente atuantes, propondo atividades lúdicas e disponibilizando materiais e brinquedos que desenvolvessem as potencialidades das crianças. O trabalho não tem a intenção de afirmar que todas as brincadeiras do pátio devem ser guiadas pelas professoras e que devem ter um cunho didático. No entanto, a educação escolar começa na Educação Infantil e o currículo deve adequá-lo às especificidades infantis. Precisa ter uma intencionalidade na organização do pátio, na escolha dos brinquedos e materiais estruturados e não-estruturados, pois até as brincadeiras livres necessitam de um ambiente que fomente a criatividade e as interações.

Em síntese, a discussão sobre o pátio e as crianças continua urgente e imprescindível, uma vez que as crianças são produtoras de conhecimento e de cultura e é através do brincar que a criança se conhece, aprende, experiencia o mundo. No pátio habitam mundos que pedem para serem explorados pelas crianças.

Referências

- AZEVEDO, Giselle Arteiro; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. 2ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29468183-acbeu-maple-bear-canadian-school>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9394 de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Brunna Alves. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação.

Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 44, p.1-15/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GONÇALVES, Fábio Mariz; FLORES, Laís Regina. Espaços livres em escolas: questões para debate. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.

LANGE, Carla Helena. **Como melhorar a hora do recreio na escola?** Disponível em: <https://www.sponte.com.br/como-melhorar-a-hora-do-recreio-para-as-criancas/#1.-Qual-%C3%A9-a-dura%C3%A7%C3%A3o-ideal-para-o-recreio-escolar?>. Acesso em: 03 mar. 2024.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância**. 1ed. Sobral: 20146. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/historia-social-da-infancia/pdf/historia-social-da-infancia.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MACHADO, Ana Lúcia. **Devolvam o tempo do brincar na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.educando-tudomuda.com.br/devolvam-o-tempo-do-brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MELO, Ana. **O brinquedo do parque: um conceito lúdico como arte do reaproveitamento**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86933/mello_alr_me_ia.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 nov. 2022.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política,

Sociedade, PUC/SP, 2004. TARGANSKI, Francis. **Brinquedos Não Estruturados no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <https://www.madeiramaestra.com/blogs/maestra/brinquedos-nao-estruturados-desenvolvimento-infantil#:~:text=Brinquedos%20Estruturados%3A%20possuem%20fun%C3%A7%C3%A3o%20definida%20enquanto%20objeto%20de%20brincar>. Acesso em: 01 mar. 2024.

TIRIBA, Léa. **Caminhos da natureza**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 06 nov. 2022.

Sobre as autoras e autores

Aline Maria Barbosa Rocha - Pedagoga e letróloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Tradução pela Universidade Gama Filho e em Língua Inglesa pela Universidade Salvador (UNIFACS). Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDu/UFBA). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede privada. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), (Faced/UFBA). E-mail: alinem.roche@gmail.com

Bruna Campos Fernandes - Pedagoga pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO. E-mail: camposfernandesb@gmail.com

Camila Souza Petrovitch - Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Psicóloga. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEPI. Brasil. E-mail: camilaspets@hotmail.com

Carla Santos Pinheiro - Doutoranda em Educação pelo PPGEDu/FACED/UFBA. Mestre em História/PPGEAFIN/UNEB. Prof.^a do CMEI Marisa Letícia Lula da Silva, rede pública municipal de Lauro de Freitas/Ba. Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) – ambos da FACED/UFBA. E-mail: pinheirocarlasantos@gmail.com

Carolina Damascena Ferreira - Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Integrante do Grupo

de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). E-mail: cdfpedagogia@gmail.com

Cleriston Izidro dos Anjos - Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (Angola). E-mail: cleriston.anjos@cedu.ufal.br

Daniela Nascimento Varandas - Doutoranda e Mestre pela Faculdade de Educação da Bahia PGEDu-UFBA, Psicopedagoga, Professora Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). E-mail: danielavarandasinfancia@gmail.com

Elienai dos Santos Barreto Rodrigues - Especialista em Políticas Públicas-UNILAB. Mestre em Educação/Programa de Pós-graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP)- Mestrado Profissional em Educação. E-mail: elienaibarreto@yahoo.com.br

Fernanda Costa Almeida - Pós-graduanda em Educação - Anhanguera Educacional, Camaçari, Bahia - Brasil. E-mail: fe.costaperez@gmail.com

Gisela Wajskop - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora colaboradora do Now-Play Project do Ontario Institute for Studies in Education da UofT na área de

letramento e jogo infantil. Diretora da Escola do Bairro. E-mail: giselawajskop@gmail.com

Isabel Noemi Campos Reis – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos (UEMG/Passos), vinculada ao Departamento de Educação. Doutora em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói). Especialista em Leitura: Teorias e Práticas (Universidade da Cidade – RJ). Bacharel em Artes Cênicas / Interpretação Teatral pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: isabel.reis@uemg.br

Joseildes Almeida Alves – Mestre em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). E-mail: joseildesaalves@gmail.com

Lucianna Magri - Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela UNICAMP (2010), graduação em Pedagogia pela UNICAMP. Estágio em escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na França. É pesquisadora do GEPEC - Grupo de Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas. E-mail: luciannamagri@yahoo.com.br

Luma Schall Drumond - Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Psicóloga. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEPI. Brasil. E-mail: lumaschall@gmail.com

Maiza Maciel Chaves - Especialista em Docência na Educação Infantil-UFBA/MEC. Mestranda em Educação/Programa de Pós-

graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP)-Mestrado Profissional em Educação. E-mail: maizamaciel@hotmail.com

Maria Janailma Barbosa Tavares - Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-CEDU-UFAL). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professora de Educação Infantil da rede pública e formadora de professores da Educação Infantil pelo PROFAP-UNEAL. E-mail: mariajanaila.silva@arapiraca.ufal.br

Maria Luíza Sússekind Veríssimo – Possui Licenciatura em História pela PUC-RJ, Magister Scientiae pelo CPDA/UFRRJ e doutorado em Educação no PROPED/UERJ. Na Universidade da Columbia Britânica/UBC, Canadá, fez Estágio Pós-doutoral sobre Curriculum Studies in Brazil junto ao Professor Emérito William Pinar, com projeto aprovado pela CAPES. Membro da ABdC, AAACS, IAACS e AERA. E-mail: mluizasussekind@gmail.com

Mariana Parreira Lara do Amaral - Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Psicóloga. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEPI. Brasil. E-mail: mariparreira@gmail.com

Marlene Oliveira dos Santos - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia. Professora do Curso de Pedagogia (UFBA) na área de Educação Infantil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI/CNPq/PGEDu-UFBA. Brasil. E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

Míghian Danae Ferreira Nunes - Professora da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Campus dos Malês em São Francisco do Conde (BA). E-mail: mighiandanae@unilab.edu.br

Mônica Correia Baptista - Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona/ Espanha. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Pedagoga. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEPI. Brasil. E-mail: monica@fae.ufmg

Nanci Helena Rebouças Franco – Pós-doutorado na Universidade do Minho (UMinho), em Portugal. Possui Doutorado e Mestrado em Educação e graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (ERÊ) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) – ambos da FAGED/UFBA. E-mail: nanci.franco@hotmail.com

Patricia Guimarães Paim - Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica do CMEI Murilo Celestino Costa. Professora Pesquisadora do GEPEICI/CNPq/UFBA-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias. E-mail: patriciagpaim@gmail.com

Rosaura Soligo - Professora universitária, formadora, assessora pedagógica e coordenadora de projetos do Instituto Abaporu de Educação e Cultura. E-mail: rosaurasoligo@gmail.com

Sara Wagner York ou Sara Wagner Pimenta Gonçalves Júnior, pessoa com deficiência visual, pai, avó e apresentando-se como

Travesti da/na Educação. É Mestra em Educação (GENI/ProPEd / UERJ - com bolsa CNPq), Especialista em Gênero e Sexualidades (CLAM-UERJ-com bolsa) e Especialista em Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (ISV)Graduada em Letras - Literatura Inglesa (Licenciatura / UNESA), Pedagogia (Licenciatura / UERJ) e Letras Vernáculas e Literaturas Brasileiras, Portuguesas e Africanas em Língua Portuguesa (Licenciatura / UNESA). E-mail: sarawagneryork@gmail.com

Silvanne Ribeiro-Velázquez - Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universitat de Barcelona/ Espanha. Pós-doutora em Estudos em Letramentos na Primeira Infância, Universidad Autónoma de Puebla/México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDu) da Universidade Federal da Bahia. Professora do Curso de Pedagogia (UFBA) na área de Educação Infantil. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias - GEPEICI/CNPq/PGEDu-UFBA. Brasil. E-mail: silvanneribeiro@gmail.com

Vigna Soraia de Jesus Barboza - Mestre em Educação-PGEDu-UFBA. Professora da rede municipal de São Francisco do Conde-BA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). E-mail: vignabarboza@gmail.com



Os temas pesquisa, formação, docência e crianças se entrelaçam em cada um dos textos apresentados neste livro e deixam fissuras para diálogos ricos e potentes entre a universidade pública e as instituições de Educação Infantil.

