Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Maria Aparecida Guedes Monção
(Orgs.)

Vol
1

Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil

Pedro & João editores

Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil

Volume I

Pedro & João editores
20 AÑOS

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Maria Aparecida Guedes Monção
(Organizadoras)

Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil

Volume I

Pedro & João editores
20 AÑOS

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.

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa; Lavínia Lopes Salomão Magiolino; Maria Aparecida Guedes Monção [Orgs.]

Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil. Vol I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 433p. 16 x 23cm.

ISBN: 978-65-265-1922-6 [Impresso]
978-65-265-1923-3 [Digital]

1. Políticas públicas. 2. Gestão escolar 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Valdemir Miotello e Diany Akiko Lee
Revisão: Lourdes Kaminski
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

Prefácio

Tudo junto e ao mesmo tempo na escola da infância: políticas, gestão e práticas na Educação Infantil

Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos

> Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2018, p. 58).

Como é bom abrir um livro novo! Como é boa a sensação da busca impaciente e inquieta que nos move diante do conhecimento e sua partilha.

Brasil, verão de 2025. Manchetes e redes sociais alardeiam um mundo beirando o impossível: ondas de calor intenso; chuvas e enchentes. Gente sem luz, gente sem água[1]. Muitos casos de dengue[2]. A Léa Tiriba há tempos vem escrevendo a respeito do antropoceno, afirmando, junto à Christiana Profice, que a humanidade "desconhece os mecanismos desse desequilíbrio, apesar de cientificamente já haver hipóteses e evidências que demonstram o impacto das atividades civilizadas sobre a Terra e seus processos climáticos" (Tiriba; Profice, 2024, p. 104). Aumento da violência contra a mulher em 12,4% em relação a 2023[3] e do feminicídio. Aliás, a respeito das questões de gênero na interface

[1] Ver: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/sp/queda-de-energia-deixa-55-bairros-de-sao-paulo-e-santo-andre-sem-agua/. Acesso em: 12 mar. 2025.
[2] Ver: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/ministerio-da-saude-atualiza-dados-de-casos-de-dengue-no-brasil. Acesso em: 12 mar. 2025.
[3] Ver Agência Brasil: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-03/cada-17-horas-ao-menos-uma-mulher-foi-vitima-de-feminicidio-em-2024. Acesso em: 12 mar. 2025.

com direitos humanos, Amanda Duarte e Daniela Finco afirmam a necessidade de posicionamento político, pois é preciso pautar a "proteção do direito à vida, dados os altos índices de feminicídio e violência de gênero, que trazem a urgência da perspectiva feminista para a formação docente" (Duarte; Finco, 2024, p. 17). Pessoas migrantes são ameaçadas: nos Estados Unidos, imigrantes sem documentação são deportados em uma das primeiras ações do governo de Donald Trump, incluindo brasileiros que regressam algemados ao Brasil[4]. E ainda há guerra: em Gaza, a maior parte dos mortos são crianças e mulheres[5]. Parece que não há tempo para adiar o fim do mundo, como nos sugere Ailton Krenak em sua obra.

Todavia, continuamos: com o trabalho, na luta pela defesa dos direitos de todas as pessoas, desde bebês, na construção e compartilhamento de conhecimentos, em confluência com a vida, na tentativa de atender aos alertas de Krenak, pois "(...) não podemos nos render à narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais" (Krenak, 2022, p. 37).

E não desistimos de nossos sonhos; pelo contrário, os fazemos acontecer. E em trilhas de confluências, as professoras e pesquisadoras Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, Maria Aparecida Guedes Monção e Lavínia Lopes Salomão Magiolino, coordenaram o Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância", envolvendo professoras das creches da Unicamp e das redes de ensino de Campinas e Valinhos, São Paulo. Pensar, conhecer, estudar e defender os direitos das crianças e das infâncias é mote para a

---

[4] Ver Agência Brasil: https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2025-01/deportacoes-de-brasileiros-dos-eua-cresceram-depois-de-acordo-de-2018. Acesso em: 12 mar. 2025.

[5] Ver: https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2024/11/08/quase-70percent-dos-mortos-na-guerra-em-gaza-sao-mulheres-e-criancas-diz-onu.ghtml. Ver também: https://onu.delegfrance.org/the-conflict-in-gaza-has-been-particularly-deadly-for-palestinian-children. Acesso em: 12 mar. 2025.

coletânea que organizaram e agora nos entregam no formato do livro "Políticas, gestão e práticas na Educação Infantil", que com alegria e honra recebi o convite para prefaciar. Ao inaugurar a leitura, compreendi que o chamado era também para visitar e revisitar a Educação Infantil com os sentidos de quem a realiza: as professoras e profissionais da escola da infância.

Os textos abordam temas que mais tocaram cursistas e docentes orientadores, pautando-se em pesquisas e experiências que nos permitem entrever o cotidiano da Educação Infantil em variados contextos e práticas, principalmente as questões mais urgentes da nossa contemporaneidade em relação às crianças pequenas e sua Educação, presentes nos trabalhos contemplados na obra.

O livro atravessa percursos diversos de escrita, pesquisa e ações sendo que cada texto convida a reflexões várias: teóricas, práticas, cotidianas, históricas, éticas, políticas, estéticas. Subdividido em duas partes "Práticas pedagógicas e o cotidiano na Educação Infantil" e "Políticas e gestão da/na Educação Infantil", os quinze artigos fazem-nos adentrar na Educação Infantil e suas demandas, perpassando pelas relações estabelecidas, por legítimas preocupações, desafios do dia a dia, entraves políticos e sociais, defesa de concepções e práticas, dentre muitos outros aspectos. É esse "todo junto e ao mesmo tempo na escola da infância", e sua multiplicidade de possibilidades, que vai sendo compartilhado em cada escrito, perfazendo uma obra pautada em encontros vários: com as referências, com as crianças, com o material apreciado, com colegas. Entre tantos, ocorre um outro encontro muito especial, o de fazer junto: cada artigo é assinado por uma cursista e docentes do curso. Esse movimento é fundamental para o processo de pensar e aprender, de se colocar diante do conhecimento e exercitar o movimento de construção autoral.

Em suas páginas, demandas atuais dialogam com premências a tempos anunciadas no que se refere à formação docente, as práticas pedagógicas e o cotidiano na Educação Infantil. Assuntos como brincar e interações, bebês, invisibilização da infância,

relações raciais e o debate antirracista, educação não formal, autoria e produção das crianças, cinema e Educação Infantil, desenho, natureza e consciência ambiental tensionam o campo e suas limitações, destacando a complexa rede que baseia saberes e fazeres com as crianças, perspectivando que se acomodar não é alternativa possível para quem atua e defende a Educação das crianças - desde bebês - e o direito à vida digna e justa.

Há espaço na obra para se considerar os lugares da política e da gestão, indissociáveis das práticas pedagógicas. São tratados temas como alfabetização e formação continuada de professores a partir das ações do governo federal, laudo médico e inclusão, legislação, programas como o Plano Primeira Infância Campineira (PIC), financiamento das creches universitárias, debate antigordofóbico e Educação, gestão democrática e escuta da criança e avaliação na Educação infantil. Enfim, o curso reuniu, fez pensar e gerar produções em torno da docência em Educação Infantil que requerem conhecimento, aprofundamento e constante diálogo com o que acontece de fato nas creches e pré-escolas.

Pode-se dizer ainda que cada texto traz especificidades e análises que partem de variados campos teóricos, notando-se que a obra não é prescritiva, mas de trato reflexivo. Constitui-se uma reunião de estudos que reconhece a diversidade de pensamentos e considera as diferenças, respeitando-as. A defesa das crianças, sua educação, o olhar para as famílias e para a formação docente, admite que a obra como um todo inspira a pensar e agir diante dos direitos fundamentais das crianças e das infâncias, tendo como pauta a defesa da democracia, o combate às desigualdades e o agir ético face à educação, inferindo que a vida das crianças e a Educação Infantil são de relevância e não estão apartadas das condições políticas, sociais, culturais e materiais que envolvem a sociedade.

Retomando as palavras emprestadas de Paulo Freire na epígrafe, insisto na ideia da invenção e reinvenção. As crianças nos conclamam à invenção e à reinvenção. E esse livro também nos chama a reinventar, a espreitar e dialogar com as infâncias e as

crianças na Educação Infantil e, pelas várias leituras de mundo possíveis, reconhecer o movimento "permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros". O exercício da formação docente é esse fazer no mundo e com os outros, numa atitude que na Educação Infantil possa se converter em movimento constante e relacional em que possamos, junto às crianças e seus contextos, educar/cuidar/existir.

É março de 2025. Ainda verão. Sabemos do antropoceno. Sabemos do racismo. Da alta do dólar. Da violência, sobretudo contra as mulheres. Das mortes, das dores, das faltas, das injustiças. Mas, tal qual disse Fernanda Torres, "a vida presta, e muito!". E ainda estamos aqui! A vida permanece e precisamos de justiça social, justiça planetária. E "(...) não podemos nos render à narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado". As infâncias, as crianças continuam presentes e nos impelem a agir. E há boas notícias: a chegada desse livro é uma delas! E sua leitura é um ato de defesa das crianças, das infâncias e sobretudo, de acolhimento aos saberes de uma nova geração de especialistas que preza pela formação docente e pela Educação Infantil.

Com agradecimentos às organizadoras, autoras e autor, faço chamamento à leitura dos textos que compõem a obra – que não precisam de uma ordem ou sequência – mas que no conjunto de suas temáticas nos convocam a pensar e concretizar ações em nossa realidade, afinal, o livro reflete o compromisso com as crianças, com as professoras e profissionais que com elas atuam, sendo fonte para ampliar conhecimentos na área.

Como é bom abrir um livro novo! Bom proveito!

Março de 2025.

Referências

DUARTE, Amanda Rodrigues; FINCO, Daniela. Desafios da Inserção de Gênero na Formação Inicial a Partir das Experiências

de Professoras Acadêmicas Feministas. **Mediações**, v. 29, n. 2, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mediacoes/a/GKCLRMv3fLZcLYzs7kX5TJt. Acesso em: 12 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, v. 26, n. 56, p. 89-112, 2023.

Apresentação

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Maria Aparecida Guedes Monção

Este exemplar, "Políticas, Gestão e Práticas na educação Infantil", faz parte de uma coletânea composta por três volumes[1], fruto de projeto formativo enraizado no compromisso ético-político da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, visando ao aprimoramento da qualidade do ensino público e à garantia do direito à educação para todas as crianças.

Tal projeto é alicerçado no estabelecido pelas Leis n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN) e n. 13005/14 (Plano Nacional de Educação - PNE), que preconizam o investimento na formação de profissionais da educação, atendendo às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Esta deve ser articulada com uma formação inicial de qualidade e com o provimento de condições adequadas de trabalho, salário e plano de carreira, como também demandam entidades representativas dos profissionais da educação.

Diante de tais disposições legais e do compromisso político da universidade pública para com a sociedade, foi elaborado o curso "Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da criança e da Infância", em parceria com profissionais da Educação Infantil das unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar

[1] A coletânea é composta por: Vol. I - "Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil"; Vol. II -"Relatos de experiência de práticas cotidianas na Educação Infantil"; e Vol. III - "Memórias Docentes na Educação Infantil", sendo todos de livre acesso.

(DEdIC/Unicamp), por meio do profícuo alinhamento das temáticas emergentes do trabalho realizado na efetivação da gestão e das práticas pedagógicas cotidianas e das pesquisas da área da Educação Infantil.

A proposta do curso seguiu os princípios éticos, políticos e pedagógicos pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com disciplinas organizadas em torno de 05 eixos temáticos: Fundamentos da educação de crianças; Gestão e participação; Cotidiano e a organização do trabalho pedagógico; Educação e Diferenças; e Seminários de pesquisa. Também fez parte da proposta pedagógica a oferta de atividades culturais e artísticas, visando ampliar as experiências formativas das educadoras. Dentre as ações realizadas destacamos: a ida a espetáculos de teatro - como a peça "Hoje, Godot não vem!", no Teatro Municipal Castro Mendes, em Campinas, fruto de parceria com a Secretaria de Cultura do município, e a peça "Eu de você", protagonizada pela atriz Denise Fraga no teatro TUCA da Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo; projetos que proporcionaram uma imersão na história e cultura africana e afro/brasileira (como percorrer o caminho das Rotas-Afro[2], em Campinas, ou participar de debate com autora de literatura negro-brasileira, Kiusan de Oliveira); serem presenteadas com livros de literatura e literatura infanto-juvenil; entre outras.

O curso, ofertado entre Agosto de 2023 e Dezembro de 2024, certificado pela Escola de Extensão da Unicamp (Extecamp) na modalidade Especialidade Profissional e financiado pela

[2] A "Rotas Afro" se constitui como uma iniciativa de museologia social e preservação da memória afro-brasileira, através de caminhadas turísticas, culturais e tecnológicas que contribuem com a construção de imaginários positivos acerca da história do povo negro no Brasil. Reconhecido e premiado como Ponto de Memória pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e Premiado pelo IPHAN, o Rotas Afro, atualmente, atua em Piracicaba, Campinas, Vinhedo e Rio Claro/SP.

Unicamp[3], foi oferecido às profissionais da educação infantil e da educação não formal que atuam nas unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DedIC), na Unicamp, e em instituições de redes públicas de educação localizadas nos municípios de Campinas e de Valinhos/SP.

A partir dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelas cursistas educadoras e orientados por professoras doutoras que lecionaram no curso, foram produzidos os textos que compõem a coletânea da qual este volume faz parte. No que se refere ao volume I, os textos foram elaborados em formato de artigos e, posteriormente, adaptados para capítulos de livro, e refletem as pesquisas realizadas pelas autoras nas diferentes temáticas abordadas no curso. Sua potência é expressa na relação entre pesquisa e prática pedagógica com crianças pequenas, a qual embasa a docência das educadoras e se reflete nos textos por elas produzidos.

Os capítulos que compõem a Parte I - "Práticas pedagógicas e o cotidiano na Educação Infantil e Não-formal" são marcados pela diversidade de temas que contemplam as dimensões das interações e brincadeiras, desenho e cinema na Educação Infantil, relações com a natureza e questões étnico-raciais e culturais na creche universitária. O conjunto de textos contribui para corroborar a defesa de Candau (1983) de que "A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica" (p. 23)"; assim, eles revelam pesquisas acadêmicas realizadas a partir da especificidade do trabalho docente na EI que envolve, entre outras, "(...) as ações de acolhimento e cuidado, a valorização das práticas sociais, e requer uma organização das situações da vida cotidiana de modo que promova as aprendizagens integrais dos bebês e crianças pequenas" (Barbosa; Gobatto, 2022, p. 316).

---

[3] O financiamento se deu via Escola de Educação Corporativa, Educorp, no concernente à formação das professoras que são funcionárias da DEdIC/UNICAMP.

Nas reflexões, fruto das pesquisas realizadas sobre o tema das interações e brincadeiras, estão dois textos: "O brincar dos bebês no espaço do berçário: É possível não invisibilizar o brincar dessa faixa etária?", de Adriana da Rosa, Elisabeth de Godoy e Renata Esmi Laureano, ressalta a importância da criação de espaços que promovem a interação para os bebês, propiciando a brincadeira e a exploração para seus desenvolvimentos; o capítulo "A importância do Brincar para o desenvolvimento integral da criança na Primeira Infância", de Maria Lucia Baqueiro e Lavínia Lopes Salomão Magiolino, aborda o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância, a partir da perspectiva histórico-cultural e com base nos estudos de Vigotski.

Dois textos contemplam a relação das artes com a prática pedagógica tomando como objeto de estudo o desenho e o cinema. O capítulo "O desenho na Educação Infantil segundo a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica", de Flávia Leme dos Santos Leite, se propõe a analisar, a partir das perspectivas teóricas indicadas no título, a importância do desenho na Educação infantil e na infância, ressaltando a atuação docente e o papel da escola nesse tema. Já o estudo que resultou no texto "As crianças como autoras/produtoras de imagens: o que apontam os artigos acadêmicos sobre o cinema na educação infantil?", se deu a partir do mapeamento de artigos publicados desde a elaboração da lei 13.006/2014, que prevê a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação básica; nele, Julia Smidt Oliveira, Heloísa Lins e Janaína Cabello refletem sobre os desdobramentos da lei para os projetos e práticas pedagógicas com as crianças, consideradas autoras e produtoras de imagens.

Na sequência, outros dois capítulos destacam-se por apresentar importantes reflexões envolvendo os temas da questão racial e Educação Infantil. Em "Diversidade e relações étnico-raciais e culturais em uma creche Universitária: desafios e possibilidades", as autoras Lucilene Ribeiro Folegatti, Meigue Alves dos Santos Fernandes, Elisabete Figueroa e Márcia Lucia Anacleto de Souza buscam responder a questão: "como acontece o

acolhimento da diversidade étnico-racial, na dinâmica pedagógica da instituição de educação infantil?"; assim, as análises ampliam o olhar sobre a importância de acolher e incluir as culturas indígenas, africanas e de grupos migrantes no espaço educativo que atende bebês e crianças pequenas. Já o texto "Signos, jogos e materialismo: apontamentos sobre a educação anti-racista em um espaço coletivo institucional de Educação Não Formal", de Eloiza Helena Lippaus, Elisabete Figueroa e Márcia Lucia Anacleto de Souza, analisa uma série de documentos do Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (Prodecad/Dedic/ Unicamp), buscando avaliar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e defendendo a ampliação do atendimento para crianças negras e indígenas, bem como propostas pedagógicas com jogos e brincadeiras com signos culturais diversos.

Para finalizar a primeira parte do livro, dois capítulos apresentam importantes reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil em diálogo com a natureza e em defesa da conscientização ambiental. No texto produzido por Franciane Martins da Costa e Alda Romaguera, as autoras ressaltam a importância dos bebês e das crianças pequenas brincarem com/na natureza em instituições de Educação Infantil, destacando tanto as contribuições desta relação para o desenvolvimento infantil, como os desafios para a inclusão do brincar com/na natureza nas creches e pré-escolas. Nas reflexões apresentadas por Heloisa Dragojevic Bossalon, Juliana Paraizo Francisco da Cunha e Alda Romaguera, são destacadas como as práticas pedagógicas com as crianças pequenas envolvendo o meio natural podem promover uma conscientização crítica sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente, no contexto contemporâneo de mudanças climáticas extremas, poluição no ar e nas águas e aquecimento global.

Na Parte II - Políticas e gestão da/na Educação Infantil, este livro apresenta textos relacionados à análise de temas que evidenciam tensões e desafios das políticas públicas para a educação infantil, como fruto de uma trajetória de lutas, disputas e reivindicações para que o poder público assuma a

responsabilidade com a educação das crianças pequenas (Rosemberg, 2003). Também há trabalhos que contemplaram a dimensão da Gestão na Educação Infantil, "compreendida a partir do princípio constitucional que afirma a Democracia como uma forma de participação de todos os atores envolvidos nos sistemas de ensino e nas instituições educativas" (Barbosa; Monção; Correa, 2023, p. 2). Tais temas - políticas e gestão - são contemplados por diferentes perspectivas, tendo em comum a defesa dos direitos das crianças pequenas e a necessidade do compromisso com os objetivos e especificidades da Educação Infantil.

Nesse sentido, no capítulo "A alfabetização e a formação continuada de professores da educação infantil: reflexões sobre as ações do governo federal (2014 - 2024)", as autoras Joice Regina da Silva Bispo de Araujo, Viviane Aparecida Petenussi Carmona dos Santos e Luciane Muniz Ribeiro Barbosa questionam a concepção histórica da educação infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, ainda presentes nos programas de alfabetização que envolvem a primeira etapa da educação básica e que, portanto, desrespeitam as especificidades do trabalho educativo com bebês e crianças pequenas.

Inserido no contexto da defesa da educação inclusiva, o capítulo intitulado "O papel do laudo na inclusão escolar: reflexões sobre a legislação, a família e a escola", de Adriana Moraes Rosell, Isabella Franceschini Nunes e Beatriz Turetta apresenta reflexões sobre os impactos que um laudo equivocado e precoce pode acarretar para as crianças inseridas no contexto educacional, bem como os riscos ao se centrar a prática pedagógica apenas nesse documento ao invés de todos os envolvidos se responsabilizarem pela construção de uma instituição mais igualitária.

Com foco no município de Campinas, o texto "Plano Primeira Infância Campineira (PIC) e as propostas para educação das crianças pequenas", de Julia Bezerra Evangelista e Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, ao analisar as propostas de tal documento para a educação no município de Campinas, bem como a influência das Fundações em sua elaboração e implementação, possibilita ampliar

para diferentes municípios as preocupações e desafios na defesa de uma educação infantil pública como dever estatal para todas as crianças e suas famílias.

Já o texto "O Financiamento das Creches Universitárias: levantamento das fontes de recursos para as unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp", de autoria de Fernanda S. H. Konisiti, Luciane Muniz Ribeiro Barbosa e Fernando Galvão, aborda tema pouco explorado na literatura ao conjugar financiamento e creche universitária. A pesquisa, em caráter exploratório, buscou revelar aspectos do financiamento das unidades da DEdIC/Unicamp, a partir do mapeamento de recursos a elas destinadas.

Sobre um tema pouco explorado na literatura, Renata Ragazzo Carpanetti e Lavínia Lopes Salomão Magiolino, apresentam uma análise sobre a gordofobia como um conflito cultural, social e político, por meio de uma revisão bibliográfica sobre os temas "gordofobia" e "infância". O texto "Imensidão Invisível: a importância do debate antigordofóbico na formação de educadores em uma perspectiva histórico-cultural" aponta a relevância e a necessidade de políticas de formação de professores que contemplem a perspectiva histórica e cultural sobre o fenômeno da gordofobia, contribuindo para o respeito às corporalidades gordas na educação infantil e o fim do preconceito e da violência a esses corpos.

Os dois últimos capítulos que compõem este volume se dedicam a reflexões que envolvem o campo da gestão na Educação Infantil. Em "Gestão democrática e a escuta da criança", as autoras Magda Regina Silva dos Santos e Renata Esmi Laureano ampliam a já conhecida defesa da gestão democrática do ensino público, ressaltando a necessária participação da criança no processo de gestão escolar na educação infantil. Assim, apresentam a escuta da criança como elemento central ao se buscar uma escola de educação infantil que não seja baseada em uma perspectiva adultocêntrica, mas sim atravessada pelas demandas, manifestações e decisões das crianças.

Já no texto "O processo de avaliação na Educação Infantil de uma creche universitária: entre a teoria e a prática", Ana Paula da

Costa Porcino analisa como se dá o processo de avaliação e documentação pedagógica em uma creche universitária da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC/Unicamp), buscando ressaltar como a avaliação e o registro podem ser usados como instrumentos de reflexão sobre o desenvolvimento infantil, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica centrada na criança e na valorização da infância.

Merece um destaque especial a capa deste livro ilustrada com a pintura em aquarela "Trapézio", elaborada por Kátia Del Giorno (*in memoriam*). Kátia foi uma professora de bebês que atuou por muitos anos em creches na rede municipal de São Paulo e, posteriormente, dedicou-se às artes visuais. Com sua sensibilidade e compromisso com as crianças, deixou um legado na educação marcado por uma atuação comprometida com os direitos e o respeito às crianças desde bebês. Já na obra com a qual a artista presenteia este volume, vê-se um trapezista malabarista que alcança altura e equilíbrio, força e flexibilidade, e nos faz lembrar de Antônio Bivar, eternizado pela voz de Maria Bethânia no disco ao vivo "*Drama 3º ato"* (1973), ao declarar: "Minha paixão era o trapézio, me atirar lá do alto na certeza de que alguém segurava minhas mãos, não me deixando cair"[4].

De certo modo, compartilha-se a sensação do trapezista ao adentrar o universo de reflexões presentes nos textos aqui apresentados, dado que expressam, com leveza e potência, o engajamento e compromisso de educadoras da primeira infância ao desafiar os obstáculos em busca da efetivação dos direitos fundamentais das crianças e da infância. Assim, o equilíbrio necessário para se alcançar o sol, como propõe o "Trapézio" de Kátia Del Giorno, cada vez mais se revela na luta coletiva em prol da Educação Infantil - aquela na qual a gente se atira porque sabe que muitas mãos a seguram e arduamente resistem à queda de seu

[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zHxH1WHJCbY. Acesso em: 15 mar. 2025.

objetivo final: o compromisso político com as crianças e a constante busca por justiça social.

Referências

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; CORREA, Bianca Cristina. **Políticas e Gestão na/da Educação Infantil***:* Democracia e Direitos das Crianças. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023064, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8667099. Disponível em: https:// periodicos.sbu.unicamp. br/ojs/index.php/etd/article/view/8667 099. Acesso em: 15 mar. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do "como fazer" na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 14, n. Esp, p. 312–331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp312-331.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

Sumário

Parte I: Práticas pedagógicas e o cotidiano na Educação Infantil e Não-formal

1 - O brincar dos bebês no espaço do berçário: é possível não invisibilizar o brincar dessa faixa etária? 27
Adriana da Rosa Frezzato,
Elisabeth Mariano de Godoy
Renata Esmi Laureano

2 - A importância do Brincar para o desenvolvimento integral da criança na Primeira Infância 49
Maria Lucia Baqueiro
Lavínia Lopes Salomão Magiolino

3 - O desenho na Educação Infantil: reflexões à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica 71
Flávia Leme dos Santos Leite

4 - As crianças como autoras/produtoras de imagens: o que apontam os artigos acadêmicos sobre o cinema na educação infantil? 97
Julia Smidt Oliveira
Heloísa Andreia de Matos Lins
Janaína Cabello

5 - Diversidade e relações étnico-raciais e culturais em uma creche Universitária: desafios e possibilidades 119
Lucilene Ribeiro Folegatti
Meigue Alves dos Santos Fernandes

Elisabete Figueroa dos Santos
Márcia Lucia Anacleto de Souza

6 - Signos, jogos e materialismo: apontamentos sobre a educação antirracista em um espaço coletivo institucional de educação não formal **149**
Eloiza Helena Lippaus
Elisabete Figueroa dos Santos
Márcia Lucia Anacleto de Souza

7 - Interações e brincadeiras com/na natureza na Educação Infantil: contribuições e desafios **181**
Franciane Martins da Costa
Alda Romaguera

8 - Práticas Pedagógicas e Conscientização Ambiental na Educação Infantil **211**
Heloisa Dragojevic Bossalon
Juliana Paraizo Francisco da Cunha
Alda Romaguera

Parte II: Políticas e gestão na Educação Infantil

9 - A alfabetização e a formação continuada de professores da educação infantil: reflexões sobre as ações do governo federal (2014 - 2024) **235**
Joice Regina da Silva Bispo de Araujo
Viviane Aparecida Petenussi Carmona dos Santos
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

10 - O papel do laudo na inclusão escolar: reflexões sobre a legislação, a família e a escola **263**
Adriana de Fátima Moraes Rosell

Isabella Franceschini Nunes
Beatriz Aparecida dos Reis Turetta

11 - Plano Primeira Infância Campineira (PIC) e as propostas para educação das crianças pequenas **287**
Julia Bezerra Evangelista
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

12 - O Financiamento das Creches Universitárias: levantamento das fontes de recursos para as unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp **317**
Fernanda da Silva Nogueira Konishi
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Fernando Vizotto Galvão

13 - Imensidão Invisível: a importância do debate antigordofóbico na formação de educadores em uma perspectiva histórico-cultural **345**
Renata Ragazzo Carpanetti
Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Luciano Pereira

14 - Gestão democrática e a escuta da criança **371**
Magda Regina Silva dos Santos
Renata Esmi Laureano

15 – Processos de avaliação na Educação Infantil de uma creche universitária: entre a teoria e a prática **397**
Ana Paula da Costa Porcino

Sobre as organizadoras **423**

Sobre as autoras e o autor **425**

Parte I:

Práticas pedagógicas e o cotidiano na Educação Infantil e Não-formal

O brincar dos bebês no espaço do berçário:
é possível não invisibilizar o brincar dessa faixa etária?

Adriana Da Rosa Frezzato
DEdIC/Unicamp

Elisabeth Mariano de Godoy
DEdIC/Unicamp

Renata Esmi Laureano
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Introdução

O presente artigo busca evidenciar a importância do brincar dos bebês no espaço de berçário, uma vez que percebemos sua invisibilidade na literatura que trata sobre o brincar na infância. Durante o Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância", realizado nos anos de 2023 e 2024, para os profissionais de uma creche universitária do interior do estado de São Paulo, no qual pudemos participar, surgiram dúvidas em relação ao brincar dos bebês na creche, e sua relação com o ato de explorar. Seria o ato de explorar realizado pelos bebês, inferior ao ato de brincar das crianças maiores? Como professoras que atuam no berçário nos sentimos instigadas a retomar tais questões, pois, imersas no cotidiano com os bebês, vivenciamos inúmeras situações de brincadeiras com eles nas quais temos construído uma documentação pedagógica. Há diferentes interpretações por parte dos professores em relação ao ato de brincar dos bebês. Para muitos, os bebês estão apenas imitando os adultos ou explorando os objetos, e não efetivamente brincando. Para nós, é fato que os bebês vão construindo uma relação com o mundo através das experiências que vão tendo no

decorrer dos dias, meses e anos, o que não significa que eles não brincam enquanto manifestam essas "imitações". Segundo Kishimoto:

> A brincadeira interativa pode surgir a qualquer momento: a professora olha ou fala com o bebê, que responde com um sorriso, um olhar ou balbucio. Quando o bebê inicia o turno interativo, temos o brincar. Mesmo durante a alimentação, se o bebê derrubou a colher, brinque, dizendo: 'Caiu a colher!' e observe se ele repete a ação para ver o que acontece. Se há repetição com prazer, a brincadeira integrou o cuidar e o educar (2010, p. 09).

Sabemos que a exploração acontece logo após o nascimento e se faz presente em todo o processo de descobertas, ressignificando-as através dos movimentos com seu corpo e o do outro (bebê ou adulto), interagindo com o espaço, imagens, sons e objetos à sua volta. O brincar é uma das formas mais naturais e fundamentais de aprendizagem para os bebês na educação infantil. Desde os primeiros meses, os bebês exploram o mundo ao seu redor pelo brincar, desenvolvendo habilidades de modo integral. Para os bebês, o brincar não é só uma forma de se entreter, mas uma potente ferramenta na construção do conhecimento. Nas interações e brincadeiras, aprendem a solucionar problemas, a expressar emoções e a estabelecer relações, permitem que se tornem mais curiosos e autoconfiantes, assim reconhecer que os bebês brincam nos espaços de berçário é fundamental para propiciar um ambiente de vivências rico e estimulante, em que possam criar, explorar e se desenvolver plenamente.

Para embasarmos o nosso estudo, realizamos uma revisão bibliográfica em artigos, documentos e livros que retratam o brincar dos bebês. Para Lima e Mioto (2007), essa metodologia se faz importante, pois, por meio dela é possível "fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos" (p. 44). Ao reunirmos, analisarmos e sintetizarmos criticamente os estudos já publicados sobre o tema, construímos uma visão abrangente e atualizada que contribui efetivamente para a nossa prática docente. Durante a busca

por referências bibliográficas, constatamos a escassez de estudos voltados para bebês menores de 18 meses. Percebemos também que as pesquisas são mais consolidadas quando se trata do brincar de crianças a partir dos 24 meses de idade.

Aporte teórico sobre o brincar dos bebês

Atuando como professoras de bebês há mais de 10 anos, temos notado o quão rico é o brincar dos bebês. Será que enxergamos a brincadeira na ação dos bebês? Sentimos que nem sempre os bebês são valorizados como sujeitos que brincam. Em vários casos nos parece que a exploração dos bebês é utilizada de forma a diminuir e desqualificar essa atividade em detrimento do brincar mais elaborado das crianças maiores de 2 anos. Nosso intuito nesta parte do texto é revisar a bibliografia para compreender como o brincar dos bebês é tratado pelos autores, dentro de suas especificidades e reconhecendo a importância da sua existência desde os primeiros meses de vida.

Partimos do pressuposto de que os bebês, desde muito cedo, aprendem a brincar e a creche é um dos espaços, depois da família, que constrói esse aprendizado. O importante estudioso do brincar, Gilles Brougère (1998) enfatiza que "brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem" (p. 104), ou seja, brincar é uma aprendizagem que se dá a partir da cultura em que estamos imersos, na teia de um sistema de interpretação das atividades humanas (p. 105). Destaca o autor que é no convívio familiar que o bebê inicia o ato de brincar, nos jogos estabelecidos com a mãe que é percebida por ele mais como um brinquedo do que por uma parceira. Esse percurso vai se aprimorando a cada oportunidade de repetir a brincadeira até que o bebê começa a assumir o lugar da mãe, vendo-a agora como parceira e não como brinquedo (p. 106). Diante do pensamento de Brougère pode-se dizer, portanto, que brincar é muito mais do que simplesmente se divertir, é uma ação fundamental para que os

bebês possam explorar o mundo cultural em que vivem, se relacionar e construir a sua própria identidade:

> Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (Brougère, 1998, p. 110).

As ideias de Brougère são muito importantes para os profissionais que atuam na creche e acabam participando ativamente da construção das primeiras significações lúdicas dos bebês. Compreendendo o papel da cultura na experiência lúdica do bebê, o espaço da educação infantil deve assumir o compromisso em ofertar brincadeiras em um ambiente rico e complexo, revelando a importância da produção, apropriação e elaboração da cultura infantil.

Na mesma direção de Brougère, Kishimoto (2010) afirma que "a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos" (p. 1). Segundo a autora:

> O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (p. 1).

O berçário geralmente é o primeiro lugar social, fora do ambiente familiar onde a criança entra em contato com outras pessoas e diferentes possibilidades de interações com adultos e bebês de diferentes etnias e culturas. Neste ambiente, a brincadeira passa a ser uma parte importante onde o bebê aprende a compartilhar brinquedos, testar e conhecer seus próprios limites e os limites dos outros. Essas interações iniciais são importantes para seu desenvolvimento integral, nos aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos.

Para corroborar com a definição de brincar expressa por Kishimoto recorremos à leitura do dicionário Michaelis online, onde constatamos que brincar significa "divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se" (Michaelis online, 2015, n.p).

No território nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) definem que o brincar deve constituir eixo de todo o trabalho educativo, destacando a importância do brincar como parte essencial desta etapa da educação. Deste modo, se reconhece que o brincar constitui direito das crianças e deve ser garantido em todas as instituições de educação infantil:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

No espaço do berçário é importante que o ambiente esteja preparado com a finalidade de despertar a curiosidade dos bebês para que possam interagir com os objetos, o espaço e os elementos da natureza, propostos para que o brincar possa fluir de maneira prazerosa, como consta no documento "Brinquedos e brincadeiras de creche" (Brasil, 2012):

> Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (p. 11).

Ao brincar com outros bebês e adultos, os bebês começam a desenvolver a sua identidade, aprendem a distinguir-se dos outros e a identificar suas características, estimula o interesse, a imaginação e a criatividade. Os objetos, sejam eles, brinquedos de diferentes cores, formas e texturas, elementos da natureza ou

materiais não estruturados, devem compor o ambiente para propiciar um papel importante no incentivo ao brincar, permitindo que a criança explore diferentes sensações.

Devemos olhar para os bebês não como adultos, mas como sujeitos com sua cultura, linguagem e visão do mundo em suas especificidades. Nesse sentido, o ato de brincar é uma verdadeira expressão da cultura infantil, que mostra às crianças diversos valores, crenças e relações sociais. É fundamental que o professor esteja sempre atento às elaborações e constante reavaliação das propostas que serão oferecidas aos bebês, para observar não somente o objetivo final, mas sim todo o percurso, tendo como um dos critérios, os critérios da (re)avaliação, para que se possa avaliar e reavaliar a proposta de maneira a contemplar, na medida do possível, o interesse da turma, sem deixar de ter um olhar atento a necessidade individual de cada bebê. A professora enquanto um adulto brincante traz e amplia possibilidades de construir e fortalecer vínculos e afetos, além da possibilidade de ser uma referência de ampliar o repertório e as interações entre eles.

A partir das nossas reflexões acerca das leituras aqui discutidas, entendemos que os bebês perpassam por caminhos que se entrelaçam entre as vivências, explorações e o brincar. Através das reflexões aqui feitas houve a intencionalidade de ressaltarmos o valor do brincar dos bebês e o entendimento sobre a relevância e as particularidades do ato de brincar. Buscamos compreender como os bebês brincam no berçário e evidenciar que as explorações não devem ser entendidas como ações mais simples e com um sentido de inferioridade em relação ao ato de brincar.

Aprender a brincar com os bebês: relatos de experiências com a turma do berçário

Nesta parte do texto iremos dialogar sobre o brincar a partir de 5 cenas que derivam da documentação pedagógica das autoras do presente trabalho, a partir do trabalho desenvolvido no berçário nos últimos anos. Em todas as cenas narradas nos referimos aos

bebês por números: bebê 1, bebê 2, e assim sucessivamente, para preservar a identidade de cada um deles.

Partindo do pressuposto que ambos os autores afirmam que os bebês brincam e que os documento elaborado e divulgado pelo MEC- *Brinquedos e brincadeiras de creches* (2012), reforçam a necessidade do brincar na educação infantil, iniciaremos uma reflexão sobre nossa prática pedagógica em que buscamos evidenciar como os bebês brincam, ressignificam as propostas educativas e atribuem novos sentidos aos objetos e ações de outros bebês e das professoras, nos surpreendendo a cada proposta oferecida.

Cena 1: Explorar a tinta, brincar de lambuzar

Em outubro de 2019 propusemos uma experiência com tinta para um grupo de bebês de 08 a 15 meses de idade. O espaço e a vivência foram planejados e colocados no semanário (necessário ser entregue para a coordenação com antecedência de uma semana) pelas professoras da turma.

Enquanto uma professora ficou na sala com a turma, a outra foi preparar o espaço. Preparamos a proposta na área externa, rodeado de gramas, árvores, gravetos e sementes. A professora colocou uma lona para acomodar os bebês que ainda não andavam, a lona estava coberta com um grande plástico, no qual a ideia era que ficasse registrado nesse plástico qual sentido os bebês dariam para a vivência. Dispusemos diversos potes contendo tintas guache [1]com cores variadas, pois acreditamos que ao proporcionarmos essa vivência, estamos oportunizando momentos de brincadeiras, como afirma Kishimoto (2010):

> Brincar com tinta, fazer tintas com plantas, com terra e utilizá-las para expressar o prazer de misturar, de ver as cores e depois representar coisas de que gosta é outra modalidade de linguagem plástica que requer materiais

[1] Todas as famílias foram avisadas sobre o uso da tinta guache naquele dia. Seria a primeira vez que os bebês teriam contato com a tinta industrializada, pois até então, oferecíamos tinta a partir da coloração natural de frutas e vegetais.

> apropriados. Crianças gostam de fazer marcas para expressar sua individualidade, e as tintas são ferramentas para essa finalidade (p. 05).

No primeiro momento, houve resistência por parte de alguns bebês em tocar na tinta, enquanto outros apressaram-se entre sorrisos, brincadeira e passos apressados, que foram logo ao encontro dos materiais. Havia esponjas, pincéis e rolinhos, que logo foram ressignificados pelos bebês, que os transformaram em carrinhos fazendo caminhos no plástico, para outros, esses materiais foram mais alguns elementos a serem sentidos no corpo todo. Sentamo-nos com eles na lona, logo veio um bebê com as mãos cheias de tinta em direção a uma de nós, e com um abraço percorreu suas mãos no rosto da professora, lambuzando-a com tinta também. A professora interpretou o gesto do bebê como um convite para brincarem juntos, e quando percebemos, o grupo todo estava imerso na atividade, lambuzados com tintas.

Nesse sentido, ao aceitar o convite e se envolver na atividade na brincadeira com o bebê, a professora teve a oportunidade de interpretar e compreender seu gesto como um convite à continuidade da brincadeira, como ressalta Kishimoto (2010):

> As brincadeiras interativas com o corpo do bebê são oportunidades para compreender gestos, palavras e significados. Quando a professora brinca: 'Onde está o nariz do Paulinho? Aqui!', e aponta para o nariz da criança, ela responde com um sorriso ou um gesto. A criança está entrando no mundo letrado, em que gestos e palavras têm significado, são textos gestuais e orais. Quando 'fala' usando o gesto e o desenho, a criança mostra outras linguagens que conhece e usa de forma concomitante (p. 06).

A forma como a professora interpretou o abraço do bebê, tem relação com o sentimento de alegria e satisfação que ele demonstrou a ela, indicando que a interação com a tinta estava lhe causando prazer e que de algum modo desejava continuar a experiência junto com a professora. O envolvimento da professora promoveu a ampliação e enriquecimento da vivência.

Até os bebês que estavam resistentes em se entregarem à nossa proposta, começaram a entrar na brincadeira de percorrer no próprio corpo e dos outros bebês os materiais com tinta. Passavam diversas cores no próprio corpo e nos dos colegas, vivendo interações mediadas pela diversão, visivelmente percebida pelo envolvimento e gargalhadas dos bebês. A exploração não era só da textura da tinta, da sua temperatura, da sensação que causava no corpo era também da reação que causava no outro - nesse caso a brincadeira vai sendo ampliada e cada vez que mais um bebê entrava. É importante deixar destacado que para realizar essa vivência foi necessário que estivéssemos inteiras na proposta, abertas a um percurso que resultou em todos lambuzados de tinta, inclusive as professoras. Claro que levamos trocas de roupas, pois o intuito era que as crianças pudessem agir livremente, para que fosse acolhido qualquer sugestão do brincar que partisse deles. E constatamos sorrisos e todos da turma muito envolvidos.

Ao analisarmos o capítulo 1, do livro *Os bebês entre eles* (2011), Maiosonnet e Stambak, percebemos que as interações são essenciais para a construção de habilidades como: empatia, cooperação e criatividade, no qual o papel da professora consiste em observar e facilitar esses momentos, criando ambientes seguros e estimulantes onde os bebês possam se expressar livremente e explorar o mundo ao seu redor. O trabalho das autoras traz fundamentos teóricos e práticos para professores que trabalham na educação infantil e promove uma abordagem que valoriza a aprendizagem coletiva e o brincar como um direito essencial à criança. Com este material, conseguimos embasar nosso cotidiano acerca de pensamentos que vão ao encontro do que acreditamos para que os bebês possam conviver de maneira plena e prazerosa nos espaços do berçário.

Cena 2: Materiais não estruturados - do imaginário à diversão

A cena a seguir descreve uma vivência que participamos em 2018, a partir do convite de outra turma que dividia o mesmo

espaço do módulo[2], nesta época eram colocadas 2 turmas em uma mesma sala de berçário, que totalizavam 24 bebês, sendo 12 por turma. A vivência foi planejada pela dupla de professoras da outra turma para ser desenvolvida no espaço lateral da creche, em uma área aberta, no entanto, como choveu naquela tarde, foi necessário o remanejamento da atividade para um espaço fechado, neste caso, no salão que dá acesso a ambas as turmas.

As professoras, então, abriram um saco que continha rolos de papelão de diversos tamanhos e larguras, que foram distribuídos aos bebês. O papel do professor em organizar os espaços é fundamental para que possa propiciar um ambiente acolhedor aos bebês, e observar como eles se apropriam dos conhecimentos. Durante a atividade os bebês encontraram suas próprias maneiras de aprender com estes materiais, explorando e brincando com eles, sem a necessidade de um adulto intervir a todo momento sobre a melhor forma de utilizá-los.

O bebê 1 empilhava os rolos menores uns sobre os outros, para construir uma torre, quando as peças caiam, ele soltava um sorriso no canto dos lábios e começava tudo outra vez, o que nos remete às afirmações de Louv (2016) "o tempo para brincar – em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório – é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável" (p. 70). O bebê 2 tentava colocar e tirar pequenos brinquedos de dentro dos rolos, quando levantava um deles, o objeto caia pela abertura do lado inferior e ele demonstrava, através de suas expressões faciais, que não estava satisfeito com esta ocorrência e, também, que não estava compreendendo o porquê de isto acontecer, pois repetia o processo ininterruptamente sem alterar sua execução, até que teve a ideia de colocar sua mão por baixo do rolo, tapando a cavidade, para que o objeto não caísse. O

[2] O berçário é composto por 4 espaços físicos, cada um deles denominado como módulo, todos possuem: sala de descanso, salão para brincadeiras e explorações, banheiro com trocador e banheiro de funcionários. Cada módulo comporta 2 turmas.

bebê 3 passava a mão pelo meio do rolo e chacoalhava-o em seu punho, como se estivesse utilizando uma pulseira.

Em um dado momento das observações, o bebê 4 chegou perto da professora e lhe ofereceu um rolo largo e comprido, de aproximadamente 70 centímetros. A professora pegou e olhou para ela pelo espaço vazio do objeto, como se fosse uma luneta. O bebê 4, reproduziu o gesto da professora e a cada vez que o realizava, sorria, demonstrando interesse pela brincadeira. Após algumas repetições, a professora colocou sua boca na fresta do rolo e disse "Oi!". Novamente, o bebê imitou as mesmas ações da professora. Neste momento, seus sorrisos já haviam se tornado gargalhadas e contagiado a professora. Por último, a professora colocou o quanto coube de seu braço por entre o buraco do rolo e pediu para que ela fizesse o mesmo. Assim que o bebê 4 introduziu seu braço, as pontas dos dedos de ambos se encontraram. Depois disso, a professora balançou os seus dedos, dentro do objeto, emitindo vocalizações. No decorrer de tantas descobertas, o tempo passou rápido e o horário da troca de fraldas começou.

Ao analisarmos essa cena conseguimos observar momentos em que um dos bebês (bebê 2) está mais focado em explorar o objeto e segue aprendendo diferentes possibilidades para sua ação. Para Barbosa e Horn (2001) "é importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem" (p. 67). Podemos destacar o caso dos bebês 1 e 3, em que foi possível observar os momentos em que a exploração se torna brincadeira, pois torna-se uma experiência repleta de diversão e alegria. Observamos também momentos em que a diversão provocada pela interação com o outro é o foco principal, como é o caso do bebê 4.

Algumas vezes, observamos que os termos "brincar e explorar" são utilizados como sinônimos e outras vezes como distintos e colocados em hierarquia, sendo explorar percebido como algo mais simples do que brincar. No entanto, o que pudemos ver nesta cena é que explorar não é uma ação inferior, ao contrário, é fundamental para o bebê, e dessa ação nascem muitas aprendizagens e brincadeiras. Muitas das ações observadas dos

bebês começam pelo ato de exploração dos objetos, analisando-os ao manuseá-los. Quando o bebê 2 da cena coloca os objetos no rolo e eles caem pelo outro lado, a frustração se fez presente, até que ele descobre, que ao colocar sua mão sobre o outro lado, o objeto parou de cair, o que gerou contentamento para ele. Essa descoberta pelo bebê foi algo que nos surpreendeu e evidenciou sua capacidade de resolver problemas e fazer associações, além de vivenciar diferentes sentimentos.

O momento em que o bebê 4 se volta para a professora e lhe oferece o material, mostra o quanto os bebês se interessaram e ressignificaram suas ações, buscando alegria e satisfação na atividade. Nesta cena, a interação gerou gargalhadas e diversão para ambos, o que pode ser entendido como um momento de brincadeira em que o rolinho de papel se tornou um brinquedo. O bebê que empilha os rolos e sorri toda vez que caem, está, ao nosso ver, brincando com os rolinhos. E sem dúvida é a cena do bebê com a professora que mais nos revela o quão singular e significativo pode ser a mediação da professora no berçário, disponibilizando materiais e participando das explorações e brincadeiras. Em ambos os casos, essas vivências resultaram em diversão, pois era notório a alegria expressa nas ações, nos movimentos e olhares dos bebês.

Assim, explorar e brincar são igualmente importantes para os bebês, pois provocam novos sentimentos, sensações e a construção de conhecimentos. Observar a exploração e as brincadeiras dos bebês no berçário nos ajuda a compreender o papel da professora. Na cena narrada, a professora potencializa o brincar quando instiga outras formas de interagir com os objetos não estruturados oferecidos aos bebês. De acordo com o documento do MEC Brinquedos e brincadeiras de Creche (Brasil, 2012):

> A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro e nem planejamento, tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar (p. 11).

Para Barbosa e Richter (2010), é importante ter uma escuta atenta e sensível por parte das professoras como ferramenta fundamental para compreender os interesses, as necessidades e as particularidades dos bebês: "a criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exigem preparo e disponibilidade das professoras" (p. 91). Destacam ainda a importância de possuir um currículo mais flexível e dinâmico, voltado para a necessidade de cada grupo, para promover interações significativas que respeitem o protagonismo das crianças pequenas, desafiando o engessamento de práticas pedagógicas. As autoras convidam as professoras de berçário a enxergarem os bebês como construtores de conhecimentos, ampliando a potencialidade de aprendizagens no contexto na creche

Cena 3: A meia que se torna brinquedos

Nossa creche possui uma sala preparada para as vivências de exploração de movimentos, conhecida como sala CRI CRI (espaço para criança criar). A sala possui chão coberto por placas de EVA (gramatura grossa), objetos de espumas coloridos em formatos diferentes (com os quais podemos criar circuitos), bolas de pilates e uma cama elástica. Para melhor organização do berçário, existe uma tabela de rodízio dos espaços com os horários que podemos levar os bebês (nos períodos manhã e tarde), o que não significa que não temos flexibilidade para replanejar o uso de algum espaço quando avaliamos a necessidade do grupo.

Em setembro de 2024, a professora que estava em horário de planejamento preparou a sala CRI CRI com um circuito contendo diversos obstáculos para os bebês explorarem junto com as professoras. A proposta das professoras com a montagem do circuito foi proporcionar experiências desafiadoras para os bebês envolvendo o equilíbrio, a movimentação e circulação no espaço e o autoconhecimento sobre seu corpo e seus movimentos.

Para facilitar a locomoção dos bebês da sala do berçário até este outro espaço (sala CRI CRI) usamos um carrinho de transporte que chamamos de "trem[3]". Ao chegar no espaço onde estava montado o circuito, descemos os bebês, um de cada vez, neste momento a professora que estava em horário de planejamento nos auxiliou para que pudéssemos ficar uma na sala com os bebês que já estavam chegando e a outra no trem com os demais.

Ao término de todos os bebês, uma das professoras voltou para seu momento de planejamento e ficamos em 2 professoras na sala CRI CRI com os bebês.

No momento que todos estavam acomodados nesse espaço, alguns bebês foram até o circuito, enquanto outros foram para a cama elástica. O que nos chamou a atenção foram dois bebês que ficaram para fora do tatame e começaram a brincar com a meia de um outro bebê que a havia retirado e deixado ali e que não participava desta cena. O bebê 1 segurava as duas meias e observava; o bebê 2 ficou observando o bebê 1 e começou a rir. Logo o bebê 1, entregou uma das meias para o outro que estava rindo e passaram a intercalar as mãos e as meias com o movimento de vai e vem. enquanto passavam as meias de uma mão a outra, erguiam a cabeça e gargalharam juntos da brincadeira que haviam inventado. Observamos que nessa cena os dois bebês estavam brincando entre eles, e demonstrando estarem se divertindo muito.

Para Cordazzo e Vieira (2007) "a brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma" (p. 91). Assim sendo, as interações entre os bebês demonstram a importância de lhes proporcionar um espaço seguro e livre, onde possam explorar e brincar e principalmente criar vínculos afetivos essenciais para o seu desenvolvimento e continuidade das brincadeiras.

[3] Em meados de 2009, o uso do berço foi extinto no berçário, alguns foram reaproveitados como móveis e em um deles foi instalado rodas no lado externo e placas de Eva no lado interno, transformando-o em um carrinho de transporte de bebês, carinhosamente nomeado de trem.

Estudando os bebês, Focchi (2015) percebe que eles demonstram uma enorme capacidade para:

> realizar e empreender suas atividades e que, quando conseguem fazer dessa forma, parece ser bastante produtivo para eles, pois descobrem, a partir de seu próprio ritmo, a surpresa de uma conquista e o sentido da participação em uma cultura (p. 150).

Cena 4: Guarda, guarda que se torna um ato de brincar

Partimos do pressuposto neste texto, que o brincar está presente em todos os momentos do cotidiano dos bebês na creche. O relato a seguir é sobre "guardar brinquedo", que consideramos ser uma brincadeira. Próximo ao horário de almoço, organizamos o espaço em que estamos para ir até o refeitório com os bebês. Ao pegarmos a caixa de brinquedos, cantamos a música do "guarda, guarda", uma adaptação da melodia de "roda, roda":

> Guarda, guarda, guarda, bem guardadinho,
> Se guardar direito, deixa tudo arrumadinho.

Aproximávamos a caixa de brinquedos dos bebês que ainda não andavam para que eles pudessem guardar os objetos e brinquedos que estavam em mãos. Nem todos os bebês faziam o movimento de soltar o brinquedo dentro da caixa. Alguns preferiam bater palmas ao som da música que estávamos cantando e os que andavam primeiro soltavam o brinquedo na caixa e em seguida batiam palmas e sorriam, demonstravam satisfação sempre que proporcionávamos estes momentos.

Embora as professoras estivessem preocupadas em organizar o espaço, buscaram transformar esse momento da rotina em algo divertido e interessante para os bebês. Podemos considerar a participação dos bebês nessa atividade como algo brincante, como afirma Carvalho (2003, p. 154):

> Ao estruturar e organizar continuamente a sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele.

Percebemos que ao transformar o ato de guardar brinquedos em uma atividade mais lúdica, acabamos apostando na colaboração dos bebês, reconhecendo neles a capacidade de interação e de compartilhar o momento como uma brincadeira conosco. Ao participar da brincadeira os bebês se envolviam com a atividade, fazendo o movimento de pegar o brinquedo e soltá-lo na caixa e ainda bater palmas. Várias vezes eles tiravam os brinquedos da caixa e colocavam novamente, e retornavam a bater palmas. Sabemos que os movimentos de pegar o brinquedo e colocar na caixa tem origem na observação e imitação das professoras de referência, mas após incluirmos esse momento em nossa rotina com os bebês, percebemos que ela se transformou em um ato de brincar que contava com a participação de quase toda a turma e quem não se animava em participar, era convidado por outros bebês que levavam brinquedos até eles para que guardassem.

Cena 5: O túnel esconde esconde

A cena que vamos descrever a seguir aconteceu no espaço de um salão coberto na creche em meados de outubro de 2024 com uma turma de berçário com 12 bebês entre 10 a 15 meses de idade. O salão estava organizado com vários cantos para os bebês explorarem. Em um deles encontrava-se uma caixa que representava um "minhocário". A caixa tinha as laterais pintadas com guache cor marrom e a parte superior, tinha grama sintética, fixada com cola e dentro dela havia vários filetes de EVA texturizado, imitando minhocas.

A ideia inicial seria que os bebês que engatinham e os que já andavam passassem por dentro da caixa como um túnel e também para explorar diversas texturas ali colocadas para eles.

Enquanto os demais bebês brincavam pelo salão com outros brinquedos, dois bebês, um que já andava (bebê 1) e o outro que engatinhava e se firmava em pé com algum apoio (bebê 2). Eles escolheram os lados opostos da caixa para brincarem, ambos estavam agachados. O bebê 2 levantava segurando-se nas pontas da caixa e o outro se levantava também, repetiam essa ação por diversas vezes, o que ocasionalmente geravam desencontros, mas quando os dois se encontravam, ora por cima da caixa, ora por baixo, abriam lindos sorrisos um para o outro e emitiam o som "Haaa", que para nós professoras, significava "achou". Esse momento durou cerca de 5 minutos e pudemos perceber o quanto eles se divertiram. Uma semana depois, eles repetiram a ação da mesma maneira, dando a entender que haviam criado uma brincadeira da qual tinham gostado muito.

A disposição e organização dos materiais no ambiente em que os bebês passam a maior parte do tempo, devem ser repensados visando sempre a melhor interação dos bebês entre eles e com os espaços, para que se torne um ambiente rico e convidativo para interação, explorações e brincadeiras. Horn (2004, p. 15) afirma que:

> O olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula, o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica.

O espaço organizado na cena narrada foi preparado para que os bebês pudessem agir livremente, criar e recriar suas próprias ações. No caso do relato, os bebês criaram uma brincadeira e a trouxeram novamente na semana seguinte, o que nos faz acreditar que a brincadeira inventada por eles teve momentos prazerosos, criando memórias afetivas responsáveis em mobilizar suas ações no momento posterior.

Considerações finais: brincar ou explorar?

Explorar brincando, ou brincar de explorar nos parece mais apropriado para representar a vivência dos bebês na creche, ao invés de criarmos hierarquias entre esses dois termos. Os bebês interagem entre eles, com as professoras e com os objetos com propósitos múltiplos: eles querem conhecer as coisas, explorar suas propriedades físicas, querem senti-las no corpo, na boca, querem testar o som que fazem e querem também observar a reação dos outros bebês e das professoras em relação a sua ação. Os bebês buscam se comunicar com o outro e em vários momentos convida-os para a interação brincando e explorando, constroem significados para o mundo que os cerca.

Ao pegar uma caixa o bebê está explorando este objeto com seu corpo todo, mas também está criando sentido lúdico com ele, está compartilhando com o adulto ou com outro bebê emoções e reações desencadeadas pelo ato de explorar. Nesse momento, as interações tornam-se mais intensas e mais emotivas, gerando sensação de prazer em que os bebês tendem a se envolver e prolongar a experiência compondo com outros elementos.

Colocar uma lupa nas brincadeiras dos bebês nos ajuda a perceber as singularidades presentes na forma de agir deles e a partir disso, compreender com mais clareza o papel do professor no berçário. Como professoras de berçário há alguns anos, nos inquieta a forma simplista como muitos educadores tendem a imaginar o trabalho pedagógico no berçário. No entanto, foi a experiência e convivência com os bebês que nos ensinou que desde muito cedo eles constroem sentidos e interagem por meio das brincadeiras.

Como tentamos mostrar as 5 cenas narradas aqui neste trabalho, o brincar no berçário tem características singulares: os bebês se alternam no envolvimento das brincadeiras, se conectam e desconectam uns com os outros, se interessam e desinteressam pelas brincadeiras. Ora querem estar com o grupo de bebês e ora preferem brincar ou explorar sozinhos. Muitas vezes, os bebês convidam outros

bebês e adultos a participar de suas brincadeiras e, muitas vezes, demonstram querer continuar e prolongar esses momentos.

Neste contexto, em todas as cenas narradas buscamos valorizar o brincar dos bebês. Nessa mesma direção gostaríamos ainda de fazer referência ao documento curricular de Campinas que trata da organização de tempos e espaços na educação infantil (Campinas, 2014), na parte que discorre sobre o relato da profissional Sarah, no qual, em cada cena narrada por ela, nos deparamos com o planejamento de tempos e espaços a partir da escuta atenta e sensível dos bebês (p. 47-54). No relato de Sarah, o respeito à individualidade do bebê se expressa na organização de um ambiente brincante, no qual eles desenvolvem autonomia enquanto brincam coletivamente. É um espaço que vai ao encontro das necessidades dos bebês que visa promover momentos significativos de explorações e brincadeiras.

Em síntese, o brincar constitui um dos alicerces fundamentais para a aprendizagem e recriação da cultura humana. Através do brincar o bebê explora e conhece o mundo que o cerca. Garantir o brincar desde o berçário deve ser encarado como uma prioridade no cuidado infantil, assegurando que os bebês disponham das condições ideais para crescer e aprender de forma plena.

Entender como os bebês exploram e brincam no berçário é fundamental para que o professor possa planejar o seu fazer pedagógico tendo como objetivo ampliar e enriquecer as descobertas dos bebês. O professor que compreende o bebê como sujeito capaz, que recria as atividades propostas, vai planejar criando oportunidade para que se envolvam em diferentes situações de brincadeiras, vai trazer novos elementos para os espaços da escola e vai se envolver nas interações com os bebês. Vai, portanto, proporcionar atividades diversas em diferentes ambientes da creche.

Nós, enquanto professoras de educação infantil, devemos criar espaços que promovam a interação rica e significativa para os bebês, ter um olhar cuidadoso e respeitoso sobre a singularidade

de cada um, com isso estaremos propiciando a brincadeira e a exploração.

Narrar e interpretar as cenas vividas com os bebês, nos faz relembrar cada gesto, cada sorriso, cada tentativa bem sucedida ou não, e isso nos faz acreditar que educar na primeira infância exige muito mais do que metodologia, mas exige a escuta, sensibilidade e disponibilidade para enxergar nos pequenos detalhes a grandiosidade de cada conquista. À medida que nos dispomos a observar e aprender com os bebês, compreendemos que eles são construtores da cultura e isso nos leva a repensar o mundo sob uma perspectiva mais leve e cheia de afeto.

O papel do professor é o de abrir caminhos, oferecer possibilidades para o desenvolvimento integral do bebê, quando guardamos os brinquedos com eles, cultivamos um ambiente brincante e proporcionamos e vivemos experiências marcantes, onde o brincar se torna aprendizado e as relações se fortalecem.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília-MEC/SEB,2012. Disponível em: link: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79

BARBOSA, M. C. S. RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação.** Revista do Centro de Educação, vol. 35, n.1, enero-abril, 2010, p 85-95.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. Revista. **Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, p. l03-116, jul./dez., 1998.

CAMPINAS. **Caderno Curricular Temático. Educação Básica:** ações educacionais em movimento - espaços e tempos na educação das crianças. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Campinas-SP, 2014.

CARVALHO, M. C. de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. *In*: FERREIRA, M. C. R. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7. n. 1. p. 92-104, abr. 2007. Disponível em: https://pepsic. bvsalud.org/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento.** Perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov., 2010.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQV pRyvhc8RR/#. Acesso em: 24 fev.2025.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAISONNET, R. STAMBAK, M. Trocas em situação de brincadeiras motoras. *In*: STAMBAK, M. *et.al*. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 9-50.

MICHAELIS ON-LINE. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/. Acesso em: 19 nov. 2024.

A importância do Brincar para o desenvolvimento integral da criança na Primeira Infância

Maria Lúcia Baqueiro
DEdIC/Unicamp

Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Unicamp

Introdução

O brincar acontece muito cedo na vida de uma criança dentro das dimensões sociais de interação. É uma forma de expressão essencial ao desenvolvimento motor, cognitivo e emocional de toda criança.

Na trajetória de 15 anos na educação infantil, atuando como professoras em uma creche universitária, as brincadeiras das crianças sempre nos chamaram a atenção e, ao longo desses anos, tivemos a oportunidade de perceber algumas mudanças no comportamento das crianças ao longo do tempo.

No passado, as crianças se envolviam em brincadeiras que estimulavam muito a criatividade e a diversão, além de promoverem um forte processo de socialização. Elas se divertiam ao ar livre e interagiam diretamente com outras crianças, participando de brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, pular corda e muitas outras.

Atualmente - e, mais especificamente após a pandemia - percebo uma diferença significativa no brincar. As crianças não brincam tanto de amarelinha, nem de bolinhas de sabão, esconde-esconde ou outras brincadeiras mais tradicionais que envolvem uma interação mais direta. Muitas dessas atividades são substituídas por jogos eletrônicos, por videogames, *smartphones* e tablets.

De fato, de acordo com Rosa (2010), podemos atribuir esta substituição do brincar mais livre ou interativo por atividades mais

individualizadas, às mudanças em nossa sociedade em que o uso de tecnologias, aumentou significativamente no cotidiano das famílias.

> As interações sociais entre crianças e crianças, e entre crianças e adultos, tão importante para o desenvolvimento do ser humano, estão em constante desvalorização, em qualidade e em quantidade, devido ao avanço da tecnologia e à utilização da mesma por crianças cada vez mais cedo (Rosa, 2010, p. 1).

A autora supracitada destaca, ainda, que o uso excessivo de tecnologia pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para as crianças, como empatia, comunicação interpessoal e a capacidade de resolução de conflitos. Essas habilidades são adquiridas, em grande parte, por meio de interações sociais presentes nas atividades de brincar, que estimulam a troca emocional e a convivência com os outros.

Embora, a tecnologia tenha seu valor - especialmente quando usada de maneira educativa, com fins pedagógicos - é importante que exista o equilíbrio entre o uso de dispositivos e o tempo dedicado ao brincar mais interativo e livre, que é crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

Olhando para esta realidade e as transformações transcorridas, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa. Este artigo pretende, analisar o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância, refletindo sobre a necessidade de integrá-lo ao contexto educacional na perspectiva histórico-cultural, com base nos estudos de Vigotski e autores contemporâneos que se dedicam à temática.

De acordo com Vigotski (2008), é o momento de brincar, uma oportunidade singular de desenvolvimento para toda criança. Já que por meio desta atividade a criança aprende, experimenta o mundo ao seu redor, também descobre possibilidades e desenvolve as suas relações sociais, além de construir a sua autonomia, organizar as suas emoções e explorar, apreender o mundo de forma criativa. Para o autor, além disso, a brincadeira permite que a criança realize ações e resolva problemas que ainda não

conseguiria dominar de forma isolada, mas que são possíveis com o suporte do contexto lúdico experimentado de forma simbólica.

Nessa linha, essa pesquisa pretende responder a seguinte pergunta: de que forma as brincadeiras na educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Para a realização do estudo, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica na base de dados: Oasisbr (aosisbr.ibcit.br), sendo realizada nos meses de outubro e novembro de 2024, em que foi utilizado na pesquisa, os buscadores: brincar, Vigotski e educação infantil.

A seguir, será apresentada a fundamentação teórica baseada nos estudos da teoria histórico-cultural. Em sequência, serão apresentados os dados e, por fim, apresentarei a discussão e as considerações finais desta pesquisa.

Fundamentação teórica

Na experiência docente, quando trabalhamos com as crianças por meio da brincadeira, é comum recebermos cobranças dos pais, de que elas estão muito livres brincando e, então, não estão aprendendo. Para eles, na maioria das vezes, o processo de aprendizagem está relacionado com a aquisição de alguma habilidade específica, como contar, ler, escrever e memorizar. No entanto, diversos estudos, como veremos a seguir, demonstram que as crianças precisam brincar, pois é através das experiências lúdicas que só o brincar proporciona, que acontecerá o desenvolvimento integral na primeira infância.

A criança, para Vigotski (1991) - um dos representantes mais importantes da Teoria Histórico-cultural do desenvolvimento humano - é um sujeito histórico e social que, inserido em uma sociedade irá participar de uma determinada cultura e será profundamente marcado por ela; se desenvolvendo, se apropriando e participando das práticas sociais contribui com a transformação de sua própria cultura, sendo também produtora dela e de sua própria história.

Para Vigotski (1999), o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades tipicamente humanas que, mediadas por instrumentos técnico-semióticos, assumem uma posição importante na constituição do sujeito. As brincadeiras, são atividades específicas da infância e, nelas, as crianças reelaboram a realidade por meio dos sistemas simbólicos de que fazem parte, numa atividade com contexto cultural e social. Nessa perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Mas, de acordo com Vigotski (2008), mais do que uma mera atividade, a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.

> Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva (Vigotski, 2008, p. 03).

O autor destaca a dificuldade das crianças pequenas em adiar a satisfação de seus desejos, especialmente até os três anos, pois ainda estão em processo de desenvolvimento. Ele argumenta que, para as crianças, o desejo e a ação estão fortemente relacionados, tornando o tempo de espera difícil de compreender. O desenvolvimento emocional e cognitivo - que permite lidar com os desejos de forma não isolada e imediata - está diretamente relacionado ao desenvolvimento da brincadeira, que ajuda na expressão simbólica e na mediação entre a realidade e a satisfação indireta dos desejos.

Vigotski (2008) traz a brincadeira infantil para uma posição privilegiada na análise do processo de como o ser humano se

constitui, pois rompe com a visão tradicional de que ela é apenas uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Este autor se refere à brincadeira como a maneira de expressão e de apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos pela criança. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, por meio do brincar.

Este autor destaca que, por meio da brincadeira e das atividades lúdicas, a criança atua, ainda que simbolicamente, em diversas situações vivenciadas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, considerando a aprendizagem como um fenômeno social e contextualizado, em que as experiências de vida, a cultura e as interações sociais influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças.

Assim, de acordo com Boikos (2001), o brincar é considerado uma atividade fundamental, uma vez que representa um espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, como produto e produtor de história e de cultura. Para este autor, a brincadeira é tida como um dos meios de constituição da subjetividade, pois é através dela que as crianças se apropriam da realidade e recriam sua cultura.

Vigotski (1999) ressalta, ainda, que é por meio do brincar que a criança conhece mais sobre si mesma e experimenta o mundo ao seu redor; Pois utiliza-se dos espaços para criação, para movimentar-se, e assim apropriar-se dos desafios do mundo adulto, dando novo sentido e transformando-o de acordo com a sua imaginação e criatividade, sendo protagonista de suas próprias experiências e vivências. De acordo com este autor, o brincar oferece a estrutura básica, para as mudanças necessárias da consciência na infância, pois cria uma nova atitude em relação ao real. No brincar surge a ação na esfera da imaginação. "É no faz-de-conta que surgem as intenções voluntárias e ocorre a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, permitindo à criança agir de forma planejada e não apenas reativa aos impulsos imediatos" (Vigotski, 1978, p. 11).

Para Rosa (2010), o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil à medida em que a criança transforma e produz novos significados nas situações em que ela é estimulada; pode romper com a relação de subordinação aos objetos, lhe atribuindo novos significados, expressando desta forma seu caráter ativo, no processo de seu desenvolvimento.

Magiolino (2015) enfatiza a ideia de que cada criança é um indivíduo único, com uma forma própria de compreender o mundo ao seu redor. Essa compreensão é construída a partir das interações que a criança estabelece com o meio em que vive, o que destaca a importância do contexto sociocultural e das relações interpessoais para o seu desenvolvimento. Para a autora a afetividade, a imaginação e a dramatização, são elementos intrinsecamente ligados ao brincar. Sendo assim, o brincar estimula a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da imaginação e a habilidade de se colocar no lugar do outro através da dramatização.

É portanto através deste movimento de brincar, de utilizar das brincadeiras e do brinquedo simbólico, que as crianças vão descobrindo seu potencial criador, utilizando das emoções, dos afetos e dos sentimentos. O brincar proporciona à criança esta oportunidade de explorar, aprender e interagir com o mundo ao seu redor, desenvolvendo novas habilidades e compartilhando suas descobertas com outros. Ou seja, o lúdico é essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança interagir com o ambiente e construir seu entendimento do mundo em que vive.

A trilha metodológica e a apresentação dos dados

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica na base de dados: Oasisbr (aosisbr.ibcit.br). De acordo com Severino (2014), uma pesquisa bibliográfica é um tipo de estudo que se baseia na análise e interpretação de obras e fontes já publicadas, com o objetivo de fundamentar teoricamente a investigação, de contextualizar o problema de pesquisa e de identificar lacunas ou contribuições no campo do conhecimento.

Ao utilizar os termos brincar e Vigotski surgiram 169 títulos, ao especificar o tipo de documento, refinando para artigos, surgiram 62 títulos, sendo que ao selecionar pela temática de educação infantil, apareceram 19 artigos. Dentre estes, 4 se referiam a criança hospitalizada e 3 se referiam ao meio ambiente no contexto escolar e 1 se referia ao ensino fundamental; finalmente 11 deles se referiam ao brincar na educação infantil, e foram selecionados para análise neste trabalho. Dos 11 artigos encontrados, 5 se referiam ao desenvolvimento na educação infantil por meio do brincar, 6 se referiam se referiam ao brincar propriamente dito.

No quadro a seguir, apresentamos de forma sistemática os artigos encontrados, sobre o brincar na educação infantil, na pesquisa realizada entre outubro e novembro de 2024.

Quadro 1 - Artigos relacionados ao brincar na educação infantil

Tema	Título	Autor	objetivo	ano
Brincar	O brincar na educação infantil	Gisela Wajskop	Demonstrar que a valorização do brincar na educação infantil está associada a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu status social, a partir dos séculos XVI e XVII.	1995
Brincar	A brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola	Fabiane Vieira Rosa	Sintetizar conceitos como cultura lúdica, brincar, brincadeira, bem como demonstrar a importância do brincar para o desenvolvimento humano, partindo dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, especificamente de Vygotsky.	2010

Tema	Título	Autor	objetivo	ano
Brincar na Educação Infantil	A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil	Damiana Machado de Almeida	Verificar a importância do brincar para a construção do conhecimento das crianças que fazem parte da educação infantil	2012
Brincar na Educação Infantil	A importância do lúdico no desenvolvimento da criança na educação infantil	Grazielle Mota Costa	Analisar as contribuições do lúdico no processo de construção da aprendizagem neste período escolar, que foi registrada pelas professoras em relatórios.	2014
Brincar	O brincar e suas relações com o desenvolvimento	Angela M. C. Pereira *et al*.	Compreender o brincar da criança, sobretudo na escola, levando em consideração, os períodos de desenvolvimento na educação infantil.	2017
Brincar	A importância do brinquedo na escola: mediações e aprendizado	Adriana Beraldo da Silva	Analisar como o brinquedo é utilizado nas práticas pedagógicas e verificar a receptividade e a participação das crianças nas atividades escolares.	2020
Brincar na Educação Infantil	Jogos e brincadeiras: o lúdico na Educação Infantil	Luciene Felipe da Silva	Entender o quanto o lúdico pode ser um instrumento importante e imprescindível na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças	2021

Tema	Título	Autor	objetivo	ano
Brincar na Educação Infantil	Ludicidade e educação: o brincar na educação infantil	Thainá Dias de Carvalho	Analisar de que forma o ato de brincar pode ajudar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil, tendo em vista que o lúdico ocupa um papel crucial na aprendizagem dos educandos no mundo atual	2021
Brincar na Educação Infantil	Lúdico na Educação Infantil: Aprender com o Brincar	Maria de Fátima da Silva Coelho	Analisar as contribuições de atividades lúdicas na Educação Infantil.	2022
Brincar	A importância do brincar no desenvolvimento infantil: de 2 a 6 anos	Patrícia Gabriel	Compreender os supostos benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.	2023
Brincar na Educação Infantil	A Importância da Brincadeira na Educação Infantil	Lurdianny Santos Aquino	Analisar a relevância da brincadeira na educação infantil, especialmente no desenvolvimento cognitivo das crianças.	2023

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Visando evidenciar a importância do brincar no desenvolvimento humano, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, mais especificamente das contribuições de Vigotski, apresentamos sinteticamente as principais discussões e contribuições presentes nos artigos localizados. A apresentação é feita de forma crescente, começando pelo artigo mais antigo e seguindo até o mais recente. Esta opção se deu por, entre outras coisas, poder dar a ver as diferenças que vão se apresentando em termos de temáticas e enfoques dados ao tema ao longo dos anos.

O artigo mais antigo dentre os localizados em nossa pesquisa, foi escrito por Wajskop em 1995. Tendo como objetivo demonstrar que a valorização do brincar na educação infantil, está associada a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu status social. A autora apresenta uma concepção sócio histórica sobre o brincar e também traz um panorama da evolução do brincar nas teorias e práticas pedagógicas pré-escolares, baseando-se em trabalhos dos autores Brougère, Henriot e Vygotsky. Traz como contribuição o destaque da importância do brincar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O artigo também propõe reflexões sobre a prática pedagógica, sugerindo a inclusão intencional de brincadeiras e brinquedos na rotina de creches e pré-escolas; e recomenda a criação de programas pedagógicos organizados, com atividades, materiais e tempos específicos, para melhorar a prática dos educadores e promover o desenvolvimento integral das crianças

O artigo de Rosa apresenta como contribuição a valorização do lúdico no cotidiano da Educação Infantil, o mesmo tem como destaque a necessidade de garantir o direito da criança ao brincar e se desenvolver integralmente em um ambiente adequado. Ele ressalta a brinquedoteca como espaço essencial para o desenvolvimento lúdico, criação de novas experiências e relações, além de ser um ambiente para a pesquisa e produção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

O trabalho de Almeida e de Casarin contribui para a prática pedagógica na Educação Infantil, com base na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky. Ele destaca que o brincar é essencial para a interação da criança com a cultura e para seu desenvolvimento sociocultural. As autoras enfatizam o papel do professor como mediador e criador de estratégias, fornecendo subsídios para a construção do conhecimento por meio do brincar. Também destacam a brinquedoteca como um espaço lúdico importante para a aprendizagem harmoniosa e significativa da criança

Já a pesquisa de Costa contribui para a prática pedagógica na Educação Infantil ao considerar o lúdico como uma ferramenta

essencial para enriquecer o trabalho pedagógico. Ela destaca a importância dos jogos e brincadeiras para estimular a inclusão e a aprendizagem das crianças, promovendo maior interação entre elas. A autora propõe uma reformulação nas disciplinas dos cursos de formação de educadores, sugerindo a inserção ou resgate de atividades lúdicas como componente curricular para futuros profissionais da educação infantil

Enfocando o desenvolvimento infantil, o artigo de Pereira, Amparo e Almeida contribui para, destacando que o brincar é essencial para o desenvolvimento pessoal e sócio-histórico da criança. As autoras ressaltam a importância dos brinquedos e brincadeiras na escola, pois contribuem para o desenvolvimento saudável, além de estimular a aprendizagem, criatividade e imaginação, favorecendo avanços significativos no crescimento da criança

Também focando o desenvolvimento e a aprendizagem, o artigo de Beraldo Silva contribui, por sua vez, traz a importância do brinquedo e do brincar como cooperadores e promotores do desenvolvimento e do aprendizado do indivíduo. A autora enfatiza que o brinquedo e o brincar precisam fazer parte das práticas pedagógicas, promovendo a participação das crianças, propondo a reflexão sobre a importância da presença constante do brincar na educação infantil.

Recebe destaque no artigo de Silva, o conceito de zona proximal de desenvolvimento, na teoria histórico-cultural. A autora ressalta que o lúdico é essencial para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento físico, mental e intelectual das crianças, além de incentivar a socialização, a linguagem, a autoestima e o pensamento. Ela sugere que os educadores proporcionem momentos lúdicos que respeitem o imaginário infantil, estimulando descobertas e novas experiências.

É interessante pontuar que o artigo de Carvalho enfatiza que o lúdico é um meio de expressão emocional e ajuda na compreensão do ambiente, ampliando o conhecimento sobre outras culturas e incentivando a observação crítica da realidade. Além disso, destaca a necessidade de trabalhar o lúdico

diariamente, respeitando a diversidade de cada aluno e seu processo de aprendizado.

No artigo de Coelho, destacamos o lúdico como uma experiência educativa fundamental para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo das crianças. Demonstrando assim que o brincar promove valores importantes que as crianças aplicam além da sala de aula e que o ensino-aprendizagem deve ser conectado à prática, com o docente orientando de forma intencional cada atividade. Reforçando a necessidade de incorporar o brincar no currículo escolar. Além disso, sugere que os educadores observem atentamente a realidade de cada criança e da comunidade, para garantir o avanço das habilidades e experiências.

O artigo de Gabriel aborda a visão de Vygotsky sobre o brincar como uma atividade criadora, que combina imaginação, fantasia e realidade, permitindo novas formas de interpretação, expressão e ação. Destacando a importância do brincar e do brinquedo no desenvolvimento dos sentidos e da coordenação, além de promover a socialização, confiança e o desenvolvimento da personalidade das crianças. A autora propõe que os educadores criem ambientes que incentivem o brincar, planejando atividades diversificadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças

O artigo de Aquino tem como enfoque a relevância dos jogos e brincadeiras para uma educação de qualidade, especialmente na infância. As brincadeiras são vistas como uma forma natural das crianças explorarem o ambiente, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem por meio de experiências. A autora enfatiza que a brincadeira é essencial em todas as fases da vida, tornando o aprendizado mais acessível e criativo. Além disso, sugere que os educadores utilizem brinquedos, jogos e brincadeiras como estratégias de ensino, pois essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças

Discussão e análise dos dados

Os artigos abordam diferentes enfoques sobre a importância do lúdico e do brincar na Educação Infantil, refletindo a diversidade de perspectivas teóricas e práticas aplicadas nesse contexto. Discutem diferentes aspectos do papel do lúdico e do brincar na Educação Infantil, refletindo sobre sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Eles abordam diversos focos teóricos e práticos, com base na teoria de Vigotski e em diálogo com outros autores, destacando como o brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças.

A seguir relacionamos os artigos pelos diferentes enfoques que trazem, contribuindo para a compreensão mais clara da importância do brincar.

- **Brincar e desenvolvimento infantil**

Os artigos, de Wajskop, Silva, Gabriel, Pereira, Amparo e Almeida, destacam a relevância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, destacando como essa prática é fundamental para a formação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Estes artigos se alinham à teoria de Vygotsky, que vê o brincar como uma ferramenta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e a resolução de problemas. "O brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e a resolução de problemas"(Vigotski, 1987, p. 17).

Os artigos também contribuem para a compreensão da importância do papel crucial do brincar no contexto educacional. O brincar é proposto como uma forma natural e poderosa de aprendizagem, onde a criança desenvolve habilidades cognitivas ao explorar o mundo, ao resolver problemas e a criar soluções. A brincadeira permite que a criança experimente conceitos abstratos de forma concreta, o que favorece sua compreensão e

aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Ressaltando que o lúdico é essencial, porque é o meio pelo qual a criança interage com seu mundo e constrói seu entendimento, sendo uma das formas mais naturais e eficazes de aprender e compartilhar descobertas no contexto do desenvolvimento.

Esses autores contribuem para a prática pedagógica ao enfatizar a importância de integrar o brincar como uma ferramenta central no planejamento e execução de atividades educacionais. Eles reforçam o papel do lúdico no desenvolvimento integral da criança, propondo que a brincadeira pode ser utilizada para promover aprendizagens significativas que incentivam a criatividade, a resolução de problemas e o engajamento ativo das crianças.

- **Papel do educador e mediação no brincar**

Os artigos de Almeida e de Aquino enfatizam a importância do educador como mediador no processo de aprendizado infantil, utilizando o brincar como uma estratégia pedagógica. A mediação do educador é vista como central para ajudar a criança a avançar de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), criando desafios e proporcionando suporte. Lúdico como Metodologia Pedagógica: Carvalho, Coelho e Costa discutem o lúdico como uma metodologia pedagógica que contribui para a construção do conhecimento e o desenvolvimento social das crianças. Seguindo a visão de Vygotsky, argumentam que o brincar deve ser incorporado ao currículo escolar para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Estes artigos reforçam a relevância de práticas pedagógicas que integram o brincar como estratégia central no processo educativo. A mediação do educador e a utilização do brincar como metodologia pedagógica são fundamentais. Trazem o papel do professor como *facilitador*, ajudando a criança a superar desafios em sua Zona de Desenvolvimento Proximal e construindo conhecimentos de forma significativa. Dessa forma, em que pese o termo utilizado (facilitador) o educador assume um papel ativo na

criação de um ambiente escolar desafiador, interativo e alinhado às necessidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

De fato, segundo Vigotski (1991), o brincar atua como um instrumento fundamental no processo de aprendizagem, criando uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) onde a criança, com o auxílio do educador, consegue superar desafios e alcançar um nível de desenvolvimento mais avançado. Essa perspectiva reforça a ideia de que o papel do professor vai além de transmitir conhecimento; ele atua como mediador, criando condições para que a criança ultrapasse suas limitações e construa novos saberes. Isso traz a necessidade de incluir o lúdico como metodologia pedagógica em uma educação mais dinâmica e centrada nas necessidades e interesses das crianças.

- **Espaços de brincadeira e brinquedoteca**

Rosa, Almeida e Casarin destacam a brinquedoteca como um espaço essencial para o desenvolvimento infantil. Baseados na teoria de Vigotski, esses artigos enfatizam que a brinquedoteca oferece um ambiente de aprendizagem social, onde as crianças exploram normas e significados culturais essenciais para seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vigotski (2008), o aprendizado ocorre de maneira interativa, mediado pela linguagem e pelas relações sociais. A brinquedoteca, nesse contexto, é vista como um ambiente de aprendizagem social fundamental para o desenvolvimento da criança.

Os artigos apresentam que na brinquedoteca, as crianças têm a oportunidade de interagir com outras, experimentar novos papéis e aprender através da brincadeira, um processo que envolve a construção de significados e a internalização de normas culturais e sociais. A prática pedagógica pode se beneficiar da brinquedoteca ao usar este espaço como um recurso que facilita a aprendizagem social e cognitiva das crianças, promovendo tanto a aquisição de conceitos como o desenvolvimento da identidade e das crianças.

Além disso, a brinquedoteca proporciona um ambiente que favorece a mediação do educador na prática pedagógica, que pode orientar as brincadeiras de forma a expandir as experiências das crianças e promover o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais. Ao integrar a brinquedoteca como parte da prática pedagógica, nós educadores podemos criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e práticas, baseadas na interação e na colaboração entre as crianças, respeitando as características e especificidades delas.

- **Importância do brincar para a educação infantil**

Os estudos de Aquino e Silva ressaltam a importância de brincar na educação infantil, fundamentados na teoria de Vygotsky, que vê o brincar como essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Estas autoras defendem que as atividades lúdicas são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, e devem ser integradas de forma contínua no processo educativo, proporcionando experiências de aprendizagem significativas que favorecem a construção do conhecimento por meio da interação, exploração e reflexão.

Segundo Vigotski (2008), brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma significativa de aprendizagem, em que as crianças constroem conhecimento a partir de suas interações sociais e culturais.

Aquino e Silva (2023) apresentam que, ao brincar, as crianças exploram o mundo à sua volta, desenvolvendo habilidades cognitivas e sociais de maneira ativa e colaborativa. É através do brincar, que elas aprendem a negociar, a compartilhar, a resolver problemas, e internalizam normas, regras e valores sociais, aspectos fundamentais para o seu crescimento intelectual. Portanto, essa prática favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, físicas, como comunicação, empatia e pensamento crítico.

Em termos de prática pedagógica, os educadores devem integrar o brincar como estratégia constante, criando ambientes que incentivem a curiosidade e a criatividade. O brincar, mediado pelo educador, deve ser direcionado para o desenvolvimento de competências como linguagem, resolução de conflitos e cooperação, ajudando as crianças a construírem conhecimento de maneira prazerosa e a se preparar para os desafios do mundo em que vive.

Os artigos analisados convergem em torno da centralidade do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo dos textos evidenciamos a relevância do brincar como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico na infância.

A seguir, destaco as contribuições dos artigos sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil e sua importância na educação:

● Brincar como ferramenta pedagógica: Os artigos defendem a inserção intencional do brincar no currículo escolar, enfatizando o papel do professor como mediador e facilitador desse processo.

● Teoria sócio-histórica de Vygotsky: A teoria de Vygotsky é utilizada como base teórica para compreender o brincar como mediador da aprendizagem, destacando a importância do contexto social e cultural nesse processo.

● Brinquedoteca como espaço de desenvolvimento: A brinquedoteca é apresentada como um ambiente propício para a exploração, a interação social e o desenvolvimento de habilidades.

● Desenvolvimento integral: O brincar é considerado essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

● Inclusão e aprendizagem: O brincar é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a aprendizagem de todas as crianças, especialmente através de jogos e brincadeiras adaptadas.

● Valores sociais: Além de promover o aprendizado, o brincar contribui para a formação de valores importantes para o desenvolvimento social das crianças.

No geral, podemos perceber as diversas contribuições colocadas em consonância com as ideias de Vygotsky (2008). Para o autor, como

vimos, o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da cirna e a aprendizagem no contexto escolar; o brincar não é uma atividade isolada, mas uma prática que envolve a linguagem e a cultura, permitindo à criança interagir com o mundo de formas diversas tomando parte dele; o brincar permite a aprendizagem ativa, na qual a criança usa sua imaginação para experimentar diferentes papéis sociais, desenvolvendo não apenas suas habilidades cognitivas e sociais, mas a imaginação, a criação e as emoções.

Considerações finais

É através dos recursos lúdicos que teremos a formação integral da criança. Pois, o indivíduo enquanto pequeno, vivencia a sua realidade, por meio do brincar. Sendo assim, o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, funcionando como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Este artigo buscou contribuir com uma reflexão sobre a importância de brincar na primeira infância, evidenciando seu papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Os artigos revisados revelaram que na educação infantil é fundamental utilizar os jogos e as brincadeiras para desenvolver o cognitivo, a motricidade, a imaginação, a criatividade, a interpretação, as habilidades de pensamento, tomada de decisão, organização, regras, conflitos pessoais e com outros, em concordância com a perspectiva de Vigotski.

De acordo com Vygotsky (1991), a criança é um ser essencialmente lúdico e desempenha um papel crucial na formação de sua identidade e autonomia. Ao brincar, a criança se apropria de sua cultura e vivência o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

O conteúdo apresentado, neste artigo, demonstra que quando as crianças são incentivadas a brincar, elas desenvolvem suas potencialidades de formação integral, pois o brincar se configura como uma das ferramentas mais poderosas para o seu

desenvolvimento - em contraponto ao que se tem evidenciado no período pós-pandemia com o uso excessivo de telas.

É importante ressaltar que o brincar não deve ser visto como algo secundário ou opcional, mas como uma necessidade prioritária no desenvolvimento completo da criança. Por isso, é necessário garantir que esse brincar seja livre, criativo e estimulante, com o ambiente e os adultos oferecendo as condições ideais para que as crianças tenham a liberdade de explorar e descobrir o mundo ao seu redor.

Vygotsky (2008) considera o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Para ele, a brincadeira é um reino da liberdade onde a criança cria regras estabelecendo as suas próprias regras, o que a ajuda a desenvolver o pensamento abstrato e a capacidade de auto regulação; a criança simboliza o mundo, atribuindo novos significados aos objetos e às situações, ela experimenta papéis sociais: Ao brincar de adulto, de médico, de professor, a criança experimenta diferentes papéis sociais, o que contribui para sua socialização. Na brincadeira, a criança pode ir além dos limites da realidade, explorando possibilidades e criando novos mundos. Ou seja, o brincar é muito mais do que uma simples atividade lúdica. É um processo de desenvolvimento fundamental, no qual a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma.

Os resultados indicam que o brincar é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, portanto, deve ser integrado de maneira contínua e planejada no processo educativo, garantindo uma educação de qualidade e respeitando a diversidade das crianças. Conclui-se que, quando integrado de maneira estruturada às práticas pedagógicas, o brincar desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva, voltada às necessidades de cada criança, e é crucial para o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma integral.

Este trabalho nos fez perceber a importância em adaptar nossas práticas pedagógicas para que o brincar seja o centro do processo de ensino e aprendizagem, observando e registrando o

desenvolvimento das crianças através de suas brincadeiras. Buscando constantemente novas formas de integrar o brincar às diferentes áreas do conhecimento, proporcionando às crianças experiências significativas e contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e felizes.

Desejamos que as questões aqui abordadas, possam subsidiar novas reflexões sobre este assunto tão importante na vida da criança, que é o direito de brincar na primeira infância.

Referências

ALMEIDA, D. M. de; CASARIN, M. de M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. **Cadernos**, Revista do Centro de Educação, n. 19., 2012.

AQUINO, L. S. de. A importância da brincadeira na educação infantil. **Caderno de trabalhos para conclusão de curso**: pedagogia. Faculdade São Luís de França, Aracaju, 2023.

BOIKO, V. A. T. **A perspectiva sócio construtivista na psicologia e na educação**: o brincar na pré-escola. Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. PR, 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. LEI nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil, Brasília, 1998.

CARVALHO, T. D. de. **Ludicidade e Educação: brincar na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Anhanguera, Pedagogia. São Paulo, 2021.

COELHO, M. de F. da S. O Lúdico na Educação Infantil: Aprender com o Brincar. **Revista de Psicologia**, v.16, n. 63, p. 560-569, out. 2022.

COSTA, G. M. **A importância do lúdico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. TCC (Curso de Pedagogia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

GABRIEL, P. A importância do brincar no desenvolvimento infantil: de 2 a 6 anos. **Revista educação em foco**, nº 15, p. 116, 2023. disponível em: revistaonline@unifia.edu.br/. Acesso em: 05 out. 2024.

MAGIOLINO, L. L. S . Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. (org.). SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, A. C. de. **A importância do Brincar nos primeiros anos de ensino fundamental**: contribuições de Vygotsky à compreensão das relações da escola com o tema. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, M. Â. C. M. *et al*. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicologia Argumento**, 24 (45), 15–24, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/psicologia argumento/article

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSA, F. V. da *et al*. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 8-27, dez. 2010. Acesso em: 08 nov. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Cientifico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, A. B. da. A importância do brinquedo na escola: mediações e aprendizado. **Os manuais didáticos e a educação Sinop**, v. 12, n. 1, 30. ed., p. 22-31. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2020.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais,** jun. 2008. Disponível em: https://atividart.wordpress.com /wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desen volvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf/.Acesso em: 27 set., 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 1995. Disponível em: https:// publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859. Acesso em: 16 nov. 2024

O desenho na Educação Infantil: reflexões à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

Flávia Leme dos Santos Leite
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Introdução: a construção do problema de pesquisa

A escolha do tema "O desenho na Educação Infantil" se deu pela minha dificuldade em desenhar, dificuldade esta que me acompanhou em toda a minha trajetória escolar.

Os meus desenhos sempre se assemelhavam às produções estereotipadas e, de alguma forma, sempre justifiquei que isso era em decorrência da minha falta de talento, de dom para a Arte.

Certa vez, enquanto assistia a uma aula online da professora Yaeko Nakadakari Tsuhako, promovida pelo HISTEBR (Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"), através do canal no Youtube[1], e posteriormente ao ler sua dissertação de mestrado, na qual ela aborda o desenho infantil e a formação de professores, percebi que minha insegurança e dificuldade com a linguagem do desenho não eram resultado de uma falta de talento, como sempre imaginei. Ao contrário, como ela mesma citou, usando as palavras da professora Mirian Celeste Martins, tratava-se não da ausência de "dom", mas da falta de "dão". Ou seja, quando nos 'dão' as condições adequadas, é possível desenvolver essa habilidade. Com isso, ficou claro para mim que, de fato, não me foram oferecidas as condições necessárias para que eu pudesse me apropriar desse conhecimento (Tsuhako, 2016, p. 45).

[1] Disponível pelo link: https://www.youtube.com/live/06w-ryaA_AE?si=63L907siWJ9K6RLV (52min).

Na escola, durante a minha experiência como aluna, não tive acesso a obras de arte, não me foram oferecidos materiais variados nem propostas diversificadas para a produção de desenhos; não aprendi técnicas, e ninguém me ensinou que o desenho poderia ser uma forma de expressar meus sentimentos, ideias, sonhos e imaginações.

Lembro-me apenas de pintar com giz de cera ou lápis de colorir, desenhos prontos, mimeografados, ou de produzir "desenhos livres", sem contexto, que se repetiram a vida toda: uma casinha, uma macieira, um morro, um sol entre duas nuvens e duas pessoas, sempre com características muito semelhantes.

Tsuhako e Miller (2021), em *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*, consideram que:

> Devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade, elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de 'talento' do indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que ele recebeu (Tsuhako; Miller, 2021, p. 224).

Eu me formei no Magistério e também fiz a graduação em Pedagogia, ambas em instituições públicas e reconhecidas por sua qualidade. Ainda assim, essa lacuna se manteve, pois embora tenha tido acesso a obras de arte, não me recordo de estudar o tema do desenho e sua importância para o desenvolvimento das crianças.

Em minha carreira docente, atuei a maior parte dos anos no Ensino Fundamental e meus alunos tinham uma professora de Arte, portanto, não me preocupei em me aperfeiçoar sobre o tema, pois havia uma especialista na área auxiliando os alunos. Depois de muitos anos, quando ingressei como professora de Educação Infantil, sabia que era preciso estudar sobre o desenho, mas como atuava com bebês, ainda que eu oferecesse diversas possibilidades de sua experimentação, adiei mais um pouco essa busca por uma formação mais aprofundada sobre o tema.

Essa lacuna sempre me preocupou e incomodou, até que, em 2023, ao iniciar Curso de Especialidade Profissional "Educação

Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância", oferecido pela UNICAMP às professoras da DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar), e das redes municipais de ensino de Valinhos e Campinas – da qual faço parte – retomei os estudos sobre diversos temas relacionados à Educação Infantil de maneira mais sistemática. Ao revisitar as contribuições da teoria de Vigotski, da Psicologia Histórico-Cultural, que foram fundamentais na minha formação durante a graduação, comecei a refletir novamente sobre o papel essencial do trabalho educativo na promoção do desenvolvimento das crianças em múltiplos aspectos, incluindo a aquisição das diversas linguagens.

A partir desses estudos, percebi que era o momento de iniciar minha busca por compreender a importância do desenho infantil e aprimorar minha formação para superar as lacunas do passado.

Destaco, neste contexto, a relevância dessa formação continuada para nós, professoras da Educação Básica. Esse processo formativo nos oferece as condições necessárias para refletirmos sobre nossa prática, com o apoio de autores/as e teorias que dialogam e contribuem significativamente para nosso desenvolvimento e, por sua vez, para o das nossas crianças. Embora, o curso não tenha abordado especificamente o tema do desenho infantil, o processo formativo despertou em mim o desejo de me aprofundar nessa temática[2].

Procedimento de pesquisa: critérios do levantamento bibliográfico

Esta é uma pesquisa bibliográfica, ou seja, "se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores" (Severino, 2007, p. 122). Desse modo, utilizamos categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores. Na pesquisa bibliográfica, como nos mostra Antônio Joaquim Severino, "os textos tornam-se

[2] Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à professora Dra. Fernanda Theodoro Roveri pela orientação fundamental na elaboração deste artigo.

fontes dos temas a serem pesquisados" (Severino, 2007, p. 122). Assim, a primeira tarefa que temos que realizar é o levantamento da produção concernente ao nosso tema.

Dessa forma, para a realização deste trabalho, fizemos um levantamento bibliográfico, com a busca de artigos no portal Periódicos CAPES, utilizando as palavras-chaves "desenho infantil", entre aspas, e um recorte temporal dos últimos dez anos (2014 a 2024), dentre as produções nacionais. Como resultado, encontramos 33 artigos, dos quais 10 abordam especificamente a Educação Infantil e somente 1 se relaciona à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural ou da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em seguida, realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também com as palavras "desenho infantil" entre as aspas e o mesmo recorte temporal. Nessa primeira busca, localizamos 39 produções, das quais 16 estão relacionadas à Educação Infantil.

Observamos que o uso das aspas restringiu a quantidade de produções relevantes para o nosso campo. Assim, ao repetir a busca por meio da palavra desenho infantil sem as aspas, com o mesmo recorte temporal dos últimos dez anos (2014 a 2024), encontramos um número maior de trabalhos, totalizando 88. Após nova análise, selecionamos mais 16 produções relevantes para esta pesquisa, pois estas relacionam o desenho infantil com a Educação Infantil. Ao somar as teses e dissertações da primeira e da segunda busca, totalizamos 32 produções que se referem ao desenho infantil na Educação Infantil. Dessas 32 produções, 14 se utilizam da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural ou da Pedagogia Histórico-Crítica, que são diretamente o objeto da nossa pesquisa.

Como resultado final desse levantamento bibliográfico, localizamos, portanto, 15 produções, sendo 14 dissertações ou teses e 1 artigo.

Quadro 1 - Teses, dissertações e artigo que tratam do desenho na Educação Infantil, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e /ou da Pedagogia Histórico-Crítica

Título	Autor/as	Tipo de trabalho	Ano	Localização (Estado)
O desenho nas práticas pedagógicas de Educação Infantil: mola propulsora para uma formação completa ou simples ferramenta de ensino?	Caroline de Araujo Santos Ferronato	Dissertação	2014	Universidade Tuiuti do Paraná
O processo de constituição do gênero discursivo "desenho infantil escolar": um olhar sobre o ato narrativo de desenhar	Wellington Barbosa Silva	Tese	2015	Universidade Federal de Alagoas
O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita	Cristiane M. Escudeiro, Eliza M. Barbosa, Janaina C. Silva	Artigo	2016	UNESP - Araraquara
O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	Yaeko Nakadakari Tsuhako	Dissertação	2016	UNESP Marília
Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	Aline Cristina de Castro Garcia Leite	Dissertação	2016	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
O desenho livre e os processos de criatividade e	Alisson da Silva Souza	Dissertação	2018	Universidade Estadual de Feira de Santana - BA

Título	Autor/as	Tipo de trabalho	Ano	Localização (Estado)
imaginação na Educação Infantil				
O trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças.	Regina Carboni Alves de Assis	Dissertação	2018	Universidade Estadual de Londrina
O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural	Jocicleia Souza Printes	Tese	2018	Universidade Federal do Amazonas
O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais	Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo	Tese	2018	UNESP Marília
Desenho infantil, linguagem e sentido: o que dizem as crianças sobre seus desenhos?	Maria Izauniria Nunes da Silva	Dissertação	2019	Universidade Federal do Acre
A mediação pedagógica na interação de crianças com o desenho na Educação Infantil (Não possui divulgação autorizada)	Natalia Marina Dantas Cunha	Dissertação	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A criança e os precursores da linguagem escrita:	Monica Faccienda	Dissertação	2019	Universidade de Passo Fundo - MG

Título	Autor/as	Tipo de trabalho	Ano	Localização (Estado)
interações propulsoras do desenvolvimento simbólico na Educação Infantil				
Práticas desenhísticas em Educação Infantil: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (Não possui divulgação autorizada)	Gabriel Souza Coelho	Dissertação	2020	UDESC - SC
As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural	Beatriz de Cassia Boriollo	Tese	2022	Universidade Federal de São Carlos
Pressupostos Para o Ensino do Desenho na Educação Infantil A Partir da Pedagogia Histórico-Crítica	Ana Karina Correa Hoeller	Dissertação	2023	Universidade do Estado de Santa Catarina

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Portal Periódicos CAPES e do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Assim, podemos perceber a importância da produção acadêmica que se refere ao desenho na Educação Infantil dentro da perspectiva Histórico-Cultural e/ou Histórico-Crítica, representando mais de 43% das dissertações e teses levantadas. No entanto, percebemos uma relativa escassez de publicações em revistas com esse recorte, onde encontramos apenas 1 artigo no portal Periódicos CAPES, apesar de que poderíamos considerar

alguns artigos que tratam do desenho infantil na perspectiva Histórico-Cultural, mas do ponto de vista da Educação Especial, mas que não fizeram parte do nosso escopo.

Além disso, é relevante observar que as produções pesquisadas nos oferecem muito mais contribuições do que aquelas que foram integradas neste artigo. Entretanto, devido ao objetivo deste trabalho, optamos por selecionar trechos de um conjunto mais abrangente. Também é importante destacar que, entre as 15 obras coletadas, 2 não possuem autorização de divulgação, resultando em acesso a 13 trabalhos.

Por fim, ao analisarmos as produções em termos de dispersão geográfica, percebemos a participação de 10 estados de todas as regiões do Brasil, o que reforça a relevância da perspectiva Histórico-Cultural na discussão sobre o desenho na Educação Infantil, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Produção acadêmica por estado, segundo descritores selecionados – 2014-2024

Estado	Artigo	Dissertação	Tese
AM			1
AC		1	
RN		1	
AL			1
BA		1	
GO		1	
SP	1	1	2
MG		1	
PR		2	
SC		2	
TOTAL	1	10	4

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Portal Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Ao estruturar o estudo sobre o desenho infantil, tornou-se clara a necessidade de realizar uma pesquisa bibliográfica para identificar a produção existente. Assim, buscamos por produções acadêmicas que abordam o desenho infantil, especificamente no

contexto da Educação Infantil. Considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e sua interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica, realizamos um recorte na pesquisa com base nestas perspectivas teóricas.

As perspectivas teóricas que escolhemos, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, partilham da mesma matriz teórica, o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu nas primeiras décadas do século XX na URSS, tendo Vygotsky como seu principal representante. Essa perspectiva entende que o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da interação do indivíduo com o meio físico e social, mediado pelo sistema de signos, especialmente através da linguagem. Nessa teoria, o social não é um aspecto que influencia o desenvolvimento, mas é a própria fonte de desenvolvimento (Scalcon, 2002; Martins, 2016).

Nesse sentido, compreende-se que a humanidade dos indivíduos não é inata, ao contrário, é dependente da qualidade das relações sociais e, especialmente, dos processos educativos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, os processos educativos são promotores de desenvolvimento (Scalcon, 2002; Martins, 2016).

A Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo desenvolvida no Brasil desde a década de 1980 e tem como seu fundador e maior representante, Dermeval Saviani. Essa perspectiva defende a especificidade da escola frente às formas não escolares de educação e a importância do trabalho escolar como fundamental para o desenvolvimento cultural dos indivíduos, que converge para o desenvolvimento humano em geral (Saviani, 2005).

Nessa perspectiva histórico-crítica, a escola é entendida à luz do desenvolvimento histórico da sociedade, ou seja, reconhece-se que é uma instituição social que está sujeita às influências dos modos de organização da sociedade. “Mas, igualmente, à medida que ela - escola, forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tecitura social” (Martins, 2016, p. 45).

Dessa forma, a defesa da educação escolar pública e de qualidade é um princípio central da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que, em uma sociedade dividida em classes, e, portanto, marcada pela desigualdade e injustiça, entende-se como urgente o compromisso com a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para todos, especialmente para os filhos e filhas da classe trabalhadora (Martins, 2016).

Se na teoria da Psicologia Histórico-Cultural há o papel fundamental do outro para o desenvolvimento do sujeito, destacamos que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse processo deve ser conscientemente estruturado, daí a importância da atuação da professora no ambiente escolar. Nessa perspectiva é inadequado, portanto, enxergar a professora meramente como uma observadora do crescimento infantil, ao contrário, ela deve ser concebida como alguém que planeja e atua de forma direta e intencional para promover o desenvolvimento da criança.

Assim, o objetivo desse trabalho é analisar, com base nas produções dos últimos dez anos, o desenho na Educação infantil, tanto no que diz respeito ao trabalho educativo quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, segundo as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A importância do desenho na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas

A partir da análise das produções coletadas na pesquisa, foi possível identificar contribuições significativas para pensarmos o desenho infantil nos seguintes âmbitos: 1) A concepção do desenho e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; 2) A importância do desenho na Educação Infantil e na infância; e 3) Os aspectos relativos à atuação docente e o papel da escola.

Desse modo, buscaremos desenvolver as contribuições que as/os autoras/es selecionados/as deram a essas questões.

Muitos dos temas perpassam várias das obras que analisamos, entretanto, no tratamento final do nosso texto, acabamos por selecionar as que julgamos mais significativas, para não correrm os o risco de o texto ficar excessivamente redundante.

É claro que muitos conceitos e desenvolvimentos tiveram que ser apenas anunciados, não podendo receber um tratamento mais aprofundado em nosso artigo. Nesses casos, preferimos indicar uma referência para que o leitor possa se aprofundar e buscar seus fundamentos.

Ao discutirmos a relação entre desenho e infância no quadro da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, temos que ter claro que, apesar de o ato de desenhar ser, antes de tudo, fonte de prazer e uma brincadeira em que as crianças participam com bastante entusiasmo, não podemos tratá-lo como um ato "natural" (Escudeiro; Barbosa; Silva, 2016). É importante, nesse aspecto, pensarmos a questão do uso social do objeto, que deve ser apropriado pela criança por meio da observação de seu uso pelas outras pessoas. Essa apropriação, conforme Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2293) já é um processo social:

> Se colocarmos um instrumento de desenho nas mãos de uma criança de mais ou menos um ano de idade, que está começando a andar e a explorar os objetos do ambiente podemos esperar dela duas reações: ou ela o colocará na boca ou, tendo observado a atividade de algum adulto ou mesmo de uma criança mais velha, escrevendo ou desenhando, tentará imitá-los, fazendo rabiscos.

Corroborando com a colocação de Escudeiro, Barbosa e Silva (2016), Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo (2018), nos mostra que mesmo em seu aspecto de fruição, ou seja, como ato prazeroso, é necessário que a criança esteja imersa em um contexto cultural no qual os membros mais experientes lhes mostrem como são utilizadas diversas ferramentas para realizar suas marcas e em diferentes suportes, tais como o giz, o carvão, o guache, o lápis, as canetas, dentre outras.

Em nossa sociedade, desde muito cedo as crianças começam a se apropriar tanto do uso dos objetos para desenhar quanto das próprias representações pictográficas. Como nos mostra Gobbo (2018, p. 213),

> a linguagem visual e gráfica perpassa toda a vida cultural infantil, pois as imagens e figuras estão: na escola, nos panfletos, nos livros, nos gibis, nos desenhos animados, nas figurinhas, no cinema etc. A criança observa também desenhos de outras pessoas como de irmãos, pais, amigos, entra em contato com imagens em fontes variadas. Quando a criança faz um desenho, ela produz sua realidade expressando o conhecimento que tem de seu meio.

Em sua tese de doutorado, Beatriz de Cassia Boriollo (2022), corrobora a afirmação de Escudeiro, Barbosa e Silva (2016) sobre o desenhar como momento prazeroso para as crianças pequenas quando destaca que "elas gostam de desenhar e não precisam de muito estímulo para fazê-lo, isso ocorre porque o desenho vai ao encontro da necessidade de comunicação, apropriação e interpretação do mundo circundante, um mundo cultural repleto de signos e significados" (Boriollo, 2022, p. 126).

Entretanto, segundo a autora, a atividade de desenhar é um processo que percorre um longo caminho e é dependente das oportunidades oferecidas às crianças. Quando os bebês têm acesso aos objetos de escrita e às superfícies riscantes, eles começam a utilizar esses materiais como uma atividade objetal e, posteriormente, se apropriam da função que esses objetos desempenham. À medida que os bebês ou crianças pequenas percebem que podem controlar as marcas no papel com seus movimentos, passam a "explorar suas possibilidades e formar seu repertório de traços e linhas" (Boriollo, 2022, p. 128).

Desse modo, Boriollo (2022), também ressalta que desenhar, apesar de prazeroso para as crianças e de ir ao encontro de necessidades próprias delas, não pode ser confundido com uma atividade natural, já que se desenvolve na apropriação do uso social dos objetos.

Gradualmente, a criança começa a explorar seus próprios traços e busca entender o significado deles para poder nomeá-los. A criança dedica-se a várias tentativas para desenvolver o controle sobre seus traços e construir um repertório gráfico básico, estabelecendo um padrão que poderá aplicar em outros desenhos. Posteriormente, ela começa a planejar seu desenho verbalmente antes de executá-lo, isto "significa que ela apropriou-se da imagem do objeto e realiza sua imagem mental" (Boriollo, 2022, p. 128), podendo acessá-la através da memória. Nesse momento, o objetivo dela é que seu desenho seja reconhecido pelos outros. Assim, o ato de desenhar se transforma em uma atividade intencional e consciente (Boriollo, 2022).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenho como atividade acontece quando a criança começa a planejar verbalmente o que vai desenhar, antes de efetivamente fazê-lo. Isso significa que a ação da criança adquire um objetivo consciente de representar um objeto ou situação (Boriollo, 2022, p. 128).

Mônica Faccienda (2019) reforça a argumentação de Boriollo (2022), quando nos mostra que é possível notar que, ao desenhar, a criança narra o que desenha e esses desenhos podem ter significados diferentes em momentos diferentes, dependendo da narrativa que a criança elabora sobre sua obra. Desse modo, segundo a autora, a criança traça o seguinte caminho no desenvolvimento do desenho: 1) o gesto registrado; 2) as marcas gráficas acompanhadas pela verbalização sobre o que fez; e, por fim, 3) o desenho como um modo de representação (Faccienda, 2019).

Nesta mesma abordagem, Ana Karina Correa Hoeller (2023), em sua dissertação de mestrado, afirma que o desenho na infância representa uma expressão de signos que se vão se aprimorando junto com o desenvolvimento psicológico da criança, possibilitando a expressão dos elementos elaborados em seus contextos sociais e culturais. O desenho é considerado uma atividade de produção, entretanto,

> [...] para o desenho se tornar uma atividade produtiva, o professor na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve incentivar a criança a planejar antes de desenhar, levando-a a pensar sobre como realizará o desenho. Dessa forma, o desenho deixa de ser uma prática mecânica e passa a ser uma atividade produtiva que contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas, as quais dependem do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos (Hoeller, 2023, p. 97).

Assim, Hoeller (2023) defende o papel fundamental da educação escolar no desenvolvimento desse processo de superação do desenho como "prática mecânica" para se tornar efetivamente uma "prática produtiva", ou para retomarmos a formulação de Boriollo (2022), transformar o desenhar em um ato intencional e consciente. É, sobretudo, na passagem do desenho como "prática mecânica" para "atividade produtiva intencional e consciente" que o desenho contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Hoeller (2023) nos mostra que o ato de desenhar é prazeroso à criança, independentemente de seu resultado final e de uma beleza estética atingida. Essa atividade ajuda a criança a construir e partilhar experiências, pensamentos, percepções de mundo, criatividade, afetividade e, além disso, desenvolver a cognição e a motricidade.

Assim, a autora também reafirma o ato de desenhar como trazendo satisfação para as crianças, ressaltando também seu papel na apropriação e superação de suas experiências, no desenvolvimento de seu psiquismo e como representação e comunicação.

Nessa mesma linha, Boriollo (2022), baseando-se em Vigotski, afirma que, na faixa etária de 4 a 6 anos, o desenho se torna a forma de expressão mais comum para a criança se comunicar, representar e interpretar o mundo em que vive. Mas, destaca também que "a intencionalidade no desenvolvimento do desenho começa muito antes desse período e envolve uma variedade de experiências que contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas, como percepção, memória, atenção e imaginação" (Boriollo, 2022, p. 185).

Assim, é essencial que as experiências e explorações proporcionadas às crianças sejam de qualidade, o que evidencia a responsabilidade do trabalho educativo em planejar de forma intencional para potencializar esse processo.

Como nos mostra Aline Cristina de Castro Garcia Leite (2016), a atividade de desenhar, própria da primeira infância, implica percepções atreladas ao contexto sociocultural e histórico em que a criança vive, o que significa que, quanto mais situações fornecemos a ela, mais poderá ampliar suas linguagens e seus processos de criação. A autora também ressalta a importância do trabalho educativo, pois considera que as professoras da Educação Infantil devem conhecer não só as especificidades das expressões infantis quanto compreender seu papel para o desenvolvimento do potencial das crianças (Leite, 2016).

Desse modo, o desenhar na Educação Infantil é considerado pelas autoras estudadas tanto um elemento importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como percepção, atenção, memória, fala, pensamento, consciência quanto para sua integração na criatividade e imaginação.

Ao analisar a questão da criatividade e imaginação na produção dos desenhos pelas crianças, as autoras salientam que se faz necessário haver um acúmulo de experiências e saberes para que estas possam explorar a plasticidade do desenho, combinando formas, cores, texturas de maneira mais livre e criativa e permitindo assim uma expressão mais pessoal e artística. "Quanto mais ricas forem as experiências humanas, maior a possibilidade de criação" (Gobbo, 2018, p. 91).

Yaeko Nakadakari Tsuhako (2016) baseia-se no pensamento de Vigotski para definir que a atividade criadora da imaginação está atrelada aos elementos da realidade, constituindo-se a partir de uma experiência pessoal anterior.

Sobre o processo criativo, a autora faz uma analogia bastante interessante:

> O mesmo pode-se dizer da criação literária infantil. Muitas crianças escrevem mal porque não têm sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores e, muitas vezes, lhes são apresentados temas sobre os quais elas nunca pensaram ou têm pouco a dizer. Neste caso, a escrita pode não fazer sentido para elas (Tsuhako, 2016, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, Leite (2016) nos explica que quando Vigotski destaca a relevância das experiências passadas para o desenvolvimento da imaginação, também se refere às aprendizagens adquiridas através de vivências históricas ou sociais de outras pessoas.

> Ou seja, a imaginação é, também, uma forma de apropriação de saberes daquilo que não foi vivenciado diretamente, como uma história contada, uma narração, um desenho animado, um filme ou um teatro, mas que passa a compor material para o imaginário (Leite, 2016, p. 50).

Todo ser humano possui a capacidade de criar, entretanto, o processo criativo não é algo inerente ou surge do nada, a atividade criadora combina diferentes elementos. Para que ocorra a criação, há a necessidade "da união entre a realidade e a fantasia, união que é fruto de suas experiências e da apropriação da cultura humana" (Boriollo, 2022, p. 130). Assim, quanto mais ricas forem as vivências, maior será a chance de a criança se apropriar de elementos que possam ser empregados no seu processo de criação e imaginação.

Para tanto, o trabalho com o desenho na Educação Infantil insere-se na dialética da apropriação e objetivação (Duarte, 2003). Ou seja, sem um processo de apropriação dos aspectos da arte, as crianças não serão capazes de se exteriorizar artisticamente, promovendo também o seu desenvolvimento. Segundo Tsuhako e Miller (2021),

> O acesso, desde a educação infantil, às obras de arte é importante porque, conforme a teoria histórico-cultural, o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. Assim, o contato com as produções mais desenvolvidas — neste

> caso específico, o contato com as obras artísticas — favorecerá, desde o início, o desenvolvimento infantil (Tsuhako; Miller, 2021, p. 68).

Neste sentido, é fundamental que as crianças tenham contato com obras artísticas produzidas ao longo da história, a fim de enriquecer seu repertório. Mas, além das produções artísticas é igualmente importante que o trabalho educativo estimule a percepção da criança para os elementos ao seu redor, não somente dos objetos culturais, mas também da natureza (Tsuhako; Miller, 2021).

O olhar investigativo e os sentidos atentos e apurados a tudo que está ao seu redor, também garantirão a apropriação de um conjunto de formas, cores e texturas que poderão contribuir para a compreensão de sua realidade e para desenvolvimento de sua imaginação, fundamentais para o seu processo criativo. Assim,

> torna-se relevante ao professor ensinar a criança a olhar e perceber o que existe ao redor; observar a natureza e perceber a beleza existente em cada elemento circundante; fazer relações, comparações; perceber as cores, nuances, formas, texturas e linhas, que são elementos das artes visuais propícios a fazer com que o olhar da criança não se torne passivo à percepção do mundo, pois ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo (Tsuhako; Miller, 2021, p. 41).

Regina Carboni Alves de Assis (2018) ressalta que é fundamental oferecer uma variedade de recursos que estimulem a curiosidade e promovam o desenvolvimento das formas de expressão gráfica das crianças. Quando implementadas de maneira adequada, as atividades relacionadas ao desenho podem enriquecer seu conhecimento e expandir seu repertório cultural.

Segundo Jocicleia Souza Printes (2018), as crianças necessitam de experiências que enriqueçam seus repertórios de imaginação e criatividade, pois "não se pode imaginar o que nunca se viu, ouviu, sentiu ou cuja existência é desconhecida" (Printes, 2018, p. 157).

Além da apropriação das próprias obras de arte, para que a criança possa desenhar, segundo Hoeller (2023) é necessário adquirir técnicas, conhecimentos e aprender a utilizar materiais para criar e se expressar. De acordo com a autora, Vigotski alertava que

> é difícil compreender uma produção artística em sua complexidade, quando se está alheio a sua técnica de composição. Para o autor, o ensino das técnicas é válido se for realizado para a promoção do desenvolvimento da capacidade criativa da criança (Hoeller, 2023, p. 27).

Desse modo, a apropriação das técnicas pictográficas também é importante para o desenvolvimento do desenho como linguagem. Nesse mesmo sentido, Boriollo (2022, p. 180) enfatiza que

> De acordo com Vigotski (2000), o ensino dos métodos e procedimentos artísticos desenvolvidos ao longo do tempo, das técnicas de desenho, dos instrumentos e elementos que podem enriquecer a criação de um desenho, pintura, não são apenas conteúdos curriculares a serem cumpridos de forma descontextualizada. Para o autor, o ensino das técnicas precisa ter sentido para as crianças e ir ao encontro da apropriação e da criação.

Assim, apresentar para a criança diferentes materiais, conhecimentos e trabalhos artísticos, poderá contribuir para "o surgimento de uma criança segura e capaz para se expressar no universo da Arte" (Hoeller 2023, p. 31).

Printes (2018) ressalta que a criança não pode avançar na sua liberdade de criação

> sem conhecer que há diferentes suportes, marcadores e posição de corpo; sem conhecer aquilo que já foi historicamente produzido sobre seu objeto de interesse; sem conhecer que existem técnicas e materiais diferenciados; sem compreender que há muitas formas de registros gráficos (Printes, 2018, p. 178).

Tanto Hoeller quanto Boriollo e Printes ressaltam a importância da apropriação das técnicas de desenho pelas crianças. Entretanto, ao abordarem as técnicas na produção do desenho na Educação Infantil, ressaltam que não se trata de desenhar "certo" ou "errado", mas de fornecer a elas um repertório de possibilidades.

Esse ensino das técnicas não pode ser algo mecânico e sem sentido, apenas como treino motor, embora o desenvolvimento da motricidade também deva ser considerado aqui. Segundo Gobbo (2018), o desenho é um poderoso meio de expressão da criança,

constituindo-se como espaço e oportunidade para sua manifestação, que muitas vezes fica negligenciada na Educação Infantil, onde ainda é comum o uso de desenhos e atividades xerocopiadas ou prontas, nas quais a criança apenas colore ou preenche como um treino motor. Para ela:

> Tais ações equivocadas são oferecidas acreditando-se que seja possível por meio delas o desenvolvimento intelectual, porém carregam em si uma forte tendência pela técnica, buscando apenas melhorar a destreza das mãos e dedos. O desenho pode ser favorável ao desenvolvimento intelectual infantil e contribui com o ato de imaginar (Gobbo, 2018, p. 187).

Além disso, é importante destacar que de acordo com a perspectiva histórico-cultural, "o desenho infantil não deve ser corrigido ou retificado, pois é uma manifestação da vivência psicológica da criança" (Hoeller, 2023, p. 34). Hoeller, embasada nas concepções de Vygotsky, menciona que:

> A retificação e a correção de um desenho infantil significa apenas uma grosseira intromissão na estrutura psicológica de sua vivência e ameaça impedi-la. Quando as linhas infantis são modificadas e corrigidas, talvez introduzamos uma ordem rigorosa no desenho, mas estaremos provocando confusão e perturbação na psique infantil. Por isso, é fundamental que a psicologia dê plena liberdade à criação infantil, renuncie à tendência de compará-la com a consciência do adulto e admita sua originalidade e suas particularidades (Vygotsky, 2003, p. 236 *apud* Hoeller, 2023, p. 30).

O desenho na Educação Infantil se localiza tanto como uma apropriação da cultura e das técnicas, quanto como uma atividade criadora, devendo estar ambas em função do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, "para que a atividade criadora ecoe é preciso inseri-la desde cedo na rotina básica da escola, sendo essencial a constância do contato com a Arte no manejo com os materiais expressivos, instrumentos, técnicas, imagens e outros". Assim, é preciso estabelecer uma rotina planejada para construir uma

"intimidade entre a criança e a Arte" de forma gradativa, "e não apenas em momentos isolados e esporádicos" (Hoeller, 2023, p. 27).

Entretanto, para que o trabalho educativo não fique restrito a certo dirigismo é necessário estabelecer um equilíbrio entre as atividades propostas pelas professoras e aquelas que surgem da iniciativa das crianças.

Tsuhako e Miller (2021) baseando-se nas contribuições de outros autores destacam que

> É preciso ter cautela ao ensinar as crianças da educação infantil para que o foco não permaneça no ensino de técnicas para 'aprender a desenhar', porque essa forma de ensino inibe o desenvolvimento do imaginário da criança; inibe 'qualquer tipo de exploração ou 'subversão', tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal'. É preciso ter em mente que a criança, enquanto desenha, imagina, conta histórias, canta, dança, ou até silencia, impulsiona outras manifestações em uma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no território do imaginário (Tsuhako; Miller, 2021, p. 40).

Desse modo, o desenvolvimento do desenho não pode se desprender do próprio ato de desenhar, ou seja, a atividade da professora não pode substituir a atividade das próprias crianças, pois nessa fase, as crianças desenham por prazer, às vezes sem qualquer incentivo dos adultos, às vezes um simples estímulo é o suficiente (Hoeller, 2023).

Como já afirmamos, isso não quer dizer que o desenvolvimento do desenho ocorra naturalmente. Se inicialmente ele não depende de muito incentivo, para que essa linguagem se aprimore e promova o desenvolvimento da imaginação da criança é imprescindível um processo de apropriação da cultura e das técnicas. Para que a produção livre e criativa se consolide, é necessário, portanto, acumular experiências e saberes. Nesse processo, a Educação Infantil pode desempenhar um papel fundamental, propiciando essa apropriação de forma *direta e intencional*.

Como nos explica Tsuhako e Miller (2021), a concepção de desenho defendida pela Psicologia Histórico-Cultural e

consequentemente pela Pedagogia Histórico-Crítica, busca superar as visões historicamente estabelecidas no trabalho educativo com as crianças, que veem o desenho ou como uma forma espontânea, que não requer intervenções, alinhando-se à ideia de que o desenho é um reflexo de uma habilidade natural; ou como uma técnica simples, que se restringe a formas, contornos e cópias da realidade ou de obras de arte, caracterizando-se como uma prática mecânica.

Embora, nesta perspectiva defendamos a interferência dos adultos e das professoras como promotores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, não se trata, como nos alerta Boriollo (2022), de centralizar na figura adulta a oferta de comandos ou de modelos prontos e estereotipados que não fazem sentido às crianças, desrespeitam a estética infantil e suas especificidades. Destaca a autora:

> Enfatizamos que, o que desrespeita e nega a participação da criança em seu processo de interação com o mundo, não é a interferência adulta na curiosidade da criança, mas o 'como' o adulto interfere. Está na intencionalidade adulta e sua forma de se relacionar com a criança a possibilidade de contribuir para seu processo investigativo e sua participação enquanto sujeito de direitos (Boriollo, 2022, p. 221).

Assim, as professoras têm o papel fundamental de propiciar o contato das crianças com os elementos culturais para seu desenvolvimento de maneira planejada e consciente, promovendo diversas explorações com materiais, superfícies e ferramentas diversas, fomentando o diálogo entre as crianças, acompanhando e questionando suas hipóteses, proporcionando novas reflexões e oferecendo novos conhecimentos através do contato com o legado artístico da humanidade, da colaboração com artistas da comunidade e do ensino de técnicas e procedimentos que ajudam as crianças a expandir seus conhecimentos e seu senso estético, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu desenho (Boriollo, 2022, p. 223).

Nesse sentido, a Educação Infantil pode ser um potencializador do gosto e do prazer que a criança tem ao desenhar, desenvolvendo

novas possibilidades de comunicação, expressão e criatividade, sendo ao mesmo tempo um meio para a apropriação dos elementos da cultura humana e fator de seu desenvolvimento pessoal.

Considerações finais

Neste trabalho, ao partir de questões desafiadoras vivenciadas em minha docência na Educação Infantil, juntamente com as lacunas que identifiquei em minha formação relacionada ao tema do desenho infantil, me propus a investigar a importância do ato de desenhar e o papel do trabalho educativo nesse contexto.

A análise dos dados coletados revela que, apesar de haver produções de grande qualidade, as pesquisas nesse campo de conhecimento ainda são escassas. O estudo dos diversos trabalhos publicados na área nos permite refletir que o desenho ainda é um tema pouco explorado diante da grandiosidade de sua importância para o desenvolvimento das crianças e do tempo e espaço que deve ocupar na rotina das escolas de Educação Infantil.

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica são aqui consideradas de suma importância para pensarmos o desenho na infância, pois essas teorias nos mostram como a apropriação do desenho como uma linguagem pela criança, possibilita o desenvolvimento do seu psiquismo e também lhe permite expressar-se.

Baseadas nas contribuições de Vigotski, ambas as teorias nos alertam que para que a criança possa expressar-se através do desenho é necessário um processo de apropriação da cultura. Esse processo de aprendizagem não apenas assegura a liberdade de criação e expressão da criança, como também impulsiona o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem é a promotora do desenvolvimento e não o contrário, o que torna o papel docente nessas teorias extremamente relevante.

A importância do papel docente, enfatizada nesses estudos, não quer dizer que a criança seja vista como um ser passivo que apenas "absorve" os conteúdos e ensinamentos da professora. Ao contrário,

compreendemos que todos os participantes do processo educativo – a criança e a professora – exercem um papel ativo.

Com base na análise das pesquisas selecionadas e nas reflexões sobre as minhas vivências como aluna e professora, pude compreender as implicações que as ações pedagógicas podem ter na linguagem do desenho, seja para favorecer ou prejudicar esse desenvolvimento. Para evitar que as crianças enfrentem o mesmo caminho de lacunas e inseguranças que eu experimentei, é fundamental, portanto, aprimorar as atividades de desenho que são oferecidas a elas. Embora não tenhamos desenvolvido neste nosso estudo os aspectos do currículo e da didática, temos que reconhecer que muitos trabalhos estudados aqui avançam para a perspectiva do quê e do como fazer.

Enquanto professoras, precisamos nos atentar para a nossa responsabilidade diante de nossos alunos, assim como não podemos negligenciar a relevância de um processo efetivo de formação continuada que seja de qualidade, onde possamos ter uma rotina de estudos e reflexões, pois a teoria e a prática devem ser uma unidade indissociável da práxis que visa à transformação.

Não podemos nos desprender aqui da realidade material das escolas públicas de Educação Infantil de nosso país. O nosso modelo de sociedade nos traz adversidades que perpassam a vida de alunos e professoras dentro e fora da instituição escolar. A desigualdade social, a falta de investimentos e recursos, a falta de formação docente de qualidade, a superlotação das salas, os baixos salários, são algumas dificuldades impostas ao trabalho docente. Nesse contexto, o caminho mais fácil a ser trilhado é o da oferta de uma educação pobre às crianças pobres. Entretanto, para todos aqueles que anseiam por uma educação que seja transformadora, faz-se necessário o engajamento na busca por transformar a si e o outro por meio do conhecimento, na defesa de uma educação pública de qualidade e no posicionamento crítico diante da nossa sociedade capitalista. Não reivindicamos aqui os idealismos e tampouco queremos nos render ao conformismo.

Por fim, reconhecemos que essa pesquisa é uma apropriação inicial, fruto de um estudo introdutório sobre um tema que é mais amplo e rico do que foi exposto aqui. Nessa pesquisa, há temas, conceitos e debates importantes que não se esgotam aqui e muitos nem sequer puderam ser abordados nesse trabalho. Desse modo, espero com essa pesquisa contribuir para que outras professoras possam se debruçar sobre esse tema e aprimorar questões que foram levantadas nesse pequeno artigo, aprofundando-se também pela leitura direta das teses, dissertações e artigo levantados.

Referências

ASSIS, R. C. A. de. **O trabalho pedagógico na pré-escola obrigatória**: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Universidade Estadual de Londrina, 2018.

BORIOLLO, B. de Cassia. **As relações entre o desenho e o desenvolvimento da consciência na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) **-** Universidade Federal de São Carlos, 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2287–2305, 2016.

FACCIENDA, M. **A criança e os precursores da linguagem escrita:** interações propulsoras do desenvolvimento simbólico na Educação

Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Universidade de Passo Fundo – MG, 2019.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. Tese (Doutorado em Educação) **-** UNESP – Marília, 2018.

HOELLER, A. K. C. **Pressupostos para o ensino do desenho na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023.

LEITE, A. C. de C. G. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil:** contribuições da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**: O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 49-94.

PRINTES, J. S. **O desenho na Educação Infantil**: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem:** em busca da poética pessoal. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP Marília, 2016.

TSUHAKO, Y. N.; MILLER, S. **O ensino do desenho como linguagem:** em busca da poética pessoal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

As Crianças como autoras/produtoras de imagens: o que apontam artigos acadêmicos sobre o cinema na Educação Infantil?

Julia Smidt Oliveira
Prefeitura Municipal de Campinas

Heloísa Andreia de Matos Lins
Unicamp

Janaina Cabello
UFSCar

Introdução

> "O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando".
> (Guimarães Rosa)

Esta pesquisa busca mapear os artigos publicados desde a elaboração da Lei nº 13.006 (2014), que prevê a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação básica, para analisar alguns dos desdobramentos da relação cinema e educação e seu impacto pedagógico nas práticas docentes com as crianças, trazendo visibilidade aos artigos que partem da perspectiva das crianças como autoras e produtoras de imagens. O que tem sido proposto e debatido sobre o cinema na educação infantil? É possível pensar uma educação outra a partir do cinema, considerando o protagonismo infantil?

O estímulo por recorrer a olhares outros da e na educação infantil trouxe o cinema como um recurso auto formativo, ou seja, de inquietar as percepções do tempo e do espaço institucional.

Provocadas por essas questões e apoiadas pelo pensamento que pressupõe o caráter ativo das crianças diante da arte, em especial o cinema, esta pesquisa pretende explorar as possibilidades que envolvem o cinema na educação infantil. Essa opção se justifica, na medida em que a Lei nº 13.006/14 foi fundamental na implementação do "Programa de Cinema e Educação: a experiência do cinema na educação básica", da Prefeitura Municipal de Campinas, no final de 2015, programa destinado à formação de professores/as por meio do cinema, para criação de cineclubes com as crianças.

Algumas das inquietações apresentadas aqui, surgiram da prática de uma das autoras como professora de educação infantil e após um exercício de sensibilização do olhar sobre o brincar das crianças, durante uma formação continuada e, posteriormente, a partir da vontade de compartilhar um registro audiovisual com outras professoras, que dava um novo sentido à prática docente. A consequência desse compartilhamento foi o movimento das crianças se registrarem por elas mesmas e a reflexão sobre os processos de criação audiovisual dentro da escola nos transbordamentos da rotina. Dessa forma, questionava-se: o que o cinema já produziu sobre isso? O que a escola já produziu sobre cinema?

Cabe destacar também que o uso das tecnologias dentro das escolas está em constante disputa entre empresas, *softwares*, publicidade e produtos; enquanto professora, nesse contexto, tomar uma posição responsável e reflexiva sobre seu uso torna-se fundamental. Vale apontar, nessa seara que, durante a realização desta pesquisa (2024), houve a aprovação do PL 293/24, Projeto de Lei[1] que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos com acesso à *internet* nas escolas do Estado de São Paulo, o que certamente impactará a concretização do disposto na Lei nº 13.006/14 e seus desdobramentos na educação, no que diz respeito à produção de imagens.

[1] Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1106874-COMISSAO-DE-EDUCACAO-APROVA-PROJETO-QUE-PROIBE-USO-DE-CELULAR-EM-ESCOLAS. Acesso em: 16 dez. 2024.

Cumpre contextualizar que as crianças são público-alvo de diversos produtos e publicidades voltados para o consumo, desde espaços públicos físicos, como também em espaços virtuais que disputam constantemente a atenção das mesmas. Com a ampliação do acesso à *internet* e às tecnologias, as crianças pequenas tiveram esse acesso facilitado por diversas vias e manifestam, desde a educação infantil, um consumo desenfreado de conteúdos midiáticos, como reprodução de trechos de músicas, danças repetitivas e jargões. Enquanto professora de educação infantil, reconheço os comportamentos citados como um alerta. Em contrapartida, essas mesmas crianças já demonstram saber fazer uma pesquisa com áudio, gravar um vídeo e tirar fotos com celulares e tablets. O aumento do uso de telas pode ser considerado uma consequência da pandemia, que foi recurso tanto para fins pedagógicos - por onde as escolas mantinham algum contato - como para entretenimento. Nesse contexto, a recomendação pediátrica tem se pautado na não exposição das crianças às telas, até os dois anos[2].

Diante desse contexto, que antecede o período da pandemia e os estudos sobre as consequências para a infância de um uso excessivo das telas, buscamos compreender como a Lei nº 13.006/14 reverberou nas produções acadêmicas dez anos depois de sua elaboração e qual espaço tem o cinema na educação infantil nos últimos tempos.

Cinema e Educação

A articulação entre cinema e educação não é tão recente. A primeira sala de cinema do Brasil foi inaugurada no Rio de Janeiro no final do século XIX. Os primeiros filmes brasileiros datam do início do século XX e o cinema passa a fazer parte do espaço escolar por meio do cinema educativo, com a criação do Instituto Nacional

[2] Disponível em: https://www.sbp. com.br/imprensa/detalhe/news/sociedade-brasileira-de-pediatria-atualiza-orientacoes-para-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/ Acesso em: 27 nov. 2024.

de Cinema Educativo (INCE), em 1936. Segundo Paulilo (2002), esse processo se deu "[...] como meio de auxílio ao ensino escolar, o que implicava filmes selecionados ou produzidos tendo em vista a utilização em sala de aula pelo professor" (p. 172).

Já a primeira creche foi criada em contexto industrial em 1899. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), fazia parte da fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Segundo o mesmo autor, a educação infantil passou por transformações importantes até chegar na concepção de criança como sujeitos históricos e de direitos e a educação reconhecida como um direito a ser garantido pelo estado:

> Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (Kuhlmann Jr. 2000, p. 6).

Desde então, as concepções de cinema e infância foram se transformando ao longo dos anos. Nesse contexto, apenas em 2013 a educação infantil passa a ser de frequência obrigatória, a partir dos 4 anos (Lei nº 12.796 - LDB), o que certamente traz novos contornos e tensionamentos, no campo do cinema e no da educação da infância

Partindo desse contexto histórico, compreende-se a relevância da cidade do Rio de Janeiro para algumas intersecções entre o cinema brasileiro e a educação escolar. A cidade, em 2012, teve o curso de licenciatura[3] em cinema oferecido pela UFF e dos movimentos surgidos dali, em 2014, houve a elaboração da Lei nº 13.006, que prevê a exibição de 2 horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação básica e incentiva as produções audiovisuais e educacionais.

[3] Disponível em: https://www.cinevi.uff.br/curso/historia

Considerando que a criança tem o direito de pensar, Dalmo de Abreu Dallari (2022) apresentou esse direito como um modo de garantir a descoberta do mundo e do conhecimento, a partir do próprio ponto de vista, estimulando a inteligência e a possibilidade de a criança mostrar e ver o que muitos adultos ainda não viram. A escola de educação infantil, por exemplo, é um lugar privilegiado na garantia desse direito.

Yolanda Reyes (2012) problematizou a postura da escola em sua conferência de 1997 sobre formação de leitores/as - o que certamente vale para a área do cinema - em que questiona: "De onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, o inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas de um dicionário?" (p. 21) e propõe uma pedagogia da literatura que valorize a imaginação e ao livre exercício de sua sensibilidade (Reyes, 2012). E assim como para a literatura, área tão cara à educação infantil, o cinema também encontra resistências dentro das instituições de educação, como no acesso a materiais de qualidade (aparatos tecnológicos ou de acervo). No caso da literatura, a possibilidade de um espaço para a biblioteca, mas e o cinema?

Partindo da ideia de que cinema é linguagem e na contramão do que o cinema educativo propôs no século passado, Migliorin e Barroso (2016) defendem uma pedagogia do cinema ancorados pela teoria de Sergei Eisenstein, em que o espectador ocupa "um lugar de criação onde sua personalidade, longe de estar a serviço da personalidade do autor, floresce se misturando com a ideia do autor" (Eisenstein, 2002, p. 13-47 *apud* Migliorin; Pipano, 2019, p. 92). E, por uma pedagogia da criação, apresentada por Alain Bergala, a partir de "uma experiência sensível de si e do mundo" (Bergala, 2008, n.p. *apud* Migliorin; Pipano, 2019, p. 95). Esse reconhecimento da postura ativa de quem "participa" do cinema é que interessa a esta pesquisa, em especial na educação infantil.

Segundo o Art. 215 da Constituição Federal de 1988, os bens culturais do país são tratados como direitos culturais que devem ser protegidos, valorizados e de acesso democratizado pelo Estado. Destaca-se ainda o item que indica a "produção, promoção e

difusão de bens culturais" (Brasil, 1988). Nesse ponto, a escola pública também tem lugar privilegiado na garantia dos direitos culturais e o cinema configura uma manifestação artística acessível e que enriquece a experiência educativa.

Maria Emilia López (2013) dialoga sobre os direitos culturais infantis, ao percorrer sobre três modalidades da experiência: observação, apreciação e expressão. A autora trata também do papel do/a adulto/a educador/a em mediar a sensibilidade estética das crianças pequenas. Uma pista que a pesquisadora traz sobre uma experiência estética estar sendo positiva para as crianças, de fato, é quando as mesmas pedem para repetir algo, como uma leitura, uma brincadeira e até mesmo um filme.

Nesse sentido, trabalhar com cinema na educação infantil pode despertar tanto nos adultos, como principalmente nas crianças, um forte prazer em vivenciar aquele momento. Quando as crianças podem ter a possibilidade de se verem em um filme/gravação ou em fotos, por exemplo, é comum que elas peçam inúmeras vezes para se assistirem, a partir do apontado anteriormente.

Seguindo com as "modalidades da experiência", Maria Emília López, enfatiza :

> Através do seguimento atento das crianças em ação (que também é escuta) vamos descobrindo seus modos de apropriação, criação, a capacidade de 'co-mover-se' com um fato estético determinado. Depende dos adultos a oferta daquilo que se vai 'observar- escutar' [...] depende das crianças como apreciar e expressar-se. Mas, sem bons materiais e oportunidades de experimentar, as crianças não podem chegar a extravasar sua criatividade (López, 2013, p. 38)

Maria Emília traz o lugar do cinema como uma experiência comunitária, assim como os centros infantis e pontua o perigo do acesso desenfreado e desacompanhado à televisão pelas crianças. Mas então, que cinema caberia nessa discussão?

Considera-se que o cinema mediado por educadores/as poderia contribuir para a *capacidade metafórica* das crianças, nas

palavras de López (2013), na medida também em que: “Se a educação é um processo que aponta para a liberação, as intervenções culturais que fazemos com as crianças deveriam estar dirigidas para a busca e criação de imagens próprias [...]” (López, 2013, p. 55).

Método e caminhos da pesquisa

A pesquisa teve início pela busca bibliográfica do tema “cinema e educação”, pelo princípio qualitativo da análise dos dados, categorizados pelo recorte temporal de 2014-2024 (10 anos da Lei nº 13.006/14), de produção nacional, por pesquisadores/as de universidades públicas, prioritariamente, sobre contextos de educação infantil pública, a partir dos objetivos do estudo. Para o primeiro acesso ao site da Scientific Electronic Library Online (SciElo) a busca pelo tema foi realizada com a opção de “todos os índices” a partir das palavras-chave: “Cinema” and “educação” and “infantil”, com dois resultados apresentados em outubro de 2024. Um de 2015 e outro de 2009 que foi desconsiderado por estar fora do período estipulado nos objetivos. O segundo momento da busca foi feito pelas palavras: "Cinema" and "educação" and "infância" e foram obtidos nove resultados, no entanto, um artigo aparece repetido, então considerou-se oito resultados, deles, dois traziam outros países como fonte de pesquisa e foram desconsiderados. Dos seis artigos que restaram, destacam-se relevantes para a discussão pretendida neste artigo apenas cinco. No terceiro e último momento foi feita a busca pelas palavras: "13006/14" and "lei" encontrando um resultado.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada a busca também em novembro de 2024, pelas palavras: “cinema educação infantil”, após selecionadas as produções de universidades públicas, vinte e quatro artigos, dos quais cinco foram desconsiderado por não se tratar de educação infantil, apenas apresentavam a infância como um recorte paralelo ao cinema, uma

vez que todos os outros apresentavam a educação infantil como partida e dois deles se repetem nas duas plataformas (Scielo e CAPES), restaram dezoito artigos para análise. Desses artigos, quatro eram estudos sobre o ensino de ciências na educação infantil e não aparecia a palavra "cinema" ao longo do texto, um sobre literatura, um sobre dança e outro sobre matemática na educação infantil, que foram desconsiderados, totalizando onze artigos para serem analisados.

Esta pesquisa também acessou o site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (*Ibict*), considerando também a necessidade de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, de modo que as categorias de análise também pudessem ser criadas, posteriormente. As palavras utilizadas foram: "cinema", "educação" e "infantil" em todos os campos da busca avançada. O resultado foi de quarenta e seis teses e dissertações, das quais foram desconsideradas cinco sobre literatura (incluindo uma em EJA), uma sobre o uso de tecnologias no ensino superior, uma sobre as práticas nos anos iniciais, uma sobre teatro e uma da área de saúde, tendo restado trinta e sete resultados que passaram pelo critério da prioridade na educação infantil. Dessas publicações, quatro pesquisas traziam elementos de filmes para olhar para a infância, no entanto, não tratavam da educação infantil propriamente dita. Treze teses e dissertações foram consideradas pertinentes para uma continuação deste estudo. Contudo, não serão tratados no presente artigo[4].

Como categorias de análise sobre os artigos, foram considerados, durante a leitura dos materiais encontrados, os seguintes elementos para reflexão: o cineclube, o cinema como material de apoio pedagógico, crianças autoras de imagens e a prática pedagógica. Segue o quadro com os dezessete artigos selecionados:

[4] As teses e dissertações encontradas não tratadas, neste artigo, pela extensão das análises que demandam, estão indicadas no apêndice ao final deste texto.

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise

Título do artigo	Autor (es)	Ano
A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea	Aquino Julio Roberto Groppa	2015
Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação	César Donizetti Pereira Leite; Adriana Regina Isler Pereira Leite; Rafael Christofoletti	2017
El@a voltam no sábado: enredos do LASEB de educação e cinema	Inês Assunção de Castro Teixeira	2017
Imaginários no cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes	Regina Zanella Penteado; Belarmino Cesar Guimarães da Costa; Pedro Henrique Giambroni Neves Rodrigues	2018
O que vamos assistir hoje: cinema e animação na pré-escola	Luana Tainah Alexandre Braz; Magda Sarat; Larissa Wayhs Trein Montiel	2018
Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na educação infantil	Ana Cláudia Santiago Zouain; Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	2019
Representatividade e empoderamento com personagens negros na literatura e no cinema	Aline de Oliveira Braga; Mirna Juliana Santos Fonseca; Carla Silva Machado	2019
Dois países, muitas infâncias: encontros para criar com os filmes Carreto e Una niña una escuela	Fernanda Omelczuk; Maricela Perera Pérez	2020
Entre o circo e a escola, um filme: um olhar, uma infância em "Jonas e o circo sem lona"	Sara Reis Teixeira; Marcos Ribeiro de Melo; Michele de Freitas Faria de Vasconcelos	2021
O cinema abrindo alas para as aprendências no cotidiano escolar	Sandra Kretli da Silva; Ana Cláudia Santiago Zouain; Nathan Moretto Guzzo Fernandes.	2021

Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil	Aguijane Lopes Menezes; Cláudia Beatriz Alves	2021
Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclube escolar	Sandra Regina de Freitas Amaral; Mauro Antônio Guari; Wenceslao Machado de Oliveira Junior	2021
Bordejar sentidos e sensações: uma educação em deslocamentos	Marcus Pereira Novaes; Antônio Carlos Rodrigues de Amorim	2022
Um mundo de imagens para desvendar: fotografia e cinema na Educação Infantil	Cordeiro, S. da S.; Figueiredo, M. dos S.	2022
Um castelo de areia na escola de educação infantil: Curando filmes e medos.	Melo, R. L. de; Oliveira Junior, W. M. de; Oliveira, M. de	2022
Com quantos filmes se fala da criança? A pluralidade representacional da infância no cinema criança	José Douglas Alves dos Santos; Monica Fantin	2023
Coleção de coleções: breve relato da constituição do acervo digital on-line do Programa Cinema & Educação	Wenceslao Oliveira Junior Machado; Luciane Palma Vieira; Eliana da Silva Souza; Joice Coimbra Ribeiro Souza	2023

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos utilizados para análise nesta pesquisa,

Resultados

Os artigos encontrados, a partir das categorias de análises citadas, apresentaram a relação entre cinema e educação como possibilidades de uma pedagogia singular. Omelczuk[5] (2015)

[5] O artigo tratado não aparece no quadro, pois houve uma mudança de resultados na busca. No entanto, este artigo contribuiu para desenvolver o trabalho de pesquisa.

apresenta em seu artigo uma trajetória do cinema na educação acompanhado da discussão sobre aprendizagem a partir do conceito de *política cognitiva da invenção* de Kastrup (2005) até chegar no que chamou de "caráter pedagógico" do cinema: a ideia de transmissão de uma mensagem. Ela questiona a função da imagem no contexto educativo, indicando que "é preciso pensar numa pedagogia da própria imagem e não mais em uma imagem pedagógica, se queremos nos comprometer com uma nova política" (Omelczuk, 2015). Propõe então, que o cinema apresentado para as crianças possa gerar um estranhamento, dúvidas e um pensar por si. Diante das preocupações sobre os efeitos das imagens nas crianças, ela destaca o cinema como um bem cultural a ser democratizado.

Alguns dos artigos lidos trouxeram análises de cenas de filmes em diálogo com o pensamento que estavam defendendo, como Aquino (2015), que parte de uma análise sobre o que é a infância e como ela vem sendo tratada até a contemporaneidade por uma perspectiva foucaultiana, questiona o lugar ocupado pela infância nos processos educativos da modernidade e sugere um caminho do cinema como pedagogia a partir de Louro (2008). Aquino percorre o artigo por dois filmes do diretor e roteirista japonês Hirokazu Kore-Eda - *Ninguém pode saber* (2004) e *O que eu mais desejo* (2011) e defende uma experiência cinematográfica do encontro.

Omelczuk (2020) apresenta em seu artigo alguns exercícios de intervenção a ser realizado após a exibição de dois curtas: *Carreto* (2009), de Cláudio Marques e Marília Hughes, e *Una niña una escuela* (2008), de Alejandro Anderson, que ela analisa em diálogo com a Lei 13.006/2014, considera que houve aumento de interesse dos educadores pelo audiovisual e reconhece o impacto das imagens no cotidiano das crianças, propondo uma reflexão sobre a estética dos filmes assistidos por elas e para a formação de professores. Uma vez que a abordagem do cinema como arte não é comumente apresentada pela educação, destaca Fresquet (2013), correndo o risco de apresentar apenas a estética homogênea.

O cinema é apresentado como campo de produção de dados por Teixeira; Melo; Vasconcelos (2021) desenvolvidos a partir de uma

etnocartografia de tela ao analisar as cenas do filme "Jonas e o circo sem lona" (2015). Questionando saberes curriculares tradicionais e a submissão do corpo infantil, a proposta de criação de imagens ao pensar o cinema como um espaço de experimentação da arte como possibilidade de vida e caminhos outros da educação.

Amorim (2022) explora uma abordagem educativa baseada na multiplicidade das imagens, pelos conceitos de Deleuze e Bergson; ele argumenta que o aprendizado e a docência podem se beneficiar das imagens, especialmente as fílmicas. Analisa cenas de *Abel* (2010) e propõe uma pedagogia que valoriza o acaso, a criação e a indeterminação, permitindo que a educação se desloque de moldes fixos e normativos e apresenta o cinema como uma experiência para provocar deslocamentos no pensamento, integrando artes, ciências e filosofias como forças transformadoras.

Santos e Fantin (2023), em seu artigo sobre como o cinema aparece na formação inicial de professores para responder a pergunta de seu título "com quantos filmes se fala da criança?" e indicam que a ideia do filme como uma ferramenta prática para apoiar o ensino de temas específicos permanece evidente nos materiais analisados. Seguindo com pesquisas sobre a formação de professores, Teixeira e Azevedo (2017) trouxeram em seu artigo análise dos documentos do primeiro curso de especialização em Educação e Cinema, voltado para professores da rede pública de Belo Horizonte, realizado entre 2013 e 2015 como parte do Programa LASEB da UFMG. O curso visou aprimorar práticas pedagógicas com o uso de cinema e audiovisual, promovendo a formação estética.

Enquanto outros artigos apresentaram algumas práticas pedagógicas vivenciadas entre crianças e professoras na educação infantil, como Oliveira Junior; Palma; Souza; Coimbra (2023) analisam a criação do acervo digital do Programa Cinema & Educação, da Prefeitura de Campinas, composto por doze coleções públicas. Essa ação, voltada à regulamentação da Lei nº 13.006/2014, pretende ampliar a formação docente com curtas-metragens nacionais, especialmente locais, e aborda conceitos e desafios na curadoria e organização do acervo.

Segundo Cordeiro e Figueiredo (2022), cinema e educação é um tema relevante na Educação Infantil, pois conecta as crianças à cultura, tanto como consumidoras quanto como produtoras. O cinema possibilita a ampliação do conhecimento de si e do outro, promovendo reflexões sobre cidadania, sendo uma linguagem artística e social transformadora. E indica, em seu artigo, que essa relação envolve compreender também a experiência cultural infantil com a mídia, como uma leitura crítica da mídia e a escola como um espaço importante para essa discussão.

Com um relato de experiência do processo de curadoria de um cineclube na educação infantil, Melo; Oliveira Junior; Oliveira (2022) relatam o transbordamento de um curta apresentado às crianças no cotidiano escolar. Em outro artigo, Amaral, Guari e Oliveira Junior (2021) discorrem sobre a experiência de professores da Educação Infantil na produção de pequenos filmes na escola, como um *Lugar-escola e cinema*. A pesquisa pontua como a montagem e edição no contexto escolar se articulam nos processos criativos, individuais e coletivos entre "docentes-cineastas". Destacando a interação com o espectador, na promoção de cineclubes escolares, em uma escola pública.

Em outro artigo, selecionado, os autores Silva; Zouain; Fernandes (2021), ancorados em Deleuze e Bergson, apresentam em três partes a relação entre cinema e educação, sendo a primeira a que interessa para esta pesquisa, dedicada a explorar as potências do encontro entre crianças da educação infantil (em uma Escola Pública Municipal do Espírito Santo), professora e o cinema, geraram novas imagens de pensamento e dando possibilidades para a reinvenção da escola por meio do devir-criança criativo (Silva; Zouain; Fernandes, 2021).

A partir da filosofia da diferença, Zouain e Gomes (2019) apostam nos *currículos acontecimento*, um currículo das diferenças que acolhe o "tempo sentimento", abrindo espaço para o movimento do corpo nas experiências vividas com o cinema e na produção de imagens na educação infantil. Continuando pela relação do corpo com

o tempo, Leite, Leite e Christofoletti (2017) pensam uma educação do olhar pelo cinema e relatam como foi pesquisar com as crianças:

> Quando oferecemos câmeras fotográficas e filmadoras às crianças, nos colocamos em uma perspectiva em que pesquisar é assumir riscos. Assumimos o risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. Os caminhos que as crianças produzem e que produzem a pesquisa e o pesquisar (Leite *et al*., 2017, p. 9).

Considerações finais

O caminho escolhido para ser percorrido neste artigo foi resultado do encontro entre uma professora de educação infantil com uma prática marcada pelas artes, em especial o cinema e o audiovisual, com as discussões acadêmicas sobre o tema que dialogassem com as experiências vividas no cotidiano da educação infantil e não se pretende esgotar as questões que envolvem cinema e educação neste trabalho.

Os artigos encontrados, desde a elaboração da Lei nº 13.006/14, analisados neste trabalho, totalizaram dezessete publicações analisadas. Os primeiros artigos analisados não estavam contextualizados na educação infantil especificamente, mas dialogavam sobre a infância e a educação, por meio da reflexão do trabalho docente. Nas palavras de López (2013):

> Os centros infantis possuem nas mãos a possibilidade de produzir uma variação social na cultura da infância, tanto pela assistência massiva de crianças, como pela especificidade de sua tarefa. Mas, dita especificidade, muitas vezes fica opacada, por exemplo quando as condições pedagógicas que são oferecidas às crianças não foram pensadas ou caem em rotinas que cumprem seus efeitos durante as muitas horas por dia que as crianças permanecem ali (López, 2013, p. 59).

O cinema aparece como um desvio possível para a infância dentro da instituição de educação infantil e a figura da professora como uma mediadora dos processos criativos resultado das brincadeiras e coautora das imagens que formam também uma

identidade docente. Dessa maneira, o cinema ocupa um lugar na infância que supere a posição de mero consumidor infantil, para reconhecer o potencial produtor das crianças e formativo das imagens. O que as imagens feitas por crianças despertam nas próprias crianças? Nos encontros com as crianças é possível reconhecer um deslumbramento coletivo delas quando se reconhecem ou quando reconhecem o próprio uniforme. Esse encantamento se renova a cada pedido para ver novamente o filme. E nos adultos? Será que somos capazes de ter uma sensibilidade próxima a das crianças sobre imagens desfocadas, com muito chão e vertiginosas?

A pesquisa apresentou uma breve relação histórica entre cinema e educação no Brasil, desde o início do século XX até os dias atuais, destacando transformações significativas na concepção de infância e direitos culturais. Com base na Lei 13.006/2014, e em teorias pedagógicas como as de Bergala, Eisenstein e López, indicando o cinema como uma linguagem artística que promove experiências sensíveis, de criatividade e reflexiva. Destaca-se também a escola pública como espaço essencial para democratizar o acesso ao cinema e enriquecer a formação cultural infantil.

A Lei nº 13.006/14, ao longo dos últimos anos se mostrou incentivadora de cineclubes na educação básica e contribuiu para outras questões pertinentes à educação, como inclusão, direitos culturais e formação de professores. Mas, poucos artigos exploraram a curadoria de produções nacionais cinematográficas que contemplassem de fato a lei. Assim, buscando ampliar o mapeamento deste estudo e indicar possibilidades para pesquisas futuras, uma outra questão também se colocaria: quais outras formas de apresentar o cinema na educação infantil que supere a tela de uma televisão? Tendo em vista os debates sobre o uso de telas por crianças pequenas e o próprio acesso a um aparelho de qualidade.

Referências

AMARAL, S. R. de F.; GUARI, M. A.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclube escolar. **Revista Digital do LAV**, *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 197–219, 2021. DOI: 10.5902/1983734861968. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/61968. Acesso em: 27 nov. 2024.

AQUINO, J. R. G. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 427–444, abr. 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

CORDEIRO, S. da S.; FIGUEIREDO, M. dos S. Um mundo de imagens para desvendar: fotografia e cinema na Educação Infantil. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 15, p. e29/1–19, 2022. DOI: 10.5902/1983734865701. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65701. Acesso em: 24 nov. 2024.

DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 2022.

KRETLI, da S. S. *et al*. O cinema abrindo alas para as aprendências no cotidiano escolar. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 229–246, 2021. DOI: 10.5902/1983734865040. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65040. Acesso em: 24 nov. 2024.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5–18, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2024.

LEITE, C. D. P. ; LEITE, A. R. I. P. ; CHRISTOFOLETTI, R. Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 338–359, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i2.8647544. Disponível em: https:// periodicos.sbu.unicamp. br/ojs/index.php/etd/article/view/8647544Acesso em: 27 nov. 2024.

LÓPEZ, M. E. **Cultura e primeira infância**. Colômbia: Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC-UNESCO), 2013.

MELO, R. L. de; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de; OLIVEIRA, M. de. Um castelo de areia na escola de educação infantil: curando filmes e medos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e17[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15441. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educação/article/view/15441/. Acesso em: 24 nov. 2024.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

NOVAES, M. P. ; AMORIM, A. C. R. de. Bordejar sentidos e sensações: uma educação em deslocamentos. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.

OMELCZUK, F.; PERERA, P. M. Dois países, muitas infâncias: encontros para criar com os filmes **Carreto e Una niña una escuela. Contratexto**, Lima, n. 34, p. 225–241, jul. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2020.n034.4874. Disponível em: http://www.

scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S1025-994520200002 00225&lng=es&nrm=iso/. Acesso em: 23 nov. 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. *et al*. Coleção de coleções: breve relato da constituição do acervo digital on-line do Programa Cinema & Educação. **Pro-Posições**, v. 34, p. e20200134, 2023.

PAULILO, A. L. A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos 1910–30. **História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 169–192, abr. 2002.

REYES, Y. Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SANTOS, J. D. A. dos; FANTIN, M. Com quantos filmes se fala da criança? A pluralidade representacional da infância no cinema. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e262397, 2023.

TEIXEIRA, S. R.; MELO, M. R. de; VASCONCELOS, M. de F. F. de. Entre o circo e a escola, um filme: um olhar, uma infância em *Jonas e o circo sem lona*. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOP reprints.2240. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index. php/scielo/preprint/view/2240/. Acesso em: 23 nov. 2024.

TEIXEIRA, I. A. de C.; AZEVEDO, A. L. de F. El@s voltam no sábado: enredos do LASEB de educação e cinema. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 400–417, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i2.8647873. Disponível em: https://periodicos.sbu. unicamp. br/ojs/index.php/etd/article/ view/8647873/. Acesso em: 27 nov. 2024.

WALTER, F. O. O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 185–204, set. 2015.

ZOUAIN, A. C. S.; GOMES, L. F. R. Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 122–138, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44894. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44894. Acesso em: 24 nov. 2024.

Apêndice - Teses e dissertações sobre Cinema e Educação Infantil

ALVES, J. F. da S. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos**: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga - PB. 183 p. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2019.

ANDRADE, M. J. R. da S. **Sid, o cientista**: um estudo sobre a recepção dos conhecimentos científicos da animação pelas crianças. 130 p. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

BECK, K. L. **Um convite ao labirinto**: experiências cinematográficas na Educação Infantil. 152 p. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MELO, W. C de. **A diversidade e a inclusão social na arte**: literatura e cinema em diálogo. 106 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

MENEZES, L. B. D. de. **Crianças por trás das câmeras**: infâncias em produção. 143 p. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade

de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NOGUEIRA, V. L. P. **Crianças quilombolas em um cineclube escolar**: participação e protagonismo. 116 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

NOVAES, M. P. Ionizações de sentidos e infâncias em cinematografias latino-americanas. 241 p. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

OLIVEIRA, T. R. de. **Educomunicação, desenho animado e público infantil**: análise e sugestão para a alfabetização midiática na infância. 2021. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

ROSA, L. R. **As experiências com o cinema na transformação docente.** 240 p. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RODRIGUES, L. A. **A poética da infância no cinema**: narrativas e contextos. 164 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SCHMITZ, I. O. **Estou Indo Lutar**: As Crianças Guarani No Cinema Indígena. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

SILVA, R. F. **O brincar tecnológico e a (des) potencialização formativa e lúdica na infância**. 113 p. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ZOUAIN, A. C. S. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros**: infâncias, currículos e docências inventivas. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

Diversidade e relações étnico-raciais e culturais em uma creche Universitária: desafios e possibilidades

Lucilene Ribeiro Folegatti
DEdIC/Unicamp

Meigue Alves dos Santos Fernandes
DEdIC/Unicamp

Elizabete Figueroa dos Santos
Unicamp

Márcia Lúcia Anacleto de Souza
Unicamp

Introdução

> O Brasil é um país que carrega em seu DNA uma interculturalidade de fazer inveja a todos os outros países deste nosso planeta (Munduruku, 2018).

Este trabalho propõe a discussão sobre a relevância de compreender questões relacionadas à etnia, raça, e cultura de diferentes países e ao racismo na infância, bem como sua relação com a educação infantil, destacando a importância de acolher e incluir as culturas indígenas, africanas e de imigrantes desde os primeiros anos no espaço educativo. Pesquisadores como Vanzuita (2013); Souza (2016); Souza *et al*. (2017); Cavalleiro (1998); Oliveira; Abramovicz (2010); Munduruku (2018, 2019); Sobrinho (2009, 2010, 2022); Venere; Velanga, (2008); e Ciríaco (2018), ressaltam a necessidade de capacitação de educadores em temas que abordem a diversidade étnico-racial bem como a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que combatam estereótipos e promovam a equidade racial.

Apesar de diferentes pesquisas abordarem a inclusão de crianças negras e indígenas no espaço da educação infantil, elas não se aprofundam sobre crianças imigrantes. Nesse contexto, as unidades de educação infantil enfrentam desafios na inclusão e acolhimento deste grupo social de crianças, o que motiva a investigação sobre como crianças indígenas, negras e de outros países, em situação de acolhimento, interagem em um novo contexto social e cultural.

Tem como disparador a seguinte questão: como acontece o acolhimento da diversidade étnico-racial, na dinâmica pedagógica da educação infantil? Pretende-se, a partir dessa pergunta central, propor diálogos e reflexões sobre práticas educativas que respeitem a pluralidade étnico-racial, investigando estratégias para o acolhimento e respeito às diversidades, além de verificar o suporte à formação continuada dos professores e professoras relacionada a essas questões.

Justificativa

O Brasil, como um país multiétnico e multicultural, enfrenta desafios significativos relacionados ao racismo, intolerância cultural, social e desigualdade socioeconômica, especialmente nas relações étnico-raciais que afetam a inserção de negros, imigrantes e indígenas na sociedade. Nesse cenário, o espaço da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), inserido em uma Universidade pública, é destacado como um local onde essa diversidade se manifesta intensamente.

Tem-se que a educação infantil é vista como uma fase crucial para construir compreensões humanizadoras dessas relações. A importância desse ambiente educativo reside na capacidade dos docentes e da comunidade escolar, em promover acolhimento efetivo e de qualidade que respeitem as diferenças raciais.

Apesar da crescente atenção em estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento com relação às relações étnico-raciais nas infâncias, as experiências de crianças negras, imigrantes

e indígenas ainda não foram suficientemente exploradas. Assim, existe um desejo de contribuir com investigações científicas focadas na educação infantil, abordando especificamente essa temática.

A construção do campo teórico: diversidade e as relações étnico-raciais no espaço da creche

As instituições de educação infantil, assim como a DEdIC, constituem espaços de relações e encontros de diferentes etnias, culturas, histórias, identidades, gêneros e subjetividades, e as crianças que ocupam esse espaço trazem consigo suas "raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, especialidades, saberes e fazeres que diferem entre si" (Moraes; Velanga, 2017, p. 308). Razies que as marcam e, consequentemente, marcam esses espaços e as relações estabelecidas nele.

Por isso, com a constituição ideológica, histórica e social de raça, racismo e suas implicações nas diferentes esferas da sociedade, e principalmente na área da Educação, suscita críticas às ações pautadas na naturalização da diferença, que fuja da influência das abordagens sociais de hierarquização e racialização, para uma convergência de pensamentos e atitudes que vai contra o processo de preconceito e discriminação racial, assim como aponta Santos (2018).

E, é nas relações que acontece o processo de valorização, de reconhecimento, respeito, de acolhimento, de troca de saberes e fazeres, das diferenças e suas particularidades, como afirma Santos (2018) "é no ambiente educacional que os estudantes podem construir suas identidades individuais, também de grupos, podem exercitar o direito e o respeito às diferenças" (p. 179).

A DEdIC é uma instituição que se constitui de uma rica diversidade étnico-racial e cultural que, ao longo de sua história, vem recebendo crianças e suas famílias de diversas partes do mundo, de diferentes regiões brasileiras das localidades no entorno da cidade de Campinas, além de ser uma das instituições de

educação infantil que mais recebe crianças integrantes de povos indígenas, de diferentes regiões brasileiras. Tal diversidade está presente nas turmas de crianças e tornam-se potentes nos espaços da creche, trazendo desafios ao trabalho pedagógico, ao influenciar as dinâmicas, as práticas, as interações e as relações que se fazem no espaço escolar.

Dos Santos; Marchiori; Mello (2023) ressaltam que essas relações perpassam pelas brincadeiras entre crianças, que no jogo de faz de conta, trazem marcas do vivido em sociedade, em família, entre pares, e assim como as crianças deixam marcas nesse espaço, elas levam o que esse espaço proporcionou.

Primeiras reflexões

> Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial (Brasil, 2013, p. 49).

A noção de criança e infância tem se construído histórica e socialmente, e se apresenta de diferentes formas nas sociedades brasileira e de outros territórios (Brasil, 1998). E, para entender quem é a criança negra, imigrante e indígena, é importante compreender o conceito de criança. Assim, o documento das Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil (DCNEI) considera a criança como sendo um

> [...] 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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 14).

A criança, enquanto um sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura, aprende e se desenvolve ao longo do tempo, se constituindo nas diferentes relações sociais. Já o professor é mais

que um mediador no espaço educacional, afinal, ele também faz parte das relações nesse espaço.

Sobre essa questão, Sobrinho (2010) problematiza sobre as crianças indígenas e as condições que lhes são impostas nas escolas regulares como um padrão, uma cultura, um engessamento unilateral de conhecimento, fora da perspectiva das comunidades indígenas, sem respeitar o jeito de ser de cada uma das crianças indígenas.

A infância se diferencia a partir das manifestações da cultura (Sarmento, 2007), e as crianças indígenas enquanto agente social possuem tempos e espaços que são evidenciados em sua comunidade (Sobrinho, 2010). A partir disso, questionamos: como é possível, em um espaço com outras regras, rotinas e culturas, acolher as crianças e elas sentirem-se acolhidas?

No que tange aspectos relacionados a criança imigrantes nas escolas de Educação Infantil brasileiras Neves (2018, p. 37) afirma:

> [...] a escola que recebe em seu corpo discente crianças e jovens imigrantes deve estar preparada para promover uma educação intercultural, sem escamotear as diferenças do seu grupo de estudantes, de modo a proporcionar a convivência respeitosa entre seus membros. Em um mundo em que há um intenso movimento migratório e uma urbanização crescente, membros de diferentes culturas poderão se informar e conhecer outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valores por meio da promoção de diálogos interculturais em diferentes discussões e atividades internas e externas à sala de aula.

E a criança negra? Freitas (2016) discute o não-lugar da criança negra a partir da construção histórica e social de racismo e marginalização, hierarquização de raças e a desigualdade social do negro na sociedade. Para a autora, "há um silenciamento maior na educação infantil sobre as questões étnico-raciais, que corrobora com o preconceito, com o racismo e a discriminação contra as crianças negras" (p. 47). Cavalleiro (2014) também discute a sobre o silêncio que permeia os conflitos raciais e o que ele sustenta: o preconceito e a discriminação no espaço escolar. Cavalleiro diz que quando essas questões não são abordadas, esse ato sustenta o

preconceito, a discriminação e no ambiente nasce a intolerância e marginalização.

É nessa concepção que o racismo se assenta na estrutura social, embasa e constitui as sociedades. De tal modo, o racismo estrutural é parte constituinte das relações sociais, mancha a historicidade das relações, e revela o seu caráter estrutural que marca o comportamento de indivíduos dentro de instituições sociais (Almeida, 2019). Assim, como esse aspecto reverbera em diferentes setores das sociedades, também acontece nos espaços educativos da Educação Infantil. Nesse contexto, a DEdIC não está livre de acontecimentos e momentos que trazem marcas racistas, porém, ela é uma instituição atenta à diversidade étnico-racial que procura, tanto quanto possível, investir em práticas antirracistas.

E qual é o melhor lugar para todas as crianças? Em uma instituição que seja antirracista, que invista em atendimento com equidade, valor, respeito e oferta de vivências, de atenção, de oportunidades iguais para todas as crianças, que vise o desenvolvimento integral de todas elas, que trabalhe as diferentes linguagens e promova um espaço com relações sociais e culturais ricas. Essas propostas podem parecer difíceis, mas não impossíveis.

Que seja um espaço que promova a socialização e experiências positivas para o desenvolvimento de cada criança, que respeitem suas histórias e culturas, que traga para o espaço escolar maneiras de valorização das identidades, pois "a socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária internalização das regras afirmadas pela sociedade" (Cavalleiro, 2016, p. 18), fazendo com que, tanto as instituições de ensino, quanto a sociedade e as famílias, sejam mediadores nesse processo de significação de mundo, de modo positivo, equitativo, com oportunidade de criar uma identidade diferente do que lhes foram dados anteriormente (Cavalleiro, 2016).

Neste artigo, acerca do conceito de inclusão escolar, adotamos o referencial de Prestes (2015) *apud* Muniz e Camargos (2021), que

corrobora com a reflexão de uma educação igualitária e inclusiva para todos, ao que esclarece que:

> A inclusão escolar tem como dever receber e propiciar a todos os alunos a oportunidade de aprender, de se desenvolver e conviver em diferentes contextos e realidades. Ou seja, a inclusão é para todos e com isso, deve-se ressaltar que a inclusão vai muito além de simplesmente receber os alunos nas instituições escolares, envolve também fazer de tudo para que sejam bem acolhidos, respeitados e valorizados (2021, p. 24).

Dessa forma, a inclusão nas instituições de educação, como aponta Muniz e Camargos (2021), visa promover a diversidade e o conhecimento das diferentes culturas, combater preconceitos e garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e sociais, para além dos desafios enfrentados.

Acolhimento e diversidade

> Para acolher é preciso, antes de tudo, aprender a ver e a prever (Staccioli, 2013, p. 124).

Ao longo do tempo, as discussões em torno do bem-estar da criança, do respeito às especificidades da infância e da educação infantil, têm evidenciado a importância do acolhimento nas instâncias de ensino, principalmente na educação infantil.

Sobre o acolhimento a crianças estrangeiras, de acordo com Franzon; Deniz e Contreras (2023, p. 134):

> a legislação brasileira determina que estrangeiros devem ter o direito ao acesso à educação da mesma maneira que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme explicitado pela Constituição Federal (artigos 5° e 6°), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53° ao 55°), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2° e 3°) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) afirma que a falta de documentos, devido a situação desfavorável na qual se encontram, não deve ser um empecilho para essas crianças ingressarem na

> escola. Sendo assim, é determinado por lei que toda e qualquer criança, imigrante ou não, deve ter acesso a mesma educação, de qualidade e gratuita.

Oliveira e Abramovich (2010), em seus escritos, falam do acolhimento que leva o peso da racialização, ao que intitulam de "paparicação", quando a relação de preferência no acolhimento físico e emocional das educadoras se dá em relação às crianças brancas, que recebem elogios, são carinhosamente acalentadas, enquanto às crianças negras são direcionados apelidos depreciativos e a negativa do aconchego, sendo ignoradas.

Já os escritos de Cavalleiro (2016) mostram como se refletem as construções sociais em torno do racismo e preconceito, a partir de falas e práticas que se calam, diante aos conflitos e questões étnico-raciais que surgem no contexto escolar, e como os estigmas de marginalização se fazem presentes também nas brincadeiras no coletivo multiétnico do espaço de educação infantil.

Tanto Oliveira; Abramovich (2010), quanto Cavalleiro (2016), concordam em como as práticas racistas e de discriminação construídas socialmente reverberam no espaço das instituições escolares, sem que nenhuma ação ou denúncia seja feita, ao contrário, reforça a omissão, a submissão e o silêncio por aqueles que são afetados por essas práticas.

A essa temática, Oliveira (2004) traz importantes contribuições nas discussões a que se refere às identidades negras, pois estas se encontram deterioradas e fragmentadas por influência da construção histórica. A autora também ressalta a importância de uma proposta pedagógica que visa a desconstrução dos estereótipos e representações consolidadas na sociedade, de uma parcela socialmente marginalizada e invisibilizada: as populações negras, também as populações indígena e imigrantes.

É importante pensar e propor práticas que corroborem com a educação antirracista, que contemplem efetivamente também as crianças negras e indígenas, de maneira que elas possam sentir-se pertencentes nos espaços educativos.

O ambiente escolar ao acolher essas crianças, deve proporcionar maneiras pelas quais essas crianças possam construir uma identidade com o espaço de educação infantil, por isso, há necessidade de inclusão de saberes e matrizes africanas, afro–brasileiras e indígenas, a partir de brincadeiras, das dinâmicas pedagógicas, de oficinas com as famílias e crianças, que tragam as marcas culturais negras, indígenas e imigrantes.

O acolhimento, enquanto um método de trabalho, assim como aponta Staccioli (2013), exige um olhar mais acurado, escuta sensível e ativa para todas as crianças no espaço educativo, que "promove uma ação consciente e responsável enquanto se acolhe" (Piorini, 2024, p. 153).

Esse processo requer tomada de decisões, atitudes coletivas ou não, de forma a impactar a instituição como um todo, assim como toda a sociedade (Piorini, 2024). Nesse contexto, como ação de aproximação e inclusão de todas as crianças objetiva proporcionar atenção e aguçar sentimentos prazerosos que estimulem as relações de si com o espaço, com o outro e consigo mesma, de forma satisfatória e plena, a fim de que o processo de familiarização na vida das crianças e famílias aconteça de forma gradativa e tranquila.

Por isso, há urgência em acolher não somente a criança, mas também a família, e construir uma relação de confiança no compartilhamento das ações, de cuidado e educação das mesmas, assim como apontam Monção; Jardim e Laureano (2024). Portanto, há a necessidade da criação de estratégias, tendo em vista as histórias de cada criança e suas famílias, levando em conta os conhecimentos construídos, que nem sempre correspondem às expectativas da instituição, mas demandam reflexões, e ações que busquem promover possíveis construções e ressignifique as práticas educativas, que contemple a realidade contextual de crianças, famílias e educadores, conforme Monção; Jardim e Laureano (2024).

Na contramão, Sarmento (2003) afirma que relações desiguais de classe, gênero e etnia, marcam as interações entre as crianças e a sociedade. Assim, crianças negras, pardas, indígenas, brancas, migrantes e imigrantes, com diferentes situações econômicas e sociais,

vivenciam tanto infâncias peculiares, quanto percebem o mundo ao seu redor de modos distintos (Piorini, 2024). A autora afirma que, para acolher, é necessário que se conheça e busque compreender as crianças, sua história, sua cultura, seu universo, exercitando a capacidade de se colocar no lugar delas.

Assim, reitera-se que o acolhimento deve ser constante e permanente podendo, certamente, contar com os exemplos e as manifestações das crianças que orientarão quais caminhos percorrer (Piorini, 2024). Por isso, acredita-se que, para se pensar em acolher, é preciso proporcionar, "ambientes e situações acolhedoras produzem ações significativas" (Staccioli, p. 26, 2013) e a construção de identidade, nesse espaço.

Caminhos metodológicos

O caminho metodológico escolhido para essa pesquisa é de abordagem qualitativa e documental, de maneira exploratória, com a pretensão de responder os questionamentos suscitados. Os documentos Oficiais da instituição, como o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Pedagógicas da DEdIC, são analisados de forma crítica e reflexiva. Já a documentação pedagógica das professoras pesquisadoras, embora seja um universo restrito de dados, delineia e contribui com as discussões que se seguem ao redigir esse texto.

Na pesquisa qualitativa, o trato com os dados de coleta visa interpretar fenômenos múltiplos ou singulares das manifestações humanas (Yin, 2016), dentro das diferentes possibilidades metodológicas. Nela a investigação

> procura compreender fenômenos sociais, culturais e educacionais por meio da análise de dados subjetivos [...] Seu escopo é obter uma compreensão profunda e detalhada do assunto em questão, ao invés de mensurar quantitativamente o fenômeno (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 4).

A essa abordagem está atrelada a análise documental, a fim de buscar informações que sejam relevantes para análise de

documentos. De acordo com Junior (2021), a análise documental, tendo documentos como objeto de estudo, a partir de hipóteses e questões, objetiva identificar informações reais nos documentos. Para Guba e Lincoln (1981), os documentos são fontes de uma riqueza de dados estáveis, que possuem e trazem segurança aos resultados do estudo.

A partir desse caminho metodológico, a escolha dos documentos da instituição foram:

Quadro 1 - Documentos da DEdIC

Documentos	**Ano/versão**		**Ano/versão**	**Ano/versão**
Projeto Político Pedagógico	2006/ primeira versão		_____	2018/ versão atual
Diretrizes Pedagógicas	2013/ primeira versão		2017/ primeira revisão	2022/ segunda revisão
Documentação Pedagógica[1]		De 2015 a 2024		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A busca por informações, como mostra o quadro acima, perpassou a análise de documentos e arquivos pessoais como documentação pedagógica, ou compartilhados pela gestão ao longo dos anos, por informações públicas pelo site da instituição e arquivos da secretaria de alunos.

Em consulta a dados documentais junto à secretaria de alunos, constatamos que no ano de 2024 há um total de 634 crianças matriculadas de 0 a 11 anos de idade, nas 5 unidades[2] que fazem

[1] A documentação pedagógica consiste em relatórios pedagógicos que foram construídos pelas autoras do texto no acompanhamento de turmas de crianças do ano de 2015 ao ano de 2024.

[2] As unidades da DEdIC estão divididas nas modalidades Creche, Educação Infantil e Educação Não-Formal e é composta por cinco Unidades Socioeducativas: CECI Berçário, CECI Integral, CECI Parcial, CECI FOP e PRODECAD.

parte da DEdIC, dentre as crianças da educação infantil, de 4 das 5 unidades, o percentual de 3,45% é composto por crianças não brancas e/ou imigrantes vindas de duas grandes regiões brasileiras, de dois países da América Latina, um País da América Central e de três países do continente Africano[3], como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Quadro racial e étnico das crianças não brancas e/ou imigrantes da DEdIC (2024)

	Número de crianças	**País de Origem**	**Região de origem**	**Etnia/cor**
1	12 crianças indígenas	Brasil	Amazonas/ Santa Catarina	Baré, Guarani/Mbya, Tukano, Mayuruna, Tikuna, Tariana
2	2 crianças peruanas	Peru	La Libertad - Trujilho Huamanga - Ayacucho	amarela/não declarado
3	1 criança colombiana	Colômbia	Miraflores	não declarado
4	3 crianças haitianas	Haiti	Porto Príncipe	Preta
5	2 crianças Moçambicanas	Moçambique	Matola/Maputo	Preta
	1 criança Angolana	Angola	Luanda	Preta
6	1 criança Nigeriana	Nigéria	Ikeda/Lagos	Preta

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar das informações do quadro acima, as crianças selecionadas para uma análise minuciosa da pesquisa não se

[3] Quanto aos dados sobre as crianças africanas dos respectivos países: Moçambique, Nigéria e Angola, não foram encontradas informações sobre suas etnias.

restringem apenas ao ano de 2024. Para isso, o critério de seleção das crianças observadas, diz respeito àquelas que perpassam as atuações docentes das professoras pesquisadoras, entre os anos de 2015 e 2024, totalizando 8 crianças de diferentes idades, raças e culturas, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3 - Quadro geral de origem, raça/etnia e idade das crianças pesquisadas

Criança	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Origem	Índia	Haiti	Benin	Brasileira/ Indígena	Moçambique	Haiti	Moçambique	Brasileira/ Indígena
Cor/raça/ etnia	Não declarado	Preta	Preta	Tukano	Preta	Preta	Preta	Tukano
Idade/ Seguimento	1 ano 6 meses Berçário	1 ano e 8 meses Berçário	1 ano e 7 meses Berçário	4 anos e 9 meses pré-escola	2 anos maternal	4/5 anos/ pré-escola	5 anos/ pré-escola	5 anos/ pré-escola

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise da documentação pedagógica nos permite visualizar alguns aspectos importantes para se pensar no acolhimento das crianças não brancas e/ou imigrantes presentes no espaço da Instituição pesquisada. Esses dados atrelados aos documentos oficiais trazem melhor amplitude de informações para as discussões que se seguem. Dentro desse repertório, a análise versa sobre as relações observadas a partir da acolhida no ingresso dessas crianças na DEdIC e o acolhimento que esse espaço institucional proporciona.

Isso porque a construção social do negro, do indígena e do imigrante, necessita de desconstrução de estigma quanto ao lugar em que cada um ocupa na sociedade. Assim, o acolhimento se atrela a inclusão para se pensar em uma educação igualitária, sem discriminação, sem exclusão ou desigualdade de tratamentos, uma vez que, como afirma Muniz e Camargos (2021), além do objetivo

de desenvolvimento integral de todas as crianças, e o exercício de direitos garantidos pelas diferentes legislações, como a Lei nº 9.394 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), e a Constituição Federal (1988), como por exemplo.

Análise dos dados documentais

Dentre os documentos oficiais consultados da DEdIC, as Diretrizes Pedagógicas[4] constitui-se um documento importante para as discussões desta pesquisa. Desde a sua primeira versão organizada em 2012 que se consolidou em 2013, passou por uma atualização a partir de uma revisão e discussões no ano de 2015, tendo sua segunda atualização finalizada em 2017. As Diretrizes passam por uma nova atualização coletiva sendo construída, atualizada, reformulada e se consolida recentemente em 2022, nela há base curricular que norteia e subsidia os trabalhos pedagógicos da Instituição, e contempla os princípios éticos, estéticos e políticos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacional.

Nesses documentos, é possível observar que alguns pontos são comuns nas duas últimas versões dos anos de 2017 e 2022, como por exemplo estratégias metodológicas da Pedagogia de Projetos, que são uma constante na atuação pedagógica com as crianças na instituição, que objetiva abranger o que podem experimentar e aprender em colaboração na construção de conhecimentos. Está pautada no trabalho com temas geradores, que são fundamentais à medida que perpassam a experiência de vida das crianças. Seu marco inicial permeou as ideias de John Dewey, passando por Célestin Freinet, Loris Malaguzzi, assim como afirmam Springer e Soares (2008), e outros pensadores e estudiosos da educação, para hoje compor como estratégia metodológica, o recurso pedagógico. As estratégias objetivam que as crianças possam extrair sentidos e

[4] As Diretrizes Pedagógicas DEdIC se embasamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

significados de determinados eventos do interesse de pequenos grupos ou grandes grupos.

No que toca ao currículo da Instituição, a partir da análise sobre a documentação metodológica identifica-se as várias linguagens e brincar presentes. Porém, um dos itens contemplados somente no documento do ano de 2022, diz respeito à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que discorre sobre as práticas pedagógicas e a importância de oportunizar aprendizagens e vivências dentro dessa temática, contempladas a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que torna oficial no currículo de ensino, a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e consolidando a obrigatoriedade do tema "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" na educação.

É visto que a despeito da primeira versão das Diretrizes Pedagógicas da DEdIC ser concretizada a dez anos da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e cinco anos da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), tanto ela quanto a segunda versão datada do ano de 2017 não contemplam em sua redação um item específico sobre relações étnico-raciais. Somente ao longo dos anos após ser discutida e reformulada, as leis são contempladas nas Diretrizes Pedagógicas da DEdIC de 2022, mas ainda não diretamente no Projeto Político Pedagógico recente da Instituição.

O Projeto Político Pedagógico datado no ano de 2018, em sua redação menciona de forma implícita sobre a temática das relações étnico-raciais, e esse tema é mencionado pelas Diretrizes Pedagógicas de 2022, no tocante às diversas manifestações de atividades pautadas nas "vivências relacionadas com a natureza, movimentos corporais, sons, cantos, artes em oficinas, pesquisas, brincadeiras, escutas e encontros com etnias de ancestrais, por meio da contação de histórias" (Diretrizes Pedagógica da DEdIC), ao atendimento das Leis nº 10.639 e nº 11.645.

Apesar da inclusão de questões étnicas e raciais nas Diretrizes Pedagógicas, um importante percurso na promoção da diversidade étnico-racial e na valorização das culturas contemporâneas, não há um aprofundamento nesse campo que seja mais abrangente e alcance

outras áreas que envolvam o repertório intelectual e o raciocínio como o letramento, nas construções lógico-matemática. No entanto, é importante atentar-se mais profundamente à temática, e que essa tenha conexão com a ancestralidade, mas que também tragam marcas do vivido e do que se construiu ao longo do tempo enquanto identidades, cultura e política.

É importante destacar a necessidade de construir práticas educativas que abordem as experiências e identidades individuais e coletivas, também é imprescindível que sejam comtempladas propostas de desconstrução do racismo e discriminação no espaço da educação infantil, e proporcionar às crianças um espaço seguro de empatia, respeito e igualdade, a valorização da diversidade e um compromisso com a equidade.

Ainda acerca da redação do documento das Diretrizes, trata-se etnia entendida como sinônimo de raça, e Munanga (2004) aponta esses termos dentro do racismo clássico e contemporâneo "enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo" (2004, p. 10). No tocante aos conceitos de raça e etnia, estes são distintos em sua definição

> O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça 'branca', 'negra' e 'amarela', pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (2004, p. 12).

Portanto, enquanto o conceito de raça abrange vários grupos populacionais biologicamente semelhantes, o conceito de etnia vem discriminar melhor as características de uma determinada população culturalmente distinta.

Acolhida inicial geral das Famílias por parte da Instituição

Todas e quaisquer famílias de crianças que ingressam na instituição tem seu primeiro contato na secretaria de alunos para a

matrícula da criança e uma conversa inicial, onde preenchem seus dados detalhados e de suas crianças. O segundo contato é realizado um acolhimento inicial, das famílias, e depois das crianças, pelos gestores e professores da instituição.

As famílias são ouvidas em seus anseios pelos profissionais e professores, e compartilham informações e particularidades sobre suas crianças como: alimentação, cultura familiar, entre tantas outras informações. Só então lhes são apresentadas as informações sobre instituição, suas rotinas e horários, quais propostas pedagógicas são proporcionadas e em qual linha metodológica estas são embasadas, além de conhecerem o espaço em que cada criança irá frequentar.

O momento seguinte ao ingresso da criança ao espaço da creche, a partir do conhecimento já adquirido sobre cada uma delas, possibilita um planejamento das abordagens que propõe a preparação do espaço e das atividades que incluam a criança, o seu repertório cultural e de suas vivências trazidas a uma nova ambientação. Essa é uma conduta adotada para todas as crianças que ingressam na DEdIC.

Apesar da intenção de cuidado e de acolhimento, surgem dificuldades nessa fase de acolhimento inicial. Para tanto, a relação entre famílias, professoras e Instituição, nos mais diferentes papéis e tarefas e tendo as crianças como elemento norteador, que trazem consigo marcas do vivido e devem ser valorizados, se estabelecem nesse comprometimento de acolhimento, de respeito e de atenção mútuo (Staccioli, 2013).

A partir desse cenário, suscita algumas dificuldades enfrentadas pelas 8 crianças selecionadas à reflexão, que serão discutidas ao longo do texto. Diferente de como acontece com outras famílias, as famílias das crianças pesquisadas apresentaram como problemas iniciais a dificuldade de comunicação, estranhamento quanto a diferença entre culturas.

Acolhida inicial e relações socais das crianças por seus pares

A escolha de observação das 8 crianças a partir da documentação pedagógica, está dividida em crianças de 0 a 3 anos de idade que chamaremos de maternal, e 4 a 5 anos de idade que chamaremos de pré-escolar.

Acerca da acolhida inicial por parte das crianças, tanto de maternal, quanto pré-escolares e as relações entre pares, as crianças que já estavam no espaço escolar são receptivas e se mostraram curiosas e observadoras pelas crianças que chegam. Algumas delas se aproximam das crianças ingressantes, enquanto outras brincam ou realizam suas atividades, mas de longe, a criança ingressante permanece no seu campo perceptual.

Também fazem perguntas diretas à criança, mas quando essa ainda se mostra tímida, as perguntas são dirigidas às professoras, sobre suas curiosidades em relação às crianças ingressantes. Em todas as faixas etárias, as crianças se dispõem a compartilhar e apresentar os espaços, os brinquedos e todos os atores desse cenário institucional, mostrando e contando sobre eles. O toque e afetos também estão presentes, além de trazer a criança ingressante para as brincadeiras e atividades, compartilham os espaços que mais lhes atraem e agradam.

O acolhimento das crianças e suas interações possibilitam fortalecer vínculos afetivos, trazem segurança e auxiliam a desenvolver estratégias para o enfrentamento das dificuldades que possam surgir (Kepler; Mendes, 2019). Desse modo, as ações pedagógicas planejadas e propostas visam trazer essas crianças ingressantes para participar junto às outras crianças das atividades e brincadeiras propostas ou livres. Como as rodas de conversas, atividades de um projeto em desenvolvimento, e mediação nas relações das brincadeiras.

Se houve a percepção de que as crianças que ingressaram estão sozinhas, ou fora de um grupo de crianças, ou sejam constrangidas por falas discriminatórias e/ou racistas, ou comportamentos que lhes sejam desagradáveis, a ação das professoras é mediar essas relações,

para que as referidas crianças possam ser respeitadas e possa participar das brincadeiras ou atividades, e se sentirem pertencentes a esse espaço e às relações que estão formando através nele.

Para Moraes e Velanga (2017), é preciso uma abordagem para a educação antirracista, e que haja a conscientização da igualdade e respeito, por parte dos envolvidos. Ao abordar as questões da diferença, para que haja a desconstrução de preconceito e discriminação.

Dificuldades sobressalentes no acolhimento de crianças e famílias

Apesar da proposta de um bom atendimento humanizado, atento, com um olhar mais acurado e escuta sensível e ativa, conforme Piorini, (2024), nas ações de acolhimento das crianças e suas famílias, as informações dos documentos consultados mostram três problemas que perpassam as oito crianças escolhidas: a língua, a cultura familiar e a alimentação.

As crianças indígenas, imigrantes negras e não brancas apresentaram barreiras linguísticas, assim, mostraram dificuldades na comunicação. Algumas das famílias falam a língua portuguesa, outras famílias falam as línguas espanhola, francesa, inglesa, mas suas crianças falam apenas a língua materna. A grande maioria das professoras possuem dificuldades na interação com essas línguas e dificilmente entendem. Em se tratando das crianças indígenas, as famílias falam português, mas não se comunicam nessa língua com as crianças, somente usam o idioma de sua etnia, salvo as crianças de origem moçambicana, nigeriana e angolana, cuja primeira língua é a portuguesa.

Desse modo, as crianças tiveram dificuldade de comunicação e interação com outras crianças e adultos que as cercavam, e com isso, problemas de entendimento e participação das propostas de atividades, bem como as brincadeiras propostas pelas crianças do espaço escolar, ou até mesmo a dificuldade e criação no

compartilhamento de brincadeiras por parte das crianças ingressantes.

A instituição carece de preparação e atendimento capacitado para o acolhimento de crianças imigrantes e sua cultura linguística assim como aponta Franzon; Deniz e Contreras (2023), pois, de acordo com os autores, quando essa dificuldade se instaura, há o comprometimento das crianças em relação à sua inclusão social e afetiva da instituição, além de dificultar sua construção de relações sociais, suas aprendizagens e conhecimentos (2023).

Uma das atitudes tomadas foi conhecer palavras e frases chaves do idioma das crianças, e buscar meios alternativos de comunicação. Outro aspecto utilizado foi o incentivo ao conhecimento da língua falada na instituição, como um segundo idioma, nos momentos de leitura de livros e releitura de histórias pelas crianças, músicas, rodas de conversas, rimas e brincadeiras. Uma das ações utilizadas foram conversas com as famílias a fim de incentivá-las a se comunicar com suas crianças também na língua portuguesa, tendo esta como uma segunda língua.

A partir das interações familiares, com um espaço em que predomina a língua portuguesa, e a convivência com esse idioma trouxeram, às crianças imigrantes, um aumento do repertório linguístico em português, e a ampliação de suas comunicações com as outras crianças, com as professoras, e todos os profissionais do espaço educativo, e assim, passaram a participar, não somente das brincadeiras, mas de todas as atividades propostas, com melhor entendimento e comunicação.

Isso porque é nas relações que as crianças trocam experiências e culturas, também

> ao se relacionar com a cultura, a criança atribui um sentido pessoal ao que conhece. Nesse sentido, conforme a concepção com a qual a criança, a partir daí, se dirige à cultura para novas apropriações e aprendizados que são promotores do desenvolvimento de sua consciência em processo de formação (Mello, 2010, p. 183).

A segunda dificuldade diz respeito à alimentação, que na grande maioria, houve estranheza da culinária brasileira e, portanto, a recusa em se alimentar. Aliado à preocupação das famílias e seus contextos culturais, como por exemplo a oferta de mingau com farinha trazida da índia, alimento oferecido às crianças indianas, de beiju de tapioca, peixes, legumes por parte das crianças indígenas, e não alimentação sólida como arroz, feijão e não comerem carnes, principalmente bovina, essas famílias em sua ambiência de origem, trouxeram essas questões enquanto dificuldades na aceitação dos novos componentes alimentícios.

Em conversa com a equipe gestora, não houve mudança no cardápio, nem oferecimento de algum outro tipo de alimento que se assemelhe ao consumido no seio familiar. As crianças foram se adaptando ao que lhes fora oferecido enquanto alimentação. Porém, a família da criança indiana, por questões de cultura e religiosidade, retirou a criança do espaço escolar, e esta voltou para seu país de origem com sua mãe, e o pai ficou para continuar seus estudos. Já a criança indígena, teve que se adaptar ao cardápio oferecido pela instituição, mesmo com seletividade de alimentação.

Sempre que acontece esse tipo de problema em relação ao cardápio, levamos as questões à equipe gestora, que então, se reunia com as nutricionistas, contudo, sem muito respaldo. Há pouco tempo, após muitas discussões e reflexões sobre a questão do respeito às culturas alimentares das famílias, e o respeito aos gostos das crianças, começou-se a oferecer outras opções de alimentos que contemplem as especificidades de cada criança, não somente os alérgicos, mas aquelas que apresentam um gosto peculiar de alimentação, também pela solicitação das famílias.

Proporcionam, como por exemplo pão vegano para todas as crianças, opções de comidas pastosas, guarnição com legumes e hortaliças para as crianças que não comem carnes, peixes como opção de alimentação para todos. Isso mostra um esforço, mesmo que pequeno, de acolher as demandas alimentares das crianças, e de um coletivo de setores como professores, famílias, crianças e

equipe gestora em busca de soluções às dificuldades alimentares das crianças.

O momento exige respeito às culturas, e o jeito de ser de cada criança, e de estar no espaço da instituição e com as outras crianças, por isso, é importante socializar e incentivar o entendimento e o respeito às especificidades que cada criança traz. Assim, a reflexão que se faz é "[...] pensar as crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações" (Graue; Walsh, 2003, p. 26), pois não há como acolher sem ter a criança como o centro de todo o contexto no qual ela se insere. A isso, Prestes (2015) *apud* Muniz e Camargos (2021) afirma que é a escola que deve se adaptar às diferentes culturas e não o contrário.

Algumas considerações

Conhecer todo o universo infantil e entender que as crianças são agentes ativos nos processos que se estabelecem nos espaços educativos da DEdIC, e o encontro de culturas, escolares e das crianças, em sua diversidade étnico-racial, é possível ver que dos limites tênues em que estão envolvidos todos os atores humanos e não humanos da DEdIC, buscam dialogar e trazer frutos, as marcas identitárias e sentimento de pertença a esse novo espaço de ambiência por parte das crianças ingressantes (Sobrinho, 2022).

Apesar das ações de acolhimento das crianças, suas famílias e suas culturas, dentro do universo da diversidade étnico-racial e cultural no espaço da DEdIC, ainda há necessidade de se pensar em como as interrelações de saberes, de respeito, de compartilhamento e aprendizagens possam acontecer entre esses sujeitos e o espaço escolar (Sobrinho, 2022).

Às dificuldades apresentadas, tanto pelas famílias, quanto pelas crianças, foram introduzidas ações pontuais na tentativa de sanar os desconfortos, os problemas enfrentados, sejam a partir de muita conversa, intensa reflexões e propostas de ações. É possível ver que houve o acolhimento das questões, em preocupação com

as crianças e suas famílias, mesmo que as condutas não foram suficientes na busca pelo ideal, mas ainda há tratativas de propostas para contribuir no acolhimento de crianças e famílias negras, indígenas e imigrantes na DEdIC.

É importante que a instituição busque atender às demandas das famílias, adaptando-se às suas necessidades e resolvendo problemas com agilidade (Prestes, 2015 *apud* Muniz; Camargos, 2021), ou consultando profissionais como a equipe de nutrição quando necessário. Também valorizar as particularidades das crianças, incluindo gostos, restrições de saúde, costumes e crenças, que são compartilhados quando se sentem confortáveis.

A DEdIC promove ações pedagógicas que incentivam a troca cultural, como pinturas corporais, oficinas, brincadeiras, apresentações musicais e rodas de conversa, buscando sempre uma organização colaborativa. Também há necessidade em proporcionar uma educação que efetivamente contemple crianças imigrantes, negras e indígena, e que compreenda que essas crianças também precisam se ver presentes nos espaços escolares.

Isso implica em oportunizar outros meios de compartilhar as culturas, de conhecê-las. É pensar em trazer elementos das culturas das crianças como: jogos, brincadeiras, além do investimento em materiais pedagógicos que contemplem a inclusão de saberes de matrizes africanas brasileiras e indígenas, e das culturas das crianças imigrantes.

Existem universos de acompanhamento das crianças em que as professoras estão presentes e observando as crianças, seja dentro da sala, nos espaços internos, como as salas ambientes de música, biblioteca, jogos, ateliê, fantasia, ou no refeitório, entre outros. Também nos espaços externos como os diferentes parques da instituição as crianças transitam, estabelecem relações, vínculos afetivos e de amizades. Nessa multiplicidade de espaços e diferentes momentos no acompanhamento das crianças, há intervalos em que não é possível ouvir ou perceber alguns comportamentos e interações entre as crianças.

No que se refere às questões de relações socioculturais entre crianças é visto, em alguns momentos e situações, desconforto por parte das crianças pesquisadas, sejam em momento de observação das professoras, ou em momentos que fogem à essa observação, e a partir da comunicação direta das crianças ingressantes, ou até mesmo de outra criança que também se incomodou com a situação do colega, em algum ato racista ou de intolerância. Um exemplo disso é quando há a exclusão da criança pesquisada em uma brincadeira, ou de pequenos grupos pela estranheza quanto às diferenças, sejam elas linguísticas, fenotípicas ou culturais. Em todas as situações demandam uma escuta ativa como aponta (Staccioli, 2013) e reorganização das dinâmicas pedagógicas e antirracistas.

Muniz e Camargos (2021) afirmam que à instituição de ensino cabe a construção de outros olhares, que consigam perceber ações de preconceito e discriminação, e que também pensem em estratégias que contribuam com a construção de meios corretores de estereótipos

A essa questão Cavalleiro (2015), em seus escritos, traz a discussão sobre o sentimento de superioridade que as crianças brancas revelam e assumem em diferentes situações, com atitudes racista e preconceituosas, como ofensas e discriminação nas brincadeiras.

Por isso, ao pensar o acolhimento enquanto um método de trabalho, assim como aponta Staccioli (2013), exige um olhar mais acurado e escuta sensível e ativa que "promove uma ação consciente e responsável enquanto se acolhe" (Piorini, 2024, p. 153), tendo as crianças como o cerne, o espaço e para a equipe de professores e profissionais de educação enquanto componentes que buscam estratégias educacionais para a otimização do processo de proporcionar um espaço seguro, antirracista e que acolhe.

É importante pensar em uma ação efetiva e abrangente, é essencial um currículo que proponha uma educação antirracista e o exercício do letramento étnico-racial. Também pensar em ofertas de Formação Continuada para os professores e profissionais nas

temáticas: letramento e relações étnico-racial e idiomas estrangeiros, além do conhecimento de línguas de etnias indígenas. Não basta só colocar a diversidade étnico-racial para dentro da Instituição, se as crianças não forem vistas como sujeitos de potências, de capacidades e de habilidades.

Aqui deixamos algumas reflexões: quais são as participações efetivas desses sujeitos na DEdIC? Como enxergar essas tantas etnias e raças dentro desse espaço institucional? O quanto essas crianças, na sua diversidade étnico-racial e cultural e todas as diferenças, marcam e são marcados por ele? O quanto dessas culturas perpassam as dinâmicas dentro da instituição? Quais as diferentes formas de se relacionar as distintas maneiras de ser?

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: DF, Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

FRANZON, G. K. *et al*. Crianças imigrantes nas escolas de educação infantil: seus aspectos culturais com enfoque no processo linguístico. **Revista Cactácea–Educação, Filosofia**, v. 3, n. 09, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/Gisel/Downloads/V309+-+Edi%C3%A7%C3%A3o+de+Novembro+2023-131-149.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024

FREITAS, L. T. M. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira?. **ScientiaTec**, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2016.

JUNIOR, E. B. L. *et al*. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LÖSCH, S. *et al*. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023141-e023141, 2023.

MELLO, S. A. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 18, ed. 2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MONÇÃO, M. A. G. *et al*. Acolhimento das crianças e famílias no retorno presencial durante a COVID 19: desafios. *In*: ASSIS, A. E. S. Q. *et al*. (org.). **Temas de Política Educacional:** comemoração dos 30 anos do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 257-278.

MORAIS, L. M. de; VELANGA, C. T. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-estar-RECH**, v. 1, n. 1, Jul-Dez, p. 299-321, 2017.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: htt ps://biblio.fflch.usp. br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDas NocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: out. 2024.

MUNIZ, L. B., CAMARGOS, I. S. de. Inclusão, Diversidade e as Questões Étnico Raciais em Sala de Aula. **Pensar Além**, v. 5 n.1, 2021. Disponível em: https://periodicos.faculdadefamart.edu.br/ index.php /revistapensaralem/article/view/35/17/. Acesso em: nov. 2024.

OLIVEIRA. F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e" paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010.

PIORINI, C. S. A importância do acolhimento para a Educação Infantil. *In*: ASSIS, A. E. S. Q. *et al*. (org.). **Temas de Política Educacional:** comemoração dos 30 anos do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 151.

SANTOS, S. F. dos *et al*. As relações étnico-raciais no contexto da educação infantil: uma análise do congresso da associação brasileira de pesquisadoras/es negras/os–COPENE. **Zero-a-seis**, v. 25, n. 47, p. 342-374, 2023.

SANTOS, J. A. Diversidade, Etnicidade e Educação Básica: Diálogos Contemporâneos. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, no 3, set/dez. 2018.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELOS, V. M. R. de. (org.). I**nfância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.
SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-59, 2003.

SOBRINHO, R. S. M. As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des) encontros. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 8, p. 139-156, 2010.

SPRINGER, K. S. S.; SOARES, E. G. **A pedagogia de projetos como alternativa metodológica às práticas tradicionais no ensino de geografia.** FIEX. UFSM, 2008.

STACCIOLI, G. Um método de trabalho. *In*. STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 25-48.

TOMAZZETTI, *et al.* Especificidades da educação infantil na política educacional brasileira: limites e possibilidades. **Políticas**

Educativas – PolEd, v.8, n.2, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56536. Acesso em: out.2024.

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia. Trad. M. P. Vinha. **Psicologia** USP, 21(4), 2010.

Signos, jogos e materialismo: apontamentos sobre a educação antirracista em um espaço coletivo institucional de educação não formal

Eloiza Helena Lippaus
DEdIC/Unicamp

Elisabete Figueroa dos Santos
Unicamp

Márcia Lucia Anacleto de Souza
Unicamp

Introdução

O presente artigo tem como objeto o estudo da materialidade observada através da análise documental qualitativa de alguns itens: registros estatísticos da secretaria de alunos da DEdIC - Divisão de Educação Infantil e Complementar; dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos planos de trabalho dos docentes e das pedagogias presentes quanto aos signos relacionados à multiplicidade cultural dentro de um espaço institucional da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, tido como educação não formal ou "complementar", que integra a DEdIC.

A metodologia de pesquisa qualitativa empregada quanto aos signos, jogos e brincadeiras — e à luz da pedagogia histórico-cultural — realiza inferências sobre a educação antirracista. Para isso, foram levantados, junto aos documentos oficiais e pesquisas relacionadas ao PRODECAD, elementos para compor parte de seu histórico constitutivo ao longo de seus trinta e sete anos de criação.

Sobre o objetivo geral da pesquisa, busca-se analisar as transcrições do percurso histórico do programa, bem como os subsídios que atendam a implementação da Lei nº 10.639/03, que

"estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências", e Lei nº 11.645/08, que "inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, pela presença de atividades prescritas pelos profissionais que atuaram ou atuam na secretaria de alunos e especificamente no PRODECAD: pedagogas, professores de Educação Física, cozinheiras, recepcionistas e equipe de limpeza.

As Leis supracitadas são de alta relevância para o contexto social brasileiro, uma vez que a realidade histórica do País nunca foi favorável aos povos indígena e negro, e a contemporaneidade encontra retumbância nos primórdios do império. Por isso, os estudos em Educação advêm de interesses explícitos ou subjacentes de tal estrutura social.

Como se sabe, por meio de estudos históricos, o Brasil foi o último país a abolir completamente a escravidão, mesmo com grande persistência do movimento abolicionista e dos quilombistas. Com o aumento da amplitude iluminista na Europa, principalmente na Inglaterra, a pressão interna e internacional aumentou, a ponto de os ingleses destruírem navios negreiros, já que os escravistas insistiam em driblar a legislação.

Conforme descreve na historiografia constitutiva da cidadania no Brasil, Carvalho (2006, p. 49) caracterizou as diferenças com as quais os negros e negras saíram do sistema escravagista no Brasil, comparando-o com demais países americanos e, ainda, com países europeus:

> O abolicionismo anglo-saxônico teve como fontes principais a religião e a Declaração de Direitos. Foram os *quakers* os primeiros a interpretar o cristianismo como sendo uma religião da liberdade, incompatível com a escravidão. A interpretação tradicional dos católicos, vigente em Portugal e no Brasil, era que a Bíblia admitia a escravidão, que o cristianismo não a condenava. A escravidão que se devia evitar era a da alma, causada pelo pecado, e não a escravidão do corpo.

Isso não significa que tenha ocorrido o abolicionismo europeu ou norte-americano de modo benevolente e igualitário, pois a estrutura social movimenta-se, desde sempre, pelos interesses do capital, que estavam à luz do movimento iluminista, contribuinte da construção dos novos ideais que atenderam às expectativas desenvolvimentistas das ciências na migração do regime de trabalho escravo para a mão de obra "qualificada" — conforme os modelos eurocêntricos — às novas exigências de mercado. Ao chegarem ao Brasil, os ideais iluministas conseguiram lentos avanços no processo abolicionista. A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, por exemplo, surgiu com a pressão de inimigos e aliados pós-guerra contra o Paraguai e, mesmo assim, atendeu aos escravistas, pois "permitia aos donos dos 'ingênuos', isto é, dos que nascessem livres, beneficiar-se de seu trabalho gratuito até 21 anos de idade" (Carvalho, 2006, p. 47).

No que toca aos indígenas, os dados históricos demonstram que, ao deixarem de ser escravizados por força da Lei e da ordem religiosa dos jesuítas, no início do chamado período colonial, as etnias passaram por múltiplo etnocídio:

> Os índios brasileiros foram rapidamente dizimados. Calcula-se que havia na época da descoberta cerca de 4 milhões de índios. Em 1823 restava menos de 1 milhão. Os que escaparam ou se miscigenaram ou foram empurrados para o interior do país (Carvalho, 2006, p. 20).

Carvalho (2006, p. 47) relata, ainda, que, quando foi dada a abolição da escravidão no Brasil, havia um número muito menor de escravos: "apenas 5% da população do país". Assim, foi economicamente mais atraente contratar a mão de obra eurocêntrica e preparada para o desenvolvimento das exigências do mercado do que capacitar os antigos escravos para ocupar os postos de trabalho mais vantajosos. Nesse processo, os valores iluministas buscaram aplacar, em parte, os infortúnios da pobreza materialista de ex-escravos e ex-escravas pela difusão do sentimento desenvolvimentista republicano ou pela "monarquia

esclarecida": um misto de caridade, controle social e Estado, conforme aponta Beccaria (*apud* Melossi, 2020, p. 235):

> 'Prevenção do crime': entre os escravos, que são mais 'voluptuosos' e 'mais cruéis' do que homens livres, e aqueles que, ao contrário, 'meditam nas ciências, meditam nos interesses da nação, veem grandes objetos e são inspirados por eles'. Estes últimos são aqueles capazes de expressar o autogoverno (em uma monarquia esclarecida, no tempo de Beccaria, mas, em sequência, da monarquia esclarecida à república e da república à democracia). São aqueles que pedem o consenso, a participação dos seus concidadãos e, portanto, também uma forma muito mais intensa de 'controle'.

Ao analisar parte do processo histórico na constituição dos direitos civis e da cidadania no Brasil, torna-se relevante refletir sobre as práticas pedagógicas e as teorias em que se pesam conceitualmente: o quê, a quem e para quê está o espaço de educação não formal; as infâncias; os signos culturais e os significados da materialidade.

As análises sobre as práticas pedagógicas recorrem à abordagem histórico-cultural Vygotskyana, que, por vezes, reconhece que "o desenvolvimento da criança se dá por meio da apropriação dos bens culturais conquistados ao longo da história do ser humano" (Vygotsky, 2001, p. 157). Portanto, em decorrência do múltiplo etnocídio dos povos originários, do revelado processo racista, epistemicida e aporofóbico relegado aos negros e negras (mesmo contemporaneamente) e após passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03 e dezesseis anos da 11.645/08, cabe perguntar: de que maneira o processo coletivo em um espaço constituído como Educação Não Formal transita pelo (re)conhecimento dos signos (bens culturais) e significados (desenvolvidos pelo sujeito de acordo com o meio social em que vive)? Que elementos de culturas africanas e afro-brasileiras estão presentes em suas proposições?

Revisão teórica

Escrever sobre a prática percorrida e as ações contemporâneas na tentativa de alinhá-las com os teóricos não revela caminhos nem certezas. A tarefa está mais próxima de um emaranhado que, à luz da pedagogia histórico-crítica, ampara as sensações solitárias ou compartilhadas na docência do trabalho com bebês, crianças e adolescentes. É certo que, nos percursos formativos, passa-se por Piaget, Freire, Vygotsky, mas o empirismo motivador deste artigo também teve João Calixto[1] *in memoriam*, neto de escravos. Então, antes de citar os tradicionais educadores vinculados à academia, ele será citado: lavrador, neto de escravos e analfabeto dos símbolos gráficos da escrita, Calixto dava palestras para pesquisadores de academias; falava com propriedade sobre a fome, seus filhos, netos "sem terrinhas" e seus antepassados, expulsos dos latifúndios e empurrados para o interior do Brasil.

[1] João Calixto da Silva (1949-2009). O Calixtão do assentamento de Sumaré - ESTÊVÃO BERTONI DA REPORTAGEM LOCAL: Naquele pedaço de Sumaré (SP), onde havia um horto florestal, só dava eucalipto. O Estado, dono da área, certa vez a arrendou a uma usina, que cobriu um trecho com cana. Para alguns, o local servia para desmanchar carros. Morador da região, João Calixto da Silva era neto de escravos, analfabeto e trabalhava carregando sacos de cimento nas costas. Certo dia, perdeu o emprego. Religioso, foi num círculo bíblico que ouviu o padre falar da "terra prometida". Funcionou como estopim, conta o filho Hilário. "O padre dizia: "Vocês vão ficar aí de braços cruzados?" João, muito ativo, uniu-se a outros trabalhadores e saiu em busca de terra. Foram despejados em Araras e Araraquara (SP). "Quando a polícia chegava, eles rezavam em volta da cruz e saíam, pacificamente", diz o filho. A terra prometida chegou em 1984: num acordo entre o grupo e o governo Montoro, o chão em Sumaré que só conhecia eucaliptos ganhou arroz, feijão e mandioca. Com o tempo, o assentamento se tornou modelo reconhecido pelo Itesp (Fundação Instituto de Terras do Estado). Calixtão, como era chamado, recebia os visitantes e dava palestras sobre o assentamento, cuja maior produção é hoje de bananas. Dizia que Jesus Cristo "era vermelho". Recentemente, frequentava um curso de alfabetização para adultos. Morreu anteontem, aos 59, de problemas cardíacos. Tinha o título de cidadão sumareense. Deixa seis filhos e três netos" (Bertoni, 2009).

Calixto, forjado na vida como a escritora Carolina Maria de Jesus, soletrava as palavras e estudava, na oralidade, sobre a teologia da libertação — ainda proibida pela ditadura —, Paulo Freire, Marx. Saiu em longas caminhadas em busca do que ele próprio chamou de "terra prometida", e mesmo após assentado, dizia em suas palestras que "enquanto tiver um agricultor sem-terra, todos somos sem-terra".

Nas aulas que frequentava, Calixto se aventurava em decifrar os símbolos gráficos que compunham as palavras: "Essas palavras — dizia-lhe a professora — precisam ter importância em sua vida". Condizente a isso, em nossa jornada inicial como alunas nos cursos de Pedagogia ou outras licenciaturas, podemos observar a prática freireana e os pressupostos de Vygotsky: sujeito/objeto cultural (signo) / interpretação (significado individual) /devolutiva social do significado ao coletivo.

Aos lavradores que frequentavam as aulas junto com João Calixto era apresentado um rol de palavras que representavam os signos com os quais trabalhavam. Suas culturas eram representadas pelos sinais gráficos que aprendiam e passavam a significar e ressignificar, coletivamente, uma cultura dentro do assentamento de Sumaré - SP. Passados os anos, as crianças e as infâncias são apresentadas de variadas formas, sensações e cores. Nunca se encontra uma igual à outra. Então, na sutileza das diferenças que trazidas pelas crianças e pelas infâncias, como beber de uma única fonte? Como curvar-se à hegemonia desenvolvimentista? Como ignorar o que é trazido de suas vivências nas florestas, em suas festas, nas tecelagens dos cestos de vime ou mesmo em seus cabelos, com tranças simetricamente perfeitas?

Anos atrás, uma de nós, em sua trajetória docente, saiu do PRODECAD e, ao retornar, percebeu que nunca havia estranhado a ausência de bonecas ou bonecos negros nas salas. Voltou à creche de onde havia saído e recebeu algumas doações. Certamente, temos crianças negras no PRODECAD, e algumas indígenas e de diferentes etnias também. No entanto, recorrentemente, oferecemos-lhes os brinquedos e demais objetos que lembram um

lugar que não representa a multicultura. Referendamos continuamente os signos culturais hegemônicos que favorecem o epistemicídio ou etnocídio. Muitas vezes, caímos no engodo de que é melhor deixar assim mesmo ou de que "sempre foi assim".

Com frequência, vemos ataques para que prevaleça a hegemonia branca, heterossexual e da família tradicional e com poder econômico designadamente masculino. Contemporaneamente, recorre-se a discursos para que, por exemplo, abaixe-se a maioridade penal em um país com intensa violência institucionalizada na política pública quanto à segurança. Reiteradamente, os veículos de comunicação noticiam mortes de negros por agentes públicos, e estes, por sua vez, cometem essa violência pelo uso direto de armamento letal; não aplicam dispositivos de uso gradativo de força: agem para matar. Então, dá-se a entender que, conforme apontam Frederico Alves Almeida e Maria Teresa Gonzaga Alves (2024, p. 333-334), pelo processo de normatização com o qual o assunto é tratado e pelo sistema forjado no desenvolvimento meritocrático,

> [...] as instituições brasileiras não conseguiram realizar, de fato, uma ruptura com o período escravocrata, trazendo continuidades desse período, que, em geral, se encontram cristalizadas e naturalizadas no cotidiano institucional. A autora é assertiva ao discutir como os elementos fundantes da branquitude – a ausência de crítica acerca da trajetória histórica de seu próprio grupo racial e o não reconhecimento das heranças materiais e imateriais do período escravocrata – contribuem para a manutenção de uma visão pejorativa sobre os negros, o que torna a relação com brancos no interior das instituições, muitas vezes, marcada por uma hostilidade encoberta.

Ao afirmarem a não ruptura com o período escravocrata, esses autores corroboram o fato de uma maioria de brancos, heterossexuais e defensores da ideia de meritocracia posicionados em altos postos de instituições. Assim, para tal perfil, faz sentido defender a redução da maioridade penal. Essa defesa está vinculada à noção de pacto narcísico da branquitude, discutida por Cida Bento (*apud* Almeida, 2024), uma vez que a ação punitiva recai

sistematicamente na classe trabalhadora ou desempregada e, portanto, de maioria pobre e negra.

As ações cotidianas e reiteradamente voltadas à perpetuação do domínio hegemônico branco e heterossexual sobre os dominados demonstram e referendam as coesões de diferentes pesos ou medidas no âmbito das instituições: aos assassinos do indígena Galdino permitiu-se que suas penalidades fossem cumpridas em regime semiaberto e, atualmente, ocupam elevados cargos públicos em Brasília.

Recentemente, o quadro estarrecedor que circulou pelas redes sociais foram as imagens e áudios com crianças, descrito por Cavalcante (2024), jornalista, que trouxe os grifos "treinamento" e "corridão", durante uma atividade tida como "extracurricular" de uma escola pública sob a gestão cívico-militar. Os estudantes entoavam, aos comandos: "Tu vai lembrar de mim / Sou tacicano maldito / E vou pegar você / E se eu não te matar / Eu vou te prender / Vou invadir sua mente / Não vou deixar tu dormir" (Cavalcanti, 2024). Após o vídeo causar indignação em boa parte da população, o governo do estado de Tocantins afastou o diretor do colégio e o militar responsável pelo chamado "corridão" com os estudantes.

Todos esses fatos, como as penalidades leves aos assassinos do indígena Galdino e as "atividades extracurriculares" descritas acima, em uma instituição pública, não são meras coincidências ou fatos isolados: são reflexos organizacionais institucionalizados para estabelecer domínios e submissões; são fatos que, continuamente, autorizam o extermínio, o etnocídio ou mesmo o epistemicídio. Isto posto, se "não pega, mata, prende, invade a mente e não deixa dormir". Em suma, as crianças pobres que recebem a benevolência do Estado devem acostumar-se e curvar-se ao domínio. É a normatização autorizativa ao extermínio da vida, da privação do corpo e da mente.

Prodecad: breve histórico

O PRODECAD (Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente) foi criado em 1987 como um "subprograma como Apoio à escolaridade I" (PPP Programas Educativos, 2004, p. 12) dos Programas Educativos da Unicamp, e, no ano de 1988, passou a atender os adolescentes matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais das escolas públicas da região de Barão Geraldo, na cidade de Campinas - SP.

Em 2004, os Programas Educativos estavam subordinados à PRDU (Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário), através da DGRH (Diretoria Geral de Recursos Humanos). E, conforme consta no PPP de 2004, as ações da PRDU visavam "conduzir suas ações de maneira a fortalecer os valores por ela instituídos: respeito às regras instituídas; flexibilidade diante das especificidades; clareza e visibilidade; bom uso dos recursos; qualidade de vida e sucesso do usuário" (Unicamp, 2004, p. 7).

Consta, no Projeto Político-Pedagógico de 2004, que o PRODECAD e o convênio firmado entre a Unicamp e a Prefeitura Municipal de Campinas, na EMEI Maria Célia Pereira — de 2004 ao final do primeiro semestre de 2009 —, atendiam crianças a partir dos quatro anos de idade — etapa cuja nomenclatura "pré-escola" consta em documentos oficiais do MEC, dos programas educativos e, mais tarde, da DEdIC. Na caracterização descritiva no PPP de 2004, encontram-se dados relativos à "Caracterização da Clientela", atendidos nos Programas Educativos (2004, p. 15): "filhos de funcionários da Universidade, residentes em diferentes bairros de Campinas, delineando assim, a diversidade da clientela sob os aspectos socioeconômico e cultural" (Projeto Político-Pedagógico, 2004, p. 15). Em seguida, no mesmo documento, transcreve-se, em gráficos, a demanda total de funcionários, classificados por sexo e quanto ao número de filhos e a escolaridade dos responsáveis pelas crianças. O Projeto Político-Pedagógico reconhece, ainda, que atendia, prioritariamente, "os funcionários dos segmentos de nível básico e médio da carreira da Universidade" (Projeto Político-

Pedagógico, 2004, p. 19), e que os funcionários de nível superior eram atendidos em período parcial, "definindo o atendimento aos docentes" (Projeto Político-Pedagógico, 2004, p. 19). Os dados demonstram ainda que não havia o atendimento no PRODECAD aos dependentes dos docentes das faculdades e dos institutos da universidade. Contudo, dentre os funcionários atendidos pelo Programa, 35% eram do segmento de escolaridade básica, 53% do nível médio e apenas 12% do nível superior (Projeto Político-Pedagógico, 2004, p. 19).

A origem dos Programas Educativos revela a situação caótica em que se encontravam as crianças e os adolescentes após o período ditatorial no Brasil — oficialmente, de 01/04/1964 a 15/03/1985. Na implantação do Subprograma de Apoio à Escolaridade I, houve a celebração do convênio com a Secretaria Estadual de Educação, cedendo os professores aos subprogramas através do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), implementado no final do governo Franco Montoro, quando o ex-reitor da Unicamp, professor José Aristodemo Pinotti, assumiu a pasta.

> Nos anos que precederam o Profic, as taxas de evasão e repetência incidiam sobre mais de 30% dos alunos das séries iniciais da rede de ensino estadual de São Paulo (Durham, 1990). Alguns diagnósticos que procuraram explicar esses números, além de outros indicadores da situação educacional do estado, apontavam para uma série de fatores que poderiam ser divididos entre internos ao sistema educacional e externos a ele. No primeiro caso, apontavam-se os baixos salários, a baixa qualidade da formação do professor, o excesso de alunos nas salas de aula, a ausência de condições de infra-estrutura, a inadequação curricular etc. como elementos importantes naquela configuração. No caso dos fatores externos, a crescente pauperização da população escolar apareceu como fator predominante. Tal pauperização expressava-se num conjunto de condições adversas para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, as quais iam desde a inexistência de um ambiente familiar propício à sua realização continuada até razões socioeconômicas de natureza prática, que afastariam o aluno da escola (Di Giovanni, 1999, p. 73- 74).

Ainda segundo Di Giovanni (1999, p. 74), o ex-reitor da Unicamp, "ao assumir a secretaria estadual de educação", levou a

intencionalidade protetiva às infâncias pobres, uma vez que são as crianças, enquanto categoria na estrutura social, desde os tempos mais remotos, a padecerem mais com as violências. E não foram diferentes os resultados obtidos durante a ditadura.

> A função de proteção, vinculada à escola, ganhou, para os idealizadores do Profic, um sentido lato. Ou seja, a criança estaria protegida da violência, do desamparo circunstancial, da doença, da fome e da pobreza. Como a literatura existente e a crítica sobre o Profic apontam à exaustão (e como assumem seus idealizadores), este não foi um projeto criado *pela* nem *no* interior da Secretaria de Educação (Ferretti 1991). De onde vieram essas ideias? Elaboradas por um grupo de educadores e técnicos ligados à Unicamp, a primeira versão da proposta já estava pronta quando da posse do Secretário Pinotti, em maio de 1986. A literatura especializada atribui à concepção do Profic uma origem fundada em duas vertentes: de um lado, estaria identificada uma 'aproximação mais que casual' (Ferretti, 1991, p. 12) com programas voltados para a área da saúde, como os de Medicina Comunitária e de Atenção Primária à Saúde; de outro lado, a vertente seria o conjunto de teorias de comunidades oriundas da sociologia funcionalista norte-americana.

Os registros nos documentos dos Programas Educativos da Unicamp confirmam o envolvimento de uma equipe multiprofissional na criação de programas e subprogramas de proteção às infâncias: psicólogos, pedagogos, enfermeiras, nutricionistas e dentistas.

Ações complementares à proteção das infâncias são comprovadas através de registros: o incentivo ao aleitamento materno, para as mães que levavam os seus bebês para os subprogramas; e a capacitação para que pais, educadores e monitores estudassem sobre a temática das infâncias. Consta, ainda, no PPP, o objeto das ações da equipe multidisciplinar quanto às ações formativas: "para atender as necessidades afetivas daqueles que estão sob seus cuidados" (Unicamp, DEdIC, 2004, p. 27).

As enfermeiras e as dentistas participantes preconizaram o desenvolvimento da saúde como "um conjunto de ação de promoção à saúde individual e coletiva, de caráter preventivo, educativo e, quando necessário, curativo, ressaltando sempre a

importância do desenvolvimento do autocuidado e da autonomia da criança" (Unicamp, DEdIC, 2004, p. 28). Já a equipe de nutrição destacou a necessidade da suplementação nutricional para melhorar o aproveitamento escolar (Unicamp, DEdIC, 2004, p. 28).

Enquanto um programa implementado em larga escala, especificamente no estado de São Paulo, o PROFIC teve inúmeras dificuldades. Dentre elas, a rotatividade de profissionais, o que dificultava o processo constitutivo de formação continuada e o envolvimento comunitário pretendido pelo próprio programa. Tal fator fez com que, em 1991, a Unicamp rompesse o convênio e passasse a contratar, através da FUNCAMP (Fundação de Desenvolvimento da Unicamp), professores, psicólogos, pedagogos e monitores.

No início de 2004, todos os profissionais que atuavam diretamente com as crianças e os adolescentes no PRODECAD foram admitidos pela Unicamp, por meio dos primeiros concursos públicos para as funções de professor de nível superior, psicólogos e sociólogos.

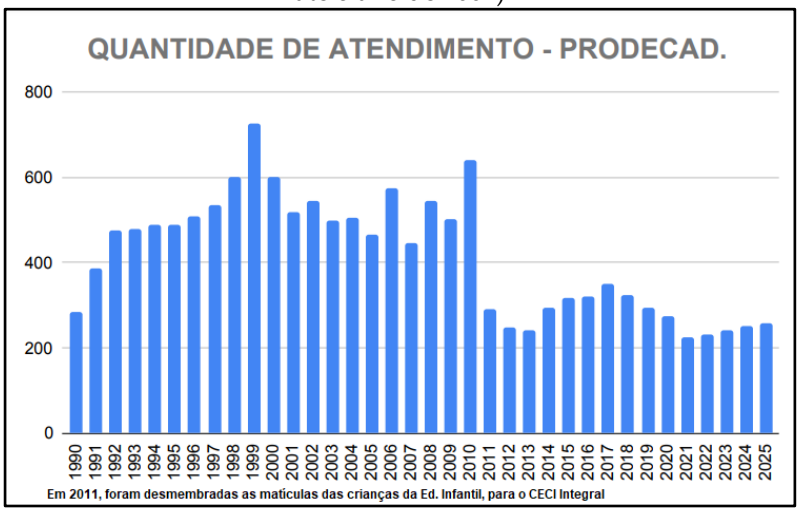
Já em 2009, os Programas Educativos da Unicamp passaram à denominação de DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar) da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), pela Deliberação CAD - nº 203/2009. E, ainda ao final de 2010, com o rompimento oficial do convênio entre a Unicamp e a Prefeitura Municipal de Campinas, a EMEI Maria Célia Pereira foi desativada da parte física que ocupava no prédio do CeCI - (Centro de Convivência Infantil - Integral). Assim, a partir de 2011, todas as turmas da pré-escola (dos quatro aos seis anos incompletos), antes atendida no prédio do PRODECAD, passou a ocupar o espaço antes destinado à EMEI.

A partir da versão do PPP da DEdIC de 2009, é trocada a nomenclatura de "educando", constante na versão anterior (2004), por "criança". Essa versão traz, em sua essência, a criança e o adolescente como sujeitos de direitos na construção da cidadania e toca, pela primeira vez, na necessidade da inclusão de crianças e de adolescentes com necessidades especiais. Também é nessa versão

que constam terminologias utilizadas na área empresarial: "missão" e "PLANES" (planejamento estratégico). Esse fator foi tendência na escrita de pedagogos da época, pois passou-se a mencionar constantemente o processo de globalização na educação, enquanto parte de interesses hegemônicos. Assim, anexou-se parte considerável dos signos hegemônicos, com seus significados perversos da minimização de investimentos pela maximização da busca por resultados.

Através do gráfico disponível na Fig. 1, a seguir, observa-se uma queda no atendimento às crianças no subprograma PRODECAD, a partir do ano de 2010. Há duas explicações para isso: a primeira é a de que, a partir do ano de 2010, os anos finais da primeira etapa da Educação Infantil (pré-escola) migraram para o CeCI Integral, programa que atende, hoje, bebês e crianças até o término da chamada Educação Infantil; a segunda explicação é a de que, no ano de 2011, os responsáveis que fossem servidores, técnicos, administrativos ou docentes da Unicamp, cujas crianças estivessem matriculadas no PRODECAD, poderiam optar por receber um auxílio financeiro. Desse modo, a opção de matricular no PRODECAD ou receber um auxílio mensal até que a criança concluísse as séries iniciais do Ensino Fundamental (para os já matriculados antes de 2010) e doze meses de auxílio (para matrículas realizadas no início de 2010), fez com que muitos servidores com vínculo empregatício com a Unicamp optassem pelo auxílio. Sendo assim, foi possível ampliar o percentual de vagas aos estudantes da Universidade que tinham filhos(as), manteve-se o atendimento aos(às) filhos(as) de algumas empresas terceirizadas e pôde-se também atender os docentes. No entanto, o auxílio financeiro oferecido na época não perdurou: foi pago somente nos termos acordados naquela época e conforme a data de vínculo com o PRODECAD. O que se mantém atualmente é o pagamento de 50% do benefício durante o mês de julho (por conta do recesso escolar) e de 100% para o mês de janeiro, devido às férias de todas as professoras e do único professor da DEdIC.

Figura 1 - Gráfico dos números de crianças (4 a 11 anos e adolescentes até o ano de 2004)



Fonte: PPP (2004, p. 13) e dados obtidos pela Secretaria da DEdIC, em 20/11/2024.

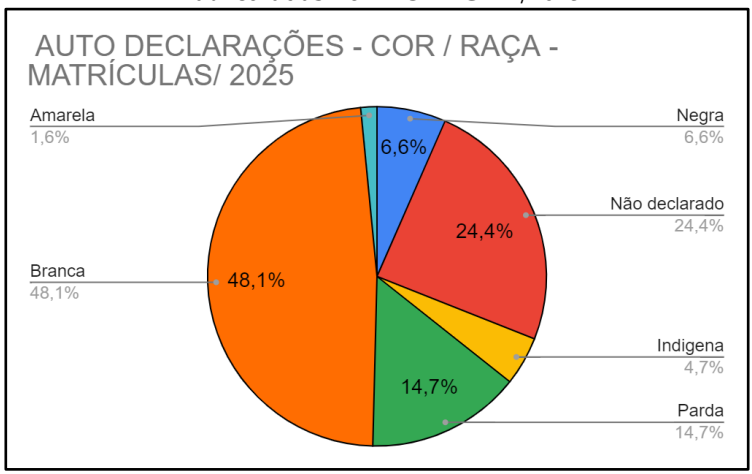
Ao implementar o auxílio financeiro, a Universidade referendou os discursos empresariais em voga na época de suas multiculturas. Assim, as duas primeiras versões do PPP, tanto enquanto programa educativos quanto DEdIC, não apresentam prescrições para a implementação das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08, e também não trazem dados sobre as declarações quanto à cor, raça ou mesmo etnia (para os indígenas) das crianças ou dos adolescentes que frequentavam o PRODECAD ou as creches da Unicamp. Com a publicação um ano após a promulgação da Lei nº. 10.639/03, a primeira versão relacionou a defesa das infâncias de um modo geral, já a segunda, aos dados desenvolvimentistas das crianças.

Recentemente, para as novas matrículas e nas rematrículas para o ano de 2025, foi realizado pela secretaria de alunos da DEdIC, pela primeira vez, o processo de autodeclaração em que os responsáveis pelas crianças apontam a cor ou raça de seus(suas) filhos(as). Como a secretaria ainda não dispõe de comandos tecnológicos que façam a coleta desses dados, a equipe empenhou-se em fazê-lo manualmente. Aqui, faz-se importante destacar que

os dados coletados foram registrados em relação às matrículas no PRODECAD para o ano de 2025.

Pode-se observar que o gráfico a seguir (Figura 2) demonstra a presença do uso das categorias para a autodeclaração: "amarela, negra, não declarada, indígena, parda e branca". Ao dividir as categorias "negra" e "parda", ocorre a dificuldade de definição identitária e corrobora-se o fortalecimento de pseudo-categorias, como, por exemplo, "morena", "marrom". Definir a categoria "negra" como opção afirmativa possibilita o crescimento enquanto categoria e não atende dados maquiadores de políticas hegemônicas e branqueadoras da população brasileira.

Figura 2 - Gráfico de autodeclaração quanto à cor e à raça das crianças matriculadas no PRODECAD/2025



Fonte: Secretaria de alunos da DEdIC, 20/11/2024.

Quanto aos dados que anteriormente deixaram de ser coletados, permita-se aqui que o empirismo docente crie um *déjà vu* temporal que "converse" com o processo histórico da criação de programas como o PROFIC, o atendimento às crianças pobres pós-período ditatorial e o número de crianças atendidas pelo PRODECAD. Ainda que não se tenham os registros quanto às cores e raças das crianças daquele tempo, é sabido que, desde os

primórdios do império, a pobreza materialista tem cor e raça, e não foi — ou ainda é — diferente dentro da Unicamp. Não era/é dado atendimento apenas aos filhos e às filhas de funcionários detentores do grau de instrução no nível básico e médio: eram as crianças, cujos familiares estavam vinculados aos salários mais baixos do quadro da Unicamp ou das empresas terceirizadas.

Ainda no *déjà vu* temporal, as crianças cujos responsáveis eram discentes da Universidade começaram a chegar a partir de 2009, com as políticas afirmativas da educação como um direito da criança e do adolescente — dentro da Unicamp, esse ideal não se restringe à primeira etapa da Educação Básica. Contemporaneamente, são atendidas algumas crianças filhas de docentes. Mas, também, nota-se um certo "branqueamento" das crianças atendidas, se feita uma comparação ao longo das observações empíricas no curso dos últimos vinte anos.

Voltando do *déjà vu* temporal e com base no que foi registrado, na versão do PPP (2013/2017), o PRODECAD foi excluído. Não constam no novo documento as razões da exclusão. Lima (2016, p. 40), durante as averiguações de documentos para tecer narrativas sobre o histórico do PRODECAD, afirma que:

> […] no sentido de organizarem um novo Plano Político-Pedagógico que atenderia aos critérios de credenciamento. A educação não formal constitui um campo educativo que não é regulado pela legislação, o que significa, por um lado, a exclusão do PRODECAD na organização de diretrizes conjuntas à educação infantil, mas por outro, uma maior liberdade do coletivo envolvido na construção de suas diretrizes e metas futuras. Esse exercício tem sido feito desde a organização do Planejamento Estratégico (PLANES), processo proposto pela Unicamp para todas as suas instâncias, ocorrido durante todo o mês de janeiro do ano de 2015, e que permanece sendo realizado.

O relato pela oralidade, dado à pesquisadora, de que o PRODECAD teria uma maior liberdade do coletivo, foi muito parecido aos discursos de livre negociação do mercado globalizado: deixou à mercê a incumbência dos registros de

diretrizes e metas futuras. Na versão seguinte, através da gestão da professora Adriana Momma, foram resgatadas e inclusas as propostas de trabalho das professoras do PRODECAD.

Foi na versão do PPP (2013/2017) que surgiu, pela primeira vez, a necessidade de atender à nº. Lei 10.639/03. Lá, aparece como:

> Este projeto se propõe à inclusão de diversos aspectos da população brasileira, a partir de dois grupos étnicos, tais como estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, que hoje são reconhecidos na Legislação através da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira (DEdIC, 2022, p. 110).

Como prescrição aos professores, consta que eles

> [...] devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança), e as religiões de matrizes africanas (DEdIC, 2022, p. 110).

Como metodologia, o texto traz: "Nesta proposta contamos que um Grupo de Comunidade Quilombolas se apresentem às professoras, crianças, mães/pais e expondo toda sua história e cultura de forma interativa e educativa" (DEdIC, 2022, p. 111). E complementa com este objetivo: "para que todas as crianças tenham esta oportunidade, levando em conta o número de crianças matriculadas na DEdIC agendaremos várias apresentações e diálogos em 4 dias" (DEdIC, 2022, p. 111).

O PPP atualmente em vigor foi elaborado em 2018 com a intenção de ser revisto após 2020. Nesse documento, o PRODECAD voltou a ser citado como espaço de educação não formal, e constam alguns trabalhos desenvolvidos pela equipe que atuava na época. Segue, abaixo, um resumo com os nomes dos projetos desenvolvidos e seus respectivos objetivos gerais. Esses dados foram retirados dos planos de trabalho apresentados pelos

professores do PRODECAD para os doze meses de trabalho do ano de 2018:

Quadro 1 -Projetos e objetivos gerais - PRODECAD / 2018

Título:	**Objetivos gerais:**
Pequenos cientistas	"Possibilitar que as crianças tenham a oportunidade de compreender os fenômenos que ocorrem ao seu redor, despertando a sua curiosidade para os princípios básicos de diferentes áreas da ciência, através da experimentação e observação. Tentar solucionar algumas dúvidas que as crianças tenham com relação ao porquê das coisas acontecerem de determinada forma". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 274);
Ludoteca	"Possibilitar às crianças e adolescentes do programa, o acesso, manuseio e troca de conhecimentos através do uso de jogos de regras, do acervo dos gibis (reconhecendo como uma possibilidade literária à prática de leitura da infância), e de brincadeiras da tradição infantil". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 282);
Educação Física	"Viabilizar que as crianças se apropriem, reproduzam e ressignifiquem a cultura lúdica e a cultura corporal; Possibilitar às crianças a expressão por meio das linguagens oral, escrita e corporal; Oportunizar às crianças a exploração de gestos por meio de situações-problema; Promover atividades que desenvolvam a imaginação e a curiosidade; Propiciar, por meio de diferentes estratégias, a compreensão e a elaboração de regras; Fomentar, por meio de diferentes estratégias, o desenvolvimento de valores como empatia, respeito, colaboração, cooperação e responsabilidade". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 293);
Dança coreografada e livre	"Tendo como estratégia pedagógica, unir arte e educação, busco desenvolver um projeto que a partir dos recursos fornecidos pelas artes (música, dança, teatro, etc.), esporte, lazer e brincadeiras, possamos propor a dança, como uma atividade que proporcione experiências e vivências que despertem o talento e/ou aprendizado da

	criança, tornando-a capaz de se desenvolver física e intelectualmente, com mais qualidade e autoconhecimento". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 312-313);
Biblioteca, Ateliê, Quadrado da Árvore e Parque	"Oportunizar a expressão de ideias e sentimentos pelas crianças por meio de diversas linguagens. Contribuir ao desenvolvimento do raciocínio lógico e criatividade das crianças. Ampliar o repertório de conhecimentos das crianças. Contribuir ao desenvolvimento das crianças, nos mais diferentes aspectos. Ampliar o conhecimento das crianças. Estimular a criatividade, imaginação e criação". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 301);
Musicalização	"Proporcionar às crianças acesso a uma forma de arte; Estimular a criatividade e imaginação; Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento ao mundo artístico; Estimular a concentração; Proporcionar vivências que estimulem a coordenação motora; Conhecer o significado de um mesmo símbolo em diferentes culturas; Incentivar a autonomia; Estimular a reflexão e o senso crítico; Refletir sobre diferenças étnicas, culturais e sociais; Incentivar a oralidade". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 315);
Horta com poesia e contação de histórias com ênfase no repertório da cultura Afro-brasileira e Indígena	"Oportunizar a expressão de ideias e sentimentos pelas crianças por meio de diversas linguagens. Contribuir ao desenvolvimento do raciocínio lógico e criatividade das crianças. Ampliar o conhecimento das crianças. Estimular a criatividade e imaginação das crianças. Contribuir ao desenvolvimento das crianças nos mais diferentes aspectos. Possibilitar às crianças vivências lúdicas. Promover interações sociais entre crianças e adultos". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 305);
Origami	"Aprende-se muito com o tato e sua coordenação com a visão e os outros sentidos, estimula a estética, a habilidade social, a criatividade, por ser uma atividade rica em possibilidades inovadoras". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 317);

Trabalhos manuais	"Resgatar a arte dos trabalhos manuais como uma ferramenta pedagógica, visto que viabiliza promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, capaz de estimular e aprimorar diferentes capacidades fundamentais ao processo de desenvolvimento humano". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 334);
Artes (Visuais, Dança, Música e Teatro)	"Desenvolver a competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e em grupo quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 324);
Futebol	"Contemplar as crianças da DEDIC/Prodecad através de uma oficina de futebol de salão, orientar e ensinar a prática do esporte, respeitando a individualidade biológica e o desenvolvimento geral da criança, cognitivo, físico, psicológico e emocional, utilizando o esporte como meio de socialização, integração e educacional, desenvolvendo habilidades físicas, motoras, técnicas e táticas da prática do Futebol". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 328);
Bonecas de papel	"Diante da essencialidade do brincar, a Oficina propõe o resgate das brincadeiras com as bonecas de papel, que são brinquedos que estimulam a imaginação e a criatividade através das amplas possibilidades oferecidas pelo material. As crianças podem facilmente confeccionar novas roupas e acessórios, bem como criar suas próprias bonecas, cabendo a elas completar a criação com seu imaginário próprio. Resgatar as brincadeiras com bonecas de papel. Brincar de forma simbólica". (Universidade Estadual de Campinas, 2018/2019, p. 336)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em 2022, são revistas as Diretrizes Curriculares da DEdIC com abordagens relativas aos direitos das crianças, além de trazer como concepção:

> 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 (DEdIC, 2022, p. 9 *apud* Brasil, 2009, p. 12).

Também, no documento atual sobre as diretrizes pedagógicas de 2022, descreve-se, de maneira breve, as justificativas para a implantação das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08 e sugere-se, de modo velado, aos professores que elas sejam: "vivências relacionadas com a natureza, movimentos corporais, sons, cantos, artes em oficinas, pesquisas, brincadeiras, escutas e encontros com etnias de ancestrais, por meio da contação de histórias" (DEdIC, 2022, p. 18).

> 2.2.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Historicamente, a colonização brasileira foi um processo violento e, principalmente, de cunho civilizatório de supressão e submissão de povos indígenas e negros, deixando marcas estruturais e temporais violentas na sociedade até os dias de hoje, como postulam Bernaski e Sochodolak (2018). Uma dessas marcas é a necessidade de existirem lutas e convencimentos para se respeitar uma lei que torna obrigatório o ensino das culturas e histórias afro e indígenas na Educação Básica. Na atualização do Documento Curricular da DEdIC no corrente ano e de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645 (BRASIL, 2008), da qual ambas se complementam, instituindo o ensino das Culturas, Histórias Afro-Brasileiras e Africanas e Histórias Indígenas, tal temática está contemplada no Projeto Político-Pedagógico […] (DEdIC, p. 17-18).

Apesar de o PPP ser citado conforme acima mencionado, nos dois volumes consta, relacionado ao tema, o registro de duas oficinas de duas professoras diferentes: uma refere-se à apresentação de trabalho aos professores da DEdIC no dia 23/10/2018, com o tema "Conhecer para valorizar – Povos, Culturas e Histórias Indígenas (Lei nº. 11.645). A etnia Kariri Xocó" (DEdIC, 2018, p. 52). As demais abordagens aparecem em duas oficinas: uma de contação de histórias, no PRODECAD, com o complemento revelado pela professora de "aumentar o repertório de histórias

sobre a nossa Cultura Brasileira, Afro e Indígena" (DEdIC, 2018, p. 308), e outra, no plano de trabalho (ainda não publicado) desenvolvido durante o presente ano, sob o tema "Artes e histórias indígenas ou afro-brasileiras" (Unicamp, DEdIC, PRODECAD, 2024).

As professoras que atualmente trabalham no PRODECAD, forneceram os seus planos de trabalho para os doze meses de 2024 (ainda não publicados) para que fossem pesquisados. Dentre estes, são abordados:

Quadro 2 - Projetos e objetivos gerais - (Unicamp, DEdIC, PRODECAD, 2024, no prelo)

Título:	**Objetivos gerais:**
Semelhanças e diferenças e respeito às individualidades (em uma turma com diversas crianças com necessidades especiais)	Trata-se de uma observação feita pela professora no plano, para que dê a ela subsídios que justifiquem o trabalho que realiza pela Literatura infantojuvenil; no cuidado ao meio ambiente: plantas e ervas aromáticas e suas propriedades medicinais
Bonecos	"[...] sobre suas diferentes possibilidades, com o objetivo de viabilizar a oportunidade de conhecer para depois escolher. Através da observação das crianças, percebeu-se o entusiasmo e envolvimento, o que faz com que a oficina se renove sempre, seja nos materiais ou nas próprias criações".
Trabalhos manuais	"Resgatar a arte dos trabalhos manuais como ferramenta pedagógica, visto que para começar a praticar uma atividade manual não é necessário ter aptidão ou dom específico, e ser esta uma arte que viabiliza promover e aprimorar uma diversidade de capacidades cognitivas, afetivas, físicas e sociais fundamentais ao desenvolvimento humano".

Prodcoin (Educação financeira)	"[...] estimular a interação, socialização, desenvolvimento de habilidades e a criatividade das crianças através de atividades variadas. As oficinas favorecem a autonomia das crianças na escolha e manuseio dos materiais, incentivam a produção artística e valorizam as habilidades de cada um. Também buscamos proporcionar um ambiente agradável onde as crianças de diversas faixas etárias pudessem interagir de forma tranquila".
Artes e histórias indígenas ou afro-brasileiras	"Mostrar para as crianças, as diferentes manifestações culturais do Brasil desde as dos povos que já vivem aqui há milênios; oportunizar o acesso às histórias, arte e literatura afro-brasileira, africana e indígena; romper com estereótipos e preconceitos contra povos nativos e afro africanos e suas culturas, promovendo educação antirracista; conhecer as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas/originárias que compõem a grande maioria do Povo; construir e fortalecer relações de respeito e interação com a pluralidade cultural presente na Comunidade Unicamp e neste território de Pindorama-Brasil e 'latino-americano' de Abiayala; desconstruir equívocos incutidos direta ou indiretamente na sociedade e livros didáticos sobre as culturas nativas e afro africanas; reconhecer e identificar nossas raízes, origens indígenas e afro/africanas através de histórias, artes, brinquedos, plantios, produções midiáticas, cantos e brincadeiras; ampliar os repertórios de brincadeiras, cantos, danças e literatura; apresentar a relevância no percurso pedagógico interdisciplinar, função do Prodecad, nessa temática, como um recurso para a formação do sujeito em uma perspectiva intercultural, de reconhecimento, interação e valorização das diferenças".
Literatura: diálogos, *bullying* e nutrição afetiva	"Propiciar às crianças a escuta dialógica de seus anseios, dilemas e angústias em relação aos assuntos diversos, bem como seus sentimentos relacionais; dialogar com os responsáveis pelas crianças sobre os conflitos que as envolvem e as maneiras que possamos ajudá-las; estimular, através do jogo de regras, o raciocínio lógico; fruir através da leitura dramática (pela professora ou crianças) de livros literários infanto juvenis, ao estímulo imaginário e da construção da interpretativa lúdica;

	brincar com areia, transpor obstáculos no parque através das explorações dos brinquedos estruturados; explorar possibilidades construtivas dos brinquedos com o uso de materiais não estruturados".
Artes visuais	"Proporcionar oportunidades para a construção e valorização de conhecimentos, de aprender atitudes, de desenvolver capacidades, de expressar habilidades através da convivência social em diferentes ambientes dos da escola formal, oportunizando experiências para a constituição moral, intelectual e física das crianças, no convívio com adversidade, com o respeito e parceria, de forma a auxiliar no reconhecimento de si próprio e dos demais".
Brinquedos e brincadeiras	"Oportunizar a expressão de ideias e sentimentos pelas crianças por meio de diversas linguagens; auxiliar as crianças na interação social, cooperação e trabalho com valores, como respeito e solidariedade; contribuir para o desenvolvimento das crianças, nos mais diferentes aspectos; oportunizar o exercício da imaginação e da criatividade, através de diferentes atividades; oportunizar o trabalho com diferentes materiais e recursos; ampliar o acesso das crianças e sua frequência à Biblioteca; despertar nas crianças o gosto pela leitura e pelos livros; realizar sempre uma escuta atenta, com diálogos frequentes; acolher e construir propostas com as crianças, a partir de seus interesses".
Educação física	"Proporcionar ambientes de aprendizagem lúdicos e desafiadores que possibilitem às crianças e aos adolescentes vivenciarem, se apropriarem e ressignificarem diversas práticas corporais, em suas dimensões conceitual (histórico-cultural); procedimental (técnico-tático) e atitudinal (socioeducativo)".
Origami e jogos de tabuleiro	"Desenvolver a coordenação motora fina, visual e o pensamento lógico matemático, através da dobradura e aquisição de novas manualidades; promover a socialização e inclusão cognitiva; entre os jogos, desenvolver o raciocínio lógico-matemático e

	estratégico, incentivando a leitura e o conhecimento de uma nova língua, no caso, inglês."
Meio ambiente	"Proporcionar o conhecimento e conscientização a respeito de meio ambiente, consumo consciente e sustentabilidade, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação e desenvolvimento sustentável".

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando, finalmente, surgiu nos documentos oficiais da DEdIC, a questão da necessidade de atender à Lei nº. 10.639/03 (PPP 2013/2027), não é de se espantar que não tenham sido realizadas discussões com os grupos de professoras, pois, certamente, o texto não resumiria como metodologia "as apresentações de um grupo". Compreendo, em minha docência, que as danças tradicionais são belas. No entanto, é de significação pedagógica que se envolvam as crianças e toda a comunidade no processo de aprendizagem, e não só de passagem, por um tempo determinado — certamente próximo ao feriado nacional de 20 de novembro. São aspectos culturais que merecem envolvimento durante toda a trajetória dos bebês, crianças, adolescentes e professoras.

Considerações finais

Enquanto percorremos os caminhos da docência nos trabalhos com crianças e adolescentes, vivenciamos momentos solitários e partilhados sobre o modo e os motivos que nos levam aos e por quais caminhos. O ambiente proposto como educação não formal, os caminhos das creches comunitárias e dos programas vinculados ao PROFIC, no período pós-ditadura, foram desafios aos profissionais da educação básica.

Ao longo da trajetória desses profissionais, a escassez de tempo para a formação continuada, aumentou o fosso entre prática e teoria. Havia sempre pressa para que a educação, principalmente

a educação básica, desse conta da situação caótica em que foram deixadas as infâncias: alto índice de evasão e retenção escolar, fome, desemprego, trabalho infantil. Nesse cenário, estavam as crianças pobres e que frequentavam os programas do PROFIC. No Brasil, desde muito tempo, pobreza, cor, raça e etnia são sinônimos de vulnerabilidade e, mesmo, de abandono social.

Não é surpreendente que, na defesa da atual Constituição (chamada "Cidadã") e, principalmente, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o senso comum era chamado a proferir frases vexatórias aos direitos que apregoavam às crianças e adolescentes. Assim, encontrava-se o cenário em que me inseri com demais colegas de profissão durante o curso de formação.

A conjuntura atual não se faz de rogada: novamente, o senso comum tem retumbado adjetivos aos defensores da redução da jornada de trabalho (popularmente chamada de "6 por 1"), que trata justamente sobre os postos de trabalho dos empregados domésticos — na maioria, mulheres —, comerciários e prestadores de serviços. E, muito possivelmente, esses lugares estejam destinados aos descendentes daquelas infâncias sobrevividas.

Aplicar uma prova de Piaget a essa descendência seria interessante: ao invés de perguntar, no experimento dos dois conjuntos, "flores ou rosas?", poderíamos pedir que analisassem o conjunto "latinhas ou recicláveis". Culturalmente, seria interessante transcrever como as crianças, em algum momento, tiveram a experiência de fazer operações concretas e abstratas sobre as conversões dos materiais em recursos financeiros. Ressalta-se que o presente trabalho nada tem contra os experimentos piagetianos ou da escola de Genebra. Trata-se apenas de uma constatação empírica de uma ex-professora de creche comunitária, do projeto PROFIC, que hoje atua na educação não formal da DEdIC. E, destaca-se ainda que, neste ano, dentro do espaço não formal, duas professoras realizaram um trabalho maravilhoso com latinhas e educação financeira e, como o resultado econômico do projeto foi a aquisição de brinquedos, jogos e utensílios comprados pelas crianças (após estas realizarem a conversão do número de latas em uma moeda,

realizarem aplicações financeiras, calcularem juros e adquirirem os produtos da lojinha), a educação financeira deu-se pela prática lúdica. Novamente, o termo "latinhas" não está em uso pela vulgarização do objeto ou do projeto, mas para aludir que, culturalmente, os signos (cultura) assumem significados diferentes.

No contexto do PRODECAD, as infâncias atendidas hoje diferem-se de 20 anos atrás: embora a retenção e a evasão não tenham sido eliminadas em todo o país, conforme apontam Almeida e Alves (2021, p. 6), no estado de São Paulo foi adotado o sistema de progressão continuada através dos ciclos:

> Os ciclos propõem a ruptura com a escola seletiva e classificatória a partir de uma nova disposição dos anos escolares, mas também com a revisão de práticas pedagógicas e avaliativas, formação dos professores, agrupamento de alunos e infraestrutura escolar apropriada (Arroyo, 1999; Perrenoud, 2004). Entretanto, a sua característica mais conhecida é o fim da retenção, algo que nunca foi consenso entre os educadores, com permanentes debates sobre sua eficácia. As críticas à progressão continuada têm um elemento substancial: a crença na reprovação.

Esse fator, ao ser confrontado com os dados de um passado não muito longínquo, corroboram que eram as crianças da maioria pobre que geralmente ficavam retidas, e essas eram, não coincidentemente, crianças negras. Eram, em proporção, parecidas com as outras crianças que frequentavam os demais programas do PROFIC, onde inclusive estive.

Ressalta-se ainda que, no estado de São Paulo ou nos demais estados que tenham optado pela educação básica através dos ciclos, o percurso educacional não é equitativo: ele aprova, mas, ao final dos ciclos, as crianças que tiveram acesso aos elementos culturais variados (teatro, dança, música, poesia, bibliotecas, clubes, brincadeiras etc.), além dos atendimentos especializados quando apontados como necessários (psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos etc.), certamente têm oportunidade de lidar com as dificuldades de aprendizagem de maneira mais tranquila ou até mesmo decisiva.

E o que um espaço com pretensão de desenvolver educação não formal tem a ver com os signos, jogos e brincadeiras dentro de um coletivo? Penso que, ao longo dos anos, rompemos com a tendência ao uso do tempo da criança para o reforço escolar. Também já não encontramos, no PRODECAD, crianças com alto grau de necessidade de assistência ou complementação nutricional. Essa é a realidade contemporânea do perfil dos usuários e para com o acesso ao PRODECAD. Não sabemos quanto às crianças dos trabalhadores das empresas terceiras: essas, sim, ficam à deriva enquanto seus familiares limpam por onde passamos ou realizam reparos na manutenção dos prédios da universidade. E, geralmente, esses trabalhadores cumprem a tal escala 6 por 1.

Ainda é certo que o programa permanecerá na orientação e no fornecimento de abrigo, alimentos e segurança às crianças. Ao menos até que chegue a esperada escola de tempo integral na escola Sérgio Porto — e torcemos para que seja uma educação integral para além do tempo dos adultos: que, no tempo das crianças, elas brinquem!

É urgente que nossa pedagogia resgate as bonecas negras, os jogos de tabuleiro de origem africana — como, por exemplo, o mancala —, que encontremos o canto e a sua retumbância na ancestralidade das histórias orais que são contadas às crianças, de seus ensinamentos sobre medicina, confecção de artefatos e artesanatos. Temos como prática, nesse espaço de educação não formal, a priorização da atuação na e da criança, conforme defende Qvortrup (2010). Mas, se as crianças já estão inseridas em ambientes hegemônicos ou que priorizam os modelos eurocêntricos, precisamos trazer elementos com signos culturais diversos. É uma obrigação ética.

Referências

ALMEIDA, F. A.; ALVES, M. T. G. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Revista Brasileira de Educação**, 26,

e260006, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6gCtqvfWpfsLg4Qn'QghbLtS/?lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2024.

ALMEIDA, R. G. de. Pacto da branquitude: racismo institucional e desigualdades no trabalho**. Estudos Avançados**, v. 38, n. 110, p. 331–336, jan. 2024.

BERTONI, E. O Calixto do assentamento de Sumaré. Da reportagem local. **Folha de S. Paulo**. 11 de março de 2009. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1303200925.htm. Acesso em 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

CAMPINAS. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), DEdIC, PRODECAD. **Planos de trabalhos docentes**, 2024. (No prelo).

CAMPINAS. **Projeto Político-Pedagógico Programas Educativos**, 2004.

CAMPINAS. DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. **Projeto Político-Pedagógico**, CAD 203/2009.

CAMPINAS. DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. **Projeto Político-Pedagógico 2018** - Universidade pública, compromisso com a sociedade – Cadernos 1 e 2 – Unidades Socioeducativas DEdIC - Campinas, SP: [s.n.], 2018/2019. Disponível em: https:// www.dedic.unicamp. br/projeto_politico_pedagogico/. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAMPINAS. DEEPU, DEdIC. **Diretrizes Pedagógicas da DEdIC**, 2022.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CAVALCANTE, S. Estudantes de colégio militar cantam palavras de ódio durante marcha guiada por PM: "Se seu não te matar, vou te prender". **G1** Tocantins, 21/11/2024. Disponível em: https://g1 .globo.com/to/tocantins/noticia/2024/11/21/estudantes-de-colegio-m ilitar-cantam-palavras-de-odio-durante-marcha-guiada-por-pm-se-eu-nao-te-matar-vou-te-prender.ghtml. Acesso em: 31 nov. 2024.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, 20(67), 70–111, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000200 004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TyXLXYXpM9 3JVCryf9TQf6S/?lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: https:// censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 14 nov. 2024.

LIMA, M. de S. **Oralidade e visualidade na reconstrução sócio histórica de um espaço educacional da UNICAMP**: a trajetória do PRODECAD. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

MELOSSI, D. Bastilhas de pobres e prisões da democracia: Uma reflexão sobre um *trade-off* entre liberdade e (auto)controle. **Tempo Social,** 32(3), 229–245, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.176240. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/176240. Acesso em: 21 nov. 2024.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa,** v. 36, n. 2, p. 631–644, maio 2010.

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 949–967, jul. 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 96(244), 561–576, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545. Acesso em: 21 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Interações e brincadeiras com/na natureza na Educação Infantil: contribuições e desafios

Franciane Martins da Costa
DEdIC/Unicamp

Alda Romaguera
Unicamp

Introdução

Este capítulo resulta da experiência da primeira autora (Costa), que nos apresenta a temática do brincar com/na natureza com crianças pequenas, em espaço educacional. Em sua narrativa, esta autora nos apresenta o contexto em que acontece sua aproximação com a área da Educação Infantil:

Desde que iniciei a minha trajetória como profissional da Educação Infantil, há treze anos, trabalhando com bebês de seis meses a crianças de cinco anos, pude perceber o quanto os momentos de interação das crianças em ambientes externos e em meio à natureza são prazerosos e repletos de descobertas. A ida ao parque é sempre esperada ansiosamente e neste espaço parece que o tempo adquire outra dimensão, pois nem todas as horas do dia são suficientes para que as crianças possam brincar e colocar todos os seus planos em ação.

Observar as crianças ativas nessas brincadeiras livres com elementos naturais sempre me fascinou e nos estudos realizados no Curso de Especialidade Profissional *Educação Infantil e os Direitos Fundamentais das Crianças e da Infância*, mais especificamente na disciplina "A criança e a natureza", pude compreender que esses momentos não são valiosos apenas porque as crianças gostam, eles devem estar inseridos no cotidiano dos pequenos porque são um direito!"

Um dos principais documentos que regem a educação no país, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010), orienta que durante as práticas pedagógicas de interações e de brincadeiras, as crianças tenham acesso a experiências que:

> ● Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
> [...]
> ● Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (p. 26).

Além disso, o documento ressalta que os espaços, os tempos e os materiais devem ser organizados de forma que as crianças tenham oportunidade de realizar deslocamentos e movimentos amplos, não apenas em suas salas de referência, mas também nas áreas externas e, inclusive, fora da instituição.

Nos *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 2009), a recomendação de contato com a natureza está presente tanto nos critérios que correspondem às práticas realizadas diretamente com as crianças quanto naqueles que se destinam às políticas e aos programas que conduzem o funcionamento das creches, visando garantir momentos de brincadeiras, de convivência e de aprendizagens ao ar livre, assim como de cuidado e de respeito aos elementos naturais.

Em se tratando de questões mais práticas, o documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica* (Brasil, 2012), apresenta diversas sugestões nas quais os elementos naturais são utilizados para produzir brinquedos e compor cenários de brincadeiras motoras e imaginárias. Quando esses recursos são empregados em brincadeiras e atividades de expressão, "a natureza se transforma em objeto de arte, em cultura feita pela criança" (p. 48).

Considerando as observações iniciais, os conhecimentos adquiridos no decorrer do Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância" e as recomendações oficiais apresentadas, busca-se compreender, neste trabalho, a importância dos bebês e das crianças brincarem com/na natureza em instituições de Educação Infantil. Para tanto, levantamos a seguinte questão: de que formas podemos proporcionar vivências e brincadeiras com/na natureza? Este questionamento visa verificar as possíveis contribuições para o desenvolvimento infantil, bem como as barreiras e os desafios para a inclusão do brincar com/na natureza nas creches e nas pré-escolas.

É importante que professoras em exercício, ao identificarem vivências que são significativas para as crianças, busquem conhecer quais são as bases que as fundamentam a fim de entender a complexidade de todos os fatores que contribuem ou dificultam o caminho para se alcançar cada aprendizagem. Ao realizarem essas pesquisas de aprofundamento, unem a teoria com o que já acontece de melhor nas creches e nas pré-escolas, produzindo novos conhecimentos e superando o fazer pelo fazer.

A partir da seleção e do estudo de alguns artigos que narram experiências, em que essa temática se faz presente, seja por meio de brincadeiras ou de vivências pedagógicas, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, através de um levantamento bibliográfico e posterior análise de dados. A escolha desta metodologia se deu, pois, "a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto" (Gil, 1994 *apud* Lima; Mioto, 2007, p. 40).

Na próxima seção, serão apresentadas as etapas do processo de pesquisa. Primeiramente, será descrito como foi realizado o levantamento das obras e os critérios utilizados para a seleção. Em seguida, será feita uma síntese dos pontos principais dos artigos utilizados na investigação. Após essa apresentação, será realizada

uma análise dos dados obtidos em relação às temáticas abordadas e aos autores mais mencionados pelas pesquisadoras e que refletem sobre o tema deste trabalho. Para encerrar, nas considerações finais encontram-se as observações, as reflexões e as conclusões que este estudo propiciou sobre a importância dos bebês e das crianças brincarem com/na natureza.

Desenvolvimento

Para iniciarmos a pesquisa, na primeira etapa, foi realizado o levantamento do material por meio da busca das palavras-chave: Educação Infantil, Natureza, Brincar e Bebês/Crianças, no acervo de produções acadêmicas da Plataforma SciELO e do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (SBU). Inicialmente, foram coletados 16 artigos e um livro, produzidos por diferentes autores e provenientes de diversas localidades do Brasil, incluindo uma pesquisa contextualizada em Portugal.

Quadro 1 - Artigos encontrados após a busca nas plataformas de produções acadêmicas

Títulos dos Artigos	Autores	Ano
Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso	Martins; Neves	2020
Aprender e brincar com e na natureza: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil	Ribas; Nobre	2023
As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos	Silva; Sodré	2017
Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar	Schaefer	2020
Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza	Barros	2018
Educação Infantil na Pandemia e Pós-Pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças	Machado Castelli; Coll Delgado	2021
Elementos da natureza como mobilizadores de experiências matemáticas na Educação Infantil	Lira; Costa	2024

Infância e natureza: devir-criança e o filme Território do brincar	Moraes	2018
Infância, natureza e afetos: o "desemparedamento" e as vivências no pátio da educação infantil do colégio de aplicação da UFRJ	Thomaz	2020
Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar	Tiriba; Santos; Schaefer	2023
O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil	Elali	2003
O brincar das crianças indígenas no Pará: um olhar para as narrativas e vivências do Povo Aparai	Apalai; Brito; Custódio	2022
Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil	Monteiro; Rodrigues	2015
Relação da criança com a natureza: abrindo as portas da educação infantil para novas aprendizagens	Carvalho; Valiengo; Ferreira	2024
Sobre os Direitos Naturais das Crianças. Uma Experiência com a Cozinha de Lama em Uma Escola Infantil Brasileira	Marques; De Lima Pires	2022
Um brinquedo chamado natureza: surpresa, encantamentos e descobertas na creche	Valério; Da Silva; Souza	2022
Vivências em arte e natureza na infância e suas repercussões na vida adulta	Haddad; Cintrão	2018

Fonte: Elaboração própria a partir do *corpus* de artigos selecionados.

Ao analisarmos esta lista de produções acadêmicas, podemos perceber que se trata de um assunto relativamente recente, visto que o artigo mais antigo foi publicado em 2003, há cerca de 21 anos. Em seguida, encontram-se um artigo de 2015, outro de 2017, dois artigos e um livro de 2018 e a grande maioria, 11 produções, após 2020.

Uma possível interpretação para o aumento de interesse por essa temática após 2020 é que, entre 2020 e 2022, passamos por um período de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19. Com o fechamento das escolas e a impossibilidade de frequentar espaços públicos para socialização, ficou evidente a importância

desses locais para a saúde física e mental, não apenas das crianças, mas da população em geral. Além disso, como forma de distração e até mesmo recurso educativo, as crianças foram expostas por mais tempo ao uso de dispositivos tecnológicos, sendo necessário que professores e pesquisadores voltassem sua atenção para compreender quais seriam os efeitos desse fenômeno na vida e no desenvolvimento dos pequenos.

Outra hipótese seria a preocupação cada vez maior com a formação das novas gerações no que diz respeito à importância da natureza e à adoção de hábitos de consumo mais conscientes e sustentáveis, na tentativa de frear a devastação ambiental e amenizar as mudanças climáticas que temos enfrentado nos últimos anos.

Apresentação dos artigos selecionados

Com os dados das 17 obras em mãos, foi realizada uma análise detalhada de seus títulos e resumos, para selecionar os artigos que contemplavam o maior número das palavras-chave utilizadas na busca inicial, isto é, Educação Infantil, Natureza, Brincar e Bebês/Crianças. Nesta etapa, foram identificadas apenas cinco pesquisas que retratavam práticas com/na natureza no contexto da Educação Infantil.

Com o intuito de obtermos um panorama e verificarmos se estavam realmente alinhados com os objetivos deste estudo, fizemos uma leitura preliminar dos trabalhos escolhidos. A seguir, apresentaremos os pontos que consideramos mais relevantes, para que os leitores possam conhecer um pouco do conteúdo, da abordagem e dos caminhos percorridos pelas pesquisadoras.

No artigo "Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar"[1], a autora Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer (2020) propõe uma reflexão, a partir das perspectivas da Filosofia, da Psicomotricidade, da Pedagogia, da

[1] Palavras-chave: Educação Infantil, Natureza, Corpo, Terra, Água.

Psicanálise e de seus vinte anos de experiência como professora, sobre as relações corporais que os seres humanos estabelecem com a natureza, principalmente no que se refere às brincadeiras com terra e água no contexto da Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No ambiente escolar, a autora percebe que essas brincadeiras são evitadas, pois ainda são consideradas como perigosas e prejudiciais à saúde, além de contribuírem para o desperdício dos elementos naturais. No entanto, ela defende que o contato com a natureza é um direito humano, que potencializa os corpos em suas ações e auxilia na formação de sua identidade terrena, pois somos compostos de água e de terra e não devemos ser vistos como separados ou superiores à natureza.

A terra e a água, quando misturadas, favorecem a criação de múltiplas formas de brincar, que proporcionam diversas sensações - algumas podem causar um estranhamento inicial e outras podem ser bastante prazerosas. Ao explorar esses elementos, as crianças estabelecem relações afetivas e sociais com os outros, percebem as possibilidades de movimentos de seus próprios corpos e até mesmo podem utilizá-los como formas de expressão e de comunicação, por meio das marcas e das modelagens que criam.

No que se refere à saúde, o distanciamento de nosso habitat natural e o uso de tecnologias como forma principal de comunicação entre nossos pares, nos desconectam da nossa essência humana, prejudicando o desenvolvimento infantil e contribuindo para o adoecimento físico, psicológico e emocional da sociedade em geral.

Embora, seja essencial considerar a sustentabilidade e aprimorar o uso dos recursos naturais, a autora ressalta que não é afastando as crianças da conexão com a natureza que esse problema será resolvido, pois ele está mais relacionado ao âmbito da indústria e da agroindústria do que aos hábitos de consumo individuais. O contato com a natureza nos permite construir vínculos com esses elementos e cultivar o sentimento de pertencimento, contribuindo efetivamente para o seu cuidado e a

sua preservação, tanto pelo nosso próprio bem quanto pela sobrevivência de todos os demais seres vivos.

No trabalho "Infância, natureza e afetos: o 'desemparedamento' e as vivências no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ"[2], a autora Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz (2020) apresenta as reflexões geradas em sua pesquisa, realizada em uma instituição de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI - UFRJ), a qual teve como questão norteadora: "Como as crianças experienciam o pátio?". As observações ocorreram em uma turma da Pré-Escola, o Grupo 5, composto por 16 crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses. Sob a perspectiva da Educação Psicomotora e utilizando a abordagem de observação participante, a pesquisadora manteve seu olhar para a forma como as crianças movimentam os seus corpos em sua relação com a natureza, para conhecer as múltiplas possibilidades que este espaço oferece.

A pesquisa de Thomaz (2020) ocorreu em quatro etapas. Na primeira, foi realizada uma roda de conversa para apresentar as intenções da pesquisa e solicitar o consentimento dos participantes - para promover o diálogo e propiciar um melhor entendimento, a autora também utilizou algumas imagens de crianças brincando para explicar como seria o desenvolvimento de seu projeto. Na segunda, enquanto a pesquisadora observava as crianças brincando no pátio e realizava os seus registros, ela foi convidada a participar das brincadeiras. Na terceira, a autora propôs duas intervenções psicomotoras: a primeira consistia em coletar elementos naturais para a criação de desenhos no chão e a segunda envolvia uma vivência sensorial com argila, bacias e água. Por fim, na última etapa, foi proposta uma roda de conversa debaixo de uma árvore, mas como as crianças se mostraram mais interessadas em correr e rolar pelo morro, elas foram incentivadas a seguir suas vontades primeiro. Somente depois, elas foram convidadas novamente para conversar e desenhar

[2] Palavras-chave: Infância, Psicomotricidade, Corpo, Natureza.

- em folhas A3, com canetinhas e giz de cera - sobre o que mais gostavam no pátio e, assim, encerrarem a pesquisa.

O amplo ambiente do pátio e suas possibilidades se distanciam da concepção de uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental, oferecendo às crianças um espaço de alegria, de descobertas, de criação, de bons encontros e de marcas da experiência. A autora destaca que as crianças, desde muito pequenininhas, já anseiam pelo contato com os elementos naturais e o quão importante é que os professores garantam momentos na rotina para que esses vínculos sejam fortalecidos, pois além de todos nós fazermos parte da natureza, nós somos a própria natureza.

No artigo "Sobre os direitos naturais das crianças: uma experiência com a cozinha de lama em uma escola infantil brasileira"[3], as autoras Circe Mara Marques e Ana Paula de Lima Pires (2022) apresentam sua pesquisa, na qual relatam a construção de uma 'Cozinha de Lama', implementada no pátio de uma escola pública de Educação Infantil, localizada na periferia de um município do Oeste Catarinense, na região Sul do Brasil. A ação contou com a participação de 17 crianças, entre quatro e cinco anos, e suas famílias, além do apoio da equipe gestora, da Secretaria Municipal de Educação e de pequenos empresários locais.

Com ênfase nos direitos naturais das crianças, as professoras tinham a intencionalidade de proporcionar aos pequenos um espaço em que pudessem brincar coletiva e livremente com água e terra, além de outros recursos da natureza, a fim de observarem e conhecerem como as crianças interagem com tais elementos.

Durante a construção da 'Cozinha de Lama', as crianças foram protagonistas de todo o processo, desde o planejamento de como tudo seria feito, a coleta e organização dos materiais (naturais, de construção e utensílios de cozinha), a decoração e até a limpeza do local. Elas envolveram a escola toda na arrecadação dos materiais e garantiram que todos teriam a oportunidade de usufruir do novo espaço. Quando tudo ficou pronto, realizaram uma festa de

[3] Palavras-chave: Brincar, Educação Infantil, Natureza, Direitos Naturais.

inauguração, na qual todos os que contribuíram de alguma forma para a pequena obra, que durou cerca de um mês, foram convidados a participar. Porém, infelizmente, nem tudo ocorreu como o esperado nesta data, pois a temperatura estava fria e havia muito vento. Sendo assim, as crianças não puderam usar a água, limitando-se apenas aos elementos secos. Apesar da frustração, elas compreenderam a situação, e já no dia seguinte puderam experimentar os prazeres de brincar com lama.

Essa prática pedagógica demonstrou que experiências lúdicas em meio à natureza propiciam que as crianças estabeleçam uma relação amigável e respeitosa com o meio ambiente, assim como contribuem para o bem-estar, o desenvolvimento e as aprendizagens transdisciplinares. As autoras também destacam que, quando os adultos envolvidos no processo educativo incentivam e/ou não restringem essas experiências, as crianças se engajam nas brincadeiras, tornando-as cada vez mais criativas, complexas, colaborativas e carregadas de sentidos, significados e imaginação.

No texto "Um brinquedo chamado natureza: surpresa, encantamentos e descobertas na creche"[4], as autoras Viviane Graciele de Araújo Valério, Marta Regina Paulo da Silva e Camila Lopes de Souza (2022) realizam um Relato de Experiência sobre o projeto "Um brinquedo chamado natureza", desenvolvido em uma creche municipal do ABC Paulista, com crianças de três anos de idade em parceria com suas famílias. O projeto surgiu desde o início do ano, quando as professoras buscaram realizar uma escuta atenta aos interesses das crianças e identificaram a alegria e o encantamento que os pequenos demonstravam ao realizar vivências, brincadeiras e interações cotidianas nos ambientes naturais.

Com o intuito de potencializar o desenvolvimento integral das crianças e promover cada vez mais aprendizagens significativas e prazerosas, as professoras romperam com as barreiras das paredes das salas de aula e realizaram atividades em meio à natureza, assim como utilizaram diferentes elementos naturais como instrumentos

[4] Palavras-chave: Creche, Brincar, Natureza, Infância.

e suportes para as propostas pedagógicas. Para isso, foi necessário priorizar práticas e contextos que acolhessem as necessidades e as inquietações das crianças, em espaços que as permitissem contemplar o belo, se aventurar com liberdade, observar os ciclos da vida, explorar e investigar com curiosidade e criatividade, atribuir significados e sentidos para cada experiência vivida, além de sentir com o corpo inteiro a conexão com o outro e com o ambiente natural ao seu redor.

As autoras concluíram que garantir tempo e espaço durante a rotina da creche, para que se possa viver em meio à natureza, promove a criação de vínculos afetivos e incentiva que as crianças respeitem e cuidem de todos os elementos que a compõem. Por meio do conhecimento de si e da diversidade existente no mundo, elas contribuem para a sua própria transformação.

No texto "Aprender e brincar com e na natureza: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil"[5], as autoras Angela Graciela Ribas e Suelen Bomfim Nobre (2023) apresentam uma pesquisa de campo qualitativa, realizada com quatro professoras da Educação Infantil de uma escola particular de Novo Hamburgo, RS. O estudo teve como intuito reconhecer as suas percepções a respeito das contribuições que o brincar na natureza proporciona para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, identificando e analisando as intenções e as estratégias pedagógicas utilizadas para a efetivação de uma educação ecológica.

As crianças passam muito tempo realizando atividades passivas dentro de espaços emparedados, tanto na escola como em casa, sendo cada vez mais expostas às telas e tendo menos oportunidades de conviverem com/em espaços naturais; de se movimentarem; de desafiarem as potencialidades do seu corpo, da sua imaginação e da sua criatividade; de exercerem a liberdade para brincar e de serem curiosas para explorar e produzir conhecimento sobre o ambiente ao seu redor. Este cenário contribui

[5] Palavras-chave: Desemparedamento Escolar, Criança e Natureza, Pedagogia Ecológica, Educação Infantil.

para que a primeira infância esteja cada vez mais isolada em uma realidade artificial e com déficit de natureza.

Por meio de um formulário online semiestruturado, as autoras procuraram saber quais eram os saberes e as práticas das professoras em relação aos seguintes tópicos: "Relevância do desemparedamento da infância - Formação integral do sujeito"; "Como você utiliza os espaços verdes em sua escola?'; "Materiais não estruturados no brincar na natureza"; e "Questões climáticas e suas possíveis influências no brincar na natureza e no comportamento das crianças". As professoras participantes relataram que as práticas pedagógicas que possibilitam o contato real com recursos naturais e materiais não estruturados e diversificados - seja em ambientes externos ou internos, em atividades individuais ou em grupo, com conduções livres ou dirigidas, em dias de calor/sol ou de frio/chuva - promovem aprendizagens cognitivas, físicas, psicológicas, afetivas, sociais e sensoriais, que asseguram um desenvolvimento integral, autônomo e saudável, além de incentivar que as crianças respeitem e cuidem da natureza e de todos os seres vivos que nela habitam.

Dessa forma, as autoras ressaltam que é dever dos educadores proporcionarem tempo e momentos de aproximação das crianças com a natureza, especialmente durante as vivências pedagógicas e não apenas nas atividades recreativas. Assim, as crianças terão a oportunidade de conhecê-la e, além de se beneficiarem de tudo o que ela oferece, também aprenderão a utilizar os seus recursos de forma responsável e significativa.

Análise das Temáticas e Autores Mencionados

Em seguida, por meio de uma leitura mais minuciosa, foram identificadas as temáticas mais abordadas pelas pesquisas e os autores mais utilizados como referencial teórico. A partir desse material, foi possível analisar o conteúdo, sintetizar as informações e refletir sobre as ideias apresentadas, além de relacioná-las com a prática pedagógica na Educação Infantil e com os textos estudados

no Curso de Especialidade Profissional “Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância".

Temáticas Abordadas

O Quadro 2 foi construída no decorrer da segunda leitura dos artigos, para que, durante o processo de pesquisa, os dados pudessem ser acessados mais facilmente, visualizados com mais detalhes e comparados entre si. Unindo as perspectivas de cada autora, o conhecimento sobre as relações das crianças com a natureza vai sendo ampliado e composto com mais aprofundamento, permitindo uma interpretação mais rica e complexa sobre o campo.

Quadro 2 - Apontamento das temáticas abordadas em cada um dos textos selecionados

Temáticas abordadas	**Schaefer (2020)**	**Thomaz (2020)**	**Marques; De Lima Pires (2022)**	**Valério; Da Silva; Souza (2022)**	**Ribas; Nobre (2023)**
Alegria, prazer, entusiasmo e sensibilidade	x	x	x	x	x
Bem-Estar	x	x	x		x
Cognitivo x Percepções, sensações e sentimentos		x	x	x	x
Contato com a natureza vista como sujeira, doenças, riscos e desperdícios	x	x	x	x	x
Desordem, bagunça ou indisciplina - na visão de professores e pais		x		x	
Encontro com a nossa essência	x	x		x	x

Espaços naturais para realizar vivências e experiências	x	x		x	x
Estratégias de aproximação para as crianças que demonstram resistência	x		x	x	
Exploração, investigação, curiosidade, imaginação, criatividade	x	x	x	x	x
Mundo virtual e o distanciamento do mundo natural	x		x	x	x
Participação das famílias e da comunidade			x	x	
Potencializador de aprendizagens significativas e prazerosas	x	x	x	x	x
Preferência e encantamento pelos espaços externos		x	x	x	x
Recursos naturais como brinquedos e recursos pedagógicos	x	x	x	x	x
Respeito e preservação da natureza	x	x	x	x	x
Sentidos e experiências sensoriais	x	x	x	x	x

Fonte: Dados coletados pelas autoras no *corpus* de artigos selecionados.

Um ponto em comum entre os artigos é que os projetos e as práticas pedagógicas propostas pelas próprias autoras partem do princípio da escuta e do olhar atento aos interesses e às

necessidades das crianças de estarem mais próximas de um ambiente natural. Ao darem visibilidade às vozes e às curiosidades dos pequenos e estarem abertas para considerá-las no processo de planejamento e de tomada de decisões em tudo que envolve a rotina na creche - principalmente nos tempos, nos espaços e nos materiais destinados às aprendizagens, às interações e às brincadeiras -, elas incentivam que as crianças assumam o papel de protagonistas de seu percurso educativo, potencializando cada vez mais a sua participação e a construção de sua autonomia e independência.

Prossegue Costa: "Assim como apontaram as pesquisadoras, também percebo, em meu trabalho com os bebês e as crianças, que os espaços externos com elementos naturais, geralmente são os locais que mais despertam interesse e encantamentos nos pequenos". Esses ambientes têm a característica de serem bastante dinâmicos e flexíveis, pois, segundo Barros (2018), eles oferecem às crianças oportunidades de vivenciar tanto brincadeiras de movimento e de interação, que acolhem as suas pulsões expansivas, quanto brincadeiras de contemplação, que atendem suas necessidades de introspecção, de solidão e de privacidade, especialmente em relação aos olhos vigilantes dos adultos.

Imagens 1 – Brincadeiras livres com elementos da natureza

Fonte: Acervo da autora 1.

Quando se pensa em brincadeiras livres, não existe lugar e nem recursos melhores do que os oferecidos pela natureza! Terra, areia, argila, água, plantas, ervas aromáticas, folhas, flores, frutos, sementes, algodão, esponjas, pinhas, gravetos, pedras, metais, animais, penas, conchas, vento, fogo - cada elemento abriga um

universo de descobertas e de possibilidades que engrandecem a nossa prática pedagógica. Além de compor brincadeiras de faz de conta e jogos, esses recursos podem ser potencializados quando combinados entre si; manipulados com objetos de uso cotidiano (utensílios de cozinha e ferramentas) e/ou observados com o apoio de lupas, microscópios, binóculos e lanternas, permitindo o conhecimento e uma investigação ampla e profunda de suas características físicas.

Imagens 2 – Brincadeiras de faz de conta, jogos e investigação com elementos naturais

Fonte: Acervo da autora 1.

Com o intuito de enriquecer as experiências dos pequenos na creche, as pesquisas relataram não apenas brincadeiras criadas pelas próprias crianças, mas também algumas propostas elaboradas pelas educadoras, que utilizam elementos naturais, como: os banhos de mangueira e de chuva, além das diversas produções de comidinhas feitas de terra com água para servir aos amigos, às professoras e às famílias.

As vivências pedagógicas dirigidas também podem contar com o apoio dos recursos naturais, possibilitando a realização de experiências sensoriais; pinturas com tintas naturais; desenhos e pinturas com os diversos elementos coletados no parque; confecção de móbiles, construção de fogueiras; cultivo de plantas nos espaços; experimentação dos frutos das árvores; observação dos animais etc. Nesses momentos, apesar de haver uma proposta das professoras, é sempre uma surpresa a forma como as crianças irão interagir com tais objetos e os diálogos que as crianças estabelecerão entre si e com os adultos.

Imagens 3 – Vivências com recursos da natureza

Fonte: Acervo da autora 1.

Para que os momentos ao ar livre sejam mais contemplados nas rotinas das instituições de Educação Infantil, é preciso ter em mente que parte da rotina também pode ser desenvolvida nesses ambientes. Por que não realizar algumas refeições da semana rodeados pela vegetação presente na creche ou propiciar pequenos descansos debaixo das árvores? As vivências pedagógicas precisam ocorrer apenas nos espaços internos, em mesinhas, ou podem ser transferidas para outros locais mais amplos, que possibilitem movimentos? Quais recursos naturais podem substituir os materiais tradicionais nas atividades realizadas nas salas de referência?

Segundo Souza (2022), a inclusão dessas diferentes vivências com/na natureza no cotidiano "possibilita perceber e sentir as diferenças e as transformações da natureza nas diferentes estações do ano, descobrir seus ciclos, sua beleza e seus ritmos: é um encontro sensível e muito importante para a criança" (p. 3), sendo bem mais envolvente que as crianças conheçam o andamento da vida dos animais e o crescimento das plantas observando-os diretamente no parque do que por meio de imagens estáticas de livros.

Em relação aos benefícios que o brincar com/na natureza propicia às crianças, os artigos apontam que a interação com seus elementos de forma autônoma, confiante e segura contribui para o desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físicos, cognitivos, psicológicos, emocionais, sociais e afetivos.

Quando estão nos espaços externos, as crianças exercem atividades ativas de exploração, que estimulam o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras, pois são encorajadas a desafiar seus corpos por inteiro. De acordo com Barros (2018), é

fundamental que a seleção dos materiais disponíveis no ambiente considere tanto a sua qualidade quanto a sua diversidade, de modo que o contato direto com o meio proporcione interações cada vez mais complexas e amplie o repertório sensorial das crianças, aprimorando as suas capacidades de perceber e de identificar sabores, aromas, cores, sons e texturas. Ao se depararem com essa diversidade de estímulos, sensações agradáveis e desagradáveis podem surgir, gerando sentimentos e emoções que farão parte das subjetividades das crianças.

Embora, na maioria das vezes, a relação das crianças com a natureza ocorra de forma fluida e instantânea, algumas podem demonstrar certa resistência ou desconforto ao entrarem em contato pela primeira vez com determinadas texturas dos elementos naturais. Nesses casos, é importante que a educadora esteja atenta e tenha a sensibilidade de disponibilizar instrumentos que possibilitem aos pequenos vivenciarem a experiência por meio de um contato indireto, até que se familiarizem com essas novas sensações e sintam vontade de manipulá-los com as próprias mãos. Marques e Lima Pires (2022) destacam o fato de que as crianças nos mostram "que não existe um único modo de elas se relacionarem com os elementos da natureza e, também, que essa relação se dá nas experiências com os pares, em um contexto lúdico e livre de coerções por parte dos adultos" (p. 343), sendo necessário compreender e respeitar os tempos de familiarização de cada um.

No que se refere aos aspectos psicológicos, o autoconhecimento e a autoconfiança favorecem a formação da identidade e da individualidade, pois, durante o brincar livre na natureza, as crianças são convidadas a ser quem realmente são, sem julgamentos ou cobranças. Ao percorrerem o caminho de suas conquistas, cada uma no seu ritmo particular, podem se dedicar às suas ações de interesse, como lhes for mais conveniente, e até mesmo realizar pausas para contemplar a natureza e simplesmente 'não fazer nada'.

Nos momentos de brincar livre na natureza, a curiosidade, a criatividade e a imaginação são os motores que impulsionam as

investigações e as invenções das crianças - enquanto exploram, elas se encantam com detalhes que muitas vezes passam despercebidos pelos olhares desatentos dos adultos. De acordo com Thomaz (2020), "a manipulação do ambiente natural, em espaços abertos, promove ao corpo a relação com os outros seres e com o mundo, podendo, assim, construir conhecimentos, criar narrativas e possibilitar sua potência criadora" (p. 219). Sem intervenções diretas e compartilhando interesses com seus pares, os elementos se misturam, se transformam e adquirem novas funções durante as brincadeiras.

Em meio à natureza, as crianças não deixam de realizar aprendizagens cognitivas relacionadas às diversas áreas do conhecimento, incluindo a capacidade de fazer escolhas, resolver problemas e refinar suas múltiplas linguagens. As variações no ambiente podem ser percebidas constantemente, minuto a minuto. Nenhum dia é totalmente igual ao outro, seja na luminosidade, na temperatura, na umidade do ar e da terra, na coloração das plantas e do céu, no som e no andar de cada animal encontrado. Com tanta vida e transformações ao seu redor, as crianças estão imersas em um grande laboratório natural, no qual podem levantar e testar suas hipóteses em tempo real e não apenas por meio de situações descontextualizadas. Enquanto observam, cheiram, degustam, ouvem, tocam, se movimentam, manipulam e combinam tudo que encontram disponível ao seu redor, elas estão aprendendo de maneira prazerosa e significativa, pois, como afirmam Ribas e Nobre (2023), "é através de seus sentidos e seus corpos que constituem a base de uma memória permanente que torna esses conhecimentos e contatos com a natureza real preciosos para a vida" (p. 24).

Na interação social é possível que as crianças se percebam, assim como conheçam e estabeleçam laços afetivos com seus pares. Estar em meio a um ambiente natural, convivendo com todos os seres ali presentes, possibilita o encontro com o novo e as trocas com os que são diferentes, desenvolvendo atitudes de empatia e de cooperação. Perceber que, independentemente do tamanho e da

forma, tudo na natureza desempenha uma importante função para a manutenção do equilíbrio, nos faz tomar consciência de que todas as manifestações de vida são significativas e merecem ser respeitadas - para o bem delas e para o nosso próprio bem!

O brincar em contato com a natureza proporciona às crianças momentos de muita alegria, prazer e entusiasmo - elas se divertem ao se molharem e se lambuzarem, despertando um verdadeiro sentimento de amor e de pertencimento à natureza. Tiriba e Profice (2019) nos orientam que essas vivências reforçam a biofilia das crianças, isto é, a "condição humana que faz as pessoas se sentirem afiliadas à natureza e que induz à busca de relação com os demais seres vivos e processos naturais" (p. 8) - esse processo é de grande relevância, pois existem associações entre o distanciamento de ambientes naturais e a degradação ambiental. Com o estabelecimento de uma conexão sólida, as crianças compreendem a importância de respeitar todas as formas de vida que habitam o planeta e de ser um agente multiplicador de propostas de preservação, para construírem uma sociedade que, ao mesmo tempo que usufrui dos seus direitos naturais, se preocupa, na mesma medida, em conservar seus recursos naturais.

Por isso, é importante que, desde bem pequenininhas, as crianças sejam estimuladas a cuidar e a pensar sobre a sua interação com a natureza, visto que somos inúmeros seres vivos compartilhando uma existência de interdependência. Krenak (2022) ressalta que é indispensável incluir experiências de socialização que não se restrinjam apenas às relações humanas, pois, assim, criam-se as condições necessárias para conviver e aprender com as diversas formas de vida. Diante da magnitude e complexidade da natureza, não somos seres supremos que podem usufruir de seus recursos sem responsabilidade. Nosso planeta necessita urgentemente de cuidados e seres humanos mais conscientes de suas ações perante a coletividade, para que tenhamos um ambiente sustentável, ético e solidário para vivermos.

Um dos grandes benefícios que o contato com a natureza proporciona a todos que nela se encontram é o sentimento de bem-

estar, seja físico ou mental. Mexer na terra ou na areia, brincar com água, respirar profundamente, acompanhar o crescimento de uma planta, passear em meio às árvores, sentindo a brisa do vento ou o calor do sol, proporciona ao nosso corpo relaxamento, diminuindo o estresse e a agitação. Nesses locais, as crianças se mostram mais alegres e tranquilas, diferente do que ocorre quando ficam por muito tempo em ambientes fechados, vivenciando rotinas que as distanciam das suas atividades principais, que deveriam ser as brincadeiras e as interações.

No entanto, o que percebemos na atualidade é que crianças e adultos estão cada vez mais entretidos em atividades passivas no mundo virtual e distantes do mundo natural. As novas tecnologias adentraram definitivamente em nossas rotinas e têm modificado nossas formas de locomoção, de comunicação e de relacionamento, seja com outras pessoas ou com a biodiversidade do meio ambiente. Segundo Louv (2016), a cada nova geração, a natureza passa a ser mais uma abstração do que algo presente na realidade, tornando-se "algo a ser observado, consumido, vestido - ignorado" (p. 24). Esse novo estilo de vida tem deixado a população adoecida física e emocionalmente, além de prejudicar o desenvolvimento das crianças, principalmente no que se refere aos movimentos, ao uso dos sentidos, à atenção e à expressão. Por mais que a tendência vigente seja transformar áreas naturais em locais cimentados e cercados por muros, é preciso defender a sua manutenção e ampliação.

Não podemos esquecer que, enquanto seres humanos, somos seres culturais, mas também naturais. Somos constituídos de água e de terra, precisamos do ar para respirar e do fogo para nos aquecer. As sementes dos nossos alimentos necessitam de terra, de água, de ar e de luz para germinar, crescer e produzir frutos. Somos seres da natureza e estar cotidianamente em contato com ela nos possibilita a conexão com a nossa verdadeira essência, o desenvolvimento pleno de nosso ser e a expansão da nossa potência de ação.

Apesar de todos os benefícios apresentados, é possível identificar, nos textos, algumas dificuldades que impedem a

garantia de mais oportunidades para que as crianças brinquem com/na natureza. A primeira delas é que, nas instituições educativas em geral, a permanência nos espaços naturais, quando eles existem nas escolas e não são precários, são frequentemente destinados apenas à recreação. Já as atividades vistas como mais importantes pelos adultos, como aquelas que desenvolvem o cognitivo, são realizadas em ambientes fechados, com luz e temperaturas artificiais, nos quais as crianças devem permanecer em silêncio e imóveis, para não perderem o foco e a atenção. Para evitar qualquer indício de desordem, bagunça ou indisciplina, essa concepção pedagógica se apega a organizações rígidas que excluem as interações, a espontaneidade, as percepções, as sensações e os sentimentos do processo educativo - como se fosse possível deixá-los de lado enquanto os pequenos estão vivendo e aprendendo! Isso desconsidera a indicação de Barros (2018) de que "tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica" (p. 31).

Um segundo ponto é a concepção de que brincar ao ar livre pode ocasionar doenças e riscos à integridade física das crianças. Em relação à saúde, não é negligência das professoras proporcionarem esses momentos para os pequenos, mesmo nos dias frios e chuvosos, visto que, se tomados todos os cuidados para que essa oferta seja segura, o contato com os elementos naturais permite que as crianças adquiram anticorpos, o que fortalece seu sistema imunológico e contribui para um crescimento saudável. Inclusive, Schaefer (2020) ressalta que o *Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria* recomenda que, durante a rotina das crianças e dos adolescentes, seja garantido o acesso diário à natureza, por um período mínimo de uma hora, para que eles possam se desenvolver plenamente. Quanto aos possíveis acidentes, como quedas ao passar por obstáculos ou o encontro com bichos que podem picar, morder ou até queimar a pele, é importante entender que, ao superar esses desafios, as crianças desenvolvem suas habilidades corporais e constroem seus conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

Ainda que seja visível a atração que as crianças sentem em deitar e rolar no tanque de areia ou se lambuzar com melecas produzidas por terra e água, os adultos com quem convivem, muitas vezes, restringem essas práticas, que proporcionam aprendizagens e produzem tantas memórias afetivas, em detrimento do não desperdício de bens naturais, da higiene e da limpeza - há recorrentes reclamações de que essas vivências sujam as vestimentas e os corpos das crianças, assim como o espaço onde ocorrem as brincadeiras. No que se refere a esse assunto, Krenak (2022) nos convida a questionar e ressignificar as ideias sanitaristas embutidas desde muito cedo na educação das crianças, as quais consideram, por exemplo, a terra como sujeira. Ao desmistificar essas crenças e conscientizar as famílias sobre a importância do brincar com/na natureza dentro dos muros da escola, é possível convidá-las a reservar um tempo no dia a dia para realizar mais atividades ao ar livre com as crianças, incentivando-as a passear em parques, brincar em praças e incorporar em suas rotinas experiências simples que favoreçam a conexão com a natureza.

Diante de tudo que foi exposto, é necessário ressaltar que é papel das educadoras fomentar o interesse genuíno das crianças e garantir que elas tenham a oportunidade de vivenciar, em sua rotina, momentos de contato com os elementos da natureza, para que possam criar e inventar suas brincadeiras. Quando isso não for possível dentro da instituição, é essencial buscar alternativas para que as crianças tenham essas experiências, incorporando gradualmente espaços naturais na escola ou até mesmo organizando passeios a praças e parques da região.

Autores do referencial teórico dos artigos

Para embasar seus estudos sobre o brincar com/na natureza nas instituições de Educação Infantil, as pesquisadoras utilizaram como referencial teórico autores que abordam tanto o campo da educação de maneira mais ampla quanto mais específica, como da área da psicomotricidade. No entanto, como o foco deste trabalho

é as brincadeiras e as interações das crianças com/na natureza, serão destacados, no quadro a seguir, apenas os autores que refletem sobre essa temática.

Quadro 3 - Autores mais citados nos artigos e que estudam a relação das crianças com a natureza

Autores	**Schaefer (2020)**	**Thomaz (2020)**	**Marques; Lima Pires (2022)**	**Valério; Silva; Souza (2022)**	**Ribas; Nobre (2023)**
Christiana Profice	x	x			x
Gandhi Piorski	x			x	x
Léa Tiriba	x	x	x	x	x
Richard Louv	x			x	x

Fonte: Dados coletados pelas autoras no *corpus* de artigos selecionados.

Um ponto interessante é que a autora Léa Tiriba está presente em todos os artigos, seja de forma individual, como em sua Tese de Doutorado *Crianças, Natureza e Educação Infantil* (2005), e no livro *Educação Infantil como Direito e Alegria: em Busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias* (2018), seja em parceria com Christiana Profice, no capítulo "O direito humano à interação com a natureza", do livro *Direito ao Ambiente como Direito à Vida: Desafios para a Educação em Direitos Humanos*, organizado por Aida Maria Monteiro Silva e Léa Tiriba (2014), e no artigo "Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento", da *Revista Educação & Realidade* (2019). Além das obras em coautoria com Léa Tiriba, Christiana Profice é citada por seu livro *As Crianças e a Natureza: Reconectar é Preciso* (2016). Os livros *Brinquedos do Chão: a Natureza, o Imaginário e o Brincar*, de Gandhi Piorski (2016), e *A Última Criança na Natureza: Resgatando nossas Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza*, de Richard Louv (2016), são utilizados em três dos cinco artigos analisados.

Sobre as contribuições desses autores, vale destacar dois pontos muito importantes. O conceito de 'emparedamento' da infância, proposto por Léa Tiriba (2018), que designa "a ação de manter as crianças entre paredes [...] e também para expressar a condição de emparedamento a que estão submetidas" (2018, p. 17 *apud* Valério; Silva; Souza, 2022, p. 3), nos conscientiza de que estamos educando cada vez mais nossas crianças, tanto no contexto familiar quanto coletivo, em ambientes fechados e isoladas do meio natural - o que limita as suas experiências e as suas potencialidades. E, para chamar nossa atenção para as consequências que este distanciamento pode provocar na nossa saúde, nas nossas relações, no desenvolvimento integral dos pequenos e no comportamento humano em geral, Richard Louv (2016) apresenta o termo 'transtorno do déficit de natureza', que "descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais" (2016, p. 58 *apud* Schaefer, 2020, p. 237).

É possível destacar que, os teóricos mencionados acima nos oferecem valiosas reflexões a respeito da relação que crianças e adultos estão estabelecendo com a natureza, em meio a uma sociedade cada vez mais moderna e urbanizada. Ao reconhecer os pontos fortes e as fragilidades desse estilo de vida, podemos elaborar estratégias para superar as adversidades impostas por esses novos hábitos e termos um futuro melhor.

Além dos dados apresentados na tabela, consideramos importante ressaltar que a autora Katia de S. A. Bizzo Schaefer foi citada no artigo "Infância, natureza e afetos: o 'desemparedamento' e as vivências no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ", o que evidencia mais um ponto de alinhamento entre os textos escolhidos e o campo no qual estão inseridos.

Considerações finais

Gostaríamos de iniciar as considerações finais expressando o encantamento por conhecer o trabalho das nove autoras cujos artigos foram analisados neste estudo. As leituras dessas práticas e pesquisas representaram um verdadeiro respiro, diante da luta contra o tempo para conciliar a árdua tarefa de produzir um trabalho acadêmico com os inúmeros deveres que se concentram no encerramento do ano letivo.

As pesquisas apontaram que as brincadeiras com elementos naturais podem e devem ocorrer de diferentes formas ao longo de toda a rotina, não apenas nos ambientes externos, mas também nos internos. Além dessas vivências irem ao encontro dos desejos e dos interesses das crianças, as suas contribuições são imensas e contemplam todas as dimensões do desenvolvimento, como os aspectos físico, motor, cognitivo, psicológico, emocional e social. O campo sensorial também é amplamente estimulado pelas brincadeiras com/na natureza, pois os elementos naturais oferecem às crianças experiências únicas que mobilizam o uso da visão, do olfato, do paladar, do tato e da audição, seja de forma isolada ou integrada. Quanto mais sentidos estiverem envolvidos no processo educativo, maiores serão as probabilidades de que as aprendizagens se tornem significativas para as crianças, pois essas experiências estarão carregadas de afetividade, deixando marcas no corpo e na memória dos pequenos.

Com as propostas de brincar com/na natureza, as crianças constroem conhecimentos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem. Qual professora nunca se deparou com uma rodinha de crianças olhando uma formiga carregando uma folha para o formigueiro? A partir dessas observações espontâneas, elas compreendem o papel de cada ser vivo e as relações que os diversos seres estabelecem entre si, contribuindo para o respeito e a sua preservação. Nessa perspectiva, a natureza torna-se algo concreto para as crianças, proporcionando aprendizagens que nenhum livro didático, por mais completo que seja, pode oferecer.

Apesar do desafio de que muitas famílias e professoras restringem o brincar das crianças para evitar que se sujem ou se exponham ao risco de doenças e de acidentes, após um diálogo sobre a importância do contato com a natureza, todos acabam se conscientizando de que os prejuízos à saúde, ao bem-estar físico e mental e às aprendizagens são maiores quando as crianças são inibidas de se conectarem verdadeiramente com a mundo natural.

Finaliza Costa, a respeito das reflexões produzidas no decorrer do estudo:

> Durante todo o processo de pesquisa, além de compreender os benefícios que o brincar com/na natureza propicia às crianças, pude reconhecer o quanto minha prática pedagógica é beneficiada simplesmente por eu atuar em uma creche com um espaço natural amplo e diverso - com árvores frutíferas, flores, ervas aromáticas e famílias de lagartões, de tucanos, de macaquinhos e de gambás que transitam livremente e convivem conosco diariamente. E, por que não mencionar também as taturanas, as aranhas e os escorpiões que, ocasionalmente, encontramos e que as crianças precisam conhecer para estarem atentas e não tocarem?

Quem dera todas as crianças tivessem a sorte de uma oportunidade como essa para um desenvolvimento pleno, vivo e saudável. Sendo assim, reitero que todas as dimensões dos ambientes naturais precisam ser consideradas e incluídas nas rotinas das instituições da infância de forma intencional, para que as crianças possam aproveitar cada vez mais as suas riquezas e não seja apenas um local onde liberam as suas energias acumuladas, após uma rotina rígida e enfadonha, que desconsidera os desejos e a aprendizagem com o corpo inteiro.

Diante da riqueza da natureza, vale ainda mais um questionamento: será que só as crianças aprendem? Lembro-me com carinho até hoje do dia em que o parque amanheceu repleto de buraquinhos no chão e as professoras com as quais eu fazia estágio me explicaram que as cigarras passam anos de suas vidas debaixo da terra, saindo apenas quando estão prestes a se tornar

adultas, para o período de reprodução. Fiquei impressionada por nunca ter ouvido isso antes! Entregar-se às vivências sensoriais e às aventuras motoras, junto com as crianças, também pode proporcionar novas sensações e descobertas ao corpo da educadora."

Para encerrar, esperamos que, com as reflexões apresentadas por esse trabalho, seja possível tanto aprofundar o conhecimento sobre essa temática quanto repensar as linhas e os muros das estruturas da instituição escolar, contribuindo para modificar ou embasar a prática pedagógica de professoras interessadas em uma educação mais humanizadora, que proporciona liberdade para os bebês e as crianças em meio à natureza.

Referências

BARROS, M. I. A. de (org.). **Desemparedamento da infância***:* a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** manual de orientação

pedagógica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/#. Acesso em: 12 nov. 2024.

LOUV, R. **A última criança na natureza***:* resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARQUES, C. M.; LIMA, P, A. P. de. Sobre os direitos naturais das crianças: uma experiência com a cozinha de lama em uma escola infantil brasileira. **Runa,** Cidade Autônoma de Buenos Aires, v. 43, n. 1, p. 327–346, jan. 2022. DOI: 10.34096/runa.v43i1.10165. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851962820220001003 27&lng=es&nr=iso>. Acesso em: 23 set. 2024.

RIBAS, A. G.; NOBRE, S. B. Aprender e brincar com e na natureza: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil. **Revista Acadêmica Licencia&acturas,** Ivoti, v. 11, n. 1, p. 15–32, jan./jun. 2023. DOI: 10.55602/rlic.v11i1.219. Disponível em: https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeactuaras/article/view/219. Acesso em: 23 set. 2024.

SCHAEFER, K. B. Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 1, p. 232–254, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45880.

Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj1pay4z9mIAxXurpUCHZlcFLUQFnoECB0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.e-publicacoes.uerj.br%2Friae%2Farticle%2Fdownload%2F45880%2F32175%2F161881&usg=AOvVaw0DNPtdMjBSfLaTKm3GXg8G&opi=89978449. Acesso em: 23 set. 2024.

THOMAZ, R. da S. A. B. Infância, natureza e afetos: o "desemparedamento" e as vivências no pátio da educação infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. **Revista Interinstitucional Artes de Educar,** [S. l.], v. 6, n. 1, p. 204–231, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45751. Disponível em: https://www.e-publicacoes-treinamento.uerj.br/riae/article/view/45751. Acesso em: 23 set. 2024.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. e88370, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/ j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/#. Acesso em: 18 de nov. 2024.

VALÉRIO, V. G. de A.; SILVA, M. R. P. da; SOUZA, C. L. de. Um brinquedo chamado natureza: surpresa, encantamentos e descobertas na creche. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022063, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1040. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1040. Acesso em: 23 set. 2024.

Práticas pedagógicas e conscientização ambiental na Educação Infantil

Heloísa Dragojevic Bossalon
DEdIC/Unicamp

Juliana Paraizo Francisco da Cunha
DEdIC/Unicamp

Alda Romaguera
Unicamp

A natureza como espaço de aprendizagem e encantamento na educação infantil

> As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que ali emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de inventar outros mundos - o que é muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2022, p. 100).

Neste ano de 2024, estamos testemunhando no Brasil uma série de eventos climáticos extremos que desafiam nosso entendimento sobre sustentabilidade e preservação ambiental, tais como secas, queimadas e chuvas torrenciais. No Rio Grande do Sul, por exemplo, no mês de maio, intensas chuvas resultaram em enchentes devastadoras, afetando cerca de 1,9 milhão de pessoas, segundo dados da BBC News[1]. Esses

[1] A BBC News é uma fonte de notícias internacionalmente reconhecida por seu jornalismo imparcial e bem apurado. Nesta reportagem ela documenta a

desastres foram intensificados pela combinação de uma massa de ar fria proveniente da Argentina e pela influência do fenômeno *El Niño*, que altera os padrões climáticos globais ao aquecer as águas do Oceano Pacífico.

Segundo dados divulgados no site da Agência Brasil[2], simultaneamente, até a primeira quinzena de setembro deste ano, o Brasil registrou 71,9% de todas as queimadas na América do Sul, que devastaram mais de 22,39 milhões de hectares. Entre os biomas brasileiros, a Amazônia queimou 51%, correspondendo a 11,37 milhões de hectares, o Cerrado a 8,4 milhões de hectares e o Pantanal a 1,5 milhão de hectares.

A revista *Veja* publicou por Valéria França[3], em outubro, que o Brasil é o maior poluidor dos mares da América Latina, despejando aproximadamente 1,3 milhões de toneladas de plástico em suas águas. Dados recentes da ONG Oceana[4] colocam o Brasil na liderança global em poluição marinha, posicionando-o como o campeão latino-americano e o 8º entre os 10 maiores poluidores do planeta. O descarte irregular de resíduos plásticos nos oceanos representa a segunda maior ameaça ambiental global. O relatório da Oceana alerta para a gravidade da poluição plástica, que não apenas compromete a biodiversidade do planeta, mas também representa um sério risco à saúde humana, como a ingestão desses micros plásticos.

---

cronologia da tragédia e o impacto das intensas chuvas no Rio Grande do Sul e de outros fenômenos climáticos em 2024.

[2] Agência Brasil é um dos veículos de informação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) uma empresa pública federal.

[3] Valéria França é atualmente a repórter geral da Revista *Veja,* sendo baseadas em pesquisas e dados de fontes confiáveis, como órgãos governamentais e organizações não governamentais.

[4] Oceana é uma organização não governamental (ONG) dedicada à conservação dos oceanos e à proteção da vida marinha. Fundada em 2001, a Oceana atua globalmente, promovendo políticas e ações para restaurar a saúde dos oceanos, proteger habitats marinhos, e garantir que os recursos oceânicos sejam usados de forma sustentável.

Neste cenário de mudanças climáticas extremas e poluição no ar e nas águas e aquecimento global, acreditamos que é cada vez mais evidente a necessidade de conscientização coletiva sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente.

Entendemos que essa conscientização deve começar nas bases da sociedade, e isso inclui, de forma imprescindível, a educação infantil.

Somos educadoras há mais de dez anos em uma creche universitária e acreditamos que a primeira infância é o momento ideal para iniciar essa jornada de conexão com a natureza, proporcionando vivências que formam uma base sólida de respeito e cuidado com o meio ambiente. É nessa fase que os sentidos e a curiosidade estão em pleno desenvolvimento e o contato direto com o ambiente natural pode plantar sementes duradouras de empatia e respeito. Quando as crianças compreendem desde cedo, a relação entre as suas ações e o impacto ambiental, elas têm a capacidade de influenciar seus familiares e comunidades, culminando em um estímulo a uma conscientização social generalizada, além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O espaço onde trabalhamos é privilegiado pois oferece um contato com a natureza muito amplo, em atividades propostas nos grandes jardins e parques cujo contato torna-se abrangente; em nosso cotidiano, oportunizamos práticas pedagógicas que integram com o meio natural. Essas práticas, que vão além das paredes da sala de aula, favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais, além de estimular a resolução de problemas e fortalecer a empatia, não apenas em relação a outras pessoas, mas também ao meio ambiente.

Vivemos cotidianamente com crianças desde o berçário até os cinco anos sentindo a grama e a terra em seus pés, brincando com areia e lama, plantando flores, hortas, comendo e sentindo o aroma das folhinhas de manjericão, hortelã, cebolinha, amora, pitanga, coquinho e goiabinha quando estão maduros.

Guiadas por essa visão, buscamos com esta pesquisa examinar a relevância do contato com a natureza na educação infantil com turmas de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, especialmente no desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem o ambiente natural ao processo de aprendizado. Partimos, assim, da seguinte questão central: Como as práticas pedagógicas que envolvem o meio natural podem promover uma conscientização crítica e sustentável entre crianças pequenas no contexto escolar contemporâneo?

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância de práticas pedagógicas voltadas para a natureza no contexto da educação infantil. Pretende-se discutir quais e como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma educação mais consciente e conectada ao mundo natural.

Este artigo, portanto, serve como um recurso valioso para professores, educadores e demais interessados, incentivando a reflexão e oferecendo informações sobre como a educação infantil pode ser transformada para promover uma conscientização ambiental desde os primeiros anos de vida.

Ao explorarmos o campo da Educação, encontramos uma diversidade de possibilidades que abrem caminhos para análises e pesquisas aprofundadas e significativas. Essa diversidade temática, pode incluir a formação docente, políticas públicas, currículo, gestão escolar e didática, dentro de um mesmo contexto, nos convidando a considerar tanto as limitações quanto as potencialidades da atividade humana criadora e afetiva. Como aponta Minayo (2014, p. 57):

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Para tanto, este trabalho adota uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, embasando-se em uma revisão bibliográfica sobre o tema. A fundamentação teórica se apoia em autores contemporâneos e a discussão é enriquecida por narrativas das autoras durante suas experiências em sala de aula. Essa combinação de referências teóricas e práticas proporciona uma visão mais aprofundada e contextualizada da temática em estudo.

Um caminho para o desenvolvimento integral na infância

Iniciamos as buscas nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando as palavras chaves "criança", "natureza" e "educação". O critério utilizado foi selecionar estudos publicados nos últimos quatro anos (2021 a 2024), garantindo que as discussões abordadas estivessem atualizadas e relevantes para nossa investigação. A partir da Plataforma CAPES, identificamos um total de 153 trabalhos.

No entanto, ao analisarmos os resumos, percebemos que o termo "natureza" carrega múltiplos significados, o que resultou em muitos estudos sem relação direta com nosso foco. Com um refinamento dos resultados obtidos na busca, chegamos a um total de 22 trabalhos relacionados às palavras-chave, sendo que deste total apenas sete estavam diretamente relacionados ao tema de nossa pesquisa, como indicado no quadro abaixo:

Quadro I – Portfólio do levantamento bibliográfico de Periódicos da CAPES com a temática educação ambiental, criança e educação infantil

Título	Autor(es)	Ano	Link
Um brinquedo chamado natureza: surpresa, encantamentos e descobertas na creche	Valério *et al.*	2022	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4310388706

Alfabetização científica para crianças da educação infantil: reflexões sobre uma prática pedagógica	Sinieghi; Barreto	2021	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W3168101762
Educação Waldorf e brincadeiras no jardim de infância: uma excelente proposta teórica	Souza *et al*.	2023	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4362473836
Educação infantil e Educação ambiental	Neuenfeldt; Bauer	2022	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4293236610
A magia dos brinquedos da natureza: a potência dos quatro elementos - terra, água, ar e fogo	Cardoso *et al*.	2021	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4206804973
A reciclagem e a sustentabilidade na educação infantil	Almeida *et al*.	2022	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4295338856
Crianças indígenas: o brincar ao ar livre e o transtorno de déficit da natureza	Borges *et al.*	2023	https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4365139083

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O relato de experiência, com base no trabalho de Valério, Silva e Souza (2022) descreve o projeto "Um brinquedo chamado natureza," realizado em uma creche municipal de São Paulo, que buscou resgatar a importância do brincar ao ar livre para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. No projeto, escrito e vivenciado cheio de sensibilidades e delicadezas, a natureza foi apresentada como um potente lugar para as crianças explorarem o mundo ao redor, longe das telas e mais próximas de elementos como terra, barro e folhas.

Nesta pesquisa, as famílias foram envolvidas e ouvidas desde o início do projeto, que incluiu seus diálogos sobre a importância de brincar com a natureza; foi relatado que o projeto iniciou a partir da ideia de que elementos como barro e argila serão vistos como parte do aprendizado e não mais compreendidos com algum tipo de "sujeira". Durante as atividades, as crianças expressaram suas impressões de forma espontânea: uma delas disse que "*quando corro e pulo com os braços abertos, sinto que voo"*, enquanto outra comentou como se *"deitar na grama e ver as nuvens lhe dava sono e tranquilidade".* Essas falas, acompanhadas de fotos e observações, registraram como elas estavam atentas e felizes ao interagir com o ambiente.

Os resultados do trabalho mostraram que, com liberdade para explorar a natureza, as crianças aprendem a criar, imaginar e se expressar de maneira única. Gravetos viravam espadas e folhas grandes se transformavam em pratinhos, barcos e até aviões. A vivência na natureza mostrou-se fundamental para que cada criança pudesse sentir o mundo de forma mais livre e criativa, ajudando no seu desenvolvimento físico e emocional. A natureza, assim, virou um espaço especial para as crianças serem elas mesmas, aprenderem sobre o mundo e sobre a beleza do ambiente ao seu redor. Os autores concluíram ainda que era urgente que escutassem mais as vozes das crianças e da natureza, que denunciam momentos de alegria e de plenitude da infância: "a dança das nuvens no céu", "o caminho das formigas nas árvores", "o cantar dos pássaros" e "os pés sujos de terra e lama".

Souza *et al*. (2023) discutem a visão de Rudolf Steiner, que criou a pedagogia Waldorf, a respeito do brincar, da infância e da educação, acreditando que a educação deveria acontecer de forma integrada ao crescimento humano, respeitando e aproveitando os impulsos naturais das crianças. Essa visão vai contra algumas abordagens mais tradicionais, onde o brincar é visto apenas como uma atividade recreativa e complementar. O jogo por exemplo é descrito como um elemento essencial na

pedagogia antroposófica, sendo uma ferramenta que permite o desenvolvimento harmonioso e respeitoso do corpo e da mente da criança, o que é uma abordagem diferenciada das teorias educacionais tradicionais.

O artigo sugere, então, que essa abordagem de Steiner pode ter muito a ensinar para os desafios educacionais atuais, especialmente em tempos de crises ambientais e culturais, quando muitas práticas tradicionais já não atendem às necessidades de formação integral das crianças. Os autores apontam que nos primeiros anos de vida (do nascimento até os sete anos), a criança aprende essencialmente pelo que vê e imita ao seu redor, absorvendo o ambiente e as pessoas próximas como uma esponja. Por isso, na educação Waldorf, as salas de aula dos jardins de infância são organizadas para parecerem uma extensão de casa, criando um espaço acolhedor e familiar.

Nesse sentido, as atividades incluem brincar, pintar, modelar e trabalhos manuais, espaços esses que são pensados para que os mais velhos cuidem dos mais novos e estes, por sua vez, aprendam ao observar e imitar os mais experientes. A educação Waldorf organiza o dia escolar em momentos de "contração" e "expansão" as atividades de contração têm objetivos mais definidos e limitados no tempo, como contar histórias ou realizar trabalhos manuais específicos.

Já as atividades de expansão são livres e oferecem espaço para que a criança explore sua criatividade e o que tem ao redor. A natureza aqui é vista como essencial para o desenvolvimento integral da criança, o contato direto com o ambiente natural seja explorando ao ar livre, cuidando de plantas ou brincando com materiais naturais estimula o respeito, a curiosidade e a conexão emocional com o meio ambiente. No jardim de infância Waldorf, atividades práticas em espaços naturais são fundamentais para cultivar, desde cedo, uma consciência ecológica e um vínculo harmonioso com a natureza, o que forma as bases para um relacionamento saudável e responsável com o mundo natural ao longo da vida.

O trabalho de Sinieghi e Barreto (2021) é o resultado de uma pesquisa de mestrado que visa desenvolver a alfabetização científica na Educação Infantil através de metodologias ativas e atividades lúdicas para crianças de quatro e cinco anos. A alfabetização científica não é apenas ensinar conceitos científicos, mas também desenvolver nas crianças a habilidade de explorar, questionar, investigar e argumentar sobre fenômenos científicos, de modo adaptado à sua faixa etária.

O projeto descrito no texto aplicou atividades que permitiam às crianças levantarem hipóteses, fazer observações, realizar experimentos e compartilhar conclusões e o estudo estabeleceu uma metodologia para introduzir ensinos de ciências desde os anos iniciais, elaborando materiais didáticos que incentivam a exploração, experimentação e aprendizagem criativa.

Realizado com 50 crianças e educadores em uma escola de São Paulo, o projeto durou seis meses e contou com atividades variadas, como experimentos, vivências com animais de jardins, observações, passeios e artes, seguindo uma sequência didática estruturada. foi organizado em quatro temáticas; a primeira, "As transformações em nossas vidas: O segredo das lagartas"; em seguida, "Cinco sentidos e a vida das minhocas"; depois, "A vida das formigas e sua organização"; e por último, "Terrário".

Como resultados, foram criados cadernos de atividades para as crianças e um guia para educadores, promovendo uma abordagem interativa e interdisciplinar que estimula a curiosidade, participação e desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, criticidade e criatividade. Concluiu-se que o ensino de ciências na infância é viável e essencial, desde que adaptado ao universo infantil e realizado de forma lúdica e significativa.

Almeida *et al*. (2022) dividem o texto em três partes: a primeira, na qual são tratados os conceitos de sustentabilidade e reciclagem; a segunda, que trata da história da educação ambiental; e a terceira, onde são tratadas algumas formas de implementar a Educação Ambiental na Educação Infantil.

Trataremos aqui apenas do que se refere à educação ambiental na educação infantil, que é nosso foco.

Segundo os autores, o processo de implementação da Educação Ambiental possui um histórico extenso e gradual por conta dos estigmas causados pela colonização: as florestas são "grandes matos" que devem sair para darem espaço à civilização. De acordo com a UNESCO, a Educação Ambiental é separada nos seguintes pilares: a conscientização, sensibilização, fomento, desenvolvimento de capacidade e aplicação do conhecimento. Para isso, o estudo deve ser iniciado em casa, pois o estímulo deste tipo de informação será repetido pelas crianças. Na escola, os professores podem usar recursos da *internet* na criação de jogos e brincadeiras para desenvolverem atividades lúdicas com criatividade e materiais recicláveis que chamam a atenção das crianças e podem conscientizá-las sobre a proteção ao meio ambiente.

Neuenfeldt e Bauer (2022) apresentam um estudo que ocorreu em uma escola particular no Rio Grande do Sul, em 2018, com cinco crianças de idades entre quatro e cinco anos, durante as aulas de Educação Física, cujo objetivo era promover um maior contato com a natureza. As atividades foram divididas em três dias e ao final desses momentos houve uma conversa sobre o que as crianças gostaram e aprenderam.

Neste relato de experiência, os autores situam as atividades de cada dia, por exemplo: exploração espacial, sensorial, sonora etc. O trabalho realizado envolvia crianças que já tiveram forte contato com a natureza com pais e avós e aqueles que haviam tido pouco contato com a mesma. Aqueles que possuíam pouco convívio com o meio ambiente eram mais resistentes a tocarem e interagirem com os elementos naturais; já os que possuíam contato prévio com a natureza tiveram uma maior conexão e entusiasmo com o meio ao realizarem as atividades.

Algumas restrições/recomendações impostas pelas famílias ou escolas, como "não tocar na grama" e "não brincar na terra", a fim de não se sujarem, impedem o contato entre a

criança e a natureza. Em suma, os autores comparam como as interações diferem entre aqueles que têm contato com a natureza com a família e aqueles que tiveram somente na escola, além de reforçar a importância das famílias de fomentar o contato com o meio ambiente para criarem uma conexão e consciência sobre sua importância.

Explorar e criar com os elementos da natureza é o que trazem os autores Cardoso *et al*. (2021). Este artigo retrata a importância do brincar ao ar livre na natureza e como os quatro elementos se encaixam nas brincadeiras e no desenvolvimento da criança.

Como o texto foi redigido durante a pandemia, fala-se muito do impacto do confinamento, da pouca exposição à natureza e quais são as possíveis consequências do baixo tempo ao ar livre. Atualmente, houve uma redução do contato com o meio por conta de questões de segurança e proteção, substituindo o meio natural por ambientes fechados, brinquedos de plástico e cores artificiais; com isso, podem ser desenvolvidos problemas de saúde e motores além de diminuir o foco e atenção. Ademais, também é necessário desfazer a concepção de que os únicos ambientes nos quais as crianças podem aprender é a sala de aula, uma vez que as interações com os elementos naturais podem aguçar a criatividade (uso dos elementos para desenvolverem os brinquedos que imaginam), desenvolver habilidades motoras, melhorar a atenção e hiperatividade, além de outros aprendizados que não podem ser ensinados por professores ou pais.

Os quatro elementos representam diversas esferas no desenvolvimento infantil e que são extremamente importantes: a Terra representa a possibilidade de construção, o meio social, além de permitir observar as plantas e pequenos seres que lá vivem; a Água é um dos meios mais sensoriais, pois pode variar de estado e temperatura, além de estar presente na chuva e em estruturas da natureza (como cachoeiras, lagos, rios aqui o artigo também ressalta o som que a água pode fazer) também

há uma maior conexão com este elemento por conta da sua presença dentro do útero; o Fogo representa a coragem, o calor, brincadeiras mais agitadas, além da própria luz (com a possibilidade de jogos de luz e sombra), há aparelhos eletrônicos que se encaixam nessa categoria por conta da sua luminosidade e capacidade de encantar; o Ar representa a expansividade, a mudança, equilíbrio e leveza, além da possibilidade de observar as nuvens e imaginar formas.

A cozinha é um dos ambientes que reúnem todos os elementos supracitados: os alimentos, suas texturas, a temperatura dos alimentos, as transformações que ocorrem durante a produção da comida, além de trabalhar o sistema motor.

Por fim, o estudo destaca a importância de incluir elementos naturais na rotina escolar para promover o desenvolvimento infantil. Segundo Machado (2016), o contato com a natureza permite às crianças aprenderem sobre o mundo de maneira única, por meio da experiência direta. Esse contato favorece benefícios como criatividade, autoconfiança, habilidades motoras e melhora na atenção. É fundamental oferecer espaços naturais onde as crianças possam brincar e explorar, o que contribui para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e respeitosos com o meio ambiente. Para isso, é essencial que gestores e educadores valorizem atividades ao ar livre em parques e jardins, incentivando o brincar livre e a aprendizagem integral.

O brincar livre é o que abordam os autores Borges *et al*. (2023). Essa pesquisa foi organizada em três partes: a primeira aborda a posição das crianças indígenas segundo a Antropologia da Criança; a segunda analisa aspectos pedagógicos do brincar ao ar livre, comum entre as crianças indígenas; e a terceira parte trata sobre o Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), destacando como a interação das crianças indígenas com a natureza pode inspirar uma educação que reconecte outras crianças com o mundo natural.

As crianças indígenas no Brasil vivem suas infâncias conectadas ao seu território, aprendendo através de brincadeiras, histórias ancestrais e práticas culturais que variam conforme o grupo étnico. Desde cedo, desenvolvem a habilidade da escuta, valorizando os saberes do seu povo. Esse aspecto pedagógico pode ser compreendido através do relato de uma acadêmica indígena sobre sua própria infância. Ela conta que pertence à etnia Sakyrabiar, e considera que sua infância foi abençoada, pois brincava muito, pegava frutas, andava de canoa e tomava muito banho de rio e foi muito feliz. Ficou na aldeia até os treze anos, onde também conseguiu estudar um pouco, embora não tivesse escola nas aldeias, depois foi para cidade, onde sofreu preconceito por não estar alfabetizada como as crianças daquele local.

Observa-se que o território ao qual pertence a criança indígena é de extrema importância, pois é nele e através dele que ela é livre para brincar e em contato direto com a natureza; se relaciona e se comunica consigo e com o mundo através dos quatro elementos naturais: terra, fogo, água e ar. Piorski (2016) salienta que a criança que brinca com água adquire equilíbrio, agilidade, destreza e confiança; sobre o brincar com o ar, é muito comum as crianças brincarem com arco e flecha e para esse autor a brincadeira com o ar desenvolve a visão e auxilia no desenvolvimento de outros sentidos.

Os autores destacam que o brincar é uma forma de produção cultural que promove a espontaneidade e a criatividade nas crianças, especialmente em contato com a natureza. As brincadeiras livres permitem que elas expressem seu imaginário e explorem suas habilidades de forma inventiva. Além disso, mencionam aspectos pedagógicos das brincadeiras de crianças indígenas, como a liberdade de expressão e o uso dos recursos naturais do seu território. A escuta das histórias ancestrais e a observação dos adultos também são ressaltadas como formas de aprendizado. Assim, a infância indígena é

marcada por uma estimulação à liberdade, refletida no contato direto com a terra e a natureza.

A respeito do "Transtorno do Déficit de Natureza" (TDN), conceito criado pelo escritor Richard Louv, refere-se às consequências negativas à saúde de pessoas que vivem em ambientes urbanos devido à falta de contato com a natureza. No seu livro *A Última Criança na Natureza* (2016), Louv associa o TDN a problemas de saúde comuns entre crianças, como obesidade infantil e transtornos de atenção, incluindo o TDAH. Para esse autor, o contato com a natureza auxilia na saúde mental, diminuindo o uso de remédios em crianças. Ele propõe que os espaços educacionais sejam projetados para integrar elementos da natureza, visando promover uma infância mais saudável. Essa abordagem permitiria trabalhar e estimular todos os sentidos, proporcionando experiências multissensoriais que contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e imaginativas das crianças. Sugere-se que a estrutura da sala de aula reflita espaços simbólicos significativos, como a rua ou o quintal, tornando as experiências educativas mais interessantes e relevantes. Dessa forma, as curiosidades e descobertas das crianças seriam acolhidas, enriquecendo seu processo de aprendizado.

Resultados e reflexões sobre o brincar ao ar livre e a Educação Infantil

Após o estudo dos sete artigos selecionados, consideramos que em todas as etapas da vida escolar, o contato com a natureza é uma poderosa ferramenta de desenvolvimento, criando um vínculo genuíno com o mundo natural e uma consciência ambiental que levará para toda a vida. O simples ato de brincar na natureza torna-se um exercício de liberdade, criatividade e respeito, essencial para que crianças possam crescer com uma visão integrada de si e com consciência do cuidado e importância da preservação do meio ambiente.

As experiências descritas nos artigos reforçam que as interações na natureza estimulam todos os sentidos, além de desenvolver habilidades cognitivas, imaginativas e motoras. Sinieghi e Barreto (2021), por exemplo, baseando-se na pedagogia Waldorf, argumentam que a educação deve estar intrinsecamente ligada ao crescimento humano, respeitando e aproveitando os impulsos naturais das crianças. Em complemento, Valério *et al*. (2022) enfatizam a necessidade de educadores e adultos ouvirem com mais atenção as vozes das crianças e da natureza, pois elas expressam momentos autênticos de alegria e plenitude da infância.

Nesse sentido, o envolvimento com o meio ambiente na escola revela um potencial único de transmitir conhecimentos que somente o que é vivo pode ensinar, assim como os exemplos encontrados nos artigos estudados, relembramos um exemplo prático desse aprendizado que surgiu na creche universitária na qual trabalhamos, em um projeto com crianças de três anos, quando observamos de perto uma lagarta:

> *Certo dia, no jardim da creche, encontramos uma lagarta comendo uma folha. As crianças ficaram fascinadas, uma criança chamava a outra para observar e quando percebemos a sala quase toda estava lá. A curiosidade delas nos levou a propor um estudo sobre metamorfose. Decidimos então trazer mais lagartas para essa observação e estudo. Uma professora conseguiu algumas lagartas da chácara do irmão florista, e preparou um punhado folhas para alimentá-las. Tudo ia bem, observávamos todos os dias o cotidiano das lagartas no aquário, até que elas começaram a crescer e até o que era ovo eclodiu e já tínhamos mais lagartas – achamos que, ao final, libertaríamos várias borboletas! No entanto, após uns meses, antes de um feriado prolongado, as lagartas entraram em uma fase voraz e comeram tudo o que encontravam pela frente, incluindo o tule que cobria o aquário onde estavam. Quando voltamos, a sala estava tomada por lagartas – até no teto, pois caíam em cima de nós ao abrirmos a porta da sala! A diretora quase nos matou, puxando as lagartas com um rodo, tentando se livrar delas, empurrando-as para o parque, para o matinho, jardim que tinha em frente a sala. Por fim, conseguimos salvar apenas uma lagarta. Ela formou seu casulo, mas ao sair, estava frágil, com uma asa maior do que a outra e não voou como planejamos. Então, nós a colocamos em uma árvore e dissemos adeus. A vida é inesperada!*

Após a soltura das lagartas, esse projeto se desdobrou em ricas conversas na roda de interação. Ele proporcionou às crianças não apenas aprendizado científico, mas também um espaço para explorar lógica, expressão verbal, resolução de problemas e acolhimento emocional. Essa experiência mostra que o envolvimento com a natureza oferece um aprendizado profundo, capaz de conectar ciência e afeto, além de ensinar, na prática, a lidar com as incertezas da vida. Assim, reforçamos que o contato com o ambiente natural deve ser valorizado como parte essencial da formação integral das crianças, ajudando a desenvolver não apenas conhecimentos, mas também sensibilidade, autonomia e uma conexão verdadeira com o mundo ao seu redor.

A análise dos estudos revelou também os desafios enfrentados por crianças que têm pouco contato com o meio ambiente, demonstrando resistência em tocar e interagir com elementos naturais, privando-se de conexões mais profundas e de entusiasmo ao realizar atividades repletas de materiais provenientes da natureza.

Na relação entre a "sujeira" e o brincar, Cardoso *et al*. (2021) alertam que, em nome da segurança e proteção, muitas crianças estão sendo privadas de brincadeiras ao ar livre. Essa privação, como destacam os autores, pode trazer consequências importantes para o desenvolvimento físico, social e emocional. Essa desconexão da natureza também é criticada por Ailton Krenak (2022), que em sua obra *O Futuro Ancestral*, questiona: "Desde quando a terra virou sujeira?" Krenak propõe uma mudança de paradigma, indicando que a natureza não é vista como algo externo ou separado, mas como uma extensão do nosso próprio corpo, profundamente interligada à nossa existência.

Desta forma, se na infância não conseguirmos nos conectar com os elementos naturais e tendo sentimento de pertença à natureza, na vida adulta se torna ainda mais difícil (Tiriba, 2022). É emergente transmitir às nossas crianças que existe vida além da raça humana e que outros seres também exalam vida,

terem a “experiência do sujeito coletivo” pertencentes à “mãe terra” (Krenak, 2022 p. 102).

Sobre esse assunto, colocamo-nos em reflexão quanto às práticas pedagógicas como professoras e como mães. Juliana, professora de educação infantil, compartilha que, por muitos anos, embora nunca tenha impedido que as crianças tenham contato com elementos naturais, também não as incentivou a vivenciar experiências mais próximas à natureza. Ela acredita que essa postura está relacionada à educação que recebeu na infância, quando sua mãe temia que ela fosse picada por insetos, manifestasse alergias ou entrasse em contato com "sujeira". Este último aspecto, em particular, é algo que ela considera um desafio mais pessoal, pois sempre teve dificuldade em lidar com situações causadas por sujeira. No entanto, ao longo do tempo e através das experiências positivas adquiridas e de estudos, reflexões e formações nessa área, incluindo este trabalho, Juliana tem desconstruído esses preconceitos, especialmente ao perceber o quanto as crianças gostam e se divertem ao brincar com areia, barro e, principalmente, água.

Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas por Tiriba (2019), baseadas na filosofia de Spinoza, corroboram o que nós, professoras de crianças pequenas, observamos diariamente: o movimento das crianças em direção aos ambientes naturais. Elas são atraídas pela natureza, buscando a terra, as poças de água, a areia, as árvores, sua sombra, o vento, e as folhas e flores que caem no chão do parque.

Nesse contexto, vivemos também experiências diferentes nos espaços educativos que nos constituem. Heloisa narra que: *“A famosa sujeira é um ponto polêmico pois como professora de creche, ver a criança voltar toda suja sempre foi um elogio. Quanto mais barro, terra e suor no corpo e na roupa, mais tenho certeza de que a criança brincou e se divertiu”*.

Sabemos que nem todos pensam assim, e entendemos os relatos de Cardoso *et al*. (2021), que nos encontros com as famílias durante a apresentação do projeto, explicaram que

elementos como barro e argila fazem parte da vivência das atividades e não seriam vistos como "sujeira".

Heloisa ainda relata que:

> *Algumas colegas com quem trabalho compreendem que "sujar faz bem", faz bem para o desenvolvimento, porém elas apontam que no momento de entregar as crianças para as famílias elas precisam estarem limpas, seja para entrarem no carro ou no ônibus. Ainda neste mês conversamos sobre esse assunto na turma, pois eu gosto de oferecer carvão para desenharmos o chão nos finais de tarde no parque no berçário.*

Essa dificuldade pode ser associada ao conceito de "Transtorno do Déficit de Natureza" (TDN), apresentado por Borges *et al*. (2023) e originalmente descrito por Richard Louv em sua obra *A Última Criança na Natureza* (2016).

Outro assunto estudado foi sobre a "Alfabetização Científica", conceito este que propõe atividades para que as crianças compreendam melhor o mundo natural e tecnológico ao seu redor, desenvolvendo nelas habilidades para analisar e avaliar informações, tomar decisões conscientes e resolver problemas desde a infância com atividades que vão de experimentos práticos a discutir sobre o meio ambiente, saúde e questões éticas em ciência.

Desde a primeira infância, as crianças precisam ter oportunidades de aprendizado que as capacitem para participar da construção de um mundo sustentável. Assim como Neuenfeldt e Bauer (2022) apontam que são as crianças os cidadãos mais jovens, tendo o tempo e a chance de influenciar o futuro de maneira significativa. Portanto, o trabalho com a natureza busca desenvolver essa consciência nas crianças por meio da construção de valores sólidos e de uma conexão profunda com o meio ambiente, permitindo que essa relação se prolongue e se estenda até a vida adulta.

> Se elas chegam às IEI aos quatro meses e saem aos cinco anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar

> livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão (Tiriba, 2010, p. 7).

Para isso, propostas curriculares que envolvem o ambiente escolar e as atividades pedagógicas devem contemplar espaços ao ar livre como parques, hortas e jardins, trazendo cada vez mais vivências com o meio ambiente.

Para não concluir

Os artigos estudados nos apresentaram várias contribuições sobre a temática ambiental com foco nas práticas pedagógicas para o trabalho com crianças de educação infantil e nos trouxeram reflexões profundas sobre o assunto.

A primeira é sobre o quanto a falta de informação e formação faz com que a natureza ainda seja vista por famílias e escolas como "sujeira" ou algo que coloque a vida da criança em risco.

A segunda é sobre o impacto que esse "isolamento" do brincar ao ar livre e em contato com a natureza traz para a saúde física e emocional das crianças, podendo causar obesidade e transtornos de atenção, incluindo TDAH. Essas consequências de falta de contato com a natureza tem um nome, que foi atribuído por Richard Louv como Transtorno de Déficit de Natureza (TDN). Paralelamente à essa visão "higienista" do contato com a natureza, temos estudos muito bem fundamentados por autores como Tiriba (2019) e Krenak (2023), que afirmam que o contato com a natureza é extremamente importante para o desenvolvimento geral da criança, aguçando a criatividade e imaginação. Tais autores defendem que quanto maior for o contato dela com os elementos da natureza, maior será o seu nível de empatia, sensibilidade e conscientização com o meio ambiente.

Dessa forma, acreditamos que é urgente e necessário que as escolas de educação infantil, em parceria com as famílias,

desenvolvam atividades e vivências fora das salas de aula, utilizando elementos da natureza, materiais recicláveis e recursos da *internet* para que as crianças fiquem menos tempo emparedadas, priorizando parques e jardins das instituições de ensino e também de onde vivem.

Essas reflexões nos levam a compreender que a educação que integra a natureza não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma forma de resgatar valores fundamentais. Reconectar as crianças com o mundo natural é oferecer a elas a chance de crescerem com uma visão ampla, crítica e sensível, que respeite a complexidade e a beleza da vida em todas as suas formas. Criar oportunidades para esse contato não é apenas um compromisso com o presente, mas também uma contribuição indispensável para um futuro mais sustentável e humano.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Brasil teve 11,39 milhões de hectares atingidos pelo fogo este ano. **Agência Brasil**. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-09/brasil-comcentra-719-das-queimadas-na-america-d/. Acesso em: 24 set. 2024.

ALMEIDA, E. C. da S. *et al*. A reciclagem e a sustentabilidade na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 8(8), 1304–1315, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6742

BBC News Brasil. A cronologia da tragédia no Rio Grande do Sul. **BBC** News Brasil. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd1qwpg3z77o#:~:text=Cerca%20de%201%2C9%20milh%C3%A3o,71%20mil%20alojadas%20em%20abrigos. Acesso em: 24 set. 2024.

BORGES, J. C. S. *et al*. Crianças indígenas: o brincar ao ar livre e o transtorno de déficit da natureza. **Educere et Educare**, *[S. l.]*, v. 18, n. 45, p. 163–178, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.29832. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29832. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CARDOSO, M. C. *et al*. A magia dos brinquedos da natureza: a potência dos quatro elementos – terra, água, ar e fogo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, 2(6), 1-17, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.9858

FRANÇA, V. Brasil é o maior "sujão" dos mares da América Latina. BRASIL É O MAIOR "SUJÃO" DOS MARES DA AMÉRICA LATINA. **Veja.** Disponível em: https ://veja. abri.com.br/idade-verde/brasi-e -o--maior--sujao-dos -éguas--da- sou-latina/. Acesso em: 24 set. 2024.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. O coração no ritmo da terra. *In*: **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014, 407 p.

NEUENFELDT, D. J.; BAUER, G. B. Educação Infantil e Educação ambiental: vivências cinestésicas com a natureza. **Revista Didática Sistêmica**, *23*(2), 207–220, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14295/rds.v23i2.13222

SANTOS, A. B dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora/PISEAGRAMA, 2023.

SINIEGHI, A. L. M. L.; BARRETO, M. A. M. Alfabetização científica para crianças da educação infantil: reflexões sobre uma prática pedagógica. **ACTIO**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-20, mai/ago. 2021.

SOUZA, L. B. P. *et al*. (2023). Educação Waldorf e brincadeiras no jardim de infância: uma excelente proposta teórica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *9*(3), 1072–1085, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8915

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.2, e88370, 2019.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. O Direito Humano à Interação com a Natureza. *In*: TIRIBA, L. *et al*. (org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 47-77.

VALÉRIO, V. G. de A. *et al*. Um brinquedo chamado natureza: surpresa, encantamentos e descobertas na creche. **Horizontes**, 40(1), e022063, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1040

Parte II

Políticas e gestão da/na Educação Infantil

A alfabetização e a formação continuada de professores da educação infantil: reflexões sobre as ações do governo federal (2014 - 2024)

Joice Regina da Silva Bispo de Araujo
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Viviane Aparecida Petenussi Carmona dos Santos
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Unicamp

Introdução

A educação infantil carrega uma marca histórica de ter sido considerada, por muito tempo, como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Até a década de 1980, no Brasil, utilizava-se a expressão educação "pré-escolar" para se referir à educação infantil, expressando a ideia de que esta era uma etapa anterior, fora do contexto da educação formal, independente e preparatória para a escolarização, que teria seu início apenas no ensino fundamental.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida até então com um caráter assistencialista, torna-se um direito da criança e um dever do Estado, adquirindo uma perspectiva educacional, fruto da luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, dá novos contornos à educação infantil, que passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica. Dessa forma, além do trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos ter sido reconhecido, ele ganhou uma responsabilidade maior no sistema educacional:

"atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para que estas possam construir e exercer a cidadania como criança" (Brasil, MEC/SEB, 2006, p. 10).

No capítulo sobre a Educação Básica, a LDBEN afirma que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança. E, ao abordar a criança em sua integralidade, a legislação cita os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sem que haja a sobreposição de valores entre eles. Essa abordagem, ao considerar os vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como áreas separadas, revela a necessidade de se considerar a criança como um todo, evidenciando a importância do vínculo indissociável entre o cuidar e o educar, que devem ser eixos norteadores da educação infantil (Brasil, 1996).

Nesse cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se o dever do Estado atribuído pela Constituição Federal, que é o de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas (Brasil, Artigo 208, Inciso IV, 1988). Para tanto, os entes federados devem atuar em regime de colaboração nas ações educacionais voltadas para a infância. Visando cumprir esse compromisso, foi aprovado em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até 2010, contendo um capítulo sobre educação infantil, e apresentando diretrizes, objetivos e metas para essa etapa da educação básica, envolvendo os aspectos qualitativos e quantitativos.

Em 2014, foi aprovado o segundo decênio do PNE[1], trazendo como a primeira, dentre as dez diretrizes dispostas no documento, a erradicação do analfabetismo no país. Tal diretriz se traduz em um plano de ação através da meta de número cinco do plano, bem como suas respectivas estratégias, a saber:

[1] A Lei Federal nº 3005/2014 foi sancionada com o intuito de estabelecer diretrizes, metas e estratégias para todas as etapas da educação básica e superior no Brasil. Inicialmente previsto para ter a vigência de dez anos, o plano instituído no ano de 2014 foi prorrogado até o final do ano de 2025, por meio da Lei nº 14.934/24.

> Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
> Estratégias:
> 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, **articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola**, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
> 5.3) selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças**, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
> 5.6) **promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças**, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (Brasil, 2014, grifos nossos).

A partir da leitura das estratégias previstas para a concretização da meta cinco do PNE, é possível observar a existência de determinadas crenças sobre a alfabetização: a primeira delas é a de que existem (ou devem existir) estratégias de alfabetização desde a primeira etapa da educação básica. Também há um enfoque na divulgação de tecnologias que favoreçam a alfabetização e na formação de professores alfabetizadores.

À luz destas reflexões, pretende-se, neste texto, apresentar e analisar os programas de alfabetização, que tenham como público-alvo a primeira infância, planejados e implementados pelo governo federal ao longo da vigência do segundo Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024), a fim de identificar seus princípios e confrontá-los com as orientações curriculares para esta etapa da educação básica, dando ênfase aos eixos voltados para a formação de professores.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a análise documental, tomando como objetos de estudo os documentos norteadores dos programas federais de alfabetização, com o

objetivo de compreender quais concepções de educação infantil e de alfabetização essas propostas defendem, buscando analisar os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nesses textos, entendendo que "os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem" (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 427).

A análise documental foi feita por meio da abordagem qualitativa, o que significa analisar os dados atribuindo significados a eles (Martins, 2004). A coleta de dados desses programas foi realizada por meio de buscas das seguintes palavras-chave: alfabetização; educação infantil; programas de alfabetização e infância. As principais fontes de pesquisa foram o site do MEC[2] e também do governo federal[3], bem como as portarias e decretos que instituíram tais programas e os respectivos documentos norteadores.

Leitura do mundo por uma educação infantil que contemple a criança em sua integralidade

Conforme apontado, os documentos normativos que orientam a primeira etapa da educação básica no Brasil remetem a uma série de vivências, voltadas para a multiplicidade de saberes que se constituem a partir da criança enquanto sujeito de direitos, que está culturalmente inserida na categoria social denominada infância. Nessa perspectiva, um modelo de educação universalista vai de encontro à concepção de que a infância é uma construção social (Sarmento, 2013), que está sujeita aos valores presentes no meio/tempo que cada indivíduo vive.

Ao enxergar a criança como protagonista das ações que interferem sobre a própria vida e sobre o meio em que vive, as práticas pedagógicas tendem a ser menos hierárquicas e menos universalistas, pois a criança também pode intervir e atuar nas

[2] Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 24.
[3] Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/>. Acesso em: 30 out. 24.

vivências das quais participa. Sarmento (2013) propõe organizar a educação da infância como um campo de possibilidades na qual o projeto político pedagógico é estruturado a partir das realidades sociais e culturais e não em detrimento destas, sendo o espaço educativo um local de encontro de culturas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), definem que as práticas pedagógicas nesta etapa da educação devem, a partir das interações e brincadeiras, não apenas favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens, como possibilitar às crianças "[...] experiências de narrativas, de *apreciação e interação* com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (Brasil, Art. 9º, III, 2010, grifos nossos).

Permitir que a criança se aproxime da escrita através de experiências sensoriais nas quais ela identifica possibilidades e se reconhece enquanto autora dos processos que vivencia, se aproxima da concepção de leitura e escrita apresentada por Paulo Freire, ao afirmar que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1989, p. 9).

> [...] Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, consequentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (Freire, 1989, p. 13).

Ainda que o trabalho de Freire esteja voltado, sobretudo, para a alfabetização de adultos, o autor não ignora a necessidade imperativa de que o educando tome consciência do mundo que o perpassa, antes de estabelecer relações entre grafemas e fonemas. A prática da escrita deve se constituir enquanto uma tarefa

reflexiva, que resulta do exercício de compreensão do indivíduo sobre o mundo e sobre a sua ação no mundo (Freire, 1989, p. 11).

Durante a infância, a leitura do mundo perpassa as interações e brincadeiras, atividades essenciais da criança. Corsaro (2002) aponta que as crianças utilizam as brincadeiras das crianças para ressignificar os conhecimentos que adquirem acerca da sociedade em que vivem, podendo agregar valores a eles. Neste sentido, o espaço escolar pode contribuir para ampliar vivências, tanto por sua capacidade de promover a reunião de crianças e fortalecer a cultura infantil, que é produzida pelas crianças, quanto pela possibilidade de transformar este espaço num local onde seja permitido adotar práticas nas quais a criança se enxerga enquanto sujeito de direitos.

Assim, se a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, o brincar também precisa ter um lugar privilegiado nas instituições de educação infantil, que suscite a leitura do mundo, a apreciação e interação com a leitura oral e escrita sem a antecipação de conteúdos escolares.

Programas federais de alfabetização para a primeira infância

Diante das concepções e indicações normativas apresentadas anteriormente, realizou-se um levantamento acerca das políticas públicas de alfabetização que têm sido promovidas pelo governo federal ao longo da vigência do segundo Plano Nacional de Educação - PNE (2014 - 2024), buscando identificar quais são os marcadores da formação de professores alfabetizadores que atuam com a primeira infância.

Considera-se a relevância dos programas de alfabetização como compromissos assumidos em regime de colaboração entre os entes federativos com o objetivo de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras. Contudo, como recorte deste texto, será apresentado um breve histórico dos programas de alfabetização desenvolvidos e implementados pelo governo federal no período indicado, sob responsabilidade do Ministério da

Educação (MEC), dando ênfase àqueles que abordam a pequena infância, ou seja, que também têm como público-alvo crianças entre 4 e 5 anos de idade, faixa etária atendida pela educação infantil.

Antes de apresentar os programas e políticas, convém ressaltar que as propostas de alfabetização para as crianças da Educação Infantil têm sido marcadas por grandes disputas durante o processo de elaboração dos documentos curriculares no país. Com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em 1999, foi possível evidenciar, por sua forma de organização e conteúdos a serem trabalhados, a ideia de subordinação ao ensino fundamental, desrespeitando as especificidades das crianças pequenas e submetendo-as à versão escolar de trabalho (Cerisara, 2000). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, apesar reafirmar a educação infantil enquanto etapa da educação básica que deve privilegiar as interações e brincadeiras, como apontam as DCNEIs, acabou se tornando, na avaliação de Freitas (2014), um instrumento técnico a serviço da padronização de avaliações, formação de professores e produção de material didático.

Considerando a relevância dessas críticas, cabe destacar que a BNCC aponta que desde cedo, a criança manifesta curiosidade sobre a cultura escrita e prevê que, na educação infantil

> [...] a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p. 42).

Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no campo de experiências denominado "Escuta, fala, pensamento e imaginação", estes indicam que as elaborações das hipóteses de escrita realizadas pela criança devem ocorrer de maneira espontânea. Ainda com relação a este campo de experiência, também está prevista a reescrita de histórias, onde o educador é o escriba das narrativas elaboradas pela criança (Brasil, 2018, p. 49 - 50).

Desse modo, ainda que o conteúdo apresentado na BNCC da Educação Infantil se aproxime da perspectiva do letramento, seu uso tem revelado um caminho oposto. De acordo com Santos e Macedo (2021), além da BNCC da Educação Infantil apresentar uma concepção genérica de criança, desconsiderando suas especificidades territoriais, culturais, sociais, bem como estimular um viés utilitarista da brincadeira, ela se revelou um "arsenal de possibilidades lucrativas", entregando ao empresariado nichos de mercado voltados à venda de materiais apostilados, *softwares*, cursos de formação de professores, entre outros.

Analisando o histórico das políticas de alfabetização voltadas para crianças no Brasil, observamos que todas trazem como um de seus principais eixos a formação de professores. Segundo Stieg e Araújo (2017), entre os anos de 1996 e 2016 os movimentos em torno da Política de alfabetização de crianças foram intensificados pelo Ministério da Educação – MEC. De acordo com os autores, nesse período quatro propostas consecutivas de formação de professores alfabetizadores foram elaboradas, implementadas e efetivadas nos seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996); Documento Alfabetizar com textos (1999); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001-2003); Pró-Letramento (2006-2012) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2017)*. Essas formações foram estruturadas com o objetivo de atingir todos os professores alfabetizadores do país.

Após levantamento dos programas de alfabetização implementados pelo governo federal a partir da Lei Federal nº 13.005/14, que aprovou o segundo decênio do Plano Nacional de

Educação - PNE, é possível observar a intensificação de ações que buscam valorizar a ocorrência de práticas de alfabetização desde a educação infantil, como será apresentado a seguir.

1. Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013 - 2017)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, foi instituído pelo MEC através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, no governo da presidenta Dilma Rousseff. Esse programa estava ligado à quinta meta do PNE, e foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios.

O PNAIC era organizado em quatro eixos de ação, que compreendiam "I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social" (Brasil, 2012). A coordenadora do programa, Mirna França da Silva de Araújo, no Caderno de Apresentação do PNAIC, em 2015, afirma que "a concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento" (Brasil, MEC/SEB, 2015, p. 21).

Esse programa foi originalmente concebido para aplicação nos anos iniciais do ensino fundamental, o que aconteceu em suas quatro primeiras edições, em que as ações do PNAIC foram voltadas para o público do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Porém, em 2017, o MEC integrou a Educação Infantil ao PNAIC através da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Em seu Art. 2º a Portaria destaca que as ações do programa

> terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, *cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade* (Brasil, 2017b).

O programa de formação do PNAIC destinado aos professores do Ensino Fundamental era organizado em 10 cadernos temáticos, além de um caderno de apresentação e outro voltado para os gestores. Na Educação Infantil, o programa foi estruturado por 9 cadernos temáticos sendo um deles de apresentação e cada um contendo em média 120 páginas (Roveri; Duarte, 2018). A formação oferecida às redes para coordenadores pedagógicos e professores da pré-escola foi baseada no material "Leitura e Escrita na Educação Infantil", produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como objetivo geral "a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas" (Brasil, MEC/SEB, 2017, p. 18).

O material "Leitura e Escrita na Educação Infantil" foi disponibilizado pelo MEC em formato digital, visando auxiliar o processo de formação do PNAIC. Além do "Caderno de Apresentação", que leva o mesmo nome do projeto, os demais cadernos receberam os seguintes títulos: *1. "Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender"; 2. "Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem"; 3. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: "práticas e interações"; 4. "Bebês como leitores e autores"; 5. "Crianças como leitoras e autoras"; 6. "Currículo e linguagem na Educação Infantil"; 7. "Livros infantis: acervos, espaços e mediações"; 8. "Diálogo com as famílias: leitura dentro e fora da escola"*.

O "Caderno de Apresentação" inicia com uma carta-convite às professoras de Educação Infantil, fazendo uma breve apresentação do projeto e dos documentos que fundamentaram a construção do curso, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Há, ainda, algumas reflexões sobre a profissão e a formação docente. Em seguida, são apresentados os detalhes do curso, como os objetivos e a estrutura, com uma descrição dos temas abordados em cada um dos cadernos. Ao explicar a metodologia do curso, o caderno enfatiza que ele foi planejado para ser implementado na modalidade presencial, tendo uma carga horária mínima de 120 horas, com a duração de dois semestres letivos.

Em cada um dos oito cadernos disponibilizados para a formação do PNAIC para a Educação Infantil consta uma introdução sobre o tema que será abordado e a apresentação de cada uma das três unidades que o compõem. A maioria das unidades de todos os cadernos contém as seguintes seções: *1. Iniciando o diálogo; 2. Corpo do texto/unidade; 3. Compartilhando experiências; 4. Reflexão e ação; 5. Aprofundando o tema; 6. Ampliando o diálogo; e 7. Referências.*

Analisando o material do PNAIC que é destinado à formação dos professores da Educação Infantil, é possível observar que são usados com frequência recursos que parecem retratar estes profissionais de maneira infantilizada. Como exemplo, tem-se o projeto gráfico que apresenta ilustrações semelhantes às que são utilizadas no campo da literatura infantil. Além disso, a forma como os cadernos do PNAIC referem-se à professora de Educação Infantil, conforme apontam Roveri e Duarte (2018), "sugere a necessidade de seu amparo e tutela, garantindo que seus pensamentos e ações sejam conduzidos pelos caminhos previstos pelos organizadores" (p. 816), desconsiderando, assim, os saberes e a capacidade reflexiva e ativa na produção de conhecimento dos profissionais da educação infantil acerca de seu trabalho.

Ainda, por estar ligado à quinta meta do PNE, o PNAIC traz à tona um movimento de institucionalização da avaliação da Educação Infantil ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), prevista também no referido Plano. O documento traz como uma das estratégias da meta 1 do Art. 2º

> implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (Brasil, 2014).

Dessa forma, se, por um lado, a avaliação na Educação Infantil pode representar uma possibilidade para se buscar a qualidade do atendimento, por outro, ela tem se revelado um campo de disputas

no qual algumas instâncias, concomitantemente com as propostas do MEC, priorizam o desempenho de alunos, considerando como indicadores para a avaliação as habilidades e as competências das crianças (Roveri; Duarte, 2018). Embora ainda não haja uma proposta nacional de avaliação em larga escala para a Educação Infantil, sua possibilidade de criação, bem como a existência de tal avaliação padronizada nas etapas subsequentes, pode influenciar o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, "além da pressão para que se escolarize essa primeira etapa da Educação Básica", conforme destacam Roveri e Duarte (2018, p. 812), o que já pode ser percebido com a ampliação do alcance do PNAIC em 2017, de acordo com as autoras.

O PNAIC se encerrou em 2018 e, com a Secretaria de Alfabetização no Ministério de Educação sob novo comando, começou uma nova fase na esfera educacional do nosso país. Já na gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2019, o governo federal estabeleceu uma nova política chamada Política Nacional de Alfabetização (PNA), como apresentada a seguir.

2. Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019 - 2023)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo declarado de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro através do trabalho colaborativo de famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público. Apresenta como público-alvo, dentre outras etapas da educação básica, crianças na primeira infância, e como um dos agentes envolvidos, os professores da educação infantil. Em seu Artigo 1º, o Decreto determina que, por meio da PNA:

> [...] a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das

diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019a).

A PNA foi apresentada pelo MEC através do "Caderno da PNA" (Brasil, 2019), que especifica objetivos, metas e princípios relacionados à alfabetização das crianças matriculadas no ciclo de alfabetização, além de apresentar as formas de implementação, estratégias de avaliação e monitoramento dessa política. Conforme apontam Teixeira e Silva (2021), o documento revela que "a PNA está fundamentada no princípio da instrução fônica e define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (p. 675).

A partir da Política Nacional de Alfabetização foi criado o programa de alfabetização "Tempo de Aprender", com ações voltadas para alunos, professores e gestores educacionais e estruturadas em quatro eixos, sendo eles: *Eixo 1 - Formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2 - Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Eixo 3 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização; Eixo 4 – Valorização dos profissionais da alfabetização*. Dentre as ações previstas no eixo 1, emerge o curso "ABC - Alfabetização Baseada na Ciência", que busca formar professores alfabetizadores, contemplando a alfabetização da pequena infância, como apresentado a seguir.

2.1 Alfabetização Baseada na Ciência - ABC

O curso ABC - Alfabetização Baseada na Ciência contou com divulgação na mídia televisiva em 2021, ano de seu lançamento, oferecendo 180 mil vagas destinadas a docentes da área da alfabetização. Com duração de 180 horas, o curso foi ofertado na modalidade online através da plataforma AVAMEC[4], e era dividido em quatro módulos teóricos distribuídos da seguinte maneira:

[4] "A Plataforma AVAMEC é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais,

> A parte A sintetiza as noções fundamentais sobre a alfabetização que um professor alfabetizador moderno deve conhecer. A parte B foca a literacia emergente, isto é, aquilo que as crianças podem descobrir sobre a escrita e a leitura antes de chegarem à escola. A parte C foca a aprendizagem e o ensino explícito da leitura e da escrita. A parte D discute as dificuldades e as perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita (Brasil, 2021a, p. 1).

Ao término da parte teórica, o curso apresentava ainda atividades práticas, que foram desenvolvidas para aplicação com crianças entre 5 e 6 anos de idade, ou seja, entre o último ano da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental. O curso ABC tinha como objetivo

> [...] preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação (Brasil, 2021a, XII).

O documento "ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura" apresentou dois programas práticos de intervenção para alunos no último ano da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental. O material trazia um total de 38 atividades, seguindo uma lógica de progressão gradual, "partindo daquelas voltadas à consciência fonológica, até chegar ao ensino explícito e sistemático tanto das relações entre grafemas e fonemas quanto das regras do código ortográfico" (Brasil, 2021b, p. VIII).

O primeiro programa de intervenção, intitulado "Promoção de competências pré-leitoras", que era direcionado para as crianças do último ano da pré-escola, contava com 25 atividades voltadas para a consciência fonológica. Dentre os conteúdos trabalhados nas atividades, estavam: a segmentação silábica, a consciência explícita da rima e do fonema em posição inicial, a fluência e a segmentação

---

projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem". Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 05 dez.2024.

fonêmica, a contagem e a fusão fonêmica e a identificação do fonema inicial, competências que prenunciam o sucesso na alfabetização formal (Brasil, 2021b).

Ao finalizar a apresentação do documento "ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura", o então Secretário de Alfabetização do Ministério da Educação e Coordenador Geral do Curso ABC, Carlos Francisco de Paula Nadalim, afirmou que este material e o "Manual do Curso ABC" são complementares e de alta qualidade, preparados com o propósito de que os professores alfabetizadores brasileiros disponham de "conteúdos sólidos que lhes confiram segurança em sala de aula, tanto na pré-escola, no preparo efetivo dos alunos para a alfabetização, quanto no ensino fundamental, na consistente aprendizagem da leitura e da escrita" (Brasil, 2021b).

Portanto, nota-se nas palavras do referido ex-secretário de alfabetização, bem como no decorrer dos materiais disponíveis do curso, que o programa considera o último ano da Educação Infantil como preparatório para o ciclo de alfabetização/Ensino Fundamental, fazendo emergir uma ideia que parecia estar superada no campo, de acordo com Silva (2021).

Outra questão é a ênfase que a PNA dá a ciência cognitiva e a neurociência, conforme apontam Nogueira e Lapuente (2021), ao destacar que na formação continuada para professores alfabetizadores do programa "Tempo de Aprender", "é proposta a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência" (p. 15). Nesse quesito, questiona-se a supervalorização das descobertas da neurociência em detrimento de outras áreas do conhecimento, bem como a concepção biologizante que resume o desenvolvimento da criança às conexões neurais no lugar de considerá-la como sujeito histórico e político, produtora de cultura.

Vale ressaltar ainda, que o curso ABC foi elaborado em parceria com universidades de Portugal, tendo como base os estudos desenvolvidos no referido país, desconsiderando as

pesquisas sobre alfabetização desenvolvidas até então pela comunidade científica e as universidades no Brasil. Além disso, conforme apontam Demenech, Paula e Pasini (2021), a PNA

> apresenta uma concepção reducionista de alfabetização onde: retira a autonomia para tomada de decisões quanto ao método a utilizar, materiais e estratégias dos profissionais da educação; ao invés de agregar novos conhecimentos aos construídos historicamente por sujeitos ativos nesses espaços, ignora-os; nega-se, sonega-se e recoloniza-se ou na melhor das hipóteses dimensiona uma pequena parte da alfabetização (a cognitivista-comportamentalista) como se fosse o todo (Demenech; Paula; Pasini, 2021, p. 694-695).

Desse modo, as ações propostas no âmbito da PNA se revelam no caminho contrário à concepção de criança como sujeito histórico e ao educador como aquele responsável e capaz de elaborar as propostas pedagógicas, tendo a criança como centro do currículo.

3. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023 – atual)

O decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização foi revogado no primeiro ano de mandato do governo Lula (2023-2026), que promulgou o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituindo o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cuja finalidade é garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Dentre os objetivos do Compromisso, cuja coordenação estratégica cabe ao Ministério da Educação, está a implementação de políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; como público-alvo de formação para melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar encontram-se os gestores educacionais e professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, de 2023, sucedeu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019. A

principal diferença entre eles é que enquanto a anterior priorizava o método fônico para a alfabetização, o atual defende que as crianças constroem a competência leitora em um movimento de apropriação, e não de cópia e repetição mecânica. O novo programa é baseado em cinco eixos:

Quadro 1 - Eixos que compõem o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

EIXO	FINALIDADE
Gestão e Governança	Garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados elaborem e publiquem sua Política de Alfabetização Municipal, Territorial ou Distrital em até 90 dias após a adesão ao Compromisso.
Formação	Garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores Escolares e sua Política de Formação de Professores Alfabetizadores.
Infraestrutura Física e Pedagógica	Garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados disponham de material didático complementar para a alfabetização, material pedagógico de apoio aos docentes da educação infantil e espaços de incentivo a práticas da leitura apropriados à faixa etária e ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos educandos
Reconhecimento de Boas Práticas	Identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização.
Sistemas de avaliação	Promover a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da educação básica, para a tomada de decisões de gestão, no âmbito da rede de ensino, da escola e do processo de ensino-aprendizagem e disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos educandos.

Fonte: Elaborado pelas autoras[5]

Buscando alcançar grande abrangência, as finalidades apresentadas para os eixos Gestão e Governança, Formação e Infraestrutura Física e Pedagógica visam alcançar 100% dos

[5] Quadro elaborado com base nas informações disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em 15 out. 2024.

municípios e estados brasileiros. Apesar do foco do presente artigo ser a dimensão da formação de professores, apresentada a seguir, registra-se preocupação com o eixo Sistemas de Avaliação, na medida em que a PNA pode fomentar sistemas e instrumentos de avaliação destinados à verificação da aprendizagem das crianças na educação infantil, o que vai de encontro com o previsto na LDBEN/96 ao prever que a avaliação nesta etapa da educação deve se dar "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção" (Brasil, 1996, Art. 31).

3.1 Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI

É através do eixo "Formação" que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada se volta para os docentes que atuam com a primeira infância por meio do programa "Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI". Tal programa tem como objetivo

> [...] ofertar formação continuada a profissionais da educação infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita. Nesse sentido, o programa busca o respeito às especificidades da primeira infância e às noções de leitura e escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras nesse ciclo de vida (Brasil, 2024a).

De acordo com o site do governo federal[6], a expectativa é que as formações do LEEI alcancem 295 mil docentes no ano de 2024. Para isso, 32 universidades públicas, em parceria com estados e municípios e em consonância com a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa), realizam as atividades formativas para os professores da educação infantil.

---

[6] Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil>. Acesso em: 30 out. 24.

Na região Norte, a formação é coordenada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Nordeste, pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), no Centro-Oeste, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), e na região Sul, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG). Já na região Sudeste, a oferta do curso é coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta instituição conta com um site[7] onde apresenta o programa, bem como um material didático composto por oito cadernos temáticos destinados ao curso.

Ao analisar o material didático disponibilizado para o curso "Leitura e Escrita na Educação Infantil" pela UFMG, é possível observar que se trata da mesma coleção utilizada para a formação do PNAIC[8] da Educação Infantil entre 2017 e 2018. Da mesma forma, se repete a duração do curso – dois semestres letivos – porém, a carga horária mínima foi ampliada para 150 horas, sendo realizadas dentro desse total de horas, além dos encontros presenciais, atividades assíncronas via plataforma Moodle e com interação com uma tutora para cada turma, oficinas de literatura infantil, tertúlias literárias e seminários.

Em relação às atividades direcionadas às crianças, na seção "Reflexão e ação" de cada unidade dos cadernos do curso, são sugeridas situações práticas a serem desenvolvidas pelas professoras-cursistas com as crianças e compartilhadas nos encontros formativos. Na unidade "Crianças e Cultura Escrita", do Caderno 3, por exemplo, há a proposta que o professor elabore uma atividade que tenha como objetivo aproximar as crianças da cultura escrita, sem desassociar o escrito de outras dimensões da linguagem, enfatizando o brincar.

É possível notar na apresentação do curso e também no material didático disponibilizado, uma preocupação em articular teoria e prática, respeitando as especificidades da primeira infância e

[7] Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/>. Acesso em: 30 out. 24.

[8] Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/materiais-pnaic-2017-2018.html>. Acesso em: 26 nov. 24.

considerando a leitura e a escrita como práticas sociais que integram o cotidiano, ressaltando a importância das interações e brincadeiras nesse processo de ampliação das experiências das crianças com a linguagem escrita, que é o objetivo da formação continuada.

Contudo, por se tratar do mesmo material utilizado no curso do PNAIC da Educação Infantil, ainda encontram-se os problemas relacionados ao projeto gráfico e à forma como os cadernos se referem aos profissionais desta área, sugerindo que suas ações necessitam de condução e desconsiderando sua capacidade de produzir conhecimento sobre seu trabalho, conforme apontado anteriormente.

Considerações finais

Da análise dos documentos norteadores da educação infantil no Brasil (LDBEN, DCNEI, BNCC), destacam-se as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da primeira etapa da educação básica, inclusive para fomentar as experiências de apreciação e relação com a linguagem oral e escrita. Deste modo, tal concepção deve orientar a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil, garantido assim que a mesma tenha suas especificidades resguardadas, respeitando a criança enquanto sujeito de direitos.

Contudo, a despeito das orientações curriculares, foi possível identificar que as políticas federais no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, parecem caminhar na contramão de tais documentos, tendo em vista que os cursos ofertados com incentivo do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Política Nacional de Alfabetização - PNA e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, acabam abrangendo como público alvo também os professores da educação infantil.

Assim como ocorre com os diversos saberes previstos para serem vivenciados na primeira etapa da educação básica, as práticas envolvendo a escrita encontram-se no campo das aproximações iniciais, das primeiras descobertas e formulações de hipóteses. As

diretrizes que orientam as práticas pedagógicas para a educação infantil não trazem indícios de que o contato da criança com a língua escrita seja por meio de treinos ortográficos, fonéticos ou quaisquer outros exercícios que visem à decodificação e à associação entre grafema e fonema, conforme identificamos em conteúdos presentes no curso "Alfabetização Baseada na Ciência - ABC".

Avalia-se também que a formação continuada de professores alfabetizadores para a educação infantil, traçada em um pacto nacional não é capaz de considerar as especificidades desta etapa e tampouco as práticas cotidianas com as crianças pequenas e suas diferentes infâncias, tal como identificamos no curso ofertado pelo PNAIC e no curso "Leitura e escrita na Educação Infantil - LEEI". Tais formações parecem induzir uma forma de aprender e ensinar que estabelece ritmos, tempos, conteúdos e resultados que são controlados por organismos externos que nem sempre conhecem as demandas dessa etapa da Educação Básica e tampouco consideram as professoras como capazes de produzir conhecimento por meio da relação da teoria com a prática do cotidiano.

Desse modo, conclui-se ressaltando a necessidade de que a formação dos professores que atuam na educação infantil atenda às diretrizes curriculares desta etapa ao proporcionar a apropriação, reflexão e diálogo a partir de referenciais teóricos que considerem as especificidades da criança pequena e suas formas de aprender. Torna-se importante ressaltar, ainda, que tal indicação não se revela como posicionamento contrário aos estudos sobre alfabetização e políticas públicas a ela relacionadas, mas sim à defesa da Educação Infantil como etapa que possui objetivo próprio, visando ao desenvolvimento integral da criança pequena, e não deve ser considerada como preparatória para etapas posteriores.

Referências

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da

República, 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Leitura e Escrita na Educação

Infantil. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem oral e escrita na educação infantil: práticas e interações. **Caderno 3**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador - PNAIC em Ação 2017**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2017a. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpjPn5Es_5976353f8a4f9.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 826, de 07 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 07 jul. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**: Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA:** Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/biblioteca-da-alfabetizacao>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_v3.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**: Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: Ministério da Educação, s. d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC discute a formação de professores da educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23/2/24a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/mec-discute-formacao-de-professores-da-educacao-infantil>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formações para docentes de educação infantil ocorrem em todo o Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 29/4/24b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-

docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, v. 23, n.80, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935. Acesso em: 01 nov. 2024.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DEMENECH, F. *et al*. Quando a "Alfabetização baseada em ciência" é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 680–697, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60162>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

FREITAS, L. C. de.. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx. Acesso em: 31 out. 2024.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. "Tempo de Aprender": uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, *[S. l.]*, v. 26,

p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4933>. Acesso em: 7 dez. 2024.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 289-300, ago. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação conectada**, s.d. Inovação tecnológica impulsionando a educação brasileira. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ROVERI, F. T.; DUARTE, C. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. **Educação**, *[S. l.]*, v. 43, n. 4, p. 807–822, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32438>. Acesso em: Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, S. E.; MACEDO, E. E. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em educação**. Maceió - AL, vol. 13, nº 33, Ano 2021.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In*: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. (org.). **Primeira infância no século XXI**: direitos de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste/OMEP Brasil, 2013.

SHIROMA, E. O. *et al*. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427- 446, dez. 2005.

SILVA, C. P. da. Alfabetização baseada na ciência: reflexões sobre o curso ABC. *In*: **Congresso Brasileiro de Alfabetização, V CONBALF**, Florianópolis: Associação Brasileira de Alfabetização,

2021. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1419/1099>. Acesso em: 21 nov. 2024.

STIEG, V.; CARVALHO, de A. V. As políticas de alfabetização para a infância no brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, *[S. l.]*, v. 1, n. 5, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/194>. Acesso em: 28 out. 2024.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 1 nov. 2024.

O papel do laudo na inclusão escolar: reflexões sobre a legislação, a família e a escola

Adriana de Fátima Moraes Rosell
DEdIC/Unicamp

Isabella Franceschini Nunes
DEdIC/ Unicamp

Beatriz Aparecida dos Reis Turetta
UFU

O presente artigo é fundamentado em pesquisas bibliográficas e tem como objetivo abordar o papel do laudo na inclusão escolar, levantando reflexões sobre a legislação, a família e a escola. Partindo da perspectiva legal, pesquisamos as concepções de famílias e comunidades escolares em relação ao tema, procurando responder se o laudo é realmente necessário para o atendimento escolar eficaz e qual sua relevância na vida da criança. Para este trabalho adotamos o método dialético, retratando as diferentes concepções sobre o tema encontrados em textos, artigos e leis. Segundo Lima e Mioto, essa abordagem leva

> [...] o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o 'devir'; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo (Lima; Mioto, 2007, p. 3).

Entre as questões norteadoras, elencamos alguns impactos de um laudo equivocado e precoce, sua função na prática educacional e a quem ele atende efetivamente. Investigamos como o laudo pode ser útil para direcionar apoios especializados, mas também discutimos seus limites enquanto ferramenta determinante no processo

pedagógico. Além disso, refletimos sobre o papel do professor nesse contexto, destacando a necessidade de suporte contínuo e formação para que sua prática seja significativa e inclusiva.

O estudo aborda a importância da aceitação da matrícula da criança, mas também a necessidade de garantir adequações estruturais, materiais e pedagógicas necessárias para seu pleno desenvolvimento. A família, como base de apoio e parceira da escola, é reconhecida por sua contribuição na tomada de decisões e no incentivo ao desenvolvimento integral e respeitoso da criança. O artigo conclui que, embora o laudo seja relevante para orientar práticas pedagógicas e garantir apoios, ele não deve ser o único norteador da inclusão escolar sendo necessário que todos os envolvidos na educação dessa criança se responsabilizem pela construção de uma escola mais justa, igualitária e colaborativa.

O Movimento de inclusão da criança com deficiência no ensino regular e o direito ao atendimento educacional especializado

A aceitação da matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares começou a se consolidar no Brasil a partir da década de 1990. Essa conquista foi resultado da luta dos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência que vinham acontecendo internacionalmente e nacionalmente.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha sido um marco importante na previsão da educação para todos, se mostrou insuficiente para garantir os direitos previstos por lei. Nos anos seguintes, o Brasil foi signatário de vários documentos internacionais que previam a garantia de direitos das pessoas com deficiência e a partir dos mesmos, procurou avançar gradativamente no processo de aceitação das matrículas das crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. Entre esses documentos destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), que defendeu o princípio de que as escolas regulares devem incluir todos os alunos, independente de suas condições orgânicas.

Com forte influência dos movimentos internacionais, o Brasil aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e passa a elaborar leis específicas que tem como objetivo viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e na escola, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os sistemas de ensino precisam promover respostas às necessidades de todos os educandos, garantindo:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, reforça os compromissos do Estado com a educação das pessoas com deficiência e declara em seu Artigo 27 que:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

O Brasil tem se esforçado para garantir que todas as crianças, sem distinção de suas características orgânicas, físicas e/ou psíquicas, possam ter acesso à educação de qualidade em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de modo geral. No

entanto, os desafios de receber crianças com características muito distintas no ambiente da escola regular têm proporcionado inúmeros desafios que não se esgotam na aceitação da diferença no cotidiano escolar, mas incluem a necessidade de recursos financeiros, de recursos materiais e de formação que nem sempre estão disponíveis em todas as escolas. Não se questiona a importância da inclusão das crianças com deficiência, mas também não podemos deixar de questionar o papel do Estado frente aos desafios impostos por essa tentativa de "democratizar" a educação, afinal, ele tem se ausentado de suas responsabilidades e transferido para as instituições de ensino funções que não são de sua competência.

Como afirma Ferreira e Ferreira (2004), não podemos ignorar o risco que a educação inclusiva seja uma tomada de decisão tomada da perspectiva econômica para eliminar serviços da Educação Especial guiada pela racionalidade neoliberal que busca maior eficiência na educação com menor custo sem que as questões específicas do campo da deficiência sejam consideradas. Os autores destacam ainda que nessa égide da racionalidade neoliberal, corre-se o risco de reduzir os direitos da educação da pessoa com deficiência ao acesso e permanência na escola regular, como se esses fossem o suficiente.

As instituições carecem de adaptações físicas fundamentais, tais como rampas de acesso, banheiros adaptados e mobiliário apropriado. Adicionalmente, existe uma escassez de tecnologias assistivas, tais como: computadores equipados com programas especializados e recursos didáticos adaptados. A falta desses elementos restringe a independência e a participação integral dos estudantes com deficiência no contexto escolar, prejudicando seu aprendizado e integração.

Apesar da lei prever o direito à inclusão, alguns membros da comunidade escolar ainda resistem, muitas vezes, devido à desinformação ou a perspectivas preconceituosas sobre as potencialidades dos alunos com deficiência. A ausência de uma cultura de inclusão nas escolas compromete a criação de um

ambiente receptivo e respeitoso, crucial para o crescimento integral de todos os estudantes. Portanto, a superação desses obstáculos requer não só reformas estruturais e educacionais, mas também uma transformação cultural que aprecie a diversidade e promova a inclusão real.

Em última análise, a ausência de formação apropriada dos docentes. Inúmeros professores não têm acesso a treinamento adequado para trabalhar com a diversidade, o que os limita e por vezes até os impede de implementar práticas de ensino inclusivas. Como descreve Dorziat:

> Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma dinâmica de envolvimento de professores e alunos, como protagonistas de um processo transformador de educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos (Dorziat, 2010, p. 10).

Não se trata apenas de realizar cursos de formação desconectados do cotidiano, é preciso mais investimento para que a formação aconteça no espaço em que o professor atua, de maneira que seja voltado para o público que ele atende e para que sejam criadas as condições necessárias para a mudança na realidade educacional desses espaços. Em anos anteriores, a defesa por cursos de capacitação fez com que surgissem inúmeros cursos na área da educação da pessoa com deficiência, no entanto, hoje percebe-se que sem o ajuste à realidade educacional de cada escola, mesmo os professores que já possuem formação na área se sentem impotentes frente a responsabilidade de oferecer educação de qualidade à essas crianças. No caso da Educação Infantil, a situação é ainda mais grave. Segundo Turetta:

> A Educação Infantil encontra-se ainda em fase de construção de identidade, numa realidade que implica problemas diversos que pedem soluções urgentes nos planos das políticas de efetivação de iniciativas, das mudanças de ideias, dos recursos financeiros, da formação de professoras. E é nesse cenário precário e problemático que se está começando a incluir crianças com NEE (Turetta 2013, p. 26-27).

Na educação infantil, fase em que a criança tem seu maior crescimento cognitivo, emocional e social, o papel do educador é fundamental. Em um ambiente que valoriza a diversidade, as interações sociais podem potencializar o desenvolvimento das crianças com deficiência. O educador deve atuar como mediador, promovendo práticas inclusivas que valorizem as diferenças individuais e incentivem o envolvimento ativo de todas as crianças. A ideia central é que, ao reunir crianças com e sem deficiência no mesmo ambiente, todos se beneficiem, seja no aspecto acadêmico ou social. Neste contexto, é importante explorar a função do educador infantil no processo de inclusão de crianças com deficiência, considerando os obstáculos encontrados e as estratégias adotadas para garantir uma educação de qualidade para todos. No entanto, o professor não é o único responsável pela promoção das condições necessárias para o pleno desenvolvimento dessas crianças.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que do nascimento aos três anos, essa criança tem direito aos serviços de estimulação precoce oferecidos num programa que deve estar interligado aos serviços de saúde e assistência social (atendimento educacional especializado) e que:

> Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008).

Ainda que as legislações sejam avançadas na previsão dos direitos das crianças com deficiência, sabe-se que a educação não tem caminhado na mesma velocidade que a publicação das mesmas. Na tentativa de refletir sobre como tem sido a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil, esse trabalho pretende abordar o papel do laudo na inclusão escolar levantando reflexões sobre a legislação, a família e a escola.

A família e o laudo/diagnóstico

O nascimento de uma criança é marcado por expectativas, sonhos, desejos e também por inseguranças, dúvidas e incertezas. O nascimento de um bebê com deficiência se torna uma experiência inesperada e, muitas vezes, traumática para a família. Batista e França afirmam que:

> A chegada de uma criança com deficiência geralmente torna-se um evento bastante traumático e um momento de mudanças, dúvidas e confusão. A maneira como cada família lida com esse evento influenciará decisivamente na construção da identidade do grupo familiar e, consequentemente, na identidade individual de seus membros (Batista; França, 2007, p. 117).

Este evento faz com que esta família passe por "um luto da criança desejada". Muitas vezes, os sentimentos de negação, raiva e culpa emergem e por esse motivo demandam desta família um esforço para se adaptarem à nova realidade e conseguirem chegar à fase de aceitação. Para que isso ocorra, um longo percurso deve ser trilhado, existe a necessidade de se desconstruir a criança idealizada/esperada e construir novas percepções da criança real. Segundo Höher e Wagner (2006, p. 114) "em todas as famílias, em maior ou menor grau, tais expectativas necessitam ser reelaboradas, pois certamente a criança frustrará, em algum aspecto, a idealização dos pais".

Neste sentido, reiteram Batista e França (2007), que um dos primeiros desafios é a superação do conceito de doença e da visão patológica, permitindo que a criança seja vista como pessoa integral e plena de significados ao invés de ser vista pelo seu déficit.

É importante ressaltar que a família é o primeiro grupo social em que cada indivíduo é recebido e é através dela que temos os primeiros contatos com informações de quem somos e o que esperam de nós.

Segundo Pino, a criança se constitui no contato e relação com o outro, o desenvolvimento humano é um processo de constituição cultural em que a criança vai se apropriando na convivência com

as práticas sociais do "material" social-cultural que o meio humano lhe coloca à disposição a partir da conversão dessas relações em funções tipicamente humanas:

> E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança (Pino, 2010, p. 753).

Se o processo de constituição das crianças perpassa os processos de significação dos adultos, há de se preocupar com o despreparo e a falta de habilidade de alguns profissionais de saúde para comunicar os laudos de deficiências em crianças para seus familiares. Essa tem sido uma questão preocupante, com impactos e consequências significativas para as famílias. A ausência de sensibilidade e empatia no primeiro contato pode intensificar o sofrimento e a angústia dos pais e comprometer o significado que essa criança tem para esse grupo social. Segundo Höher e Wagner:

> [...] muitos profissionais da saúde não conhecem ou não consideram esses processos psicológicos, e frequentemente os veem como uma afronta, agressão ou ingratidão pelos serviços prestados, e, como consequência, percebem os pais como adversários e não companheiros no tratamento da criança (Höher; Wagner, 2006, p. 115 *apud* Buscáglia, 1997).

Em muitos casos, os profissionais da saúde não receberam formação específica para lidar com essas circunstâncias delicadas, sendo comuns abordagens frias e objetivas, que desconsideram e ignoram o peso emocional vivido pelas famílias. Em lugar de oferecer acolhimento e suporte psicológico, os profissionais, por vezes, priorizam uma comunicação técnica e direta, que acaba por desumanizar o processo e complicar a interpretação do diagnóstico.

Além disso, o despreparo dos profissionais de saúde se manifesta na ausência de dados precisos sobre o estado da criança e as opções de intervenção. Constantemente, as famílias reclamam da

falta de diretrizes precisas sobre tratamentos, terapias ou programas de suporte que poderiam ser cruciais para o crescimento da criança. Frequentemente, o suporte dos profissionais é superficial e restrito a consultas ocasionais, deixando as famílias vulneráveis e com um sentimento de impotência perante o novo contexto. Sobre isso Höher e Wagner (2006, p. 115) afirmam que "falta capacitação para enfrentar tal situação, o que é coerente com uma sociedade mecanicista que privilegia a eficiência e o aproveitamento de tempo", em detrimento de um atendimento mais humano e eficaz. Esta ausência de continuidade e direcionamento favorece um cenário de incertezas e inseguranças, no qual os pais precisam procurar informações por conta própria, frequentemente sem saber em quem depositar confiança.

Quando não recebem o apoio ou a compreensão necessária, esses pais podem ver a atitude do profissional como uma confirmação de suas próprias incertezas, considerando que são, de alguma forma, responsáveis pelo estado de seus filhos. Essa circunstância se complica pela falta de um local de escuta ativa, onde os pais possam se sentir entendidos e respaldados. Portanto, a "distância profissional" se torna um obstáculo que impede o estabelecimento de uma relação de confiança entre o profissional e a família. É primordial que os profissionais recebam treinamento para que possam conciliar a objetividade requerida com uma abordagem mais receptiva e humanizada.

Em última análise, a capacitação de profissionais de saúde deveria abranger o aprimoramento de habilidades emocionais e comunicativas para enfrentar diagnósticos tanto dos mais simples quanto dos mais complexos. Um atendimento humanizado e sensível às demandas emocionais dos pacientes e seus familiares pode ser crucial no processo de aceitação e ajuste à nova realidade. Ações de formação e programas de suporte psicológico, destinados tanto aos profissionais quanto às famílias, são fundamentais para proporcionar uma experiência mais receptiva e eficiente. Capacitar os profissionais para agir com empatia e entendimento, apresentando o diagnóstico de maneira sensível e inclusiva, é um

passo importante para oferecer mais conforto e segurança às famílias que enfrentam esses obstáculos.

Por outro lado, ainda existem as famílias que lutam para conseguir um diagnóstico que possa direcionar os caminhos que devem seguir com seus filhos que possuem alguma característica atípica ou que necessitam de algum cuidado diferenciado das demais crianças. A depender da situação econômica e social dessas famílias, a chegada do diagnóstico é tardia e este, muitas vezes, realizado sem aprofundamento teórico necessário para indicar as possibilidades dessa criança. Esse é um assunto que carece de mais investigação e aprofundamento.

A chegada das crianças na escola

Antes de iniciarmos as discussões sobre a importância do laudo/diagnóstico da criança com deficiência para melhor atendimento no espaço escolar, precisamos ter clareza que os pais ou responsáveis legais têm o direito de decidir sobre a saúde de seus filhos, fundamentando-se no que consideram ser mais benéfico para o seu bem-estar. Esse direito é respaldado pela autoridade parental, que permite aos pais gerenciarem aspectos cruciais da vida de seus filhos menores, como saúde, educação e outros cuidados fundamentais. Podemos dizer que esse fato assegura aos pais o direito de não buscarem um laudo ou diagnóstico para seus filhos e também de não querer torná-los públicos, caso assim prefiram.

O documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em janeiro de 2014, *Nota técnica nº 04*, determina que o laudo:

> [...] não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014b).

A decisão por não buscar um laudo/diagnóstico ou mantê-lo em segredo sempre gera conflitos com os direitos das crianças, já que o Estado e a sociedade entendem que a criança possui direitos próprios, incluindo o direito à saúde, tratamentos apropriados e atendimento educacional especializado, conforme a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (Decreto nº 3.298/1999) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Essas leis garantem e defendem os direitos das crianças com deficiência, como o direito de frequentar uma escola regular e a usufruir de apoio especializado.

Nesse sentido, o direito de escolha dos pais deveria ser equilibrado com os direitos das crianças e as responsabilidades da sociedade em assegurar que as mesmas obtenham os cuidados de saúde e os serviços educacionais necessários para o seu pleno desenvolvimento.

É evidente que a depender das condições concretas de existência e o modo como o laudo é divulgado seja para a família ou para a escola acarretará diferentes posicionamentos frente ao mesmo. No entanto, ainda assim precisa ser valorizado e interpretado como um recurso que permite à família e aos profissionais da educação medidas mais assertivas com relação ao tratamento e atendimento educacional que essa criança precisa.

O fato é que o laudo, que segundo a definição do Dicionário online de Português é a "determinação de uma doença a partir da descrição de seus sintomas e da realização de diversos exames", não pode ser considerado de maneira determinista e estático na vida da pessoa com deficiência. Não se pode cair no erro de justificar as intervenções apenas a partir de laudos e CIDs médicos.

Segundo Orrú:

> [...] o diagnóstico realizado pelo clínico é o conhecimento sobre as características de uma doença ou de um quadro de sintomas e, possivelmente, resultará em um prognóstico fundamentado nas possibilidades terapêuticas. Todavia, quando apenas se vê a doença ou os sintomas que a rigor são compreendidos como devendo ser combatidos, o sujeito acaba por ser esquecido (Orrú, 2013, p. 1.426).

Obter um laudo para uma criança com deficiência deveria ser apenas o primeiro passo para se chegar ao diagnóstico. Este sim pode permitir a organização do grupo social para que essa criança tenha as condições mais adequadas para se desenvolver de maneira plena como as demais crianças.

O fato é que alguns sistemas de ensino insistem em reclamar pelo laudo, não se dedicam na elaboração de equipes multidisciplinares que possam trabalhar na elaboração do diagnóstico e enquanto isso, essas crianças ficam sem acesso à saúde, assistência social e educação que precisam. Essa ausência traz consigo a negligência às necessidades das crianças e uma violação dos seus direitos assegurados pela lei. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), afirma que todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) devem ter sua vaga garantida, seja qual for sua diferença ou necessidade. Em seu Art. 3º diz:

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Assim, o diagnóstico deveria atuar como uma ferramenta de inclusão, para assegurar que o suporte da criança ocorresse em todos os aspectos do que lhe é de direito, para que promovesse um desenvolvimento menos desigual e uma melhor qualidade de vida. Não podemos mais correr o risco que laudos continuem determinando a vida das crianças e ou sendo tratados como verdades absolutas sobre o desenvolvimento de nossas crianças.

Outro aspecto relevante é a questão da quantidade de laudos prematuros e equivocados comprometendo a vida das crianças. Um laudo assim, especialmente para crianças muito pequenas, é

extremamente prejudicial, implica em "rotular" essa criança para o resto da vida. Como somos seres sociais e aprendemos socialmente, as falsas declarações de diagnósticos prematuros ou incompletos podem levar a interpretações errôneas, pois podem não considerar aspectos importantes como a fase de desenvolvimento da criança ou variáveis do ambiente social e familiar. Portanto, um diagnóstico antecipado e impreciso pode resultar em marcas que impactarão as relações sociais e as oportunidades futuras dessa criança.

Queremos destacar que não é apenas a ausência de diagnóstico que compromete o desenvolvimento da criança, mas a falta de investimento e comprometimento do Estado em investir em infraestrutura a fim de que não seja necessário um laudo para que a pessoa com deficiência tenha acesso a serviços especializados, ou seja não podemos cair no erro de acreditar que a matrícula no ensino regular garantirá o seu direito por lei de ter uma educação de qualidade, mas se faz necessário mudanças significativas para acolher e garantir que esses direitos sejam efetivados na prática. Conforme Rossal:

> Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É preciso que seja oferecido e garantido a todas as crianças o acesso aos diferentes tipos de saber, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional em toda dignidade e respeito que lhes são devidos (Rossal, 2000, p. 83 *apud* Pletsch, 2009).

A abordagem apropriada deveria focar nas necessidades da criança, priorizando o princípio da inclusão, no qual, cada aluno é acolhido com o apoio e suporte necessário para o seu desenvolvimento integral, independente de laudos médicos. A inclusão é mais do que oferecer acesso, ela envolve adaptar métodos, oferecer tecnologias assistivas, estrutura física adequada, capacitação de professores e valorização a diversidade, permitindo que cada criança se sinta integrada no ambiente escolar e alcance níveis mais elaborados de desenvolvimento.

O professor e a instituição escolar

Não podemos falar de inclusão sem respeito e empatia, porque todos nós de alguma maneira precisamos ser incluídos e respeitados em nossas diferenças. Segundo Kullok:

> No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo, toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos e respeito mútuo (Kullok, 2002, p. 11).

Para que isso ocorra o professor não pode usar o diagnóstico para se isentar de sua responsabilidade com essa criança. O laudo deveria ser encarado como a prova de uma das características da criança, que permitiria a busca por um diagnóstico que fosse constantemente revisitado pela equipe multidisciplinar durante a trajetória escolar e de vida dessa criança.

Um ponto importante da inclusão da criança com deficiência e do seu desenvolvimento é o direito a frequentar a escola. A escola é o local onde a criança passa a maior parte do tempo e entra em contato com outras crianças e por isso desempenha um papel fundamental na inclusão da criança com deficiência. Em outras palavras, a escola é um lugar essencial para o desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky:

> Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social (Vygotsky, 1995, p. 151).

O papel da escola é criar um ambiente inclusivo. Significa que a criança com deficiência deve ter as mesmas oportunidades de participação e aprendizagens que as demais crianças. A criação desse ambiente inclusivo abrange dois elementos. O primeiro são as

mudanças dos espaços físicos para adaptá-los às necessidades da criança com deficiência. O segundo aspecto é o de criar um ambiente de equidade, que promova uma cultura do respeito e do acolhimento e que envolva toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e demais funcionários. Por isso, o trabalho do professor precisa ser embasado na realidade e na necessidade de cada criança, esse processo precisa acontecer de forma respeitosa para que o aprendizado de todos aconteça de forma global e significativa.

Nesse caminho de busca por conhecimento é importante entender que não é preciso saber tudo, pois, são as dúvidas que nos impulsionam para a frente em busca de uma educação que realmente seja inclusiva. Esse processo precisa ser construído através da mediação e da intencionalidade das ações pedagógicas feitas a partir da escuta das crianças e de seus interesses, dessa forma a convivência entre as crianças se desenvolverá de maneira significativa.

É preciso considerar os laudos, mas acreditar em cada criança e na busca por escutá-las, entendê-las, respeitar o tempo de cada uma delas e também seus desejos e necessidades. Isso é fundamental para que todos se sintam reconhecidos como sujeitos únicos de direitos e deveres inseridos em um contexto coletivo.

Além disso, a instituição escolar não pode isentar-se de sua responsabilidade, ela precisa ajustar seu currículo e seus métodos pedagógicos de acordo com as necessidades particulares e específicas de cada criança, considerando e respeitando seu ritmo e forma de aprendizado. Essa adaptação curricular envolve desde o uso de materiais didáticos adequados até a aplicação de estratégias diferenciadas e o apoio de profissionais especializados, como professores de apoio, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Com essa estratégia personalizada, a criança com deficiência tem a possibilidade de avançar e aprimorar suas habilidades ao máximo, considerando suas características únicas e necessidades de desenvolvimento.

Outra função da escola é colaborar com a família e os especialistas em saúde para elaborar um plano de atendimento educacional especializado. Este plano deve buscar o alinhamento das metas e dos objetivos pedagógicos com as intervenções terapêuticas,

garantindo uma continuidade entre os cuidados prestados tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A parceria com a família, nesse processo, é importante, pois possibilita a troca de informações e estratégias que irão auxiliar no desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a escola deve atuar não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um elo para a inclusão social, colaborando no que lhe compete para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale ressaltar que nem o professor, nem a escola são responsáveis pela inclusão social, mas sim, pela inclusão escolar. E que ainda que desta perspectiva enxerguemos a escola e o professor como agentes fundamentais para que a criança com deficiência possa ser compreendida e alcance níveis cada vez mais elaborados de deficiência, não isentamos o Estado da responsabilidade de investimento em infraestrutura, em recursos materiais e da importante tarefa de oferecer formação inicial e continuada para os profissionais que enfrentam esse desafio.

A Educação Infantil

Há uma emergente necessidade de criar, de revogar e de recriar saberes e processos dentro (e fora) da escola a fim de desmistificar os dilemas da inclusão. Uma questão é certa, precisamos pensar além. Precisamos entender que as crianças são sujeitos de suas histórias e que merecem ser vistas para além de laudos e diagnósticos médicos, que elas precisam acima de tudo serem acolhidas, amadas, estimuladas e respeitadas.

A etapa da educação infantil é vital para o crescimento cognitivo, social e emocional, segundo Bersch e Machado:

> [...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se

> (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade.

Dessa forma, o professor de educação infantil assume uma função essencial no trabalho com educação inclusiva, executando o papel de agente transformador, que não atua apenas para proporcionar conhecimento, mas para garantir um ambiente de convivência, inclusivo e de respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária desde os primeiros anos de vida escolar. A convivência e o trabalho com pessoas com deficiência podem trazer um olhar e uma escuta mais sensíveis às singularidades de cada um de nós e as nossas práxis educativas. A inclusão existe em espaços que se comprometem com ela, é possível e necessária dentro e fora do ambiente educacional. Segundo Orrú:

> A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. Ela se pareia com uma educação que é construída emancipatoriamente e significativamente por cada vida presente nos espaços comuns de aprendizagem (Orrú, 2017 p. 1144).

Assim o papel como educador é valorizar o ser humano, como um ser único, com capacidades e saberes diferentes, respeitar suas especificidades, suas dificuldades e valorizar suas conquistas e superações. O trabalho sempre levará a inúmeras situações e enfrentamentos diários, mas isso acontece também com relação às crianças sem deficiência.

O professor esbarra em muitas questões que, por vezes, prejudicam ou até mesmo impedem que seu trabalho seja realizado de forma plena, como por exemplo a resistência das famílias em buscar apoio e ajuda profissional, assim como terapias para que a criança com deficiência possa se desenvolver de forma plena e

realmente inclusiva, mas não podemos usar a ausência de diagnósticos como um "problema a ser resolvido" e nem como um empecilho para a realização do nosso trabalho. Como descreve Turetta:

> No atendimento a esses alunos, o descrédito e as dificuldades enfrentadas (maiores ou menores dependendo da deficiência específica) são resultantes de várias condições limitantes, como a falta de organização da escola para essa tarefa e a implantação sem implementação real das propostas inclusivas, bem como a ausência de redes de apoio e de parcerias com outros setores da sociedade (Turetta, 2013, p. 30).

Quando essa criança chega no espaço escolar, ela tem o direito de usufruí-lo de forma plena e feliz. Não estamos afirmando que apenas a escuta sensível do professor, sua "boa vontade" em atender as crianças é suficiente para uma educação inclusiva de qualidade. Na verdade, queremos dizer o oposto, o trabalho do professor não é um dom, não são predestinados a educar, ao contrário, para que possam realizar esse trabalho com segurança e eficiência é preciso muito mais; faz-se necessário a formação continuada, a adequação da infraestrutura escolar, o apoio pedagógico e de especialistas para que a inclusão ocorra de maneira efetiva e eficaz. Segundo Pletsch:

> [...] o discurso que associa a inclusão a uma suposta vocação ou missão de professores 'bem-intencionados', também deixa de lado o debate mais amplo sobre as condições de trabalho e o investimento na educação, numa linha que acaba por responsabilizar os professores e a própria escola pelo suposto 'sucesso' ou 'fracasso' dos alunos (Pletsch, 2009, p. 40-41).

O importante é entendermos que a inclusão precisa ir além do sentido de integração ou socialização, ela precisa garantir que a criança se desenvolva em sua plenitude. Não há mudança sem luta. Os movimentos sociais foram capazes de colocar a maioria das crianças dentro das escolas do ensino regular, agora a luta continua para que haja conscientização da necessidade de buscar

qualidade do atendimento de todas as crianças, inclusive das crianças com deficiência.

Considerações finais

O papel dos professores da Educação Infantil é valorizar cada ser humano como único, com suas capacidades, saberes e modos de ser singulares. Cada aluno traz consigo um conjunto de especificidades que, quando acolhidas e respeitadas, promovem um ambiente de inclusão genuína e enriquecem o processo educativo. A responsabilidade do professor é valorizar cada conquista e cada superação individual, reconhecendo as dificuldades e celebrando o progresso. É isso que nos torna humanos: a capacidade de se relacionar uns com os outros e de aprender com cada situação, com cada luta, com cada vitória e, por meio desse envolvimento, ser um mediador capaz de promover experiências que transformam e elevam os níveis de desenvolvimento de todos.

A verdadeira inclusão é aquela que ultrapassa o discurso e penetra no coração, aquela que nos modifica, nos sensibiliza e nos leva a ser melhores como pessoas. Precisamos ter clareza que a vida humana não pode ser definida por laudos, rótulos ou diagnósticos; os seres humanos são complexos, distintos em essência, em particularidades, conhecimentos, gostos, opiniões e vontades. Enxergar cada aluno sob essa lente, para além de uma classificação ou sigla, é um compromisso fundamental do educador.

Ficou evidente com essa pesquisa, que entre o laudo e a negação por parte das famílias existe uma linha muito delicada. É necessário que o professor demonstre empatia para acolher o momento de luto que muitas famílias enfrentam, entre a criança idealizada e a real, oferecendo apoio e orientação sem julgamento. Compreender esse processo de aceitação e ao mesmo tempo orientar a família sobre a importância de terapias e acompanhamentos multidisciplinares é um desafio, mas um passo

essencial para garantir que a criança tenha o apoio necessário tanto na escola quanto fora dela.

Nosso objetivo, neste trabalho, esteve relacionado ao papel do laudo na inclusão escolar, destacamos que embora este possa ser uma ferramenta valiosa para orientar o trabalho pedagógico, a ausência do mesmo não pode ser justificativa para a falta de investimento no desenvolvimento pleno das crianças com deficiência. O trabalho da escola deve estar voltado para o olhar atento dessa criança, de suas características e de suas potencialidades. Sendo assim, é urgente considerar que esse olhar atento para as crianças com deficiência depende em grande medida da formação (inicial e continuada) dos profissionais e das condições concretas de existência de cada instituição.

Por fim, destacamos que enquanto as tentativas de inclusão escolar estiverem vinculadas a égide da racionalidade neoliberal de redução de gastos, sem que o Estado se responsabilize pelo diagnóstico adequado e precoce da deficiência, pelos atendimentos especializados das crianças e pelo suporte que profissionais e familiares necessitam, estaremos recebendo as crianças no ensino regular com poucas garantias que as mesmas receberão a educação de qualidade prevista nas legislações. E, no pior dos casos, acreditando que a boa vontade dos professores pode resolver a problemática da inclusão escolar de crianças com deficiência.

Referências

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. de. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 117-121, jan./jun. 2007. ISSN 1807-2836. Disponível em: https://pdfcoffee.com/familia-de-pessoas-com-deficiencias-desafios-e-superaao-pdf-free.html. Acesso em: 02 out. 2024.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. *In*: SCHIRMER, C. R. *et al*. **Atendimento educacional especializado**: Deficiência física. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p. 15-24.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https:/ /www2.senado.leg.br. Acesso em: 01 de out. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica nº 04**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRUNHARA, F.; PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia**, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000100004. Acesso em: 05 out. 2024.

CAMARGO, S.; LONDERO, A. Implicações do diagnóstico na aceitação da criança com deficiência: Um estudo qualificado. **Integração em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 277-289, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.5380/psi.v12i2.10207. Acesso em 03 de out. de 2024.

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar em foco. In: Reunião Anual da ANPEd, 33. 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2024.

ESTADÃO. Inclusão sem laudo é um direito da criança. **Estadão**. Disponível em: https://www.estadao.com.br/emais/crianca-em-desenvolvimento/inclusao-sem-laudo-e-um-direito-da-crianca/. Acesso em: 15 out. 2024.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, E. G.; SOUZA, V. C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

HÖHER, S. P. ; WAGNER, A. D. L. A transmissão do diagnóstico e de orientações a pais de crianças com necessidades especiais: A questão da formação profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 113-125, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000200002. Acesso em: 03 out. 2024.

KULLOK, M. G. B. (org.). **Relação professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, 10 (spe), 37–45, 2007.

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Gestão & Saúde**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1419–1429, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/192. Acesso em: 04 out. 2024.

ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, UFU, v. 31, n. 62, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/33115. Acesso em: 04 out. 2024.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 71, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, L. S. da; SZYMANSKI, L. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. **Educação e Pesquisa**, v. 46, e225328, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046225328. Acesso em: 02 out. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076. Acesso em: 10 dez. 2024

TURETTA, B. A. dos R. **Crianças com necessidades especiais em atividades de brincadeira no contexto da educação**. Piracicaba: Faculdade Metodista de Piracicaba, 2013.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007. Acesso em: 02 out. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. São Paulo: Editora Relógio D'Água, 2021.

Plano Primeira Infância Campineira (PIC) e as propostas para educação das crianças pequenas

Julia Bezerra Evangelista
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Unicamp

Introdução

Não é novidade o fato de que a educação infantil sempre foi território de disputas, lutas, progressos e retrocessos. Nenhum avanço nas políticas educacionais para a primeira infância é destituído de história (Campos, 1999), mas sim fruto de pressão e luta popular. O grande envolvimento da população, em especial das mulheres trabalhadoras, na pressão por políticas de garantias de direitos às crianças pequenas, vai reverberando nas políticas públicas o que, ao longo dos anos, marca a história com conquistas significativas (Arelaro, 2017).

Com o desenvolvimento do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), que surge em 2010 e é renovado, por mais dez anos em 2020 e, posteriormente, a criação da Lei Federal nº 13.257, conhecida também como Marco Legal pela Primeira Infância (2016), o governo federal coloca a faixa etária dos 0 aos 6 anos, na rota das políticas públicas, inclusive, indicando apoio técnico e financeiro para que Estados e Municípios formulem seus próprios planos para a primeira infância, como é possível observar no tópico 3 do PNPI.

> O Poder Executivo formulará e implementará uma Política Nacional Integrada para o Atendimento Integral das Crianças nas diversas infâncias brasileiras, segundo as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Marco Legal da Primeira Infância, sob a égide da prioridade absoluta

> estabelecida no art. 227 da Constituição Federal. Além disso, apoiará técnica e financeiramente os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na elaboração e implementação dos seus respectivos Planos pela Primeira Infância (PNPI, 2020).

Em junho de 2024, por meio do Decreto nº 12.083, o presidente da república estabeleceu, conforme consta no PNPI, as diretrizes para elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e instituiu seu Comitê Intersetorial, neste documento é reforçada a importância de os entes federados adotarem medidas que promovam o atendimento intersetorial de crianças na primeira infância.

Nesse contexto, o Plano Primeira Infância Campineira (PIC) surge a partir da necessidade da cidade de Campinas de desenvolver um Plano Municipal para a Primeira Infância, a fim de nortear as ações relacionadas às crianças pequenas nas diferentes secretarias. A escolha de analisar um plano do município de Campinas se justifica pela relação da pesquisadora com a rede de ensino do Município e pela necessidade de disseminação do plano para a população geral e, em especial, para os profissionais que trabalham com a primeira infância, tendo em vista que é um documento importante para orientação e acompanhamento dos avanços relacionados a essa faixa etária, contudo não é amplamente estudado pelos profissionais que atendem a crianças de 0 a 6 anos. Além disso, a cidade de Campinas é o terceiro maior município do estado de São Paulo, em número de habitantes, e a maior do interior paulista, o que a torna uma cidade de referência, logo, é importante acompanhar as decisões políticas do município, compreendendo que elas podem influenciar politicamente outras cidades.

Este texto resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o que é o Plano Primeira Infância Campineira, quais suas propostas para a educação do município de Campinas e a influência das Fundações em sua elaboração e implementação. Para isso, realizou-se uma análise documental, que toma o texto do documento Plano Primeira Infância Campineira como objeto de estudo, encarando a abordagem qualitativa como a possibilidade

de "'[...] aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la' (Martins, 2004, p. 292). Compreende-se, ainda, que em documentos políticos, as ideias nem sempre são declaradas e explícitas, logo, eles devem ser encarados como objetos de interpretação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Afinal, o que é o PIC (Plano Primeira Infância Campineira)?

O documento do PIC se apresenta como uma política intersetorial, que reflete sobre o atendimento de crianças pequenas em diversas áreas. Ele se organiza em eixos temáticos, cada um tratando de uma área de atuação, dentro destes eixos, faz uma análise geral sobre como cada área se relaciona com a primeira infância e quais os desafios que enfrentam. Depois disso, apresenta propostas de ação para que se aprimore o atendimento público às crianças pequenas.

A necessidade da formulação de um plano municipal para a primeira infância na cidade de Campinas vêm, além da indicação do governo federal, por meio do Marco Legal da primeira Infância (MLPI) (2016), de alterações que esta lei faz no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Artigo 260, definindo que os critérios de utilização dos recursos captados pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA), serão definidos por meio de planos de aplicação estabelecidos por um conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente. A própria Prefeitura Municipal, em reportagem datada de 2018, coloca a questão dos fundos de investimento como motivadora para o movimento de formulação do PIC:

> O PIC responde a uma exigência legal, inclusive para legitimar o repasse de recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA). Isso porque, com a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para captar recursos dos Fundos nacional, estadual e municipal serão consideradas as prioridades do Plano Municipal de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à

Convivência Familiar e Comunitária e as do Plano Municipal pela Primeira Infância (Campinas, 2018).

Assim, Campinas iniciou os trabalhos de desenvolvimento do PIC com a nomeação do Comitê Municipal Intersetorial, por meio do Decreto nº 19.654 (2017), publicado em Diário Oficial do município em outubro de 2017. O Comitê foi formado por um membro titular e um membro suplente de diferentes segmentos[1], dentre eles, o gabinete do prefeito, Secretaria Municipal de Assistência Social e Segurança Alimentar, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC).

O comitê foi coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Segurança Alimentar, que era responsável por marcar e mediar as reuniões, que deveriam envolver as cinco regiões da cidade e suas respectivas demandas. Ao todo o Comitê Municipal realizou reuniões, seminários e cinco encontros intersetoriais, que eram organizados com a representação de cada um dos segmentos envolvidos no debate, que deveriam levar as demandas discutidas em seus espaços de atuação para socialização (PIC, 2018).

Quando se trata de uma metrópole, como é o caso de Campinas, trabalhar com a questão da intersetorialidade e o reconhecimento de múltiplos contextos sociais é fundamental para formulação de um trabalho que contemple as demandas dos territórios distintos que compõem a cidade, pois "cada território necessita de intervenções públicas que se pautem em arranjos mais complexos envolvendo, na maioria das vezes, mais de uma área de atendimento" (Piccione; Olini, 2023, p. 03). Essa ampla discussão resultou em 1300 propostas que foram analisadas e categorizadas pela equipe do PIC.

[1] A lista completa dos membros do Conselho pode ser consultada no *Diário Oficial* do município a partir da p. 7. Disponível em: portal-api.campinas.sp. gov.br//sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1370901985.pdf/. Acesso em: 20 nov.2024.

O plano teve como documento norteador o Plano Nacional para a Primeira Infância e seus eixos de ação, estando, entre eles, o da "Educação Infantil". Além dos eixos apresentados no documento nacional, o PIC acrescentou mais 3, que surgem como demanda do município e, após debate e reorganização, foram sistematizados 12 eixos finais[2].

Em 2018, os debates sobre a formulação do PIC se encerraram e seu texto foi publicado em dezembro do mesmo ano (Rede Nacional pela Primeira Infância, 2019), com validade de dez anos (2019 a 2029), e devendo ser reavaliado ao fim de sua vigência para uma reformulação ou possível extensão das propostas.

Diante dos dados apresentados no documento do Plano Municipal pela Primeira Infância de Campinas, é possível inferir que ele se mostra como uma proposta democrática de formulação de plano para induzir a política pública, contudo, convém ressaltar que diante dos limites da análise documental, não é possível garantir que esse processo ocorreu de tal maneira. Apesar disso, é possível afirmar que ele possibilitou a ampliação do debate sobre a primeira infância no município, nos diferentes segmentos da máquina pública, levando a uma reflexão coletiva sobre qual infância a cidade de Campinas quer oferecer para suas crianças.

No entanto, o processo de elaboração de um plano não garante sua efetivação, assim, após a finalização da escrita do PIC, fez-se necessário uma pressão social e política para que as ideias fossem transformadas em ações por parte do poder público, pois, como defende Campos (1999), a grande questão que decorre das declarações de direitos é como torná-los realidade. Apenas em setembro de 2023, por meio da Lei nº 16.436 que "Dispõe sobre a implementação do Plano Municipal pela Primeira Infância Campineira - PIC 2019-2029" (Campinas, 2023), a cidade de Campinas oficializa ações para implementação de políticas

[2] A lista completa dos eixos de trabalho do Plano Primeira Infância Campineira está disponível na página 9 do documento (PIC, 2018). Disponível em: https://portal-api.campinas.sp. gov.br/sites/default/files/secretarias/arquivos-avulsos/3%20pic.pdf /. Acesso em: 21 nov. 2024.

públicas para a primeira infância. A Lei Municipal defende o texto do PIC como orientador de programas e projetos voltados para a primeira infância, reiterando os eixos norteadores do trabalho e o Comitê Intersetorial, que deve monitorar e avaliar a implementação do plano, além disso, garante investimento por meio da Lei Orçamentária Anual.

Um ponto de atenção do texto da lei é o fato do coordenador-geral do projeto ser indicado pelo gabinete do prefeito (Campinas, 2023). Essa questão pode tornar a viabilização do PIC uma demanda de interesse político partidária, ao invés de interesse público, tendo em vista que a pessoa responsável por coordenar as ações do plano, é alguém diretamente ligado aos interesses do governo e não um funcionário público de carreira, que tem autonomia para contestar ideias e ações que caminhem na contramão da garantia dos direitos da população.

Primeira Infância Campineira e suas propostas para a educação

Além das garantias legais de oferta ao atendimento educacional na primeira infância (Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), existem documentos que sinalizam qual a qualidade desse atendimento, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), o Plano Nacional de Educação (2014), entre outros que buscam instituir Parâmetros de Qualidade para o Atendimento em creches e pré-escolas.

Assim, a luta pela educação infantil se revela como um processo que vem de longos anos, que resultou em conquistas legais e normativas significativas, mas que ainda precisa avançar muito para que esse direito seja efetivado de forma plena, tanto no que diz respeito à ampliação da oferta, quanto à qualidade do atendimento.

O eixo 4 do PIC, que trata da Educação infantil, abre o texto fazendo uma análise geral do cenário atual do atendimento educacional das crianças pequenas no Município, e indica que na

cidade de Campinas, as deficiências na efetivação do direito à educação infantil são uma realidade, sobretudo, na oferta da creche:

> Assim como outros municípios de alta densidade populacional, o crescimento acelerado não acompanha a oferta de Educação Infantil, nas regiões mais novas da cidade, resultando numa problemática histórica de demanda de crianças entre 0 a 3 anos de idade que aguardam vaga na Educação Infantil pública (Campinas, 2018, p. 39).

Na cidade de Campinas, a Educação Infantil pública se dedica ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, em instituições públicas e entidades conveniadas, dividida em agrupamentos multietários. No período de formulação do PIC, essas unidades eram divididas da seguinte forma: "161 unidades de Educação Infantil, mantidas pelo poder público. Destas, 28 são administradas por Organizações Sociais (OS) por meio de Contrato de Gestão" (Campinas, 2018), atendendo 35.679 crianças, mas ainda contava, até maio de 2018, com uma lista de espera de 6.832 crianças.

Diante desta demanda, o PIC se dedica a pensar um plano de expansão desse atendimento, que segue "uma política de priorização pautada em situações de vulnerabilidade, identificadas e pontuadas no ato do cadastro de demanda por vaga realizado pelas famílias" (Campinas, 2018, p. 41). Essa questão volta a aparecer na proposta 1 do PIC:

> Ampliar a oferta de atendimento às crianças na Educação Infantil, em consonância com as metas e diretrizes previstas no Plano Municipal de Educação, visando à universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos e 11 meses e ampliação da oferta para crianças de 0 a 3 anos, *com especial atenção para as crianças em vulnerabilidade e risco social* (Campinas, 2018, p. 43, grifos nossos).

O PIC trata da universalização do acesso apenas para crianças de 4 e 5 anos, citando uma ampliação do atendimento em creches, não estabelecendo metas específicas de aumento de vagas para bebês e crianças de 0 a 3 anos, o que dificulta o acompanhamento

dessa expansão e a cobrança, por parte da população quanto ao seu cumprimento.

A realidade é que a proposta deveria prever o acesso à creche para todas as famílias que assim desejarem. Estabelecer critérios para seleção de matrícula vai contra o direito universal à Educação Infantil, garantido na Constituição de Federal (1988) e as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), que apontam que a matrícula em instituições de educação infantil não deve estar vinculada a nenhum critério de seleção. Ainda, revela-se como uma medida paliativa para um problema antigo: desde a década de 1970 o Brasil já enfrenta uma crise no atendimento à primeira infância e trata esta questão com "maneiras alternativas" para acolher bebês e crianças pequenas (Correa, 2019). Essas medidas paliativas podem interferir de forma direta na maneira como a educação infantil é concebida, criando um ciclo de preconceitos e falta de qualidade, como demonstra Fúlvia Rosemberg (1984).

O que está em pauta não é a extrema necessidade de crianças com maior vulnerabilidade social serem atendidas nas instituições de educação infantil, mas sim o fato de que o Estado, ao não conseguir suprir a demanda de crianças e famílias que querem ou precisam acessar este serviço, apresenta como solução priorizar as necessidades de determinados grupos em detrimento de outros. Ao pensar em políticas educacionais para a primeira infância, é importante ter sempre como fundamento central o fato de que o acesso de crianças às creches e pré-escolas não é um direito focalizado, mas sim universal, destinado a todas as crianças e famílias.

Outra questão a ser considerada sobre a ampliação do atendimento à EI em Campinas, é que o PIC prevê duas ações: construção de novos prédios e ampliação, quando possível, dos prédios existentes. Contudo, para ampliação efetiva no número de vagas, não há garantia clara que aconteça por meio da construção e gestão direta da rede municipal, visando à garantia da qualidade do trabalho ofertado. Assim, diante do movimento de terceirização da gestão de creches públicas no município, tendo, em 2018, na

cidade, 28 unidades nesta situação, como indicado nos próprios dados do PIC, preocupa a possibilidade desta ampliação se dar em detrimento da qualidade, via oferta indireta.

No ano de 2024, a Prefeitura de Campinas inaugurou mais dez CEIs, com previsão de abertura de mais seis nos próximos meses, denominados "Espaços do Amanhã", que terão sua gestão entregues ao Instituto da Cidadania José Pires (Campinas, s.d), mostrando que a administração municipal segue compactuando com a terceirização da educação pública. Tal escolha política apresenta diversas consequências no que se refere a uma mesma rede tendo dois tipos de atendimento, dado que apesar de existir um referencial para investimento das verbas que direciona as instituições consideradas parceiras, de modo geral elas costumam ter autonomia para investir "conforme suas prioridades, ou conforme renda mais, o que impacta de forma direta na qualidade" (Pellisson, 2016, p. 182).

Depois de apresentar o tema do acesso às creches e pré-escolas, o PIC indica os eixos que norteiam as ações que os Centros de Educação Infantil devem desenvolver a fim de promover a qualidade e pleno desenvolvimento das crianças ali atendidas: a garantia do brincar, as interações sociais, o desenvolvimento integral da criança considerando indissociáveis ações de cuidado e educação e o enriquecimento e ampliação do repertório cultural, artístico e científico das crianças (Campinas, 2018). Estes eixos estão em consonância com as DCNEIs (2009) e também com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (Campinas, 2013), esta última construída de forma coletiva, envolvendo os profissionais de educação do município, tendo como foco principal o compromisso com a infância e com o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Desta forma, no que se refere a ações educacionais, o documento reafirma o compromisso de construção coletiva de um currículo que valoriza a infância.

Após a análise geral da Educação Infantil do município, o PIC apresenta 42 propostas de ação para que a educação infantil supere as deficiências atuais, distribuídas nos seguintes temas:

atendimento, educação permanente, infraestrutura e recursos humanos, revisão de normas e regulamentação.

No primeiro tópico, que trata do atendimento, o mote principal é expandir o número de vagas, tendo em vista que esse é o primeiro e maior problema da educação infantil campineira. Quanto à qualidade do serviço ofertado, é reforçado o compromisso de pautar a educação infantil nas interações e brincadeiras, garantindo o brincar como eixo curricular, além de destacar a importância dos CEIs ofertarem espaços e tempos de qualidade, com espaços ricos em experiências. O documento também trata, além do acesso, da necessidade de acompanhar a permanência dessas crianças na escola, de um contato e envolvimento das famílias nesse processo e da importância de todos esses aspectos aparecem no Projeto Pedagógico (PP) dos CEIs.

As propostas 5 e 8, destacam a importância de que algumas ações educativas constem no Projeto Pedagógico das unidades de ensino:

> 5. Prever nos Projetos Pedagógicos, o envolvimento das famílias em ações, discussões, vivências sobre o brincar, organizando tempos e espaços destinados às brincadeiras infantis e considerando o adulto um ser brincante.
> 8. Prever, nos projetos pedagógicos, a relação da criança com a escola, seu entorno e a cidade, a partir da mobilidade urbana, dos percursos e trajetos que as crianças conhecem e da educação para o trânsito, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais (Campinas, 2018).

Para que isso se efetive, é indispensável que essa orientação apareça nas resoluções da Secretaria de Educação que tratam sobre a formulação e atualização do PP, o que não aconteceu até a publicação da última resolução (2022). Pois, ao não existir uma orientação formal sobre a necessidade de incluir determinados itens no PP das unidades, o debate sobre essas temáticas pode se tornar facultativo, sendo incorporado apenas ao trabalho das unidades educacionais que os avaliam importantes, o que não garante uma isonomia no trabalho realizado na rede.

Outras propostas do tópico de atendimento, já são realidade na cidade de Campinas, aparecendo em suas diretrizes oficiais, mas precisam de ajustes para garantir sua efetivação, como é o caso da proposta 4, que prevê, por exemplo, a garantia do brincar como eixo curricular da educação infantil, o que já é realidade na rede, como consta na Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação infantil: um Processo Contínuo de reflexão e ação (Campinas, 2013). No entanto, ela também prevê "investimento orçamentário para aquisição de brinquedos e materiais abrangendo as diversidades humanas, étnicas, raciais, culturais e etárias" (Campinas, 2018, p. 44), fato que ainda precisa avançar no município, tendo em vista que, atualmente a aquisição de brinquedos é de responsabilidade de cada unidade de ensino, por meio do caixa escolar, não havendo verba específica para essas compras.

Ou ainda a proposta 6, que ressalta a importância de se pensar ações que envolvam as famílias nos espaços de debate e decisões das unidades. Nos documentos oficiais, existe a preocupação de incluir as famílias nestes espaços colegiados, como a Comissão Própria de Avaliação (CPA), como consta na Resolução Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 14/2014 (Campinas, 2014), e o Conselho de Escola, Lei nº 7.145 de 03 de setembro de 1992 (Campinas, 1992). Mas, ainda é preciso caminhar no sentido de garantir a presença das famílias em outros debates menos burocratizados, construindo uma relação de diálogo e parceria.

Um passo, nesse sentido, pode ser visto no documento "Orientações para acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil" (Campinas, 2022), que defende a presença das famílias na escola, construindo juntos uma proposta de acolhimento, de cuidado e educação, garantindo a circulação das famílias pelo espaço do CEIs, entendendo que aquele ambiente é um espaço público que pertence à criança, mas também a suas famílias. No entanto, este é um documento que apesar de ser muito positivo, é pensado para uma situação específica, o acolhimento inicial das crianças que começam a frequentar as creches, não

garantindo que essa parceria entre família e escola se estenda para outros momentos.

Por fim, existem propostas que já são garantidas pelas legislações municipais, e que devem ser cumpridas pelas unidades escolares, tal qual é o caso das propostas 16 e 17, que tratam sobre a importância de zelar pela frequência da criança na escola e garantir uma busca ativa em caso de ausências recorrentes, comunicando os órgãos competentes sobre as ausências, como consta na Resolução CME N° 01/2016 (Campinas, 2016).

No tópico que trata sobre educação permanente, o mote principal é que os profissionais da educação infantil tenham formação constante relacionadas a diferentes temáticas que envolvam a primeira infância, além de espaços de partilha dos conhecimentos produzidos dentro da rede municipal e por profissionais de outras redes de ensino. De modo geral essas propostas são cumpridas, pois existe no calendário da rede espaços e tempos destinados à formação, além de tempos e espaços para formação continuada fora da jornada de trabalho, que são facultativos e remunerados por meio de Hora Projeto, que, como consta na Lei Ordinária nº 12.987, de 2007, é uma remuneração extra, de até 9 horas aulas semanais, para vinculação em projetos ou cursos relacionados a área de atuação docente ofertados pela Coordenadoria Setorial de Formação.

No entanto, apesar de ter espaços destinados à formação, o município não cumpre a Lei nº 11.738 de 2008, que trata sobre a distribuição dos tempos de trabalho, destinando um terço da carga horária docente para trabalhos extraclasse. Na cidade de Campinas, como pode ser consultado no anexo IV da Lei Ordinária nº 12.987, que dispõe sobre a jornada de trabalho docente, em uma jornada completa de 32 horas aulas semanais, 24 são destinadas ao trabalho com crianças e 8 as demandas extras de reuniões, planejamento, avaliação e formação. Quando neste caso, segundo a Lei Federal, o trabalho com crianças deveria ocupar menos de 22 horas semanais, disponibilizando aos professores ao menos 10 horas para se dedicar às demandas extraclasse.

Além disso, a proposta do PIC defende que "os profissionais da educação tenham momentos de formação previstos em seus contratos/jornadas de trabalho para estudos, reuniões e trocas de experiências" (Campinas, 2018, p. 46). De fato, os tempos de estudo e debate coletivo da rede, presentes na jornada de trabalho, 2 horas aulas semanais, conforme consta na Lei nº 12.987, entretanto, são insuficientes para tratar das demandas e da complexidade do debate que envolve o cuidado e educação das crianças pequenas.

Já o tópico que apresenta as questões ligadas à infraestrutura e recursos humanos, os aspectos que se destacam são a necessidade de ampliação e readequação dos espaços físicos dos CEIs para que fiquem apropriados ao atendimento de crianças pequenas garantindo o bem-estar e a qualidade no atendimento. Além disso, o documento aponta a necessidade de contratação de pessoal, para que se possa contar com um número compatível de profissionais para atender a quantidade de crianças na unidade.

Nessa discussão, há um destaque para a questões arquitetônicas das unidades educacionais e de seu entorno, destacando a importância de "Planejar e prever, em conjunto às Secretarias de Urbanismo, Infraestrutura e Educação, a construção de novas unidades educacionais" (Campinas, 2018, p. 47), e explicitando ser uma obrigação do governo a responsabilidade pela construção e adequação dos espaços dos CEIs. No entanto, é importante se manter vigilante quanto às ações de implementação das propostas do PIC, tendo em vista que a Prefeitura Municipal firmou parceria com a URBAN95, fundação privada responsável por projetos de infraestrutura urbana voltada para primeira infância (Blog PIC, 2024).

Fazendo uma análise geral, o PIC, no que diz respeito à educação, é uma proposta que apresenta pontos positivos, visando ações que valorizam a infância e que buscam promover uma educação infantil de qualidade. Por outro lado, também apresenta pontos de atenção, como o atendimento focalizado, colocando regras de prioridade no acesso a creches e a não problematização do conveniamento ou terceirização da gestão de CEIs, bem como

as parcerias com instituições privadas para o desenvolvimento das ações propostas no plano.

O PIC e a atuação das Fundações

Ao se analisar os parceiros do PIC, é possível perceber a atuação de algumas fundações privadas, o que revela a necessidade de se estar vigilante tanto quanto aos objetivos de participação na elaboração do plano, como para a maneira como essas instituições podem influir na implementação das propostas. Assim, a principal questão e defesa são para que os recursos públicos não sejam transferidos para as fundações, de modo que estas assumam a responsabilidade sobre ações que deveriam ser de responsabilidade do poder público, levando à perigosa ideia de que o Estado se torne "parceiro" dos empreendedores sociais, ao invés de provedor direto do direito (Correa, 2019).

Como destaca Correa (2020), o Brasil tem uma longa história de privatização da educação infantil, que começa na década de 70 com as instituições filantrópicas oferecendo as primeiras vagas de creche, e se arrasta até hoje, por meio das redes de conveniamento entre municípios e instituições sem fins lucrativos, marcadas sobretudo pela falta de qualidade do atendimento (Adrião; Domiciano, 2018). Mais recentemente, o tema da primeira infância é tomado, ainda, pelos *Advocacy Coalition Framework* (ACF) - traduzido como Modelo das Coalizões Advocatórias - modelo de gestão pública que conta com a participação de diversos atores privados em todos os processos da política pública, até mesmo na elaboração de uma lei, como ocorreu com o Marco Legal da Primeira Infância (Serrão; Santana, 2023).

> É necessário questionar esse relacionamento entre governos e setores do ramo privado corporativo ou a este associado. Sob o argumento de busca de apoio técnico para melhor elaborar e implementar políticas públicas, justifica-se a construção do modelo de gestão e a destinação de recursos públicos à iniciativa privada (Serrão; Santana, 2023, p. 08).

Ao menos três fundações aparecem como parceira do Primeira Infância Campineira são: FEAC, Bernard Van Leer e URBAN 95[3]. Destas, apenas a FEAC participou dos processos de formulação do PIC, como consta no Decreto nº 19.654 (2017), enquanto as demais atuam em ações pontuais no processo de implementação do programa.

Desse modo, torna-se importante conhecer essas fundações, suas percepções sobre a infância e seus objetivos de atuação nessa área. A FEAC é uma instituição sem fins lucrativos, que tem declarado como foco principal de seu trabalho o fortalecimento de Organizações da Sociedade Civil (OSCs), financiando seus projetos por meio de parcerias com entidades públicas e privadas. Consta em seu Estatuto Social (Art. 31) que a fundação não distribui "[...] dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, sob qualquer título ou forma, aplicando inteiramente no País seus recursos e empregando o superávit, quando verificado, no desenvolvimento dos objetivos sociais" (FEAC, 2022).

Também consta em seu Estatuto Social que:

> Art. 6° Os recursos para o cumprimento de suas finalidades advêm:
> a. do rendimento de seu patrimônio;
> b. das contribuições e doações de pessoas físicas e jurídicas;
> c. das promoções e campanhas de arrecadação de fundos;
> d. das doações patrimoniais;
> e. *dos termos de fomento e cooperação com órgãos da administração pública*, ou de instituições diversas (FEAC, 2022, p. 02, grifos nossos).

Sua colaboração com o PIC veio por meio do Primeira Infância em Foco (PIF), programa da fundação centrado em ações de fortalecimento da primeira infância, que foi uma espécie de catalisador para elaboração do PIC, dado que a FEAC já dispunha

[3] Em meados do mês de outubro de 2024, o site do PIC foi reformulado, eliminando a aba de apoiadores do projeto. Com isso, os registros de parceria entre o Município de Campinas e as Fundações Van Leer e Urban 95 foram retirados do ar, mas ainda é possível encontrar reportagens que noticiam a parceria, com validade inicial até 2026.

de um plano elaborado para a primeira infância (Sucena, s.d). Além disso, a FEAC e a Rede Municipal firmaram um acordo de cooperação para ampliação de ações voltadas às crianças de zero a seis anos, como consta no Protocolo de Intenções Programa Primeira Infância em Foco (Campinas, 2022). É importante ressaltar que um acordo de cooperação não envolve transferência direta de recursos financeiros da Prefeitura Municipal para a Fundação, mas pode acontecer o compartilhamento de recursos humanos e tecnológicos, por exemplo, como consta na Lei nº 13.019 de 2014.

A FEAC, apesar de revelar um trabalho sólido no fortalecimento de OSCs e da comunidade em situação de vulnerabilidade social, também tem proximidade com o discurso do empreendedorismo social, atuando nas três frentes desse tipo de negócio: Empreendedorismo social, Negócios sociais e Negócios de impacto. Inclusive, a própria Fundação FEAC se qualifica como um Negócio Social, o que define, conforme reportagem publicada em sua página, como empresas

> [...] criadas para solucionar problemas sociais específicos, como a pobreza ou a exclusão. Ao contrário de ONGs, os negócios sociais são sustentáveis financeiramente, *gerando lucro* suficiente para manter as operações. No entanto, esse lucro é reinvestido na própria missão social, em vez de ser distribuído a acionistas (FEAC, s.d, grifos nossos).

Convém ressaltar que o perigo da máquina pública se alinhar à iniciativa privada, ainda que de carácter social, não está apenas na captação de recursos públicos que estas empresas podem vir a conquistar, mas também no interesse de defesa de concepções, discurso e formas de trabalho que podem não estar em consonância com o interesse público. Em especial, quando essas fundações passam a "assumir deveres sociomorais que até agora eram da responsabilidade de organizações da sociedade civil, entidades governamentais e agências estatais" (Shamir, 2008, p. 34 *apud.* Ball; Olmedo, 2013).

Para além da participação como membro titular do Comitê Intersetorial do PIC, a FEAC lançou, em 2021, um programa

chamado Novo Olhar, que se propõe a "planejar ações estratégicas voltadas à melhoria da qualidade da oferta nas escolas de Educação Infantil" (FEAC, 2021). O projeto já foi desenvolvido com 33 instituições de educação infantil conveniadas à rede municipal e conta com cinco cadernos[4] que se propõem a apresentar referenciais teóricos e práticos no campo da educação infantil, para cinco eixos de atuação dentro das Instituições. Questiona-se o uso de tais cadernos em instituições que deveriam seguir as mesmas orientações curriculares e materiais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, para garantir, no mínimo, a isonomia entre as diferentes instituições que atendem as crianças no município.

Outras Fundações que aparecem como parceiras do PIC são a Bernard Van Leer e a URBAN 95, ligada ao grupo Van Leer. Ambas são instituições filantrópicas globais ligadas à empresa holandesa Royal Packaging Industries Van Leer. Na Holanda, ela é reconhecida como uma Organização de Benefício Público (PBO) (Van Leer Foundation, s.d), o que no Brasil se aproxima de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)[5].

Seu conselho global é formado em sua maioria por banqueiros e executivos do mercado financeiro, não contando com especialistas das áreas da infância em seu conselho diretor[6]. No Brasil, atua com crianças em situação de pobreza, em diferentes frentes, dentre elas, a consultoria para desenvolvimento de políticas públicas. Inclusive, se intitula como um dos pilares de

[4] Temática dos cadernos: *O projeto educativo da educação infantil; As pesquisas das crianças e o professor pesquisador; A organização dos ambientes da escola de educação infantil; As cem linguagens das crianças* e *A documentação pedagógica e o livro da vida.*

[5] OSCIP é uma qualificação jurídica dada a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativa de particulares, para desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado com incentivo e fiscalização do Poder Público, mediante vínculo jurídico instituído por meio de termo de parceria. (SEBRAE, 2014).

[6] Membros do conselho Van Leer Foundation. Disponível em: https:// vanleerfoundation.org/pt-br/about-us/nosso-conselho/. Acesso em: 25 nov. 2024.

sustentação do Programa Nacional Criança Feliz[7], junto ao Ministério do Desenvolvimento e ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Van Leer Foundation, s.d). Analisando a página do Programa Criança Feliz, encontra-se, de fato, a Fundação como apoiadora do Programa[8].

Além disso, é possível encontrar no site do Programa Criança Feliz, um discurso alinhado com a ideia de que o investimento na primeira infância é fundamental nos impactos sociais e econômicos do futuro, com frases como "cada dólar gasto pelo governo com uma criança na primeira infância trará um retorno de 7 dólares até ela completar 50 anos"[9], ou "crianças bem cuidadas na primeira infância tendem a ter salários, em média, 36% maiores aos 40 anos de idade". Um discurso totalmente baseado em uma perspectiva capitalista, alinhado ao mercado, que acaba desvalorizando a criança pequena como sujeito social e de direito, que merece cuidado, atenção e investimento na efetivação de seus direitos por já ser um cidadão, encarando-a, assim, como uma possibilidade, um "vir a ser", justificando a aplicação de recursos na primeira infância apenas a um possível retorno financeiro. Um discurso que é esperado quando instituições privadas, lideradas por pessoas do mercado financeiro, partilham com o Estado a responsabilidade

[7] O Programa Criança Feliz, instituído por meio do Decreto nº 8.869/2016, tem como público-alvo gestantes, crianças de até 3 anos inscritas no Cadastro Único, crianças de até 6 anos beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada, entre outras em situação de vulnerabilidade social. A principal ação do programa é o sistema de visitações a essas famílias, com objetivo de ensiná-las a "estimularem o desenvolvimento infantil". De acordo com Godoy (2023), o PCF resgata a ideia de educação compensatória e afeta diretamente o direito à Educação Infantil ao fomentar o atendimento às crianças pequenas no âmbito doméstico no lugar de ampliar a oferta de vagas em creches.

[8] Van Leer como apoiadora do Programa Criança Feliz. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-crianca-feliz. Acesso em: 24 nov. 2024.

[9] Embasamento teórico do Programa Criança Feliz. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/a-primeira-infancia. Acesso em: 24 nov. 2024.

técnica de implementação de uma política pública voltada à primeira infância.

Na cidade de Campinas a Fundação tem atuado através da URBAN 95, braço da Van Leer, que desenvolve, majoritariamente, projetos de adequação de espaços públicos para acolher a infância. Além dos projetos urbanísticos, a URBAN 95 também atua em outros programas de orientações sobre acolhimento e educação na primeira infância, desde a gestação, como o "Guia de Atividades para Gestantes", em parceria com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Governo Federal, "Projeto Pé de Infância", que é um projeto de formação de cuidadores e responsáveis de crianças pequenas, já implementado em dez municípios brasileiros, projetos de leitura para primeira infância, guia para famílias acolhedoras e projeto de formação intersetorial para a primeira infância. Todo esse material está disponível para acesso público na Biblioteca Digital[10] da Fundação.

A URBAN95 lançou em 2024 um material intitulado "Priorizando a Primeira Infância nas Cidades Brasileiras: 10 Diretrizes da URBAN95 para a construção de uma cidade mais acolhedora para crianças, famílias e seus cuidadores", com orientações para que candidatos adotem suas diretrizes em seus planos de governo, a fim de qualificar o debate sobre a infância em suas campanhas.

Ao propor em suas diretrizes a qualificação do debate sobre os direitos das crianças pequenas, questiona-se: de qual criança e a qual infância a URBAN 95 se refere? O primeiro ponto que merece destaque é que planos de governo não deveriam ser elaborados por instituições privadas, mas sim pelas equipes e candidatos que pretendem assumir a máquina pública, analisando dados da realidade local e visando à garantia dos direitos declarados nos documentos legais. Ainda, quando um candidato toma como referência diretrizes pensadas por Instituições externas, muito

[10] Biblioteca Digital Urban 95. Disponível em: https://urban95.org.br/biblioteca/ . Acesso em: 20 nov. 2024.

provavelmente terceirizará também a execução dessas ações. Além disso, quando uma Fundação se propõe a levantar um ideal que irá pautar planos de governo, é preciso muita responsabilidade para que as propostas ali presentes contemplem os diferentes grupos sociais que formam a população de um município, de forma a garantir a equidade dos direitos sociais e não apenas pautar a defesa de ideias que caminhem no sentido do trabalho realizado pela instituição.

Assim, ao sugerir que governantes e futuros governantes municipais sigam suas cartilhas e ideais nas discussões sobre infância, a fundação assume a ideia de que "a lógica da governança pública assimila o setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas" (Adrião; Domiciano, 2018, p. 02). Essa percepção, cada vez mais normalizada na política neoliberal, aponta a atuação das Fundações e Instituições Privadas como necessárias, diante da avaliação de que as ações governamentais são insuficientes para atender as demandas públicas.

O município de Campinas firmou parceria com a URBAN 95 até o ano de 2026, tendo como principal objetivo "incorporar as lentes da primeira infância na gestão da cidade e oferecer apoio técnico nos temas de urbanismo e mobilidade" (Blog PIC, 2024). O projeto atual da fundação na cidade é o "Caminhos do Brincar", que é idealizado pela FEAC e executado pelo Ateliê Navio, escritório de arquitetura parceiro da URBAN 95. As ações concretas da URBAN 95 na cidade ainda estão em estágio iniciais, tendo em vista que até o segundo semestre de 2023, o projeto estava em fase de diagnóstico. No segundo semestre de 2024, as obras do projeto "Caminhos do Brincar" começam a aparecer, por meio de intervenções realizadas no entorno de um CEI em território vulnerável do município, indicando que a parceria está ativa. Em matéria publicada pela Prefeitura de Campinas, ela define o projeto "Caminhos do Brincar" como uma estratégia ágil e de baixo custo para reforçar a segurança e estimular o brincar no território (Portal da Prefeitura, 2024).

O fato do "Caminhos do Brincar" ser um projeto de baixo custo e "alto" impacto, aparece em destaque, na manchete da reportagem que noticia a primeira obra do programa. Assim, é possível encontrar no projeto uma antiga problemática quando se analisa ações de Fundações e Instituições privadas realizados em territórios vulneráveis: os projetos de baixo custo, modo historicamente conhecido como "lidar pobremente com a pobreza" (Franco, 1984). Quando se analisa a atuação de Fundações nos municípios de modo geral, é preciso ter cautela na análise das informações para que a população não se sinta seduzida pelo *marketing* social que está atrelado ao trabalho que elas realizam. A infância é um espaço de vida muito potente e as crianças são sujeitos em pleno desenvolvimento, capazes de aprender e produzir muitas experiências em curtos períodos, isso é fato incontestável. Mas as Fundações se apropriam destes dados de maneira leviana, pregando que

> A primeira infância é vista agora como momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente (Penn, 2002, p. 09).

Assim, atrelado à neurociência, constrói-se um discurso de que a única saída para que a criança tenha um futuro próspero e um desenvolvimento saudável é fazendo o maior número possível de investimento, nesta fase da vida.

De fato, é indispensável que a infância seja colocada no centro dos discursos das políticas públicas, inclusive, a regra da prioridade absoluta assegurada pela Constituição Federal (1988) e pelo ECA (1990) garante que os direitos de crianças e adolescentes devem ser sempre considerados em primeiro lugar. No entanto, questiona-se se pautas como "cidade das crianças", "ruas de brincar", "parques escola", que tem se popularizado nos últimos anos, que embora sejam importantes, não atendem as necessidades

básicas e imediatas das crianças, gerando um discurso vazio e sem mudanças significativas na realidade social.

Em Campinas, por exemplo, existe um histórico de anos de uma lista de espera com centenas de crianças aguardando para ingresso na creche, para 2025, com a abertura de novos CEIs do Programa Espaço do Amanhã, a tendência é que a oferta seja maior do que a demanda, segundo o Secretário de Educação (*Hora Campinas,* 2024), no entanto a garantia dessas vagas vem com a contrapartida de atendimento por CEIs, muitas vezes, geridos por Organizações parceiras, com espaços superlotados, como salas de agrupamento 1 atendendo 32 bebês, como consta no Edital de Chamamento Público mais recente (Campinas, 2024).

O conveniamento, por si só, é uma medida paliativa problemática, que materializa a não efetivação do direito à Educação Infantil, pois não garante equidade nas condições de trabalho, nas estruturas e na qualidade da oferta da educação infantil, expondo uma disparidade grande entre os serviços oferecidos pelas creches públicas e pelas conveniadas. E é justamente quando o Estado se ausenta, que as Fundações e Instituições conseguem encontrar espaço para atuar.

> No contexto de não efetivação do direito à Educação Infantil, em especial em relação às creches, com número reduzido de instituições públicas que ofertam aos bebês e às crianças de até três anos vagas preconizadas como direito garantido pela Constituição Federal -CF/88, pelo ECA e pela LDB, há ausência e/ou insuficiência do atendimento às crianças bem pequenas. E é justamente nesse cenário que se cria um nicho mercadológico para o investimento em políticas para a Primeira Infância (Serrão; Santana, 2023, p. 10).

O que está sendo pautado não é a importância de o Estado destinar recursos à primeira infância, mas sim a forma como esse investimento vem sendo realizado. Uma vez que não é a criança que ocupa o centro da discussão ou implementação da política pública, mas sim o impacto midiático que beneficia as fundações privadas que têm cada vez mais ocupado o lugar do poder público.

Considerações finais

O Plano Primeira Infância Campineira surge como uma proposta para estabelecer uma política intersetorial que busca levar o debate da primeira infância para os diferentes agentes públicos, a fim de que todos reflitam sobre o tema, apontem os desafios e estabeleçam ações para o melhor atendimento das crianças de 0 a 6 anos no município.

No PIC a relação entre a máquina pública e instituições privadas aparece por meio de seus apoiadores (FEAC e Van Leer, através da URBAN95), que atuaram no processo de elaboração do plano, como a FEAC, e têm trabalhado fortemente no desenvolvimento de ações de concretização, como a URBAN 95. No entanto, é preciso estar alerta para as estratégias de implementação das ações propostas, garantido que elas não sejam destinadas a grupos focalizados, se preocupando em oferecer os mesmos serviços, executados pelo poder público, com a mesma qualidade, a todas as crianças campineiras.

Diante do crescente histórico de terceirização do serviço público é importante estar vigilante quanto às Fundações se filiarem a projetos públicos para garantir que essa colaboração, na verdade, não se torne uma terceirização das ações que deveriam ser públicas. Assim, a efetivação do PIC demanda que a população, movimentos sociais, pesquisadores e defensores da primeira infância estejam vigilantes e trabalhando ativamente na cobrança da realização das propostas apresentadas, de modo a ressaltar que o poder público cumpra com seu papel para a efetiva garantia dos direitos das crianças.

Referências

ADRIÃO, T. DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de

ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. p. 1-18

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-A-Seis**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 206-222, dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615. Acesso em: 10 nov. 2024.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. *In*: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.257/2016**, de 8 de março de 2016. Políticas Públicas para a Primeira Infância/Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030.** Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 2020

BRASIL. **Decreto nº 12.083, de 2024**. Estabelece As Diretrizes Para A Elaboração da Política Nacional Integrada Para A Primeira Infância e Institui O Seu Comitê Intersetorial. Brasília, 2024

BRASIL. **Lei n. 13.019**, de 31 de julho de 2014. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 de ago.
BRASIL. **Lei Nº 11.738**: Vide ADI nº 4167 Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF.

BRASIL. MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2009. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

BLOG PIC (Campinas). Prefeitura de Campinas renova acordo de parceria com a Urban95. **BLOG PIC**, 2024. Disponível em: https://campinas.sp.gov.br/noticias/100254/prefeitura-de-campinas-renova-acordo-de-parceria-com-a-urban95 Acesso em: 11 set. 2024.

CAMPINAS. **Plano Municipal da Primeira Infância de Campinas 2019 - 2029.** Campinas: Prefeitura Municipal, 2018.

CAMPINAS. **Lei nº 16.436, de 18 de setembro de 2023**. Dispõe Sobre A Implementação do Plano Municipal Pela Primeira Infância Campineira - PIC 2019-2029 e dá outras providências. Campinas, 2023

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Para A Educação Infantil**: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação. Campinas, 2013.

CAMPINAS. **Orientações para o Acolhimento Inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2022.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Protocolo de Intenções Programa Primeira Infância em Foco. Campinas, fev. 2022. **Portal Api** ... Disponível em: https://portal-api.campinas.sp.

gov.br/sites/default/files/contratos/Protocolo_de_Intencoes%20FEAC.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CAMPINAS. Aulas em três creches do Espaço do Amanhã começam na próxima segunda, 30. **Educa Campinas**. Disponível em: https://educa.campinas.sp. gov.br/post/2024/aulas-em-tres-creches-do-espaco-do-amanha-comecam-na-proxima-segunda-30. Acesso em: 10 nov. 2024.

CAMPINAS. **Lei Nº 12.987**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de campinas e dá outras providências.

CAMPINAS. **Lei nº 7.145, de 03 de setembro de 1992**. Estabelece objetivo, competência e dá normas de funcionamento do Conselho das Escolas Municipais. Campinas, 1992.

CAMPINAS. **Lei Nº 12.987** de 28 de junho de 2007. Campinas, 2007.

CAMPINAS. **Decreto nº 19.654** de 2017. Campinas, 2017. Disponível em: portal-api.campinas.sp. gov.br//sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1370901985.pdf. Acesso: 11 set de 2024.

CAMPINAS. **Resolução CME nº 01/2016**, de 2016. Campinas, 2016. Disponível em: https://portal-api.campinas.sp. gov.br//sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1686520611.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 14/2014, de 2014**. Estabelece as Diretrizes para a Implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, 2014.

CAMPINAS. Edital de chamamento público n° 01/2024 - processo administrativo: PMC.2023.00104547-32. **Diário Oficial do**

Município de Campinas. 21 de março de 2024. p. 9. Disponível em: https://portal-api.campinas.sp. gov.br//sites/default/files/public acoes-dom/dom/120547102633031026331205472 1.pdf. Acesso em: 28. out. 2024.

CAMPOS, M. M.. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CORREA, B. Educação na primeira infância: Direito Público x Capital Humano. *In*: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2019, p 83-89.

CORREA, B. Educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos "negócios de impacto social". **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

FEAC. **Projeto Novo Olhar**. 2021. Disponível em: https://feac.o rg.br/novoolhar/. Acesso em: 15 out. 2024.

FEAC. **Federação das Entidades Assistenciais de Campinas Fundação Odila e Lafayette Álvaro - Estatuto Social.** 2022. Disponível em: https://feac.org.br/wp-content/uploads/2023/0 1/01.-Estatuto-Social-FEAC_Registro-no-087100_08-11-2022.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza. Análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. **Cad. Pesq**., São Paulo (51): 13-32, nov. 1984.

GODOY, P. L. de. **Educar a Família Para Educar a Criança?**: O Programa Criança Feliz e a Educação das Crianças Pequenas. 2023. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_a95f2bed15f9326af6b314629f7670bc. Acesso em: 05 dez. 24.

HORA CAMPINAS. **Campinas:** oferta de vagas nas creches é maior que a demanda pela primeira vez. 2024. Disponível em: https://horacampinas.com.br/oferta-de-vagas-nas-creches-e-maior-que-demanda-pela-primeira-vez/. Acesso em: 25 nov. 2024.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 02, p. 289-300, ago. 2004.

PELLISSON, C. A. D.. **A cogestão dos centros de educação infantil** "**Nave-mãe**": uma parceria público-privada analisada. 2016. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629453. Acesso em: 11 nov. 2024.

PICCIONE, G. R. M.; BERNARDINELI, O. A. O desafio da intersetorialidade como promoção da qualidade na educação infantil em Campinas (SP). **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 45, p. e23683, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23683. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23683. Acesso em: 5 out. 2024.

PENN, H.. Primeira Infância: A Visão do Banco Mundial. Trad. Fúlvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 7-24, mar/2002.

PORTAL DA PREFEITURA. **Ruas em torno de escola no Satélite Íris são transformadas para segurança infantil**. 2024. Disponível em: https://campinas.sp. gov.br/noticias/112905/ruas-em-torno-de-escola-no-satelite-iris-sao-transformadas-para-seguranca-infantil. Acesso em: 28 out. 2024.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Campinas conclui Plano pela Primeira Infância Campineira**. 2019. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/noticias/campinas-conclui-plano-pela-primeira-infancia-campineira/. Acesso em: 08 set. 2024.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 51, p. 7-79, nov. 1984.

SEBRAE. **OSCIP:** organização da sociedade civil de interesse público. Brasília, 2014.

SERRÃO, C. R. B.; SANTANA, C. de P. X. de. Marco Legal da Primeira Infância: a lógica do empreendedorismo, o modelo das coalizões advocatórias e a governança heterárquica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas. v. 25. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8672012. Acesso em: 19 out. 2024.

SHIROMA, E. O. *et al*. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005.

SUCENA, L, G. **PIF reúne instituições e debate propostas que contribuam com o desenvolvimento infantil**. [S.D] Disponível em: https://feac.org.br/pif-debate-propostas-que-contribuam-com-o-desenvolvimento-infantil/. Acesso em: 15 out. 2024.

URBAN95. Priorizando a Primeira Infância nas Cidades Brasileiras 10 Diretrizes da Urban95 para a construção de uma cidade mais acolhedora para crianças, famílias e seus cuidadores. **URBAN95**, 2024. Disponível em: https://urban95.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Diretrizes-em-Primeira-Infancia-URBAN-95.pdf./ Acesso em: 28 out. 2024.

VAN LEER FUNDANTION. **Nossa Filantropia**. Disponível em: https://vanleerfoundation.org/pt-br/nosso-recursos/. Acesso em: 22 out. 2024.

O Financiamento das Creches Universitárias: levantamento das fontes de recursos para as unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/Unicamp

Fernanda da Silva Nogueira Konishi
DEdIC/Unicamp

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Unicamp

Fernando Vizotto Galvão
Unicamp

Introdução

O surgimento das creches no Brasil data do final do século XIX, tendo sido impulsionado por movimentos sociais e políticas públicas que visavam atender às necessidades das mães trabalhadoras e das crianças em situação de vulnerabilidade (Ruiz, 2011). Neste contexto de luta e reivindicação, as creches universitárias surgem, na década de 1970, como uma resposta às demandas de suas comunidades que conciliam estudo, trabalho e cuidado com os filhos (Raupp, 2002).

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a demanda não foi diferente e o início da primeira creche se deu no começo da década de 1980, chegando ao ano de 2009, com a criação da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), e a oferta de atendimento nas seguintes unidades: no *campus* de Campinas, Centro de Convivência Infantil - CECI Integral e CECI Parcial, que oferecem atendimento de Berçário, Maternal e Pré-escola, além do PRODECAD (Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente), voltado para a Educação Não Formal; e em Piracicaba, o CECI FOP, vinculado à Faculdade

de Odontologia, que disponibiliza os mesmos níveis de atendimento: Berçário, Maternal e Pré-escola. Tais unidades permanecem se consolidando como um espaço educacional para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores e estudantes de graduação e pós-graduação da universidade e colaboradores da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP)[1].

Vale ressaltar que as creches universitárias, além de atenderem às necessidades de pais e mães no ambiente acadêmico e se revelarem como um benefício ao trabalhador e estudante, também cumprem uma função pedagógica e social ao oferecer um espaço de aprendizado e cuidado qualificado para crianças com idade entre 0 e 6 anos.

Contudo, apesar de sua relevância, o financiamento dessas instituições no contexto universitário representa um grande desafio. A criação e a manutenção de creches universitárias dependem do equilíbrio entre recursos públicos, apoio institucional, questões políticas e, em alguns casos, das contribuições dos beneficiários, ou ainda, de instituições privadas. Apesar do financiamento da educação no Brasil ser uma área de pesquisa que vem se ampliando e fortalecendo, é escasso o número de pesquisas sobre as creches universitárias.

Nesse sentido, este trabalho foi suscitado por algumas questões: "Como se dá o financiamento das creches universitárias no Brasil e como isso ocorre na DEdIC? Quais são os recursos que mantém a DEdIC funcionando?". Buscando responder tais indagações, a pesquisa teve como objetivo identificar as fontes de recursos financeiros que permitem o funcionamento da DEdIC, bem como descrever e detalhar cada uma delas.

[1] A Fundação de Desenvolvimento da Unicamp - FUNCAMP, instituída em 31 de maio de 1977, com sede em Campinas/SP, é uma Fundação de direito privado sem fins lucrativos, criada por escritura pública e mantida com recursos próprios. Sua principal atividade é ser interveniente entre terceiros e a Unicamp, no que se diz respeito aos recursos financeiros, físicos e humanos em favor de convênios e contratos. Disponível em: https://www.funcamp. unicamp. br/portal/Home/ Sobrenos. Acesso em: 03 nov. 2024.

A metodologia utilizada no estudo foi baseada em uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica foi conduzida em fontes acadêmicas e institucionais como a base SciELO, o SIARQ (Sistema de Arquivos da Unicamp), o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o site oficial do governo. Para a análise documental foi feita uma pesquisa em documentos disponíveis no site da DEdIC, como o Projeto Político Pedagógico (PPP)[2] de 2018, e o Relatório Síntese da gestão de 2017-2021[3], além de documentos compartilhados institucionalmente via Assessoria de Economia e Planejamento - AEPLAN - que produz relatórios anuais da Unicamp, via Portal Transparência UNICAMP e outros órgãos e setores.

Cabe ressaltar a compreensão de que o tema do financiamento da educação abrange diferentes análises e perspectivas para além das fontes de recursos, contudo, este foi o recorte selecionado para tal trabalho. Assim, o texto inicia apresentando um breve histórico das creches universitárias no Brasil, com destaque para o financiamento de suas criações e mais especificamente no contexto da UNICAMP. Na sequência são apresentadas informações e reflexões sobre aspectos relacionados ao financiamento da educação infantil e sobre as fontes de recursos que mantêm o atendimento realizado pela DEdIC, na Unicamp.

A criação e oferta das creches universitárias: um breve contexto histórico

Para analisar o financiamento de creches universitárias e, mais especificamente, como isso ocorre na DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar - Unicamp), é importante retomar o contexto histórico do surgimento das creches no Brasil: em que dado momento

[2] Disponível em: https://www.dedic.unicamp. br/projeto_politico_pedagogico/. Acesso em: nov. 2024.

[3] Disponível em: https://www.dedic.unicamp. br/relatorio-de-gestao/. Acesso em: nov. 2024.

as creches universitárias surgem e, então, quando as creches da UNICAMP (hoje DEdIC) propriamente passam a existir e funcionar.

Como já apresentado, o surgimento das creches no Brasil começa a ocorrer no final do século XIX em decorrência do processo de industrialização e urbanização que o país estava passando. Porém, nesse momento, o Estado foi omisso em assumir a responsabilidade pela criação e manutenção dessas creches, o que culminou na oferta de atendimento não formal e de modo precarizado, resultando na discriminação dessas instituições que por anos ficaram envoltas em um conceito de assistencialismo (Rosemberg, 1999).

No ano de 1943, deu-se a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), significando um pequeno avanço legal, com a obrigatoriedade das empresas que tivessem ao menos 30 mulheres, com mais de 16 anos de idade, de terem um local apropriado onde fosse permitido às funcionárias guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. Porém, vale destacar que esta lei protegia apenas a amamentação do bebê, não fazendo qualquer implicação de uma instituição voltada à educação infantil. Além do baixo cumprimento da lei, em 1967, uma mudança foi introduzida na legislação trabalhista, flexibilizando a questão da obrigatoriedade e possibilitando aos estabelecimentos a firmação de convênios com outras entidades, para promover o atendimento dos filhos dos seus empregados, ou ainda o atendimento feito por creches distritais (Palmen, 2004).

Encontramos a primeira reivindicação pela implantação de creche no interior de uma universidade realizada pelo movimento de mães da Universidade de São Paulo (USP), em 1965, porém, é na década de 70 que temos um período de intensa luta por creches, processo que foi impulsionado pelos movimentos sociais, liderados por mulheres trabalhadoras, feministas, funcionárias de empresas públicas e privadas, e sindicatos, que exigiam atendimento para crianças de 0 a 6 anos (Palmen, 2004). Nesse período, contemplamos o surgimento da primeira creche universitária federal, a Creche Francesca Zácaro, mais precisamente em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Raupp, 2002). Ainda na década de 70,

mais especificamente em 1975, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ocorre o primeiro pedido oficial por creche (Palmen, 2004) e, em 1978, na Universidade de São Paulo (USP), uma manifestação de funcionários, alunos e professores reivindicou a criação de creches no local de trabalho (Fagundes, 1997).

Em 1979, o Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo de São Paulo (FASPG) propôs a criação de uma rede de CCI's – Centros de Convivência Infantil - para filhos de funcionárias públicas, na faixa etária de 3 meses a 6 anos e 11 meses em todas as Secretarias de Estado (Palmen, 2004). Neste mesmo ano, em Piracicaba, iniciou-se a Creche da FOP (CREFOP), em um espaço cedido pela Faculdade de Odontologia da UNICAMP, com iniciativa das mães-funcionárias que buscavam atender à necessidade de assistência para seus filhos. Todo o material necessário para o funcionamento da creche foi adquirido com recursos de mensalidades e promoções sociais organizadas pelas próprias mães. Esses fundos também foram usados para pagar duas pessoas responsáveis por cuidar das crianças. Em 1982, foram contratadas, via Reitoria, três funcionárias para a creche e feito adiantamento mensal para cobrir as despesas com alimentação. Somente no ano de 1984 a direção da FOP solicitou oficialmente que a Reitoria da UNICAMP aprovasse a construção de um prédio para abrigar a creche deste *campus*. A construção foi aprovada e entregue em 1988 (Palmen, 2004).

O ano de 1982 pode ser considerado um grande marco para as creches universitárias paulistas: é nesse ano que o governo do Estado de São Paulo, por meio do Decreto Estadual nº 18.370 de 08 de janeiro, institucionaliza o Programa Centro de Convivência Infantil (CCI), através do qual subsidiou a criação das creches nas universidades estaduais paulistas. Temos, então, a primeira creche da USP, a Creche Central, no *campus* de São Paulo, a primeira creche da UNESP, no *campus* de Bauru, a Creche Gente Miúda, e a primeira creche da

UNICAMP, no *campus* de Campinas, o Centro de Convivência Infantil (CCI) berçário, que em 1986 muda sua sigla para CECI[4].

Em 1984, o diretor da Faculdade de Engenharia da UNICAMP, em Limeira, solicitou o aluguel de um imóvel para instalar uma creche. A solicitação foi atendida, e uma casa próxima à Faculdade foi alugada com contrato anual renovado até 1989, quando o atendimento foi encerrado devido à transferência da Faculdade para o *campus* de Campinas.

Desde o primeiro pedido oficial por creche na UNICAMP (1975), no *campus* de Campinas, foi iniciado um processo intitulado "Criação de Creche", com o intuito de promover um levantamento detalhado quanto ao pedido, para fins de montagem do custo e programação de recursos para este fim. Em 1976, apesar de já terem plantas arquitetônicas, o então reitor justificou o protelamento do projeto por dificuldades financeiras. Somente em 1980, uma quantia em dinheiro (CR$ 1.834.397,56 – Um milhão, oitocentos e trinta e quatro mil, trezentos e noventa e sete cruzeiros e cinquenta e seis centavos), que estava alocada na FUNCAMP, é disposta para iniciar a construção de uma creche, com início apenas em 1982 (Palmen, 2004).

O CCI Berçário iniciou suas atividades em uma casa alugada próximo à universidade. A verba para este aluguel passou por dois processos distintos: inicialmente, a FUNCAMP transferiu recursos[5] ao Centro de Controle de Doenças Materno-Infantis de Campinas (CEMICAMP), permitindo que este pudesse formalizar o contrato de locação. Após o término desse primeiro contrato, em 1983, a renovação foi realizada sob a responsabilidade da UNICAMP, porém em nome da FUNCAMP (Palmen, 2004).

Apesar do prédio próprio do CCI ter ficado pronto em 1983, as atividades seguiram acontecendo na casa alugada, pois foi indicado que o atendimento no prédio só ocorresse quando todo o

[4] Adequação necessária em decorrência de um outro instituto na Universidade fazer uso da mesma sigla.

[5] Processo Administrativo – UNICAMP nº 2589/1982 (Palmen, 2004).

quadro de Recursos Humanos fosse formado e os materiais básicos adquiridos.

Ao mesmo tempo que a UNICAMP organizava o funcionamento do CCI, o Instituto de Física "Gleb Wataghin" mantinha uma creche, desde 1983, em suas instalações, destinada aos seus funcionários. A creche era denominada "Comunidade Infantil Cantinho da Física" (CICF). As despesas eram custeadas, em parte, pelo Instituto através do FINEP e, outra parte, pela contribuição dos usuários através de uma taxa proporcional ao salário e, ainda, pela renda de uma cantina mantida pela própria creche. Porém, em 1985, iniciou-se o processo de incorporação do "Cantinho da Física" ao CCI, gerando descontentamento entre alguns funcionários do Instituto de Física. Apesar disso, o reitor autorizou a incorporação pela Portaria GR 190/85, em 13/03/1985. No final do ano, a creche passou a seguir as regras do CCI, e o "Cantinho da Física" foi encerrado em dezembro de 1986.

No final do ano de 1986, já era de conhecimento que o Hospital de Clínicas - HC, que até então situava-se no centro de Campinas, seria transferido para o *campus* de Barão Geraldo e que isso certamente geraria um aumento de demanda por creche. Diante disso, um indicativo foi feito para que o CCI berçário passasse a funcionar no prédio que fora construído e a casa alugada fosse mantida com o intuito de atender crianças em idade de maternal, ampliando-se a faixa etária atendida.

Com a efetiva chegada do HC e uma demanda específica de atendimento dos filhos de funcionários que ali trabalhavam, em 1987 a Creche Área da Saúde (CAS) foi idealizada por meio de um convênio[6] entre a UNICAMP, o Fundo Social de Solidariedade de São Paulo (FUSSESP) e o Instituto de Reabilitação de Campinas (IRCAMP). Inaugurada em 1990, destinava-se a atender, especificamente, aos filhos dos servidores que trabalhavam em regime de turno. Sua construção foi financiada com verbas destinadas à área da saúde, contando com a participação do Centro de Atendimento Integral à Saúde da Mulher (CAISM) e,

[6] Portaria Interna GR nº332/87 (Palmen, 2004).

principalmente, do Hospital de Clínicas (HC). Neste início, o HC cobria algumas despesas da creche, como o fornecimento de alimentos, serviços de lavanderia, manutenção e transporte, apesar da CAS não estar oficialmente subordinada a ele. Em agosto de 1991, o convênio da CAS com o FUSSESP, IRCAMP e UNICAMP foi encerrado e a unidade passou a ser subordinada à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC), assim como já ocorria com o CECI (Palmen, 2004).

Em virtude da alta demanda, em 1988, dois prédios modulados foram destinados para o maternal do CECI, e uma parte deles foi cedida para o Convênio Unicamp – Secretaria Municipal de Campinas (encerrado em 2010).

Além do CECI e da CAS, em 1987, foi criado o PRODECAD (Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente) com o intuito de acolher os filhos de funcionários e funcionárias no contraturno escolar. De 1987 a 1990 não dispunha de sede própria, funcionando em locais cedidos no *campus* da Universidade e em casas alugadas nos arredores do *campus*. Em 1990, foi transferido para o prédio definitivo por meio de um convênio entre a UNICAMP, o IRCAMP, a FUNCAMP e o FUSSESP (Palmen, 2004).

Após a criação de todos esses espaços, assim estruturou-se o atendimento de educação infantil e não formal à comunidade da UNICAMP. Em 1998, todas as unidades, que até então possuíam uma equipe gestora que realizava a administração de forma independente, passaram a fazer parte da Divisão dos Programas Educativos (DPEs) ligados à DGRH - Diretoria Geral de Recursos Humanos. Posteriormente, em 2009, esta divisão passou a ser chamada de DEdIC - Divisão de Educação Infantil e Complementar[7].

Vale destacar que, em 2016, as unidades da DEdIC: CECI BERÇÁRIO, CECI INTEGRAL e CECI PARCIAL e, posteriormente, em 2019, o CECI FOP, foram credenciadas junto à Secretaria

[7] Ofício Circular DGRH nº 011/2009. Disponível em: https://www.dgrh. unicamp. br/documento/oficio-circular-dgrh-no-011-2009/ . Acesso em: nov. 2024

Estadual de Educação. Suas atividades passaram a ser acompanhadas pela Diretoria de Ensino da Região Leste de Campinas, a fim de verificar periodicamente se elas se adequam às normas vigentes (Relatório Síntese da gestão de 2017-2021).

Em 2017, a partir da Deliberação do Conselho Estadual nº152/2017, que delegou às três universidades paulistas a função de supervisionar sua educação básica, foi criada a Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário (DEEPU), que em 2024 passou a se chamar Diretoria Executiva de Educação Básica e Técnica (DEEDUC), composta para articular as unidades da DEdIC e os Colégios Técnicos de Campinas e Limeira (Cotuca; Cotil). A DEdIC, após credenciamento pela Secretaria do Estado de São Paulo e Resolução do Conselho Estadual de Educação, deixa de ser responsabilidade da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) e passa a ficar sob responsabilidade e supervisão da DEEDUC.

Esse breve resgate histórico evidencia o quanto as creches universitárias estão inseridas no contexto de luta pela Educação Infantil no país, marcada pela persistente mobilização da sociedade em busca de direitos fundamentais para a primeira infância. Se no começo é possível verificar atendimentos não formais em espaços improvisados, organizados, muitas vezes, por comunidades locais e financiados pelas próprias famílias beneficiadas, restrito a um caráter assistencialista, hoje já contemplamos creches universitárias institucionalizadas, credenciadas, evidenciando uma conquista que alia a necessidade de cuidado com a valorização da educação infantil de qualidade no âmbito acadêmico.

Diante do objetivo deste texto, faz-se importante citar que, para além das unidades de atendimento, em 2011 foi criado o Auxílio Criança (GR-026/2011), que consiste na concessão de um auxílio pecuniário mensal aos servidores técnico-administrativos ou docentes da Unicamp que estejam em exercício de suas funções na Universidade e que possuam filhos biológicos, filhos adotados legalmente, crianças sob tutela ou guarda judicial, ou enteados sob guarda do cônjuge, desde que estejam em idade pré-escolar. Em 2024, o valor do Auxílio Criança foi fixado em R$ 935,00 (GR-

002/2024). Trata-se de uma opção para os servidores que escolhem não solicitar vaga nas creches, mas que se revela significativamente inferior ao custo real para manter um padrão educacional de qualidade nesta etapa da educação, como será explicitado a seguir.

O financiamento da DEDIC no contexto do financiamento da educação infantil no Brasil

Mesmo com um histórico antigo de lutas por creches em nosso país, somente com a promulgação da Constituição Federal (CF/88), as crianças de 0 a 6 anos passaram a ter direito à educação e o Estado, o dever de oferecer de forma gratuita. Esse direito foi reafirmado em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e detalhado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, ao tornar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Apesar dos dispositivos legais que apontam para o dever do Estado em ofertar creche e pré-escola como um direito de todas as crianças e de suas famílias, os dados têm revelado que tal direito não tem sido efetivado para todos. Em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu uma meta de atendimento de 50% para a faixa etária de creche (0 a 3 anos), contudo, esta não foi alcançada no prazo de 10 anos (Brasil; INEP, 2018), e que acabou sendo replicada no segundo PNE 2014-2024 (Lei n.º 13.005/2014). Os dados informados no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024 mostram que, novamente, a meta não será alcançada ao final do decênio, atingindo somente 37,3% de atendimento e mantendo históricas desigualdades regionais e de marcadores sociais como raça e renda.

Tais dados estão diretamente relacionados sobre o quanto tem sido investido financeiramente na educação infantil, etapa que, historicamente, tem sofrido com baixos subsídios do Estado. Em 1996, com a Lei n. 9.424/96, foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que tinha como objetivo principal assegurar recursos

destinados exclusivamente ao ensino fundamental (1ª à 8ª série, ou atual 1º ao 9º ano), incluindo a valorização dos profissionais do magistério, portanto, não garantia nada para a Educação Infantil e outras etapas e modalidades da educação. Este fundo durou até 2007, quando foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que ampliou seu alcance, incluindo todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Contudo, sabe-se que a inclusão das creches no Fundo foi resultado de muita luta e pressão de diferentes movimentos sociais (Pinto; Correa, 2020).

Ainda assim, incluir a Educação Infantil no novo fundo não foi e não é garantia de universalidade do atendimento com qualidade. Como avaliam Pinto e Correa (2020, p. 03),

> No caso da EI brasileira, os dados mostram avanços desde a CF/88, sobretudo no que se refere à legislação, mas, no tocante ao financiamento e à fiscalização, esse tripé ainda é muito frágil. Assim, o velho dilema quantidade x qualidade segue como um desafio bastante atual.

A Portaria Interministerial MEC/MF nº 9, de 28 de agosto de 2024, estabeleceu os novos valores anuais por aluno do FUNDEB para o exercício de 2024. Entre as modalidades definidas, o Valor Anual por Aluno Fundeb (VAAF)[8] foi fixado em R$ 5.559,73. Esse montante reflete o mínimo que cada estado deve investir por aluno matriculado na educação básica, considerando as especificidades de cada modalidade e etapa de ensino. No caso do Estado de São Paulo, o valor anual atribuído para creche, em período integral, é de R$ 9.086,25 por aluno e na pré-escola integral, o valor é de R$ 8.480,50 por aluno. Em relação a esses valores, cabe observar que eles correspondem aos valores adotados para os anos iniciais do ensino

[8] Valor Anual por Aluno Fundeb (VAAF). Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mf-n-9-de-28-de-agosto-de-2024-581211017. Acesso em: nov. 2024.

fundamental urbano multiplicados por fatores iguais a 1,5 e 1,4, respectivamente, conforme os ponderadores adotados para a distribuição dos recursos do Fundeb[9].

Nesse caso, destaca-se que a diferença de custo entre a educação infantil e o ensino fundamental adotada pelo Fundeb não corresponde às diferenças de custo apontadas por estudos sobre o tema. Em pesquisa nacional dedicada a estimar o custo por aluno em unidades de ensino que reuniam condições para a oferta de atendimento de qualidade, Verhine (2006) registra valores de custo por aluno para creches 2,87 vezes maiores do que o custo por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, em Nota Técnica elaborada pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA, 2020), o coeficiente apontado como minimamente adequado para a redistribuição de recursos do Fundeb para as creches em período integral assume valor 2, o que indica que esse tipo de atendimento demanda ao menos o dobro dos recursos destinados ao atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental urbano. Além do exposto, é importante lembrar que os valores estimados de recursos por aluno no âmbito do FUNDEB constituem uma referência, mas as redes de ensino, após receberem os recursos do fundo, podem implementar gastos por aluno diferentes dos valores estimados para cada etapa e modalidade de ensino.

No caso específico da educação infantil, tem-se um custo mais elevado que as demais etapas da educação devido às suas especificidades pedagógicas e estruturais, que visam garantir um atendimento integral às crianças em uma etapa crucial do desenvolvimento. Diante das características e necessidades das crianças pequenas, a educação infantil exige um número reduzido de crianças por turma e maior número de adultos para atendê-las. Além disso, é necessário investir em espaços adequados, com infraestrutura

[9] Os ponderadores foram instituídos pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação por meio da Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-30-de-outubro-de-2023-520122412. Acesso em: 08 dez. 2024.

que atenda às necessidades de segurança, higiene e estímulo ao desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional dos pequenos. Os materiais pedagógicos e os equipamentos lúdicos, indispensáveis para o aprendizado por meio de experiências práticas e interativas, assim como os demais itens e dimensões indicadas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2006) também representam custos significativos.

No que se refere ao financiamento das creches universitárias, geralmente englobam verbas institucionais previstas nos planos orçamentários. Na Unicamp, por exemplo, a manutenção das creches está vinculada ao orçamento geral da universidade, incluindo destinações específicas para cobrir os custos operacionais, remuneração de profissionais qualificados e infraestrutura. Nos anos iniciais algumas universidades contavam com eventuais taxas de custeio ou parcerias externas (Palmen, 2004).

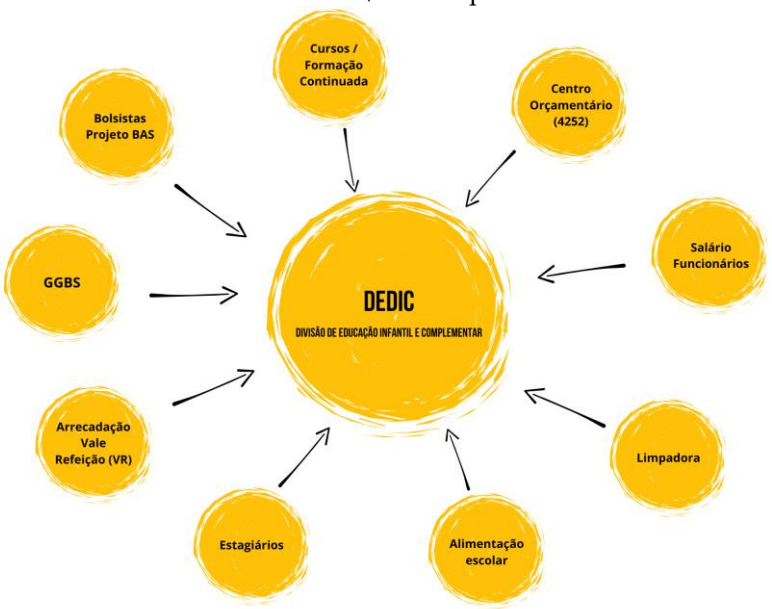
No caso do atendimento oferecido nas unidades da DEdIC, ressalta-se que não apenas o número de adultos por criança é respeitado, como todas as profissionais que compõem seu corpo pedagógico são professoras pedagogas, com formação universitária na área, como prevê a LDB/96, o que viabiliza um acompanhamento especializado e alinhado aos objetivos do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Além disso, a instituição valoriza a formação continuada de sua equipe, destinando 1/3 da carga horária semanal para capacitação profissional, em cumprimento à lei nº 11.738/2008, assegurando constante melhoria das práticas pedagógicas.

Diante do grande desafio de não apenas atender às exigências legais relacionadas à obrigatoriedade do serviço, mas também de garantir que esse atendimento seja de qualidade, será apresentado a seguir como a UNICAMP tem destinado recursos para assegurar o investimento necessário em suas unidades de educação infantil e não formal.

Fontes de recursos para manutenção do atendimento de qualidade na DEdIC/Unicamp

Como já citado anteriormente, a Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC – constitui-se como um espaço educativo para bebês e crianças, filhos e filhas de servidores da UNICAMP, FUNCAMP e estudantes de graduação e pós-graduação. Segundo informações em seu site, atualmente (ano de 2024) a DEdIC atende 604 crianças, sendo 358 na Educação Infantil e 246 no PRODECAD.

Quadro 1 - Recursos para manutenção do atendimento na DEdIC/Unicamp



Fonte: Elaborado pelos autores, com base no PPP da DEdIC, Relatório Síntese da gestão 2017-2021 e documentos da AEPLAN

A pesquisa realizada buscou ampliar, o máximo possível, a coleta de fontes de recursos, programas e ações da universidade que acabam contribuindo financeiramente para a manutenção das atividades desenvolvidas na DEdIC. O quadro abaixo apresenta uma visão geral das fontes de recursos que foram coletadas e serão descritas e detalhadas a seguir. Como no orçamento do Estado de São Paulo a DEdIC não constitui uma unidade com orçamento próprio para gerir, as informações foram coletadas de

fontes diversas e correspondem, na maior parte dos casos, aos recursos indicados como disponíveis, não sendo possível estabelecer com precisão o percentual de aplicação dos mesmos.

Centro Orçamentário (4252)

O Centro Orçamentário da DEdIC é gerido pela Coordenação Geral e pela Seção de Compras. Esse centro opera com duas categorias - Contas locais e Adiantamento mensal - de receitas e fontes de financiamento, garantindo maior autonomia para o planejamento e execução das despesas nas unidades. O valor médio recebido é de R$ 3.700.000,00/ano, de acordo com a média calculada através de dados obtidos no Relatório Síntese da gestão de 2017-2021.

Contas Locais

As contas locais recebem crédito via sistema orçamentário. A DEdIC possui duas contas: 1310 e 1311. Os recursos são gerenciados por meio de um sistema informatizado de compras/almoxarifado da DEdIC. Nesse sistema, as coordenações de cada unidade registram os pedidos necessários para aquisição de materiais permanentes e de consumo, otimizando o controle e a execução das solicitações.

Na conta 1310 são feitos créditos mensais com a finalidade de aquisição de materiais e serviços e o processo é executado através da DGA - Diretoria Geral de Administração. A solicitação é emitida pela Seção de Compras da DEdIC por meio do Sistema Informatizado de Compras da DGA. As aquisições são realizadas pelo Departamento de Compras da DGA, utilizando os processos de Licitação ou Dispensa de Licitação, conforme a legislação aplicável.

Já na conta 1311 os créditos são anuais e o propósito é o pagamento de despesas contratuais e centralizadas (transportes, telefonia, Centro de Manutenção de Equipamentos - CEMEQ, almoxarifado, GLP etc.) debitadas mensalmente conforme

utilização. Quando a aquisição é referente ao almoxarifado, a solicitação é emitida pela Seção de Compra da DEdIC, através do Sistema Informatizado do Almoxarifado Central.

Adiantamento

O adiantamento é o regime de execução de despesas que se caracteriza pela antecipação de recursos financeiros disponibilizados regularmente, geralmente dentro de um período de 30 dias, para atender necessidades específicas, facilitando o pagamento de pequenos gastos que não requerem processos licitatórios formais. Para isso há uma legislação específica que estabelece as seguintes diretrizes:

- O recurso deve ser utilizado exclusivamente para pequenas despesas ou necessidades imediatas.
- É obrigatória a realização de, no mínimo, três cotações de preços para garantir a competitividade.
- A aplicação dos valores deve ser limitada a despesas realizadas dentro do mês correspondente ao crédito.
- Todas as transações devem ser acompanhadas da emissão de Nota Fiscal Eletrônica.

As aquisições por esta modalidade são executadas diretamente pelos compradores da DEdIC, mediante a realização de, no mínimo, três cotações de preço.

Salário de Funcionários (Despesas de pessoal)

Na UNICAMP, os salários de professores, funcionários técnico-administrativos e demais trabalhadores vinculados à instituição são gerenciados pela Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH), responsável pela administração da folha de pagamento de toda a universidade.

Segundo a Proposta de Distribuição Orçamentária (PDO) de 2024, disponível no site da Assessoria de Economia e Planejamento - AEPLAN, a DEdIC possui em sua folha de pagamento 140

funcionários ativos e 61 aposentados, com despesas previstas de R$ 20.875.317 e R$ 6.568.087, respectivamente.

Limpeza

Atualmente, a empresa responsável pela limpeza das unidades da DEdIC é a GUIMA-CONSECO Construção, Serviços e Comércio LTDA. Esta empresa não é contratada exclusivamente para a DEdIC, mas possui um contrato diretamente com a UNICAMP para atender a Universidade como um todo.

O processo nº 01-P-10786/2021 traz o contrato nº 39/2021 que especifica tal prestação de serviço. Não é possível consultar o processo completo pois seu acesso é restrito, porém, no Diário Oficial de 21 de agosto de 2023 foi publicado um Termo Aditivo ao contrato e as informações que ali constam nos possibilitam saber os valores. O valor global é de R$ 28.194.261,09 e a estimativa mensal de R$ 1.876.249,67.

Uma vez que esta contratação não é somente para a DEdIC, não foi possível obter a estimativa mensal específica despendida com a Divisão em relação à limpeza, mas é sabido que parte do valor acima citado corresponde ao serviço realizado nela.

Alimentação Escolar

A alimentação fornecida na DEdIC passou por mudanças recentes e atualmente é fruto de um convênio entre a UNICAMP e a Prefeitura Municipal de Campinas, representada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria de Nutrição (CONUTRI). O contrato nº 196/2024, pertencente ao processo nº 41-P-27293/2024, foi firmado em 08 de agosto de 2024 com vigência a partir de 30 de setembro de 2024 até 29 de setembro de 2025, podendo ser prorrogado por até 120 meses, no valor de R$ 1.921.513,40.

Levando em consideração que as 358 crianças matriculadas na Educação Infantil fazem, em média, 3 refeições ao dia e as 246

crianças do PRODECAD fazem, em média, 2 refeições ao dia, o valor do presente contrato corresponde a uma média de 297.000 refeições servidas no período de 200 dias letivos.

Estagiários

No ano de 2018, conforme consta no Relatório Síntese da gestão de 2017-2021, houve uma tratativa com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU) na qual ficou acordado que anualmente será alocado para a DEdIC o valor correspondente a 40 estagiários de 20 horas. Na hipótese de não ser integralmente utilizado o recurso bruto anual destinado ao pagamento do estagiário, compreendendo o valor mensal e o benefício de vale-transporte, o saldo remanescente poderá ser reaproveitado pela DEdIC como parte dos recursos alocados ao respectivo Centro Orçamentário.

Segundo consta na tabela de vencimentos de estágio no site da DGRH - o valor pago a um estagiário de nível superior por carga horária de 20h/semana é de R$ 833,40, acrescido de R$ 10,90 por dia trabalhado referente ao vale transporte. Sendo assim, em 2024, o valor anual creditado para a DEdIC é de aproximadamente R$ 400.000,00 não levando em consideração o valor do transporte que é variável.

Arrecadação do Vale Refeição (VR)

Em maio de 2023, os funcionários ativos da Unicamp, a partir da deliberação CONSU-A-006/2023, passaram a ser beneficiados com o vale-refeição. Acordou-se na época o valor unitário de R$ 36,00 com o servidor beneficiário, participando do custeio do benefício com o valor correspondente a 5% (cinco por cento) do total percebido mensalmente, que é descontado da folha de pagamento. Ficou definido, ainda, que o montante correspondente ao percentual mencionado, proveniente de recursos orçamentários devidamente especificados, seria alocado anualmente para programas da DEdIC e da EDUCORP - Escola de Educação Corporativa da Unicamp. Em maio de 2024, com a Deliberação

CONSU-A-011/2024, o valor unitário passou para R$ 40,00 e a contrapartida do servidor permaneceu os mesmos 5%.

Apesar do acordo de parte da arrecadação ser alocada para a DEdIC, na prática o montante arrecadado mês a mês é alocado no fundo de reserva na UNICAMP e ainda não se formalizaram oficialmente as regras para uso tanto da Divisão quanto da EDUCORP. Ambas, neste período, desde que o benefício foi concedido, têm submetido projetos que envolvem o uso do dinheiro diretamente para a AEPLAN que, mediante aprovação, faz a liberação da verba. Sendo assim, apesar da certeza da disponibilidade de mais essa fonte financeira, no momento não é possível mensurar qual o montante disponível para uso da DEdIC uma vez que não houve nenhum compartilhamento oficial do valor.

GGBS (Grupo Gestor de Benefícios Sociais)

Todos os anos o Grupo Gestor de Benefícios Sociais - GGBS - através do seu Conselho de Orientação torna público edital que visa receber projetos para apoio financeiro às ações vinculadas à Unicamp, em consonância com a sua missão e visão. No edital são publicadas todas as regras, bem como o valor global disponível e o valor máximo por projeto.

Conforme consta no Relatório Síntese da gestão de 2017-2021, a DEdIC faz a anualmente a inscrição de projetos, seguindo com essa prática que possibilita a realização de atividades socioculturais e artísticas para as crianças bem como as de interação entre professores, funcionários e comunidade. De acordo com o relatório, o valor médio concedido por ano é de R$ 30.000,00.

Estudantes Bolsistas - Projeto Bolsa Auxílio Social

A Bolsa Auxílio Social (BAS) é uma das iniciativas sociais oferecidas pela DEAPE (Divisão de Apoio ao Estudante) e o objetivo é proporcionar suporte financeiro aos estudantes. Para propor e orientar projetos, é preciso ser docente, pesquisador(a) ou

funcionário(a) da Unicamp, que atue como supervisor, e não ter 2 projetos BAS em andamento. Em 2024, foram disponibilizadas para toda comunidade universitária 2640 bolsas no valor de R$ 816,00, acrescido de R$ 259,60 referente ao vale transporte.

A DEdIC todos os anos conta com bolsistas atuando em seus projetos. O Relatório Síntese da gestão de 2017-2021, traz o registro de 29 bolsistas atuando na divisão entre 2020 e 2022, último registro oficial encontrado. Neste período o valor da bolsa era de R$ 747,10 e o valor do transporte R$ 246,40 totalizando R$ 993,50. O valor anual investido nesta modalidade foi de R$ 345.738,00.

Cursos/Formação Continuada

No Brasil, a formação continuada para professores é regulamentada por legislações e normativas que reconhecem a importância da capacitação permanente para melhorar a qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, no Artigo 67, prevê o estímulo à formação continuada, destacando que os sistemas de ensino devem garantir programas de aperfeiçoamento, atualização e capacitação para os docentes. O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, estabelece em sua meta 15 a necessidade de formar e assegurar a continuidade da qualificação dos profissionais da educação básica. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem-se a exigência de formação continuada dos professores, garantindo que eles estejam preparados para aplicar as diretrizes pedagógicas previstas.

A DEdIC, buscando sempre a valorização e melhor capacitação de suas professoras, tem se empenhado na busca de parcerias a fim de oportunizar formação continuada frequente e de qualidade. O maior investimento dos últimos dois anos deu-se através do curso de extensão "Educação infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância" iniciado no segundo semestre de 2023 com duração até o final de 2024. Ele é fruto da parceria entre a Faculdade de Educação (FE), a Escola de Educação Corporativa (EDUCORP) e a DEdIC. A verba para execução foi de

R$ 500.000,00 conforme consta na Proposta de Distribuição Orçamentária (PDO) 2023 divulgada pela AEPLAN no quadro 49 (Investimentos aprovados 2023 - Planejamento Estratégico).

Para além do que foi possível pesquisar: ponderações, cálculos e reflexões

Uma das dificuldades ao abordar o tema do financiamento das creches universitárias é a natureza heterogênea das fontes de recursos destinadas a essas unidades. Algumas, como a dotação orçamentária da universidade, são fixas e permanentes, garantindo uma base de sustentação para os custos operacionais regulares. Entretanto, outras fontes, como, por exemplo, os investimentos em programas de formação continuada, entre outros, apresentam caráter variável, dependendo de prioridades institucionais e disponibilidade de recursos. Adicionalmente, parcerias institucionais promovidas por diferentes institutos da Unicamp, como o "Farra nas férias na FEF"[10] e o atendimento odontológico infantil, promovido pelo Centro de Saúde da Comunidade - CECOM, agregam valor ao atendimento oferecido às crianças. No entanto, embora sejam reconhecidos, esses programas e outras ações carecem de publicização dos dados financeiros empregados, estando disponível apenas o número de crianças beneficiadas, o que dificulta a realização de um mapeamento financeiro mais completo.

Para calcular o custo-aluno de uma instituição, é indispensável a utilização de informações padronizadas e a aplicação de uma metodologia cuidadosa, que considere as diferentes fontes de recursos e as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, bem como as necessidades regionais. Este processo demanda dados consistentes sobre matrículas, custos operacionais, infraestrutura e remuneração dos profissionais envolvidos, entre outros fatores e

[10] Programa promovido pela Faculdade de Educação Física (FEF), com o objetivo de oferecer atividades recreativas e educativas durante o período de férias escolares para crianças entre 6 e 12 anos de idade.

padronizações necessárias para realização do cálculo (Verhine, 2006). Assim, considerando tais exigências e sem a pretensão de substituir cálculos oficiais ou estudos aprofundados, buscou-se realizar um exercício reflexivo, com cálculos básicos iniciais por meio de médias simples, para ilustrar os desafios e possibilidades relacionados à definição de um valor gasto por aluno no contexto das creches universitárias da Unicamp.

Se considerarmos apenas as fontes permanentes da DEdIC, cujo montante foi publicizado (Centro Orçamentário, Salários[11], Alimentação, Estagiários e GGBS), e dividirmos pela quantidade de crianças atendidas em período integral e parcial, independentemente da idade, chega-se ao valor médio de R$ 3.715,00/mês por criança.

Tomando por base o CAQi[12] (Custo Aluno - Qualidade Inicial), parâmetro estabelecido no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo mecanismo de regulamentação do FUNDEB, destinado a determinar o investimento mínimo necessário para garantir uma educação básica de qualidade no Brasil, encontraremos os seguinte valores para 2024: R$ 2.110,00/mês por criança, em idade de creche, de zona urbana, no período integral e R$ 1.519,00/mês por criança, em idade pré-escolar, de zona urbana, no período integral[13]. Destaca-se, ainda, que o Brasil não tem conseguido cumprir o valor estabelecido pelo CAQi, restringindo-

[11] Neste cálculo, foram incluídos somente as despesas com funcionários ativos, pois a despesa com o pagamento de aposentadorias não constitui atividade de manutenção de desenvolvimento do ensino (MDE).

[12] O CAQi representa uma estimativa dos recursos necessários para a viabilização de condições mínimas para a oferta de um ensino de qualidade, tendo por base parâmetros minimamente apropriados para tamanho de turmas, remuneração dos profissionais que atuam nas escolas, jornada de trabalho e formação continuada, entre outros aspectos. Ele se diferencia do CAQ (Custo Aluno-Qualidade), que incorpora não só os insumos/recursos mínimos, mas os recursos que seriam recomendáveis, tendo por base padrões apropriados de oferta do ensino (Cara *et al*., 2018).

[13] SIMCAQ - Simulador de Custo-Aluno Qualidade. Disponível em: https://simcaq.ufg.br/. Acesso em: nov. 2024.

se ao valor estabelecido anualmente pelo FUNDEB que, no caso da creche pública integral, em 2024, se refere a R$ 8.035,59[14] aluno/ano (equivalente a R$ 669,63 aluno/mês).

Desse modo, ainda que a falta de acesso a alguns valores, fontes de recursos e outras informações não permitam o cálculo de um valor aluno/mês fidedigno para a educação infantil na DEdIC, o exercício inicial apresentado revela o esforço relevante que a Unicamp tem feito no investimento em educação básica. Desse modo, a universidade não apenas atende aos seus trabalhadores, como cumpre com um atendimento educacional que se destaca ao viabilizar práticas que valorizam a formação docente, a infraestrutura pedagógica e a inclusão de programas para o desenvolvimento integral das crianças.

Contudo, um grande desafio que se revela presente é a não vinculação obrigatória de recursos anuais da universidade para as unidades da DEEDUC, o que implica em contexto de dependência de decisões políticas, que se tornam especialmente sensíveis durante as trocas de reitoria. A cada nova gestão, as prioridades institucionais podem ser redefinidas, impactando diretamente o volume e a continuidade dos recursos liberados para os atendimentos que não se relacionam diretamente ao ensino superior. Embora, a manutenção de um atendimento de qualidade, como o que a DEdIC busca oferecer, dependa de compromissos orçamentários consistentes, o foco dado à educação infantil pode variar conforme a visão e os objetivos estratégicos de cada reitorado. Esse cenário destaca a importância de políticas institucionais que garantam a estabilidade do investimento, independentemente de mudanças administrativas, assegurando a continuidade de práticas que promovam a qualidade educacional e o atendimento às demandas da comunidade acadêmica.

[14] Valor estabelecido pela Portaria Interministerial MEC/MF nº 8, de 27 de Agosto de 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mf-n-8-de-27-de-agosto-de-2024-581171031. Acesso em: 26 nov. 2024.

Esses esforços revelam a UNICAMP como um modelo de referência no investimento público em educação básica, reafirmando seu papel social e sua responsabilidade com o futuro educacional do país, da educação infantil à universitária.

Considerações finais

Pesquisar sobre o financiamento de creches universitárias no Brasil revela-se um grande desafio, pois os dados nem sempre estão disponíveis ao público, tornando os caminhos para se chegar às informações árduos e muitas vezes incompletos ou desconhecidos. O exercício inicial realizado neste trabalho deixa abertas possibilidades para futuras investigações, como a identificação de novas fontes de financiamento, a análise detalhada da quantidade de crianças da comunidade acadêmica que não utilizam a DEdIC e cujas famílias optam pelo benefício pecuniário, além da apuração do montante total destinado ao pagamento do Auxílio Criança pela UNICAMP. Esses e outros aspectos podem enriquecer a compreensão sobre o impacto financeiro e educacional das políticas institucionais, fornecendo subsídios para o aprimoramento das estratégias voltadas à Educação Infantil no âmbito universitário.

Destaca-se que, ao mesmo tempo que a história revela a luta social pelo avanço das creches nas universidades brasileiras, recentemente são apresentados retrocessos com o fim do atendimento em algumas delas, como a Creche Oeste fechada pela USP em 2017, ou ainda a Creche Francesca Zacaro Faraco, localizada no *campus* Saúde da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) que encerrou suas atividades em 2020.

Por outro lado, como pode-se observar nos dados apresentados, a UNICAMP tem investido não apenas na manutenção da DEdIC como na melhoria do serviço, prezando pela formação continuada de seus profissionais e pela qualidade do atendimento de suas crianças. Tais esforços revelam a UNICAMP como uma referência no investimento público em educação básica,

reafirmando seu papel social e sua responsabilidade com o futuro educacional do país, da educação infantil ao ensino superior.

Nesse sentido, o Auxílio Criança gera preocupações adicionais ao oferecer às famílias a possibilidade de optar pelo benefício financeiro em detrimento de uma vaga na creche. Embora o auxílio possa representar uma solução imediata para algumas famílias, há o risco de comprometer o acesso a um ambiente educativo estruturado e de qualidade, como o oferecido pela DEDIC. Essa escolha também pode desestimular o investimento institucional em infraestrutura e políticas voltadas à Educação Infantil, comprometendo a responsabilidade da universidade em assegurar os direitos das crianças e em oferecer um atendimento educativo de alta qualidade.

Assim, cabe destacar que a excelência acadêmica de uma instituição como a UNICAMP não deve limitar-se às suas atividades de ensino superior e pesquisa, mas também pressupõe investimentos significativos em iniciativas como a DEDIC. Este espaço não apenas assegura condições favoráveis aos trabalhadores e estudantes da universidade, que dependem desse serviço para equilibrar suas responsabilidades familiares e acadêmicas, mas garante a oferta de uma Educação Infantil que respeita os direitos das crianças ao acesso a um ambiente educativo de qualidade. A consolidação de políticas institucionais que fortaleçam a DEDIC, portanto, deve ser vista como parte integrante do compromisso da universidade como forma de reafirmar o princípio de que o ato de cuidar e educar são aspectos indissociáveis no desenvolvimento infantil, assegurando um impacto positivo tanto para as crianças quanto para a comunidade universitária.

Referências

BRASIL. **Lei n. 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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 11937-11975, 9 ago. 1943. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b.

CARA, D. *et al*. **CAQi e CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018.

CURY, C. R. J. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684862. Acesso em: nov. 2024.

DEDIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar. **Projeto Político Pedagógico**, 2018. Disponível em: http://www.dedic.unicamp.br/projeto_politico_pedagogico/. Acesso em: set. 2024.

DEDIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar. **Relatório de Gestão – 2017 a 2021**. Disponível em: https://www.dedic.unicamp. br/relatorio-de-gestao/. Acesso em: set. 2024.

FAGUNDES, M. R. **A creche no trabalho... o trabalho na creche:** um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: https://repositorio.unicamp. br/acervo/detalhe/125466. Acesso em: out. 2024.

FINEDUCA. **Fundeb**: Ponderar com mais racionalidade para redistribuir com mais equidade. São Paulo, 9 dez. 2020.

PALMEN, S. H. de C.. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas:** USP, UNICAMP, UNESP. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: https://www.siarq.unicamp. br/images/Palmen_SueliHelenadeCamargo_M.pdf. Acesso em: set. 2024.

PINTO, J. M. de R.; CORREA, B. C. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 24, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/104023/58640. Acesso em: nov. 2024.

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online], v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100010. Acesso em: out. 2024.

RAUPP, M. D. Creches universitárias em foco: análise de suas funções. *In*: **ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24ª Reunião Anual, Caxambu, 1999. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp. htm#gt7. Acesso em: out. 2024.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7–40, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001. Acesso em: nov. 2024.

RUIZ, J. S. O surgimento da creche: uma construção social e histórica. *In*: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, educação e emancipação humana. **Anais** ... UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02b_t004.pdf. Acesso em: nov. 2024.

VERHINE, R. E. **Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica**. Brasília: INEP, 2006.

Imensidão Invisível: a importância do debate antigordofóbico na formação de educadores em uma perspectiva histórico-cultural

Renata Ragazzo Carpanetti
DEdIC/Unicamp

Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Unicamp

Luciano Pereira
Unicamp

Uma introdução engordurada

A Gordofobia é a aversão à gordura, um preconceito estruturado sobre um tripé: a saúde, a moral e a estética que promovem a invisibilização, a patologização e a desumanização da pessoa gorda (Jimenez-Jimenez, 2020; Piñeyro, 2016; Arruda, 2019).

Apesar da palavra ter ganho significado no dicionário brasileiro apenas em 2022 (Arruda, 2019), é um termo forjado por movimentos lésbico-feministas da década de 60[1], que pautavam a liberdade dos corpos, em especial dos corpos gordos, lutando contra normativas deterministas sobre o "corpo saudável" (Pynheiro, 2016), que constroem uma imagem de superioridade moral, emocional, social e relacional aos corpos que representam o espectro do padrão "corpo ideal" (Carpanetti, 2022), ou seja: um corpo magro, branco, masculino, sem deficiência, hétero e cis.

[1] "Fat-In": manifestação no Central Park, Nova Iorque, na década de 60; *"NAAFA - National Association to Advance Fat Acceptance"* (Associação Nacional para o avanço da aceitação da gordura/dos(as) gordos(as)); *"The Underground Fat"*, responsável pela publicação do *Manifesto pela Liberação gorda*, em 1973 (Castillo, 2014).

A gordofobia se apresenta como conflito cultural, social e político que se materializa nas corporalidades gordas revelando-se um problema mais da natureza social do que individual. Trata-se de uma ferramenta de controle e coerção, principalmente sobre as mulheres[2] que coloca a cultura do emagrecimento como uma expressão de um microfascismo individual (Castillo, 2014).

Essas estruturas, discursos e normativas são apresentadas na infância (Jimenez-Jimenez, 2020), e endossadas por campanhas de "combate a obesidade infantil", que influenciam o agendamento político que coloca a alimentação e o corpo gordo no campo da patologia, criando uma rede consistente da nutricionalização vinculada à pressão dos modelos padronizados de estética corporal (Poulain, 2013; Paim; Kovaleski, 2020). Dados do IBGE têm apontado que há uma crescente na violência às corporalidades gordas nas infâncias e nas escolas, sendo assim, é emergente a necessidade deste tema ser tratado nas formações de educadores.

Em meio ao fogo cruzado entre saúde e cuidado, a criança gorda é colocada como representação de uma sociedade que perdeu o controle sobre seus corpos e estabelece uma falsa ideia de emergência pela interdição em favor de um "futuro adulto saudável e produtivo" e que custe menos aos cofres públicos.

A ausência de referências que ampliem as reflexões e debates quanto às corporalidades gordas na educação infantil e a presença constante de campanhas de "combate à obesidade infantil", que os orientam, mantêm a uma narrativa gordofóbica excludente, que confunde acolhimento e cuidado com violência e acaba por afastar

[2] Entende-se por "mulheres" um conceito multifacetado e decolonial que reconhece a diversidade e a pluralidade das experiências femininas em contextos históricos, culturais e geográficos variados. A experiência de ser mulher não é monolítica, mas atravessada por diferentes interseccionalidades (como raça, classe, etnia, e orientação sexual), estende-se além das categorias binárias, reconhecendo e validando a existência de identidades de gênero diversas, incluindo pessoas trans, queer, e não binárias. Esse reconhecimento é fundamental para um entendimento mais inclusivo do que significa ser mulher em diferentes culturas e contextos sociais.

a criança de sua própria corporalidade e identidade. Diante desse cenário, a Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano apresenta-se como possibilidade na construção de uma educação antigordofóbica ao abrir possibilidades de se conceber o processo e constituição social do sujeito em uma perspectiva crítica.

Sobre essas colocações, foi realizada uma revisão bibliográfica, seguindo o roteiro de leitura sugerido por Lima e Mioto (2007), por meio do levantamento de trabalhos acadêmicos disponíveis nos portais CAPES e SCielo Brasil. O objetivo deste levantamento foi situar o atual estado de conhecimento sobre o tema "gordofobia" e "infância". Entretanto, o resultado obtido expôs uma ausência de publicações e evidenciou a associação direta entre corporalidade gorda e patologização.

Imensidão e Invisibilidade

A gordofobia se manifesta pelo preconceito contra pessoas gordas, pelo medo em engordar, pela aversão à gordura corporal, por atitudes, falas e representações negativas e pejorativas aos corpos gordos, que culmina no ceifamento de direitos humanos básicos e exclusão social. Estabelece estigmas sobre os corpos gordos, criando o imaginário de que são corpos não saudáveis, engraçados, atrapalhados, preguiçosos, inúteis, espaçosos e indignos e que necessitam de interdição, de agenciamento, porque "devem" emagrecer.

> A gordofobia diz respeito a proibitiva sobre o tamanho e formatos grandes dos corpos, a insatisfação corporal sistêmica como norma, projetando um culto à imagem de um tipo de corpo esbelto idealizado, colonizado e domesticado. Corpo este gerenciado a partir de pressupostos padrões de beleza que determinarão as identificações e diferenciações sociais como requisitos de aceitação (Carpanetti, 2022).

A gordofobia é uma violência sistêmica que tem como consequência impactos na saúde mental, na interação social da pessoa, e, na escola, interfere nas condições de aprendizagem e

sociabilidade, impedindo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Dados da PeNSE[3] (Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar), do IBGE, publicada no portal do Ministério da Saúde, apontam que a insatisfação corporal está diretamente relacionada à gordura corporal. A pesquisa indicou que cerca de 20,6% dos estudantes se acham gordos ou muito gordos. Porém, a autoimagem de "estar acima do peso" entre as autodeclaradas meninas (25,2%) é quase dez pontos percentuais mais alta que a dos autodeclarados meninos (15,9%). Entre 2015 e 2019 há uma queda significativa no índice de satisfação com o próprio corpo. Em 2019, 29,7% dos escolares entrevistados declararam insatisfação corporal, destes 31,4% declaram-se meninas e 12,8% meninos. Apenas 49,8% autoavaliaram-se como "corpos normais".

Os dados da PeNSE também destacam os comportamentos de risco em espaços escolares, e indicou que escolares "muito gordos" ou "muito magros" são mais propensos a sofrer *bullying* frequentes, a sentirem solidão, a sofrerem de insônia, violência familiar, agressões e lesões. Já a PeNSE de 2015, apontou que uma a cada cinco meninas adolescentes brasileiras se considera gorda ou muito gorda, dessas, 30,3% desejam emagrecer. Esse desejo em emagrecer e a insatisfação corporal, levaram à tomada de atitudes preocupantes: ao menos um quarto dos estudantes disse já ter feito alguma tentativa para perder peso, destes 27,9% declararam-se meninas e 21/5% meninos. Entre as tentativas estão a indução de vômitos ou uso de laxantes (6,1% dos entrevistados) ou consumo de produtos sem acompanhamento médico (5,4% dos entrevistados).

Em 2014, a Casa do Adolescente, da Secretaria de Estado da Saúde paulista, conforme publicação da assessoria de imprensa da

[3] BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental: municípios das capitais: 2009/2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo[4], divulgou que 77% das adolescentes investigadas apresentam propensão a desenvolver distúrbios alimentares (bulimia, anorexia ou compulsão alimentar), destas, a maior parte acredita que exista um padrão de beleza imposto socialmente, parte acredita que as mulheres mais magras são mais felizes e mais da metade só deseja emagrecer. O mesmo órgão registrou que a cada dois dias uma mulher de 15 a 25 anos é internada por distúrbio alimentar nos hospitais do SUS em São Paulo.

Possani (2023) realizou um estudo com 222 pessoas que menstruam entre 09 e 14 anos, em três escolas de Ribeirão Preto/SP, buscando as relações entre o período da primeira menarca e a insatisfação corporal, e concluiu que as pessoas que já menstruaram ao menos uma vez sofrem mais pela insatisfação corporal e se importam mais com o IMC (Índice de Massa Corporal). O estudo também revela que há acurácia entre o tamanho do corpo, menor autoestima e maior idealização da magreza corporal.

Outra pesquisa realizada em São Jose/SC, publicada pelo *Jornal de Brasileiro de Psiquiatria*, em 2018 (Claumann *et al*., 2018), concluiu que os adolescentes insatisfeitos com seus corpos (gordos ou muito magros), em idade escolar, estiveram mais suscetíveis à ideação suicida e ao planejamento do suicídio.

Importante compreender que aquilo que os estudos estão chamando de "insatisfação corporal pelo excesso de peso" deve ser chamado pelo nome que lhe é próprio: Gordofobia. E que dados sobre isso revelam que há uma cultura do gordoódio, termo utilizado amplamente pelos estudos das corporalidades gordas no Brasil, que culminam em um sistema estruturado para o gordocídio (Melo, 2022). Importante porque, dar nome às estruturas nos ajuda a compreender sua origem e manifestações, e se preciso for combatê-las (Arruda, 2022).

[4] GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Distúrbio alimentar ameaça 77% das jovens de SP. Secretaria de Estado da Saúde. Assessoria de Imprensa, 23 jan. 2014.

Objetiva-se com o levantamento bibliográfico, a partir de uma combinação de palavras-chave específicas, acompanhar como o tema gordofobia tem aparecido nas principais plataformas de divulgação científica do país. E, assim, compreender como o debate circunda, ou pode circundar, a formação de educadores abrindo possibilidades para a uma nova abordagem do processo de constituição subjetiva em uma perspectiva crítica.

Percurso metodológico e a explicação dos dados

Esta pesquisa de caráter bibliográfico, foi realizada por meio do levantamento aos portais CAPES e SCielo Brasil. Em um primeiro momento de busca, já se notou que a temática "Gordofobia" associada aos estudos dos direitos das infâncias ou na formação de educadores ainda é muito pouco explorada. Nesse contexto, a intenção foi a de conhecer as publicações que problematizam a gordofobia em concomitância com os temas da infância e formação de educadores para mapear quais discursos e pesquisas um (a, e) educador (a, e) poderia encontrar como suporte de orientação para lidar com a gordofobia.

Vale ressaltar que diante do tempo restrito para a produção desse artigo, optou-se pela busca de palavras-chave combinadas, como: "criança" and "gorda" and "escola"; "criança" and "gorda"; "criança" and "gordofobia"; "gordofobia" and "infância" e, por fim, "gordofobia" and "educação". Cabe notar que se deliberou por não usar os termos "obesidade", "obeso" ou "obesa", porque parte-se do princípio de que o termo refere-se à patologia e não à pessoa.

Tabela 1 - Combinação "criança" and "gordofobia"

Plataforma	Quantidade de Publicações	Títulos
CAPES	0	
SCIELO	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Combinação "gordofobia" and "infância"

Plataforma	Quantidade de Publicações	Títulos
CAPES	0	
SCIELO	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 3 - Combinação "gordofobia" and "educação"

Plataforma	Quantidade de Publicações	Títulos
CAPES	0	
SCIELO	2	Atari, *et al*. A linha tênue entre a promoção da saúde e a reprodução de discursos gordofóbicos pelos médicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 47, n. 3, e085, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.3-2022-0091. Souza de Oliveira; Banja Fernandes; Abreu E Lima; Falbo; Caminha. Significados atribuídos pelos docentes às vivências envolvendo direitos humanos no ambiente acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 46, n. 2, p. e055, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210276.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas Tabelas 1 e 2 percebe-se com ênfase a ausência de aportes teóricos sobre o tema gordofobia correlacionado à criança e à infância. No entanto, quando o termo é combinado à "educação", surge uma bússola: a Tabela 3 apresenta um primeiro direcionamento sobre o termo "Gordofobia" e seus impactos em processos formativos relacionados ao cuidado de outras pessoas.

Na Tabela 3, as duas pesquisas tratam dos cruzamentos teóricos entre a formação de médicos e a gordofobia, e ambas são publicações da *Revista Brasileira de Educação Médica*. Em suas

conclusões, ambas apresentam como a gordofobia é tratada de maneira superficial ou menosprezada pelos médicos. Na segunda, que trata de direitos humanos (DH), conclui que:

> Os docentes relataram episódios que demonstram práticas de violação aos DH no ambiente acadêmico e se mostraram inseguros para intervir nessas situações, sobretudo quando geravam conflito entre os estudantes (Oliveira *et al.*, 2022).

Tabela 4 - Combinação "criança" and "gorda" and "escola"

Plataforma	**Quantidade de Publicações**	**Título**
CAPES	2	Boccaletto, E. M. A. *Estado Nutricional e Composição Corporal de Crianças do Ensino Fundamental do Município de Vinhedo* - SP, 2006 182 f. Mestrado em Educação Física, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Silva, L. R. da. *Espessura Médio- Intimal de Artéria Carótida, Marcadores Inflamatórios, Dislipidemias e Nível de Atividade Física em Crianças e Adolescentes Obesos e Não Obesos*. 2011 125 f. Mestrado em Educação Física. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
SCIELO	1	Quadros, T. M. B. *et al*. Body composition indicators in the metabolic syndrome risk prediction in 6-10-year-old children. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, 2023, 25:e85289. DOI:https://doi.org/10.1590/1980-0037.2023v25e85289

Fonte: Elaborado pela autora.

As três publicações encontradas na tabela 4 referem-se a duas dissertações de mestrado da área de Educação Física e um artigo publicado pela *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, direcionada aos profissionais que trabalham nas áreas de

Educação Física e Ciências do Esporte. A combinação "criança" and "gorda" and "escola" redirecionaram a busca criando associações para "estado nutricional e composição corporal", "crianças e adolescentes obesos e não obesos". e "body composition in the metabolic syndrome risk" - suscitando associações diretas com a patologização.

Tabela 5 - Combinação "criança" and "gorda"

Plataforma	Quantidade de Publicações	Títulos
CAPES	2	Lima, L. R. A. de. *Análise da composição corporal e parâmetros da infecção pelo vírus da imunodeficiência humana em crianças e adolescentes.* 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. UFSC, 2011. Miculis, C. P. *Correlação da aptidão cardiorespiratória com os fatores de risco para desenvolvimento de doenças cardiovasculares em meninos e meninas portadores de diabetes Mellitus Tipo 1.* 2010. 110 f. (Mestrado em Educação Física) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba. UFPR, 2010.
SCIELO	8	Quadros, T. M. B. *et al*. Body composition indicators in the metabolic syndrome risk prediction in 6-10-year-old children. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2023, 25:e85289. DOI:https://doi.org/10.1590/1980-0037.2023v25e85289 Behlinga, E. B. *et al*. Estado nutricional em crianças com câncer: comparação entre diluição de deutério, impedância bioelétrica e antropometria. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 39, e2019209, 2021. DOI:

		http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2019209 Giugliani, E. R. Growth in exclusively breastfed infants. *J. Pediatr* (Rio J). 2019;95:S79S84 Saraiva, B. T. C.; Monteiro; Brunholi; Santos; Destro. Christofaro, D. G.; Freitas Júnior, I. F. Can hepatic steatosis compromise the effect of physical exercise on body composition in obese children and adolescents? *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, v. 19, n. 4, p. 415-425, jul.-aug. 2017. Curilem-Gatica, C. *et al*. Ecuaciones para la evaluación de la composición corporal en niños y adolescentes. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 7, p. e00195314, jul. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00195314. Zanini, R. V. *et al*. Composição corporal avaliada por DXA aos seis anos de idade: Coorte de Nascimentos de Pelotas de 2004, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2123-2133, out. 2014. Macedo, P. M. F. V. *et al*. Crescimento e composição corporal de uma coorte de crianças e adolescentes com diabetes tipo 1. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia*, v. 57, n. 8, 2013. Mendes-dos-Santos, C. T. *et al*. Normalization of height and excess body fat in children with salt-wasting 21-hydroxylase deficiency**.** *J. Pediatr* (Rio J). 2011;87(3):263-268

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas dez pesquisas direcionadas pelas plataformas para a combinação de palavras-chave "criança" and "gorda", se nota que, aquilo que mais se aproxima do termo "gorda" relaciona-se com gordura, ao passo que a combinação "criança gorda", parece ter gerado a busca pelas comorbidades associadas à obesidade e outras doenças, e não ao desenvolvimento de identidade da criança gorda, ou de suas especificidades, tão pouco a legitimação de um "corpo gordo". Nas duas pesquisas direcionadas pela busca na plataforma CAPES não há uma relação direta entre "criança" e "gorda", mas a palavra-chave "gorda" parece ter sido associada à "composição corporal" e "diabetes mellitus". Enquanto na plataforma SCielo, a associação tenha sido "body composition"; "metabolic syndrome risk"; "estado nutricional"; "obese children"; "composición corporal"; "composição corporal"; e "excess body fat".

Ao observar o conjunto de tabelas exposto acima conclui-se que o educador, educadore ou educadora, que procure mais informações a respeito de como lidar com a criança gorda em sua creche ou escola, encontrará um arcabouço formativo que os direciona ao exato oposto: uma série de estudos que engajam a relação entre corpos gordos com a patologização. No entanto, ao direcionar o tema para a palavra "gordofobia", podemos encontrar algum sinal, ainda que os dois únicos estudos encontrados que tratam diretamente sobre o tema exporem que quando se trata dos direitos humanos e do aprofundamento do campo de estudos sobre corporalidades gordas, aquilo que é imenso fica rapidamente invisível.

Outro ponto a se considerar é a visibilidade majoritária dos estudos da medicina sobre as corporalidades gordas. O discurso científico que aborda as corporalidades gordas como doença formaliza a magreza e o emagrecimento como processos de saúde.

> Por esse viés, a área da saúde declara uma guerra contra a obesidade, justificada por uma aparente preocupação com a saúde da população. É por essa lógica que justificaria o comportamento daquelas pessoas que se sentem no direito de ficar lembrando a uma pessoa gorda que ela precisa emagrecer - como se não soubesse que é gorda - um discurso que mascara assédios e gera pânico em quem é gordo ao ir ao médico (Paim, 2019).

Falar sobre gordofobia ainda parece ser um paradoxo. Os estudos sobre as corporalidades gordas ainda se apresentam, em grande maioria, pela visão médica que patologiza a gordura e estabelece a livre associação entre magreza e saúde.

Há um *hall* de produções que apresentam a legitimação das corporalidades gordas, que validam a gordura e defendem a vida das *corpas gordas*[5]. A exemplo disso, o I Congresso Pesquisa Gorda: estudo, ativismo e arte, realizado pelo Grupo de Estudos Transdisciplinares das Corporalidades Gordas no Brasil, ocorrido em setembro de 2022, pelo Programa de Pós- Graduação EICOS - Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Instituto de Psicologia da UFRJ. A construção da iniciativa envolveu ainda um amplo conjunto de pesquisadoras do tema, reunidos no comitê organizador do evento. O Congresso também contou com o apoio conjunto da AIC – Agência de Iniciativa Cidadãs, UFMG, UFRGS, UFBA, UFRJ, entre outras instituições superiores de ensino no país.

> Os Estudos das Corporalidades Gordas são um campo epistemológico que questiona o preconceito estrutural que alicerça os estudos calcados no paradigma da obesidade e se lançam na busca por construir e provocar outros modos de olhar para essas corporalidades e de produzir conhecimento sobre elas. A centralidade das pesquisas recai sobre os preconceitos estruturais; as lógicas de violência e de violações de direito geradas por tais preconceitos; a urgência de despatologizar e de assegurar o direito das pessoas gordas à acessibilidade e às variadas dimensões da cidadania; as existências insurgentes e as resistências construídas pelas pessoas gordas para afirmar o valor e a potência de suas vidas, questionando e enfrentando os preconceitos (I Congresso Pesquisa Gorda: estudo, ativismo e arte, 2022).[6]

[5] *Corpas gordas* é o termo utilizado pela militância gordoativista brasileira. A palavra "corpas" consideram as pluralidades corporais e denuncia a maior incidência da violência gordofóbica às corporalidades femininas. Enquanto que "gorda" ressignifica o sentido, dando um giro do que antes era ofensivo para o que pode ser identitário.

[6] Disponível em: pesquisagordegp. wixsite.com

Apesar de corpos imensos, os estudos que validam as corporalidades gordas, chamando a atenção para suas potências, ainda são latentes e contracorrentes. Essa presença majoritária de uma visão patologizante das corpas gordas acabam por formalizar e moldar o pensamento estigmatizante sobre o que é ser gorda (o, e) como uma representação do fracasso pessoal ou da saúde negligenciada, um corpo em risco, um corpo em perigo e que precisa de intervenção e fiscalização.

Além disso, ao reconhecer que os significados atribuídos aos corpos mudam com contextos históricos e culturais diferentes, entendemos que a forma como interpretamos as características físicas não é estática, por esse motivo é preciso indagar sobre como os significados sobre as corpas gordas são atribuídos neste momento, nesta cultura (Louro, 2000), o que legitima que certas características passem a "valer mais" do que outras?

> Porque, no fundo, é disso que se trata: não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação (Louro, 2000. p. 62).

A maneira como as corporalidades gordas são tratadas na infância tem se tornado uma preocupação para aqueles que compreendem os efeitos da gordofobia (Almeida, 2019). Esclarecer seus impactos e estruturas, além de examinar como o corpo gordo tem sido retratado ao longo da história é uma necessidade urgente. Para que esses corpos imensos deixem de ser invisíveis, é preciso promover debates sobre a estigmatização dos corpos gordos em ambientes sociais, especialmente nas escolas em uma perspectiva crítica sobre o processo de constituição do sujeito e da(s) subjetividade(s).

Contribuições da abordagem Histórico-Cultural

Vygotsky concebe o ser humano de forma dialética, compreendendo-o como natural, cultural, social e participante do processo histórico; e englobando o particular, o singular e o universal como elementos básicos para entender o seu processo de desenvolvimento e constituição nas investigações relacionadas às especificidades humanas (Sousa; Gonçalves, 2021).

Por considerar o ser humano em sua integralidade, como corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante do processo histórico, a Teoria Histórico-Cultural apresenta-se como possibilidade contra hegemônica ao discurso comum sobre o desenvolvimento da criança gorda, que aponta como única possibilidade de desenvolvimento o emagrecimento, servindo de fundamento ao próprio discurso gordofóbico excludente.

O aspecto biológico é o ponto de partida, mas depende da apropriação cultural ao longo do processo, mediada ou espontânea. Essa apropriação permitirá condutas e conquistas culturais, como descrito em Heller (1991), citado por Asbahr e Nascimento (2013): "Com essas formas culturais de conduta, o homem pôde criar seus órgãos artificiais (instrumentos e signos) e formar uma existência consciente ou uma existência para-si". Contemplar as especificidades humanas é enxergar além de sua natureza, é vê-la a partir de seus signos, da sua estrutura simbólica.

O conceito de *Perejivanie* em Vigotski, refere-se à experiência vivida de um indivíduo em um contexto social e histórico específico, ou seja, enfatiza a forma como as pessoas vivenciam e interpretam suas experiências em interações com o ambiente cultural e social.

> Notamos como a perejivanie demarca uma resultante, unidade dialética da relação entre o meio e a criança, em uma dada situação social de desenvolvimento. Nessa linha, Vigotski aponta que a perejivanie de uma situação no meio define como se dará a influência dessa situação sobre a criança (trans)formando sua personalidade. Isso quer dizer que não podemos analisar um momento (independente ou isolado) desarticulado do

> contexto em que ele é produzido. O foco tem que ser ajustado ao momento '[...] refratado através da experiência vivida da criança' (Vygotsky, 2018, p. 113, tradução nossa). (Lemos; Magiolino; Silva, 2022, p. 8).

Assim, o perejivanie é visto como um processo crucial pelo qual as experiências vividas influenciam o desenvolvimento psicológico; envolve a compreensão subjetiva das experiências ou, em como os indivíduos significam suas experiências a partir dos contextos culturais e sociais ao qual está (o meio), e como esses fatores influenciam sua percepção sobre a realidade e sobre si.

> O meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 2010, p. 688).

Para Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem e o desenvolvimento não são apenas os resultados de interações sociais externas, mas também da forma como essas interações são internalizadas e compreendidas pelos sujeitos em seu processo histórico e cultural de constituição. Uma experiência perejivanie pode determinar como a aprendizagem e a percepção de si mesmo evoluem.

Nessa linha argumentativa, a partir da historicidade da corporalidade gorda, é possível observar que a construção da gordofobia é recorrentemente instrumento de julgamento e que há uma obsessão em massa em evitar a gordura pautada na livre associação entre magreza e saúde (Vigarello, 2012), entre gordura e racismo, que induz os indivíduos a se modelarem conforme o padrão corporal estabelecido como legítimo. A simbologia do corpo e o entendimento sobre saúde, corpo saudável e boa forma depende do período histórico, da cultura do lugar em que o indivíduo está, ou seja:

> O corpo é considerado um objeto mutável de percepção temporária, sujeitado a modificações a partir da interação com o mundo. Destarte, o

> corpo se apropria de um papel imperioso nos processos de internalização de mensagens culturais coletivas (Sousa; Gonçalves, 2021, p. 6).

O corpo ultrapassa uma mera ocupação do espaço, ele é um território em disputa e constitui-se como histórico e social. O corpo humano está posicionado no dinamismo social, por meio dele é possível estabelecer a interação social e a leitura cultural, das subjetividades e da organização sobre um grupo social.

Essa dinâmica variável histórica sobre a interpretação corporal permite a associação entre a Teoria Histórico-cultural e a gordofobia. A perspectiva de Vygotsky permite uma concepção de ser humano em constante mutação e em movimento dialético, uma interação entre experiências atuais e anteriores das corporalidades gordas.

As tabelas apresentadas neste artigo, indicam que a concepção sobre corporalidades gordas está diretamente associada à patologização e ao campo da medicina. O uso do Índice de Massa Corporal como indicador absoluto de obesidade para as corporalidades maiores têm definido a intervenção, a fiscalização e a vigilância sobre essas corporalidades predeterminando que uma criança gorda está e é necessariamente incapaz. A pedologia[7], como metodologia proposta por Vygotsky, coloca como necessidade a migração dos indicadores absolutos para os relativos.

> Para nós é importante saber, não de maneira geral, quais são as peculiaridades da criança, mas é importante saber quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação, enquanto em outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel. Assim, também a vivência nos ajuda a destacar quais são essas particularidades que desempenharam papel para determinar a atitude frente a dada situação. Imaginem que eu, pela minha constituição, sou dotado de certas peculiaridades – é claro que eu vou vivenciar essa situação de uma maneira. Já se sou dotado de outras peculiaridades – claro que vou vivenciá-la de outra maneira (Vygotsky, 1896 – 1934, p. 78-79).

[7] "Método de estudo da unidade do desenvolvimento; abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro" (Vygotsk, 1896-1934, p. 37).

A visão atual sobre as corporalidades gordas ainda é movida pelo discurso médico patologizador, como pudemos notar nos resultados da busca pelas palavras-chave "criança" and "gorda". Ao mesmo tempo que também é formado pela influência midiática capitalista que sustenta que o corpo gordo não é produtivo, nem bonito e que deve ser impedido.

Se é por meio do convívio social que o humano torna-se humano, esse cenário tem desencadeado um processo de desumanização das corporalidades gordas, uma vez que altera o significado de si, de forma negativa para a pessoa gorda. Segundo Ulrich Beck (2011) nós estamos nos deixando capturar pelo que ele chama de "sociedade do risco". Que o risco em ficar doente, legitima uma governabilidade sobre nossos corpos de controle e de vigília através dos discursos de cuidado. Aquilo que foge do corpo padrão age no oposto ao que é considerado cuidado, a pessoa é culpabilizada e punida; é o discurso da tragédia pessoal. Em que a exclusão social é colocada como uma escolha pessoal. A sociedade do risco conversa com a ideia de corpo impuro com uma organicidade finita e que necessita de regulação, ou seja, um discurso fascista. E, como a pessoa não dá conta de cuidar de si, e está sendo culpada por isso, há um processo regulatório através da medicalização e da higienização.

> À medida que se entende o poder da gordofobia em um discurso capitalista de que o gordo não possui produtividade (Rangel, 2018), além de não ter autocontrole sobre seu corpo, pode-se afirmar que em qualquer fase do desenvolvimento humano, o preconceito revigora, o que também acontece em qualquer esfera social, como no âmbito escolar. E à medida que a gordofobia se manifesta no campo escolar, automaticamente pode ser relacionada a interferência desses aspectos, tornando-a um problema da escola (Sousa; Gonçalves, 2021, p. 13-14).

É na escola que vemos ecoar a realidade da sociedade e por este motivo torna-se um lugar propício à propagação da gordofobia. Por todos os motivos já expostos, o corpo gordo engloba questões históricas, políticas e culturais. Os dados

apresentados da PeNSE, pela Casa do Adolescente, da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo e demais pesquisas apresentadas neste artigo. que concluíram que a insatisfação corporal entre crianças é sistêmica, elucidam que as concepções dos sujeitos sobre si estão alicerçadas e são construídas por uma sociedade que reproduz a valorização da aparência física e de corpo ideal nos padrões racistas e coloniais.

Na quarta, das sete aulas de Vygotsky, as significações culturais e o meio aparecem como centrais na construção do comportamento humano, especificamente no que diz respeito à formação de conceitos. O autor destaca que o meio, o ambiente, não é um fator fixo que determina o desenvolvimento da criança de forma automática, mas sim, um elemento dinâmico que interage de maneira única com suas experiências individuais. Seu desenvolvimento não é apenas impactado pelo ambiente, mas também altera a forma com que a criança se relaciona com o que a cerca. Essa relação mútua sugere que, enquanto o ambiente oferece oportunidades e desafios, a criança também se torna um agente ativo em sua própria formação (Vygotsky, 1896-1934).

Dessa forma, uma escola (o ambiente) engajada numa perspectiva histórica e dinâmica, contra o gordoódio, e na aceitação da pluralidade dos corpos, que rompa com a visão colonial sobre corporalidade, pode promover uma pedagogia que possibilite novas percepções sobre si para a criança gorda, evitando forjar experiências de dor e sofrimento. Nesse engajamento, não só as corporalidades gordas se beneficiam, mas à todas aquelas que fogem do que é estabelecido como padrão aos moldes do corpo do colonizador.

A importância do debate antigordofóbico na formação de educadores

A perspectiva histórica sobre o fenômeno gordofobia possibilita uma melhor compreensão da construção cultural do preconceito e da violência às corporalidades gordas.

Historicamente, as atribuições às corporalidades mudam e acompanham as mudanças contextuais dadas à época, costumes e economia. Às corporalidades gordas, por exemplo, já foram atribuídas os signos e sinônimos de fartura e beleza, como nos conta a estatueta *Vênus de Willendorf*[8], mas assumiram na contemporaneidade aspectos que representam a deformidade, a feiura, a repugnância, o fedor e a inutilidade (Vigarello, 2012). Para a socióloga Sabrina Strings[9] a gordofobia tem relação estreita com o colonialismo e o racismo, porque estaria ligada ao início da escravidão na Europa e América. Em seu livro *Fearing the Black Body: The Racial Origins of Fat Phobia (*2019,) Sabrina defende que a ascensão do comércio de pessoas escravizadas fez nascer na mentalidade europeia a relação entre negritude e gordura corporal. Ela apresenta uma história ainda invisibilizada e pouco explorada sobre a evolução da ideologia racial pautada no medo do sobrepeso e associação entre corpulência e a negritude. Segundo a autora, os colonizadores europeus disseminaram a ideia de que as pessoas negras comiam demais, de que os homens negros gostavam de suas mulheres robustas, de que havia festivais de "engorda" das mulheres, e se tudo isso representava a cultura negra, deveria ser combatida. Ou seja, a gordofobia também representa a cultura de contraste em relação aos povos colonizados. O ideal da magreza e sua categorização como padrão desejável e representação da boa saúde, boa aparência, dos corpos confiáveis, tem início entre a elite branca após a era da escravidão. A obsessão pela magreza teria

[8] Trata-se de uma estatueta de Vênus, estimada entre 28.000 e 25.000 anos antes de Cristo, foi descoberta no sítio arqueológico do paleolítico situado perto de Willendorf, na Áustria. Possui 11,1 cm de altura representando estilísticamente uma mulher gorda, de seios, barriga e vulvas fartas.

[9] Sabrina Strings, Ph.D. é professora e presidente do North Hall de Estudos Negros na Universidade da Califórnia. Ela recebeu a bolsa de pós-doutorado do chanceler da UC Berkeley, com uma nomeação conjunta na Escola de Saúde Pública e no Departamento de Sociologia. Autora do livro *Fearing the Black Body: The Racial Origins of Fat Phobia* (NYU Press, 2019).

estreitos laços com a as mesmas ideologias que sustentam a segregação racial.

Essa hostilização à gordura corporal enquanto reflexo do ódio moderno à cultura negra é muito bem representada na história da exploração de Sarah Baartman[10]. Sarah foi uma mulher negra gorda enjaulada, violentada física e sexualmente, vendida e exposta em *freak shows*, pela sua aparência corpulenta, provando que a hostilização à gordura corporal é um reflexo do ódio moderno à cultura negra, a qual buscava separar a "branquitude" da "negritude", associando a gordura a características negativas (Nunes, 2022).

O legado do racismo ainda persiste nos dias de hoje e a gordofobia, especialmente em relação aos corpos das mulheres negras, uma vez que a maior incidência de corpos gordos está nas corporalidades negras e periféricas, é tema preocupante é extremamente importante. Conversar sobre gordofobia, incluindo suas relações com o racismo, é fundamental para entender as diversas formas de discriminação e como elas se entrelaçam na sociedade atual.

Além desse legado, as discursividades midiáticas atuam na produção de imperativos sobre os corpos, criando uma pedagogia medicalizada sobre o corpo que desconsidera sua dignidade (Arruda, 2019). A fim de ensinar sobre a saúde e boa forma, os veículos defendem o uso de medicamentos, suplementos, cosméticos e cirurgias plásticas.

A autopercepção corporal é imersa em valores econômicos, sociais, estéticos, ideológicos, raciais, sexistas, etários, capacitistas, gordofóbicos, entre tantas outras categorias que costuram, em

[10] Baartman, nascida na África do Sul, foi levada para Londres no início do século XIX, onde se tornou um espetáculo de curiosidade que expôs a violência e a objetificação de corpos negros. Sua condição física, marcada por um acúmulo de gordura nas nádegas, era admirada em meio a uma cultura que caminhava para a desumanização dos negros. Sua morte aos 26 anos e a subsequente exibição de seu corpo reforçam como a sociedade historicamente tratou a gordura como algo vergonhoso.

pontos fechados e cheios de nós, um tecido hegemônico (que representa o corpo do colonizador) capaz de adentrar e moldar as subjetividades mantendo-as colonizadas.

Um corpo colonizado é um corpo marcado, estigmatizado, organizado e preparado para intervenções externas: é o corpo negado ao chamado padrão. São, portanto, corpos passíveis de violências diversas em nome de um padrão: padrão estético, padrão moral, padrão de saúde. E as intervenções sobre esse corpo objetivam uma retificação. Em nome da saúde está validada a restrição alimentar voluntária, a transformação cirúrgica, a mutilação de órgãos internos e a toda qualidade de medicações. Entretanto, a pretensa ideia de um corpo universal, nos distancia da principal característica da natureza: a pluralidade.

Assim, debater e informar-se sobre as corporalidades gordas, e formar-se educadora (o/e) antigordofóbica (o/e) é extremamente relevante, posto que a gordofobia promove a penalização, ridicularização e desprezo às pessoas gordas, independente de idade.

Considerações finais

O desejo em atingir os padrões de beleza geram ansiedade, depressão e podem levar a doenças sérias, busca por automedicação, autointoxicação, e o planejamento pela própria morte, o que nos esclarece que está dada a necessidade urgente em investigar a participação da educação na reprodução e promoção das violências simbólicas contra a pessoa gorda. E, em como os profissionais da educação podem atuar no fortalecimento de espaços antigordofóbicos e de prevenção à insatisfação corporal, promovendo um ambiente saudável onde a discussão sobre a imagem corporal e autoestima possa ser realizada de forma aberta e acolhedora.

O resultado da busca das palavras-chave combinadas "criança" and "gorda" and "escola"; "criança" and "gorda"; "criança" and "gordofobia"; "gordofobia" and "infância"; e, por fim, "gordofobia" and "educação", indicaram que a associação entre

patologia e corpo gordo é majoritária em relação aos estudos das corporalidades gordas que possam apresentar outros valores que não sejam absolutistas ou hegemônicos.

Partindo de um estudo pedológico, conforme a abordagem Histórico-Cultural, que implica pensar o desenvolvimento e a constituo subjetiva considerando não apenas a criança isoladamente, mas a sua relação com o meio, conclui-se que o meio em que a criança gorda se insere a classifica como uma tragédia e coloca seu desenvolvimento no campo da patologização. Propõe, assim, uma única possibilidade de consciência sobre si: a insatisfação corporal.

Ao informar-se e formar-se sobre os debates antigordofóbicos, a educadora, educadore ou educador, podem apresentar outras perspectivas sobre a pluralidade corporal, incentivando não só a autoaceitação como também uma formação identitária sobre ser gorda, gorde ou gordo, que promovam uma consciência sobre si e sobre o mundo mais abrangentes do que o discurso colonizador, visto que o meio não determina o desenvolvimento, mas é fonte dele.

Referências

ALMEIDA, L. da S. (2019). Corpos que ensinam: gordofobia, educação e humanidades. **Comunicação oral apresentada na Semana de História**, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FCEBhkKvuHliGxIwM3mlrQ1zEwk597V_/view Acesso em: 19 nov. 2024.

ARRUDA, A. de S. **O peso e a mídia**: uma autoetnografia da gordofobia sob o olhar da complexidade. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Paulista, 2019.

ARRUDA, A. de **S. Pequeno Dicionário Antigordofóbico:** Gorda não é palavrão. [S.l.]: Provocare, 2022. ISBN 9786599427718.

ASBAHR, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia:** Ciência e Profissão, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2 ed. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental: municípios das capitais: 2009/2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=publicacoes/. Acesso em: 19 nov. 2024.

CARPANETTI, R. R. Entre dobrinhas e gordurinhas: observações de uma professora gorda na educação infantil. *In*: UFRJ – **Congresso da Pesquisa Gorda**: ativismo, estudo e arte. Rio de Janeiro: Even 3, 2022. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/congressopesquisagorda2022/513241-entre-dobrinhas-10e-gordurinhas--observacoes-de-uma-professora-gorda-na-educacao-infantil/. Acesso em: 05 jul. 2024.

CASTILLO, C. A. La cerda punk. **Ensayos desde un feminismo gordo, lésbiko, antikapitalista & antiespecista.** Valparaíso, Chile: Trío editorial, 2014.

CLAUMANN, G. S. *et al*. Prevalência de pensamentos e comportamentos suicidas e associação com a insatisfação corporal em adolescentes. **J. Bras. Psiquiatr**., v. 1, n. 67, p. 3 – 9, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Distúrbio alimentar ameaça 77% das jovens de SP. Secretaria de Estado da Saúde. **Assessoria de Imprensa**, 23 jan. 2014. Disponível em:

https://www.saude.sp. gov.br/ses/noticias/2014/janeiro/disturbio-alimentar-ameaca-77-das-jovens-de-sp. Acesso em: 19 nov. 2024.

I CONGRESSO Pesquisa Gorda acontece de 8 a 10 de setembro de 2022. [S.l.], 2022. Disponível em: https://pesquisagordegp.wixsite.com/gordes/congresso. Acesso em: 06 nov. 2024.

JIMENEZ-JIMENEZ, M. L. **Lute como uma gorda.** 1. ed. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2020.

LEMOS, A. S. C. *et al*. Desenvolvimento e personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116926, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116926vs01.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**., Florianópolis, v. 10, n. esp. , p. 37-45, 2007.

MELO, M. T. C. de C. "Gordocídio": uma análise da política sistêmica de morte de pessoas gordas no Brasil. *In*: **VII Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra**. [S.l.: s.n.], 2022.

NUNES, C. S. Baartman: como a história da gordofobia está atrelada ao racismo? **Revista Almapreta**, 5 set. 2022. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/sarah-baartman-como-a-historia-da-gordofobia-esta-atrelada-ao-racismo/ Acesso em: 19 nov. 2024.

OLIVEIRA, J. N. S. de *et al*. Significados atribuídos pelos docentes às vivências envolvendo direitos humanos no ambiente acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 2, p. e055 –, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210276. Acesso em: 05 nov. 2024.

PAIM, M. B. Os corpos gordos merecem ser vividos. **Rev. Estud. Fem**. (online), v. 27, n. 1, 2019.

PAIM, M. B.; KOVALESKI, D. F. Análise das diretrizes brasileiras de obesidade: patologização do corpo gordo, abordagem focada na perda de peso e gordofobia. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2020.

PIÑEYRO, M. **Stop Gordofobia y las panzas subversas.** Málaga: Zambra y Baladre, 2016.

POSSANI, T. **Imagem corporal e puberdade.** 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.59.2023.tde-02052023-081422. Acesso em: 10 out. 2024.

POULAIN, J. **Sociologia da Obesidade.** São Paulo: SENAC, 2013.

SOUZA, V. C. da S.; GONÇALVES, J. P. Relações entre gorfofobia e teoria histórico-cultural: interfaces com a educação. **Itinerarius Reflectionis**: Revista Eletrônica em Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí, v. 17, n. 2, 2021.

VIGARELLO, G. **As metamorfoses do gordo**: história da obesidade no ocidente – da idade média ao século XX**.** Trad. Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**.** Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes *et al*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Gestão democrática e a escuta da criança

Magda Regina Silva dos Santos
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Renata Esmi Laureano
Prefeitura Municipal de Campinas – SME

Introdução

O estudo aqui apresentado surgiu da reflexão sobre a experiência profissional de uma das autoras ao longo de vinte e dois anos como profissional na Educação Infantil, em escola pública da cidade de Campinas, atuando em diferentes cargos. Em 2002, a autora iniciou sua vida profissional como monitora infantil[1], cargo que lhe trouxe a paixão por estar com as crianças e marcou o início de um longo e árduo caminho de busca pessoal e profissional dentro na área da Educação. Em 2014, assumiu o cargo de professora de educação infantil via um novo concurso público e, em 2022, passou a substituir o cargo de vice direção escolar. Nesse percurso, uma grande experiência profissional que ampliou seu olhar sobre a criança e a gestão escolar foi a atuação como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA). A CPA é um colegiado composto por representantes de diferentes segmentos que se reúne periodicamente com o objetivo de trabalhar com a Avaliação Institucional Participativa (AIP), auxiliando nos processos avaliativos da Educação

[1] O cargo de monitor infanto-juvenil em Campinas, atualmente denominado Agente de Educação Infantil, é preenchido via concurso público e não exige a formação na área educacional, sendo necessário ter o ensino médio completo para seu ingresso. O agente de educação infantil desempenha funções de cuidado e educação com bebês e crianças de até 3 anos de idade, atuando em Centros de Educação Infantil. Atua conjuntamente com outros agentes de educação infantil e à professora responsável pela turma.

Infantil do município. A partir da escuta dos diferentes segmentos da escola, incluindo crianças e famílias, e das metas traçadas no Projeto Pedagógicos, levantam-se as demandas que envolvem o cotidiano escolar a serem discutidas em grupos a partir das quais se fazem proposições. No decorrer desta trajetória profissional, a autora vivenciou muitos momentos de diálogo e reflexão entre a gestão escolar e o cotidiano das crianças no Centro de Educação Infantil (CEI), que chamou a atenção para a relação entre a gestão escolar e a escuta da criança. Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais (Campinas, 2013), a educação infantil deve promover a autonomia da criança, partindo do princípio de que ela é capaz de ser protagonista do processo de aprendizagem. Considerando que as vivências das crianças no CEI são múltiplas e ricas em aprendizagens sociais e culturais, nos questionamos sobre como podemos, a partir da escuta das crianças, inseri-las nos processos de tomada de decisão no âmbito da gestão escolar.

Nas escolas de educação infantil, a organização de tempos e espaços busca promover um ambiente lúdico, atraente e acolhedor com a intenção de promover experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, tal como é seu direito. Estar em um ambiente planejado e organizado para suas vivências cotidianas não é mais do que garantir o direito à educação de qualidade de toda criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), definem as instituições de educação infantil como espaços privilegiados de convivência e de construção de identidade coletiva. Para isso, parte-se do entendimento que a criança é um sujeito histórico, imerso em uma sociedade na qual compartilha diferentes experiências culturais e sociais. A criança participa da vida em sociedade e, portanto, contribui com a construção da história e cultura humana. Bebês e crianças, não só reproduzem a cultura em que estão inseridos, mas a reinterpretam, a reconstroem, ou seja, produzem cultura a seu modo, as culturas infantis (Campinas, 2013).

Bebês e crianças são também sujeitos de direitos, garantidos em nossa Constituição Federal. Nesse contexto, a instituição de educação infantil ganha grande relevância, pois ao fazer o atendimento cotidiano dos bebês e crianças, torna-se espaço socialmente privilegiado para garantir seus direitos e respeitar a especificidade deste momento da vida que é a infância. Reconhecer a criança como produtora de cultura e sujeito de direitos significa concebê-la como um ser humano de pouca idade que é capaz de se expressar acerca de suas necessidades e desejos, os quais os adultos precisam aprender a escutar. Ouvir as crianças sobre os assuntos que lhe dizem respeito não é uma opção dos adultos e dos elaboradores da política pública, trata-se de um direito reconhecido desde 1990, quando a Convenção Internacional dos Direitos da Criança entrou em vigor, e a qual o Brasil é signatário desde o mesmo período. Segundo o Artigo 12 do referido instrumento:

> Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança (ONU, 1990, n.p).

Neste contexto, surge o seguinte questionamento: como proporcionar a participação da criança no processo de gestão escolar na educação infantil, buscando construir uma escola cada vez mais focada no respeito aos seus interesses e necessidades? Em outras palavras, nesse texto procuramos compreender como é possível construir uma escola de educação infantil, não somente pensada pela perspectiva dos adultos, mas atravessada pelas escolhas, interesses e demandas manifestados pelas crianças. Propondo, portanto, que a escuta da criança não se restrinja ao âmbito do trabalho e planejamento de cada professor, mas que seja incorporada como uma prática da gestão escolar democrática, impactando as escolhas e decisões sobre a organização dos tempos e espaços em que as práticas educativas se desenrolam.

Para compreender o problema aqui posto, recorremos ao estudo de documentos curriculares nacionais e municipais para a Educação Infantil e da legislação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, que regulamenta a organização e funcionamento das escolas de educação infantil, através de processos democráticos. Pretendemos com o presente estudo trazer contribuições para a gestão escolar democrática e sua relação com a escuta da criança, com o objetivo de discutir, segundo referenciais teóricos, o quanto a escuta da criança pode colaborar na construção da gestão escolar democrática. As Diretrizes Curriculares Municipais (Campinas, 2013) afirmam que na educação devemos ter um movimento de ação e reflexão que possibilite a análise e construção de conhecimento, a partir dos saberes que emanam da prática e nos levam a novas maneiras de pensar e fazer o cotidiano.

Nesta perspectiva, no presente estudo apresentamos as concepções de criança, o papel do professor e a escuta pedagógica, ressaltando a relação da escuta com a gestão democrática na educação infantil e o desenvolvimento da escuta e autonomia da criança por meio da análise de experiências da Comissão Própria de Avaliação - CPA, um instrumento instituído em Campinas que se sustenta na gestão democrática.

A escuta da criança e a construção de sua autonomia

No documento que orienta a educação infantil na Rede Municipal de Campinas, *Diretrizes Curriculares Municipais* (Campinas, 2013), a criança é entendida como sujeito social e de direitos desde o nascimento. Cabe aos profissionais que atuam nos CEIs compreender a especificidade da infância e organizar práticas que considerem as crianças protagonistas de seus processos educativos. A criança pode ser considerada como um pequeno e curioso pesquisador, que experimenta e busca respostas para suas diversas perguntas. Nesta busca, ela vai construindo conceitos sobre o mundo e da vida que a cerca. Durante o percurso investigativo e de descobertas feito por cada criança, cabe aos professores/as

apoiarem esses processos, instigando-os e enriquecendo-os. A aposta no protagonismo das crianças criará condições para a construção de sua autonomia em um sentido amplo. Autonomia de pensar e interpretar o mundo que a cerca, autonomia de agir, circular, brincar, explorar o mundo com o corpo todo.

Partindo do princípio de que as interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes da educação infantil (Brasil, 2009), o espaço educativo é lugar privilegiado para proporcionar o convívio e o relacionamento com o outro que se dá pelas vivências e ações cotidianas desenvolvidas dentro das unidades de educação infantil, por meio de conversas, brincadeiras, fantasias, resoluções de conflitos e de tantas outras experiências compartilhadas coletivamente.

> Nessa perspectiva, a educação na primeira infância em sua integralidade deve ser compreendida como um compromisso ético com a criança, com o intuito de favorecer a autonomia, a autoconfiança, de modo a contribuir positivamente para a formação de sua personalidade, alargando os horizontes cognitivos e emocionais, por meio de relações dialógicas e respeitosas (Monção, 2019, p. 173).

Brasil (2009), destaca a valorização da autonomia como um princípio ético que assegura às crianças o direito em manifestar de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas e sociais, ao se valorizar as produções individuais e coletivas, pode-se garantir a criança ampliar sua capacidade de se organizar e tomar suas decisões, levando em conta as regras, os valores, assim como a opinião do outro, colocando a capacidade moral e intelectual do sujeito, como sendo sua capacidade de pensar e tomar decisão. Nesta perspectiva, a autonomia não pode ser vista como algo individualista e independente, baseada nos julgamentos morais de cada sujeito, pois aqui abordamos autonomia no âmbito coletivo e social do ambiente escolar, considerando que os "conhecimentos se dão nas relações múltiplas que se estabelecem no cotidiano" (Campinas, 2013, p. 14). Podemos assim dizer que o desenvolvimento da criança ocorre nas relações

que ela estabelece com as pessoas, com o meio e a cultura à qual ela tem acesso, explorando, experimentando e vivenciando diferentes situações, interagindo e aprendendo de maneira coletiva e social. No trabalho apresentado por Rinaldi (2016), a criança não pode ser vista como ser frágil e incapaz, mas deve ser considerada como ser ativo, competente e forte, que explora e encontra significado nas experiências vividas. Nesta perspectiva, enquanto instituição educativa devemos proporcionar práticas pedagógicas que oportunizem à criança possibilidades de escolhas e atuação na resolução de problemas, pautadas na certeza de que elas são capazes de tomar suas próprias decisões e de perceber seus erros.

De acordo com Monção (2019), a construção da autonomia da criança, depende da mediação dos adultos auxiliando e oferecendo possibilidades para a resolução de problemas, estimulando sua capacidade de autorregulação, por meio de trocas de experiências com seus colegas, assim como com os educadores e com o meio, visando desenvolver uma relação social de colaboração e respeito com a criança.

Podemos dizer que o desenvolvimento da autonomia ocorre na medida que oferecemos oportunidade para que a criança resolva questões e situações de conflito, para que possa pensar e elaborar seus próprios conceitos e valores, sendo esse um processo gradual, no qual a criança, à medida que cresce, vai adquirindo sua independência e capacidade de escolha, em situações simples do dia a dia como a alimentação e higiene, por exemplo.

A criança explora o mundo à sua volta vivenciando sensações e percepções que a levam a se perceber como sujeito e obter consciência do mundo ao seu redor. A construção da autonomia legitima a criança como um sujeito pensante, e a escola como o lugar de manifestação desse pensamento, onde ela pode expressar não só sua forma de pensar, mas também seu modo de sentir e vivenciar o mundo ao seu redor.

Acreditamos que a escola de educação infantil deve ser um lugar de aprendizado e conhecimento que não devem ser apresentados de qualquer forma às crianças, como conteúdos e

informações vazias e sem significado para elas. Rinaldi (2016), nos fala da pedagogia da escuta, uma abordagem acolhedora baseada na relação de escuta e diálogo entre criança e professores, possibilitando a criança a se expressar livremente no espaço educativo. "A pedagogia da escuta não é apenas a pedagogia da escola, mas também uma atitude para a vida" (Rinaldi, 2016, p. 236), o que reforça a concepção de criança como protagonista e capaz de construir autonomia. Rinaldi (2016) aborda a escuta da criança como uma estratégia pedagógica, onde por meio da intervenção planejada do adulto, ajudando a criança a entender suas ações e pensamentos, as ações e pensamentos do outro, fazendo comparações e até mesmo mudando seu ponto de vista e suas ações futuras com relação às pessoas, objetos e o mundo ao seu redor. Ao refletir e dialogar junto com a criança, o adulto proporciona a ela a oportunidade de transformar sua forma de pensar e sua identidade.

O compromisso com a escuta da criança também é assumido no documento de *Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas* (Campinas, 2019), enfatizando-se a escuta atenta, como atitude de curiosidade, afetividade e valorização do diálogo entre educadores, crianças e famílias. Priorizar a escuta da criança é permitir que ela expresse livremente suas ideias, tornando-se ativa no processo de debate e planejamento da organização escolar, tendo suas ideias e sugestões ouvidas e levadas a sério pelos adultos.

Corroborando com a pedagogia da escuta discutida por Rinaldi (2016), as autoras Tonela e Monção (2022) também abordam o compromisso com a escuta da criança nas unidades de Educação Infantil, considerando-a estratégia pedagógica, pautada na concepção de criança e infância que respeita os direitos, necessidades e modos de ser dos pequenos. "Se a concepção de criança que prevalece é de uma criança protagonista, investigadora e produtora de teorias interpretativas, o verbo principal para os educadores passa a ser escutar ao invés de falar" (2022, p. 10, grifos das autoras).

Escutar a criança exige que o olhar do adulto se volte para a compreensão sobre o que a criança quer nos contar, quais as

necessidades e interesses expressados, assumindo-a assim como um sujeito de direitos que possui uma história de vida própria e, portanto, apresenta necessidades e potencialidades únicas, que precisam ser consideradas pelos adultos educadores. A pedagogia da escuta nos traz a escuta e o diálogo como ponto central desta abordagem. Ao ouvir é possível saber o que a criança pensa e conhecer a sua capacidade de imaginação, criação e de se relacionar com o outro, expressando e compartilhando seus aprendizados. De acordo com Rinaldi (2016), a escuta deve ser sensível, aberta e proporcionar integração entre as diferentes linguagens. Escuta demanda tempo, e deve se pensar em um tempo de qualidade de modo que o trabalho pedagógico possa proporcionar à criança oportunidade de questionar, procurar por respostas, aumentando seu instinto investigativo como um ser curioso e ativo que é. A escuta é gerada por curiosidade, por desejos e dúvidas, escuta é emoção, escutar é um verbo ativo, que envolve e exige interpretação, é a base para a construção de uma relação de respeito entre os sujeitos. A escuta ativa tira a criança de um lugar de invisibilidade e passa a valorizar sua forma de pensar e agir sobre o mundo, proporcionando, neste processo, a troca de conhecimento.

A escuta da criança e o papel do professor/a

Ao defender a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo, que requer uma educação infantil que tem como objetivo construir sua autonomia através de uma pedagogia da escuta, não podemos deixar de aprofundar a discussão sobre o papel do professor/a na escola da infância.

Como escutar a criança sobre a ótica de um olhar sensível e acolhedor, que busque captar e interpretar suas ações, o que ela faz, como faz e por que faz? Para que o professor/a possa ter essa escuta atenta, que acolha a criança em sua integralidade é preciso se dispor a entender sua fala, seus gestos e ações. Como professores/as estamos acostumados a falar e ser ouvido, porém diante da pedagogia da

escuta o professor/a vai ao encontro de uma prática educativa voltada para a valorização da expressão da criança.

As *Diretrizes Curriculares Municipais* (Campinas, 2013), concebem o professor/a como mediador/a do processo de ensino e aprendizagem, afirmando que ele deve assumir o papel de um sujeito pesquisador/a e estudioso/a, que escuta atentamente e considera a criança nas suas diferentes manifestações, buscando ampliar seu repertório cultural. *O Caderno Curricular Temático: organização de tempos e espaços* (Campinas, 2014), afirma que crianças e adultos são ambos protagonistas das ações educativas, ressalta ainda a importância do planejamento e da avaliação do professor/a, como atos de reflexão que revela sua intencionalidade e suas concepções. Ao planejar o professor/a deve reconhecer a singularidade de cada criança, e entender que cada uma tem sua trajetória de aprendizagem, mesmo que as vivências educativas sejam coletivas. Neste mesmo documento, consta a reflexão de uma professora sobre o ato de planejar a partir da escuta da criança:

> Estou aprendendo, junto com a equipe, a fazer esse planejamento com as crianças e não para elas. Percebi que, ao organizarmos a sala com vários 'focos de interesse', diversificamos as possibilidades e damos às crianças o direito de escolherem com o que brincar (Campinas, 2014, p. 61).

O documento *Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil* (Campinas, 2019), escrito anos mais tarde, também aponta para uma concepção de educador/a que se volta à escuta da criança e de sua família para planejar as ações de acolhimento. Nele, a escuta é entendida como atitude de afetividade, emoção, curiosidade, movidos pela vontade do encontro, escuta que considera o outro como um ser inteiro no mundo.

Para Rinaldi (2016), o professor/a tem um papel de mediador que assume a tarefa de ouvir, orientar e permitir a expressão das crianças pelas mais diferentes formas de pensar e agir dentro do ambiente escolar. A autora coloca em evidência a importância da documentação pedagógica para o processo de escuta. Segundo ela, "a documentação

deve ser vista como uma escuta visível: ela garante ouvir e ser ouvido" (Rinaldi, 2016, p. 238). Ainda para Rinaldi, ao observar, documentar e avaliar, o professor/a reflete sobre suas ações, sobre as escolhas e caminhos percorridos e compartilha a aprendizagem construída conjuntamente entre ele e a criança. Poder participar desse processo de avaliação dos caminhos percorridos através da documentação pedagógica faz com que a criança se sinta valorizada, sabendo que suas sugestões, necessidades e desejos foram ouvidos, valorizando-se assim não só sua autonomia, mas também sua autoestima.

Sobre o papel dos professores/as, Monção (2019, p. 176) afirma que "as crianças precisam dos adultos para subsidiá-las, entre outras coisas, na construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo". Neste sentido, o professor/a, ao dar importância e escutar atentamente a criança, valoriza a sua percepção de mundo, considerando-a como sujeito único que se apropria de maneira pessoal de um contexto cultural e social. O professor/a de educação infantil deve refletir sobre a fala da criança, observar, questionar, interpretar e documentar, assumindo o seu papel de mediador e observador, para aproximar-se de seus interesses e promover seu protagonismo retirando a criança do lugar de submissão e anonimato perante as decisões unilaterais historicamente tomadas pelos adultos.

Gestão democrática na educação infantil - alguns pressupostos legais

O princípio da gestão democrática do ensino público é fruto de uma longa e persistente luta de movimentos sociais pela democratização da sociedade e da escola pública. Fruto desse movimento, a Constituição Federal de 1998, é um marco para a educação infantil ao estabelecer o direito à educação de todas as crianças desde o nascimento. Deixa claro que é dever do estado ofertá-la e a matrícula é obrigatória a partir da pré-escola. Conclui-se portanto, que a Constituição Federal brasileira considera a criança como sujeito de direitos. E, ainda, no que se refere à educação, o Art. 206 da Constituição Federal garante o princípio da

gestão democrática para a educação pública. Assim, a criança deve ter assegurado seu direito à educação e na instituição educativa pública em que possuir matrícula, obrigatoriamente, ela e sua família, têm o direito de participar de situações e interações democráticas onde se definem aspectos da organização do CEI e do trabalho pedagógico.

Em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9394/96), que vem reafirmar a educação infantil como primeira etapa da educação, reconhecendo que a aprendizagem começa desde os primeiros anos de vida, ainda na Educação Infantil, em creches e pré-escolas. A LDB (9394/1996), em seu inciso III do Art. 3º determina, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que o ensino nas escolas públicas será ministrado pelo princípio da gestão democrática. Nota-se que a gestão democrática constitui uma das bases em que todo o processo educacional deve estar pautado, trata-se de um princípio inegociável dentro das escolas públicas, o que demanda um esforço contínuo de construção de estratégias de participação de todos os envolvidos nos processos decisórios da escola. Na educação infantil isso implica dizer que os bebês, crianças e famílias, devem ser envolvidos em processos democráticos de tomada de decisões. Muito recentemente, em 2023, a Lei nº 14.644/2023 alterou a LDB acrescentando indicações e normas que prevê, regulariza e orienta a instituição de Conselhos e de Fóruns Escolares, onde se tenha garantido a participação dos diferentes segmentos: professores, diretores, orientadores pedagógicos, servidores públicos no geral, alunos, pais ou responsáveis e comunidade escolar. A alteração na LDB busca garantir a participação de todos (estudantes, comunidade, profissionais da escola) no processo de construção e execução do Projeto pedagógico, assim como de toda organização administrativa, financeira da escola e pedagógica.

Visando à implementação de uma gestão democrática, a SME de Campinas vem construindo uma trajetória sólida na direção de uma política de Avaliação Institucional Participativa (AIP), que se iniciou no começo dos anos 2000, no Ensino Fundamental com a

definição de um conjunto de princípios orientadores que foram sistematizados no documento denominado *Carta de Princípios* (Campinas, 2003). O princípio três deste documento afirma que "os processos avaliativos [...] visam criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis" (p. 2). No entanto, entre 2000 e 2010, somente as escolas do Ensino Fundamental participaram da política de AIP da SME. Pois foi somente em 2011, que a AIP começou a ser pensada para a educação infantil em Campinas.

Em 18 de novembro de 2011, publicou-se no Diário Oficial o Comunicado SME nº 154, onde se divulgou o "Plano de avaliação institucional participativa para a educação infantil da rede municipal de ensino de Campinas", estabelecendo parâmetros básicos para a implementação da política de Avaliação Institucional Participativa nos CEIs. Na sequência, em 2014, baseado neste plano, a SME publica um ato normativo que prevê a participação e escuta da criança no processo de gestão escolar. Trata-se da Resolução SME 14/2014, de 24 de outubro de 2014, que regulamenta a criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), instrumento que promove a gestão democrática na escola e que iremos aprofundar no próximo item.

Em 2015, reforçando a discussão sobre gestão democrática temos a promulgação da Lei nº 15.029 que aprova o Plano Municipal de Educação de Campinas (Campinas, 2015), onde, além de reafirmar a garantia do direito à educação de qualidade, enfatiza-se o princípio da gestão democrática na educação municipal. Prevê o Plano em seu Art. 10: "O Município deverá aprovar Lei específica disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei". (Campinas, 2015), o que efetivamente foi ocorrer apenas em 2022, prazo bem diferente do previsto inicialmente.

Em resposta ao Art. 10, do Plano Municipal de Educação, é aprovada em 13 de outubro de 2022, a Lei nº 16.301, que institui a gestão democrática da educação pública como princípio que

estrutura e orienta o funcionamento de todos os segmentos e órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, com a finalidade de garantir a participação, o pluralismo, a autonomia e dar transparência às suas ações e atos tomados dentro das unidades escolares. Princípio esse que busca envolver a totalidade dos âmbitos financeiro, político, administrativo, cultural e pedagógico, pautando-se no trabalho coletivo, compartilhado e participativo. O inciso IX, do Art. 9º da respectiva Lei, cita a Comissão Própria de Avaliação - CPA, como um dos mecanismos pelo qual a gestão democrática se efetiva nas escolas públicas na cidade de Campinas. A nosso ver, a CPA tem constituído na prática, uma ferramenta em que a escuta da criança torna-se prioridade.

Da legislação estudada até aqui, buscamos destacar a concepção de criança como sujeito de direitos, em particular, de direito à educação pública que se efetiva pelo princípio da gestão democrática. Junto às Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais (Brasil, 2009; Campinas, 2013), reafirmamos que o trabalho pedagógico parte do princípio de que a criança é um ser capaz, protagonista de seus processos e que com o auxílio do adulto, constrói sua autonomia. Na esteira desse pensamento, cabe à escola ouvir a criança e levar à sério sua opinião, tanto no que se refere às escolhas que podem ser feitas no cotidiano, como, por exemplo, escolher suas brincadeiras, como no que se refere a sua participação nos processos de tomada de decisões que impactam a gestão escolar em diferentes aspectos.

> Compreender a especificidade da gestão na educação infantil requer conhecer e analisar como se constitui o cotidiano de uma instituição educacional que atende a crianças pequenas, tendo como norte o fato de que a prática pedagógica deve assegurar seus direitos fundamentais (Monção, 2019, p. 169).

Pensar em gestão escolar sob uma perspectiva democrática, faz com que haja uma organização escolar que priorize o objetivo de garantir a participação de todos no processo de construção do projeto pedagógico: crianças, pais ou responsáveis, professores,

profissionais de apoio ao processo educativo, entre outros, devem encontrar na escola um ambiente propício para expressar suas opiniões e ideias, tendo em vista que a participação de todos deve ser sempre de grande relevância na construção de uma educação infantil de qualidade social que respeite os direitos fundamentais das crianças e de suas famílias.

Segundo Monção (2019), a gestão democrática na educação infantil exige reconhecer sua especificidade e isso demanda o planejamento de uma instituição que garante o desenvolvimento e a formação integral da criança, em que a escola se comprometa eticamente com a criança em prol do desenvolvimento da sua autonomia, autoconfiança e capacidade de tomada de decisões.

A instituição educativa é um dos primeiros e mais ricos espaços organizados que oportuniza à criança experimentar e vivenciar a vida em sociedade, pois é ali que ela tem a oportunidade de ampliar as suas relações interpessoais, com a garantia de que essas relações sejam pautadas em relações de diálogo e respeito. Ao pensarmos em gestão escolar e o desenvolvimento integral da criança dentro do ambiente escolar devemos ter em mente qual objetivo temos em relação ao projeto de educação que estamos construindo para nossas crianças; se o objetivo é o de desenvolver sujeitos autônomos, críticos e que saibam interferir na organização da sociedade onde vivem, devemos pensar em exercícios diários onde as crianças possam ser ouvidas e possam participar do processo de tomadas de decisão, conforme nos ensina Monção (2019), ao defender uma educação para democracia.

O Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enfatiza que a criança é "sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere" (Brasil, 2009, p. 6).

Reconhecendo o papel das interações no cotidiano da educação infantil e das brincadeiras como a principal atividade da criança, cabe a pergunta: como garantir de maneira ética, e respeitando suas especificidades, que as crianças sejam ouvidas no processo de planejamento e avaliação do projeto pedagógico? Ouvir os adultos é algo desafiante, pois nem sempre estamos abertos às sugestões das famílias, por exemplo. Mas, ouvir as crianças é ainda algo mais complexo porque nem sempre as crianças nos falam com palavras, é preciso aprender a ouvi-las de diferentes formas. O documento *Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas* (2019, p. 20), indica que seja garantido o "direito, diálogo e efetiva participação de educadores(as), famílias e crianças na construção da proposta pedagógica do CEI", ressaltando o diálogo e a reflexão como princípio para efetivação da democracia dentro do ambiente escolar.

Podemos perceber a importância da participação coletiva na construção do fazer pedagógico, onde se assume a potência da escuta pedagógica, e cabe aqui refletir em como garantir que crianças pequenas que, em muitos casos ainda não tem a oralidade desenvolvida, também possam ser ouvidas e atendidas. Como garantir que o atendimento na Educação Infantil vá além do cuidar e educar, mas possa ser um exercício diário para a democracia?

De acordo com o documento de *Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas* (2019), ainda temos que refletir em como garantir o diálogo e a escuta cotidiana da criança para favorecer o acolhimento das especificidades e direitos dos bebês, crianças e de suas famílias. Uma vez que a Educação Infantil é por excelência, compartilhada com a família, a escuta das famílias parece ter ganho um peso maior no processo de construção da gestão democrática do que a escuta da própria criança. Escutar as crianças para definir ações de gestão ainda nos parece ser um desafio que demanda ao gestor da instituição de educação infantil promover estratégias que viabilizem a participação efetiva das crianças enquanto coautores

de uma gestão escolar democrática, na qual a participação coletiva sempre prevaleça e de maneira efetiva proporcione a participação da família e na mesma medida, a da criança. Dentre possíveis estratégias para realizar a escuta das crianças e considerar suas opiniões, ideias e necessidades na gestão escolar, destacamos o trabalho desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação na educação infantil.

CPA como instrumento de escuta da criança para efetivação de uma gestão democrática

No movimento pela busca de melhoria das ações educativas, pensando em uma Educação Infantil pautada em garantir o direito da criança a uma infância que a considere protagonista de seu processo educativo, onde ela e seus familiares possam participar do processo de construção e avaliação do Projeto Pedagógico, a Avaliação Institucional Participativa pode ser compreendida como um processo contínuo e democrático, que busca o comprometimento com a melhoria da qualidade no atendimento escolar. Para viabilizar a avaliação das instituições de educação infantil o *"Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas"* (Campinas, 2011), nos traz a Comissão Própria de Avaliação CPA, como instrumento de avaliação, abordando o processo de autoavaliação como uma tarefa a ser assumida por toda comunidade escolar. A CPA foi definitivamente regulamentada e implementada nos CEIs no ano de 2014, pela Resolução SME nº 14/2014.

Segundo a Resolução nº 14/2014, o objetivo da CPA é auxiliar os processos avaliativos da Educação Infantil, nos aspectos que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação, visando uma qualidade negociável, através de processos de diálogo e reflexão entre os pontos de vista, ideias e interesses de cada ator social (famílias, educadores, crianças) a partir dos quais se possa avaliar e refletir sobre a qualidade da educação do CEI em diferentes aspectos. É importante destacar que a CPA é órgão colegiado que

fomenta a Avaliação Institucional Participativa de cada escola. O coletivo que vai compor a CPA assume a responsabilidade de acompanhar o plano de metas da escola e mapear as necessidades e demandas que envolvem o cotidiano de diferentes sujeitos que ali convivem. A partir deste acompanhamento, a CPA propõe possibilidades de encaminhamentos a serem debatidas com todos os profissionais da escola e seus Conselhos. Foi a partir desta Resolução que as escolas de educação infantil começaram a viver experiências de avaliação institucional mais compromissadas com a escuta das famílias e das crianças.

A Resolução nº 14/2014, em seu inciso IX, do Art. 8º, dispõe que cabe a CPA deve "garantir, por meio de múltiplos registros, a participação das crianças, sujeitos do processo de Avaliação Institucional Participativa (AIP), conforme fundamentos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil na RMEC". A partir do momento em que a CPA se constitui participativa, democrática e aberta à comunidade escolar, ela pode representar um caminho capaz de proporcionar as articulações necessárias para os avanços desejados na qualidade do diálogo entre escola, comunidade e criança. Cabe ressaltar que entre suas funções a CPA desenvolve um papel fundamental no processo de construção da democracia.

Pensando na construção do fazer pedagógico e nas discussões realizadas até aqui entre gestão democrática e a escuta da criança, vamos falar da CPA como um mecanismo capaz de garantir escuta e participação da criança no processo de gestão escolar. De acordo com Gonçalves (2019), o exercício da escuta e do diálogo são peças fundamentais para garantir a participação dos agentes internos e externos da unidade escolar na construção da gestão democrática.

> Em outras palavras, aprendemos com o que vemos e vivemos, com o que sentimos ao vivenciar, como sentimos essas ações concretas, esses modos de se relacionar tornando-o muito mais significantes do que explanar sobre valores. Por isso, a observação do mundo infantil é tão importante e significativa, repleto de ensinamentos muito mais aos adultos do que às próprias crianças (Gonçalves, 2019, p. 113).

Em sua dissertação de mestrado *"Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na Avaliação Institucional Participativa"*, Gonçalves (2019) narra e discute o trabalho da CPA desenvolvido em um CEI, nos anos de 2016 e 2017, que trouxe como objetivo a participação das crianças no processo de avaliação institucional. Apresentando a CPA-Mirim, como instrumento que busca estabelecer ações de escuta e diálogo entre as crianças, educadores/as e gestores/as, e como este movimento disparado pela CPA resultou em possibilidades de encaminhamentos a serem debatidos com todos os profissionais da escola e o Conselho Escolar. Conforme Gonçalves (2019), o projeto pedagógico deve demonstrar que as crianças são capazes de refletir sobre o dia a dia escolar, e deve ter como objetivo desenvolver a autonomia das crianças por meio do diálogo entre os pares, adultos e comunidade no sentido de buscar a resolução de problemas.

O trabalho da CPA apresentado por Gonçalves (2019), em um primeiro momento em 2016, desenvolveu-se por meio de um "Conselhinho" como instrumento de escuta e participação da criança e, no ano seguinte (2017), o Conselhinho passou a se chamar CPA-Mirim, tendo como objetivo garantir a participação da criança no processo de gestão escolar, pois "se a escola é para criança e o Conselho é o órgão mais importante da escola, por que as crianças não estão no centro? Por que de alguma forma as crianças não são ouvidas?" (Gonçalves, 2019, p. 131). O Conselhinho/CPA-Mirim iniciou-se em 2016, tendo função entre as crianças, pois assim como as famílias, as crianças são sujeitos de direito e devem participar da construção de uma escola pública de qualidade.

Gonçalves (2019), nos conta que o Conselhinho/CPA-Mirim se iniciou como um espaço que garantiu a escuta das crianças e a valorização de suas opiniões, permitindo aos gestores e professores compreenderem o olhar delas em relação à escola. Por meio de reuniões que aconteciam mensalmente, foi feita a eleição entre as crianças de 1 titular e 1 suplente por sala (a unidade escolar tinha 14 salas) para participar do Conselhinho/CPA-Mirim e juntos, crianças e educadores/as, podiam discutir e avaliar, dando às crianças

condições de se expressarem. Estas reuniões proporcionaram às crianças momentos de diálogo sobre o cotidiano escolar e contavam como o olhar atento e sensível do educador/a, que assumia o compromisso de propor diferentes maneiras de ouvir a criança através da observação de suas falas, ações e dos registros feitos por elas. Desenhos, pinturas, filmagens, fotos, roda de conversa e jornal de parede compuseram as estratégias utilizadas pelos educadores/as para fazer a escuta das crianças.

Sobre a escuta feita na CPA- Mirim, Gonçalves (2019) apresenta uma lista de apontamentos feitos pelas crianças em que grande parte das falas girou em torno do que gostariam de ter na escola, indicando em vários momentos a aquisições de materiais:

> A Oitava Reunião de Conselho das Crianças: tinha como objetivo conversar com a gestão da escola para entregar as demandas que o conselho organizou e que eram de responsabilidade de ação da gestão. Eles, então, se reuniram com a gestão fazendo seus apontamentos. Em contrapartida, a gestão apresentou às crianças alguns pontos para que levassem para discussão com as turmas, como por exemplo o caso do entupimento do banheiro. Informando que tal problema tinha a origem no fato de que as crianças jogavam papel higiênico dentro do vaso, causando o entupimento. Dessa forma, ficou combinado que a gestão iria resolver o problema do entupimento e as crianças iriam ajudar na conscientização do uso. Para isso, as crianças decidiram que iriam construir um vaso sanitário para demonstrar para as turmas o que acontecia (Gonçalves, 2019, p. 143).

No trecho citado acima é possível perceber como a escuta das crianças pode influenciar não só nas ações e propostas de cuidado com as crianças, mas também nas tomadas de decisões da gestão escolar. A oitava reunião descrita mostra como o Conselhinho/CPA-Mirim atuou ao proporcionar o diálogo das crianças com a gestão, aproximando a criança dos processos de organização e tomada de decisão da gestão escolar, resultando em um encaminhamento educativo ao problema do entupimento do vaso sanitário. As próprias crianças sugeriram uma ação lúdica e formativa a ser desenvolvida com as crianças de todas as turmas para a conscientização sobre o uso do vaso sanitário e o descarte do papel

higiênico. Esse trecho ilustra muita bem como as crianças são potentes e capazes de participar da resolução dos problemas do CEI.

De acordo com Gonçalves (2019), foi possível perceber nos registros e documentos da CPA o movimento entre as crianças que participavam do Conselhinho/CPA-Mirim e as demais crianças da escola, de modo que os assuntos e demandas levantados na CPA-Mirim eram levados para o debate amplo com as demais crianças das turmas e vice-versa. Esse movimento fortaleceu a autonomia das crianças, exercitando o diálogo, a tomada de decisão, a resolução de problemas, ou seja, a própria democracia.

Outro exemplo da atuação das crianças na CPA-Mirim, foi a elaboração de cartazes de acompanhamento das demandas e problemas que foram identificados pelas crianças ao longo do ano. No cartaz constava os problemas identificados e se eles haviam sido resolvidos ou não. O cartaz continha falas do tipo: "Queimou a luz do banheiro dos meninos"; "A escola está de parabéns porque tem parquinho", "Eu gosto muito das massinhas e dos brinquedos de massinha". Na frente das frases havia adesivos que diziam "Resolvido", no caso da luz do banheiro, ou "Importante", no caso de a escola possuir parquinho, Gonçalves (2019, p. 162). O cartaz afixado em local de passagem no CEI possibilitou que as demais crianças e os adultos soubessem sobre quais problemas e demandas a CPA-Mirim estava se debruçando e acompanhando. Obviamente foram as professoras que participavam da CPA-Mirim as responsáveis em possibilitar que as crianças encontrassem formas de registrar suas demandas e fazer o acompanhamento. Trata-se o tempo todo de uma ação pedagógica, em que as crianças estão aprendendo sobre participação e autonomia. Mas trata-se, sobretudo, do compromisso de ouvirmos as crianças, em especial, da equipe gestora mover-se a partir dessa escuta, levando em consideração os apontamentos que são feitos pelas crianças. Os apontamentos do referido cartaz, proporcionou a todos os integrantes da equipe escolar conhecer o que as crianças pensavam sobre o CEI e sua organização.

Neste processo de escuta da criança realizado por meio do Conselhinho/CPA-Mirim cabe um olhar especial para o papel da gestão, que pode usar destes momentos de contato direto ou indireto com a crianças e suas falas, tomar para si os apontamentos feitos por elas de modo a guiar suas ações futuras, buscando o planejamento e organização do CEI a partir de seus interesses e necessidades.

Sabemos que garantir a participação e escuta da criança não é algo tão simples e fácil de ser feito, pois envolve relações de parcerias e confiança que devem ser estreitadas e fortalecidas nas práticas diárias, pensando no desenvolvimento da autonomia da criança e ousar investir em práticas de escuta da criança é um grande desafio, mas é o único caminho para construirmos uma educação infantil com qualidade social, sustentada nos interesses e necessidades dos bebês e crianças, tendo em vista a oferta de uma educação integral.

Considerações finais

Ao longo deste estudo falamos de uma criança entendida como sujeito social e detentora de direitos desde seu nascimento. Falamos também da escola de educação infantil como um espaço educativo onde se pode proporcionar o convívio e o relacionamento com o outro, por meio das múltiplas vivências e das ações cotidianas. Não podemos falar de sujeito social sem falar no desenvolvimento da autonomia da criança, definida aqui como a capacidade do indivíduo de se organizar, conduzir e tomar suas decisões, levando em conta as regras, os valores, assim como a opinião do outro, colocando a capacidade moral e intelectual do sujeito como sendo sua capacidade de pensar e tomar decisão. Podemos considerar que é neste exercício de fazer escolhas e de resolução de questões e situações de conflito que se possibilita à criança pensar e elaborar seus próprios conceitos e fazer seu primeiro exercício de participar ativamente da vida em sociedade.

Pensar em gestão escolar sobre uma perspectiva democrática é assumir uma organização escolar que garanta com que crianças e adultos possam juntos pensar e participar do processo de construção do projeto pedagógico escolar, a partir de relações pautadas no diálogo e respeito.

Nos identificamos com Arroyo (2008), ao defender a gestão democrática como um espaço público de direitos e de articulação entre sociedade e escola em busca da libertação, emancipação e transformação social do cidadão. Assim como ele defendemos que o "exercício da gestão democrática nas escolas seja um exemplo e um aprendizado da democracia consciente, do diálogo, da cooperação cidadã por parte dos mestres, alunos, famílias e comunidade" (Arroyo, 2008, p. 45).

Se a escola é este espaço de expressão da cultura e produção de conhecimento, que defende a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo educativo, ressaltamos a importância da escuta das crianças, onde o professor/a sob a ótica de um olhar sensível e acolhedor atua como mediador/a, que escuta atentamente, orienta e permitir a expressão das crianças pelas mais diferentes formas de pensar e agir dentro do ambiente escolar. Neste texto, tentamos refletir mais a fundo em como proporcionar que esta escuta transpasse as práticas de sala de aula e chegue à gestão escolar, para que a criança possa ativamente participar dos processos de planejamento, execução e avaliação da organização do CEI.

Nesse contexto, destaca-se o papel da CPA como instrumento de escuta da criança, que pode atuar como norte para as práticas cotidianas da gestão escolar democrática e proporcionar ampla reflexão sobre as diferentes formas de diálogo e de relação entre crianças e adultos. Trata-se de ampliar o desejo de escutar criticamente para construir juntos, crianças, educadores e famílias, uma escola de educação infantil democrática, em que as estratégias de convivência coletiva, de organização e de respeito ao outro predominem. Como nos ensina Arroyo (2008), a escola pode ser vista como um primeiro espaço de exercício da cidadania e da democracia onde as crianças possam criticar, reivindicar e opinar

sobre o cotidiano escolar, em que a formação da criança como um sujeito crítico e de direitos.

"A criança segue modelos recebidos não só no seu lar, mas também no saguão do edifício, nos corredores, no campo de pelada, na rua" (Dallari, 2022, p. 50). Isso não é diferente na escola, como educadores/as somos modelos para nossas crianças e qual modelo queremos deixar? Qual exemplo de democracia e vida em sociedade queremos que elas tenham? As crianças já nascem com direito de ser e enquanto escola temos que proporcionar a elas o direito de ser um sujeito crítico e participativo sobre a sociedade em que vive desde suas primeiras vivências nos CEIs.

A defesa da gestão escolar democrática vincula-se à defesa dos direitos de todos de participar na construção de outro projeto de Estado, sociedade e de escola.

Referências

ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? *In*: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na.** São Paulo: Xamã, 2008, p. 39-56.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99710, de 21/11/1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm/. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica/LDB**, **Lei n.º 9394/1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm/. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 12.796, 2013**. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm/. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17/12/ 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf/. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAMPINAS. **Caderno Curricular Temático Educação Básica**: ações educacionais em movimento. Vol. 1 - Espaços e tempos na educação das crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Organização, estabelecimento de textos: Bosco, Zelma; Jardim, Marina e Minto, Lisandra. Campinas, SP, 2014.

CAMPINAS. **Carta de Princípios, 2003**. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1R3DBPNtgUw5zqx1XmXvtZCmmcbTlCMKZ/. Acesso em: 12 nov. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME nº 154/2011**, publicado no D.O do Município de Campinas no dia 18 de novembro de 2011, p. 09-11.

CAMPINAS. **RESOLUÇÃO SME Nº 14/2014**, Publicada no D.O do Município de Campinas no dia 24 de outubro de 2014, p. 5-8.

CAMPINAS. **Lei 15.029, 2015. Plano Municipal de Educação**. Disponível em : https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2015/1503/15029/lei-ordinaria-n-15029-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-na-conformidade-do-artigo-6-da-

lei-n-12501-de-13-de-marco-de-2006-do-municipio-de-campinas-estado-de-sao-paulo/. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPINAS. **Lei 16.301, 2022**. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPINAS. **Lei 14.644, 2023**. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1/. Acesso em: 17 out. 2024.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: Um processo contínuo de reflexão e ação - Secretaria Municipal de Educação. Campinas, 2013.

CAMPINAS. **Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na Unidade de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Campinas –** Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2022.

DALLARI, D. de; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2022.

GONÇALVES, R. S. P. **Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa**. – Campinas, SP, 2019.

MONÇÃO, M. A. G. Educação Infantil e Gestão Democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações Piracicaba**, v. 26, n. 23, pp. 167-189**,** set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p167-189.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: **As cem linguagens da criança**: a experiência de

Reggio Emilia em transformação. Trad. Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso 2016.

TONELA, D. M.; MONÇÃO, M. A. G. Contribuições de Reggio Emilia para a Educação Infantil: a escuta como prática para a efetivação dos direitos das crianças. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8670.

Processos de avaliação na Educação Infantil de uma creche universitária: entre a teoria e a prática

Ana Paula da Costa Porcino
DEdIC/Unicamp

Para início de conversa

Este trabalho tem por objetivo relatar o processo de avaliação, registro e documentação pedagógica nas unidades da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), a partir da apresentação e da relação entre os documentos da instituição, da legislação brasileira e a sugestão de modelo de relatório individual da criança, e compreender se os documentos oficiais e os da instituição dialogam. Para isso, o procedimento metodológico utilizado foi a leitura documental tanto da instituição *lócus* da pesquisa, quanto a legislação nacional e também a recuperação de memórias do meu percurso profissional. Para o aprofundamento teórico deste estudo, recorri aos estudos de Hoffmann (2018), Mello, Barbosa e Farias (2017), Nasser (2012), Ostetto (2018), bem como a outros estudiosos que discutem sobre a avaliação na educação infantil. Por meio da observação sistemática e da documentação visual e escrita das experiências infantis, o processo de avaliação, no contexto pesquisado – DEdIC -, torna-se um meio para construir conhecimentos e valorizar a singularidade de cada criança

Neste texto, apresenta-se a discussão sobre avaliação na educação infantil. Para tanto, inicio com o recorte de como a discussão da avaliação na educação infantil aparece em minha trajetória de professora desde o momento em que iniciei a formação para a docência no antigo curso do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ofertado na modalidade do ensino médio (antigo secundário). O curso tinha duração de quatro anos, era oferecido em período integral e, ao

final, tínhamos habilitação para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, atualmente chamados de anos iniciais. Alguns anos depois ingressei no curso de Pedagogia e em seguida fiz uma pós-graduação em Educação Infantil.

Quando o termo "avaliação na educação infantil" começou a ser estudado durante as aulas do curso de magistério, refletia e pensava como seria esta avaliação? Isso porque em minha mente vinha logo o conceito de prova ou trabalho para nota. Entretanto, como seria uma prova para bebês e crianças pequenas?

Somente depois de muita leitura acerca do tema e com os estágios obrigatórios do curso de magistério, o contato com as crianças pequenas e a proximidade com as professoras onde o estágio era realizado, fui me aproximando mais da temática e entendendo que na educação infantil a avaliação tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento de cada criança. Essa compreensão demonstra, assim, que na educação infantil a avaliação não tem o sentido de classificação e nem o de atribuir nota no intuito de saber se a criança atingiu satisfatoriamente ou não o que era esperado em termos de conteúdos trabalhados.

Para Hoffmann (2018, p. 30):

> Avaliar não é fazer um 'diagnóstico de capacidades', mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Compreendo assim, de acordo com os pressupostos defendidos por Hoffmann (2018), que a avaliação tem como objetivo conhecer e acompanhar os alunos, com vistas a proporcionar-lhes um desenvolvimento pleno.

Especificamente, em termos da educação infantil, a avaliação deve ser um processo fundamental que visa acompanhar e compreender o desenvolvimento das crianças, e assim possibilitar que os professores planejem e adaptem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança.

Isso é possível a partir da valorização do percurso individual da criança e vai além da simples definição de desempenho ou resultados. E, por isso, o registro e a documentação pedagógica surgem como aliados indispensáveis para este processo. Por meio de registros, anotações, fotos e portfólios, os professores podem organizar e refletir sobre as observações, criando um modelo mais completo dos processos de aprendizagem, com vistas a tornar visíveis as trajetórias de desenvolvimento e as experiências únicas das crianças.

O objetivo deste trabalho é relatar como se dá o processo de avaliação e documentação pedagógica na educação infantil da creche universitária localizada no interior da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A partir dos documentos da instituição, apresento uma observação nos processos de avaliação e registro que compõem a documentação pedagógica na DEdIC e, também, alguns documentos oficiais. Ao pesquisar como a avaliação e o registro são usados para refletir sobre o desenvolvimento infantil, a intenção é contribuir para a construção de uma prática pedagógica cada vez mais centrada na criança, alinhada aos princípios de uma educação infantil de qualidade, baseada no respeito e na valorização da infância.

Como professora da DEdIC, a partir de 2006, passo a fazer avaliação das crianças da educação infantil. E vou levando comigo algumas inquietações sobre o ato de registrar, construir a documentação pedagógica e também avaliar. Todos os anos, quando chega por volta dos meses de maio e junho, no meio do semestre, época de escrever os relatórios individuais das crianças, é um momento de tensão, que é vivenciado também nos meses de outubro e novembro. Isso porque, relatar fatos específicos de cada criança e sabendo que este documento vai ser entregue às famílias, gera uma interrogação sobre o que e como vou escrever. Sei que vou escrever as especificidades de cada criança, mas é preciso fazer uso das palavras com sutileza. Além da escrita dos relatórios ocorrida também no segundo semestre, soma-se a chegada de

crianças para fazer a adaptação no berçário. É um momento que acontece a recepção às famílias, finalização do projeto, portfólios e organização da reunião de pais.

Na DEdIC, a avaliação e a documentação pedagógica são práticas fundamentais e servem como elemento para reflexão, pois possibilita às professoras[1] desenvolver sua prática e refletir sobre ela, levando em consideração uma visão de criança como sujeito ativo e competente, capaz de construir conhecimentos de maneira ativa e de interagir de forma significativa. E, considerando a necessidade de realizar uma sistematização de estudos no Curso de Especialidade Profissional "Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância", oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp, escolhi estudar sobre a relação entre os documentos orientadores da avaliação na DEdIC, a materialidade na prática pedagógica no campo da avaliação na educação infantil. Para tanto, também opto por trazer alguns documentos de âmbito nacional para contextualizar algumas opções da DEdIC. Nesse sentido, a pesquisa será uma análise documental, a partir dos documentos da instituição.

O contexto da DEdIC e seus documentos

Após iniciar minha trajetória profissional na DEdIC, comecei a me interessar pelos documentos da instituição para conhecê-la melhor e conhecer quais diretrizes definiam o meu trabalho. Aos poucos fui lendo-os e pude compreender e identificar as características específicas da unidade e a partir disso, tendo a oportunidade de escrever este trabalho, estabeleci o objetivo de fazer algumas reflexões sobre como ocorre o processo de avaliação, registro e documentação na DEdIC. Inicio apresentando o levantamento dos documentos da instituição. 3

[1] Opto por utilizar o gênero feminino ao longo do texto, considerando que a maioria do quadro de professoras na DEdIC é composta por mulheres.

1) Projeto Político Pedagógico (PPP) - trata-se de um documento que orienta e organiza as práticas educativas e administrativas da instituição. Ele expressa a identidade da escola, seus objetivos, valores e metas educacionais, funcionando como um guia que define o caminho a ser seguido. O primeiro PPP da instituição data de 2004, foi reelaborado em 2009, uma nova versão foi feita em 2013 (DEdIC, 2013) e atualizada em 2018 (DEdIC, 2018). A nova atualização de 2018 possui o caderno 1 e o caderno 2. Mesmo o documento tendo sido atualizado em 2018, achei importante também utilizar a versão escrita de 2013.

2) Subsídios para a elaboração da ficha descritiva - é um documento elaborado pela gestão, direcionado às professoras da DEdIC como sugestão para a escrita dos relatórios individuais das crianças. Este documento foi atualizado em 2018 e vem sendo utilizado até a presente data nas unidades da DEdIC. Diretrizes Pedagógicas - têm como objetivo direcionar o trabalho na DEdIC e após 10 anos do início de sua escrita, foi atualizada em 2022 (DEdIC, 2022).

A partir da leitura dos referidos documentos, apresento o *lócus* da pesquisa - DEdIC, como é constituída essa Divisão e trago um breve resumo das especificidades de cada unidade que a compõe.

A DEdIC está situada dentro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), consiste em um ambiente de desenvolvimento e interação para bebês e crianças. Atende filhos(as) de servidores(as) da Unicamp, da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (Funcamp) e de estudantes de graduação e pós-graduação da UNICAMP. Está dividida nas modalidades Creche, Educação Infantil e Educação Não-Formal e é composta por cinco unidades socioeducativas, a saber: Centro de Convivência Infantil (CECI) Berçário, CECI Integral, CECI Parcial, CECI da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP), e Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD).

Conta com um espaço arborizado, grandes parques que promovem a interação e o bem-estar, favorecendo o aprendizado

por meio da experiência e do brincar. No CECI integral, o pé de ipê é sua marca registrada e o parque é carinhosamente chamado de parque do ipê. Já no módulo berçário do CECI parcial, o espaço arborizado sofreu algumas alterações; as árvores precisaram ser retiradas devido a um problema que as suas raízes estavam causando ao encanamento, e as sombras das árvores foram substituídas por um toldo que, em dias de sol intenso, torna o ambiente mais quente.

O **CECI Berçário** atende bebês de 6 meses a 1 ano e 11 meses. A jornada de período integral compreende o horário das 08h 30 às 17h 30. Já o **CECI Integral** abrange berçário, maternal que atende crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses e pré-escola que atende crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. O horário de funcionamento é das 7h às 16h e das 08h 30 às 17h 30. O **CECI Parcial**, também conhecido como antiga "Creche Área da Saúde" (CAS), atende a faixa etária de 6 meses a 5 anos e 11 meses (Berçário - Convivência I, Maternal - Convivência II, Pré- Escola - Convivência III). O horário de funcionamento é das 07h às 13h, 13h às 19h e 7h às 16h. O **CECI FOP** faz parte da DEdIC, desde 2013, atende filhos(as) ou dependentes legais de servidores da UNICAMP, FUNCAMP e alunas(os) vinculados à FOP. Atende berçário, maternal e pré-escola no horário das 8h às 17h 30.

E por fim, o **PRODECAD**, um espaço de educação não formal, atende crianças e adolescentes em contraturno da Escola formal EE Prof. Físico Sérgio Pereira Porto, que está localizada dentro do *campus* da Unicamp. O horário de funcionamento é das 07h às 19h 30, divididas em turnos nos seguintes horários: 8h 30 às 12h 40, 11h 50 às 13h, 11h 50 às 16h e 17h 30 às 19h.

Todas estas unidades recebem as mesmas orientações em relação ao campo da avaliação educacional.

Avaliação na educação infantil nos documentos oficiais

Desde que iniciei meus estudos na área da educação, comecei a me interessar mais por livros, textos e leis que falassem sobre este

tema. Lembro-me que ingressei no curso do magistério no ano de 1997 e a primeira lei que tive acesso foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que foi promulgada em 1996 e foi uma das leis que mais estudei durante as aulas do magistério. Ao dar início à escrita deste trabalho e ao revisitá-la, percebi o quanto seria importante utilizá-la, visto que ela estabelece diretrizes e bases da educação nacional em que a educação infantil está inserida. Sobre a avaliação na educação infantil, a seção II da referida Lei estabelece no Art. 31 que "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

A LDB (Brasil, 1996) enfatiza a avaliação contínua e formativa, permitindo que educadores identifiquem as necessidades e potencialidades de cada criança, ajustando suas práticas pedagógicas, com um enfoque no desenvolvimento integral; a avaliação passou a ser uma ferramenta para promover o aprendizado e não apenas um meio de classificação.

A diversidade de instrumentos e métodos avaliativos pode potencializar o reconhecimento dessas necessidades e potencialidades e contribuir para construir, para que a avaliação feita respeite as diferenças e particularidades de cada criança, com vistas a promover um ambiente mais inclusivo, onde todas as crianças sejam valorizadas e incentivadas em seu desenvolvimento.

Além da LDB (Brasil, 1996), cito o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ele apresenta no Art. 10:

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
> I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II - 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 (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
> IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
> V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Da leitura feita, observo a necessidade de que a avaliação seja contínua e formativa, permitindo que os educadores identifiquem as necessidades e potencialidades de cada criança, ajustando suas práticas pedagógicas, com um enfoque no desenvolvimento integral; assim, a avaliação passa a ser uma ferramenta para promover o aprendizado e não apenas um meio de classificação.

Ainda sobre o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), saliento que ela estabeleceu princípios e diretrizes para a educação infantil no Brasil, enfatizando a necessidade de considerar o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Isso contribuiu para uma abordagem mais abrangente da avaliação, favorecendo uma compreensão mais ampla do contexto da criança, buscando promover uma educação infantil que respeite as especificidades infantis, considerando assim a criança, como sujeito de direitos, valorizando seu desenvolvimento integral e suas especificidades e permitindo que as práticas se adaptem às realidades das crianças e às características de cada instituição.

Tanto a LDB (Brasil 1996), quanto o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), se apoiam para a construção de uma política educacional, onde consideram a criança como sujeito de direitos, valorizando seu desenvolvimento integral e suas especificidades.

A documentação pedagógica na DEdIC de acordo com seus documentos

Na DEdIC, o PPP é um documento direcionador para todas as unidades. Ao ler o PPP de 2013 (DEdIC, 2013), observei que ele está em consonância com a LDB (Brasil, 1996) e com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), quando faz referência ao campo da avaliação, a página 51 do referido documento descreve que:

> A avaliação dos processos de construções e conquistas das crianças devem ser contínuos, processuais e permanentes. Sem intenções classificatórias. Uma avaliação intencional que observe a inteireza da criança em todos os espaços no decorrer do dia (DEdIC, 2013, p. 51).

Demonstrando que a avaliação das crianças deve ser um processo contínuo e considerando suas singularidades, a avaliação, nesse sentido, deve envolver uma escuta ativa das crianças, para que suas expressões, perspectivas e vivências possam ser compreendidas e valorizadas, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento integral, estimulando a autonomia e a reflexão crítica da criança sobre suas próprias conquistas e desafios.

A avaliação está atrelada à documentação pedagógica. Quando o educador faze seu registro escrito ele está comunicando seu trabalho.

A documentação pedagógica é uma prática que ajuda a registrar e refletir sobre o processo de evolução da criança, de modo que as professoras, as crianças e até as famílias, possam acompanhar o desenvolvimento e as experiências educacionais. Nesse sentido, defendo a importância de registrar e documentar, visto que evita esquecimentos e nos auxilia nos momentos que precisamos de informações sobre as crianças, fato que observei na leitura do texto de André Cellard (2012, p. 295), onde o autor diz que "as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também

alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos".

Refletindo sobre a importância do ato de documentar, percebo a importância que tem esse ato para a prática diária da professora da educação infantil, do registro do cotidiano com as crianças. Quando a professora documenta, ele está guardando informações para refletir sobre sua própria prática e, por meio de registros e das observações, acompanha a evolução de cada criança.

Na percepção de Mello, Barbosa e Farias (2017, p. 43):

> A importância da documentação é enorme porque sem ela nenhum processo pedagógico se consolida. Serve para reflexão e para a construção pedagógica e, se bem feita, torna-se uma verdadeira 'mina' de recursos que, mesmo depois de cem anos, continua a ser uma fonte de informação produtiva.

Nesse sentido, uma documentação quando bem elaborada, torna-se um recurso valioso, com informações úteis por muito tempo.

Voltando ao PPP da DEdIC de 2013 (DEdIC, 2013), acerca da apresentação da documentação avaliativa, o documento sinaliza que: "As experiências de trabalho destacam que há várias maneiras de documentar: portfólios do grupo, portfólio individual, registro com fotos, filmagens, desenhos, livros, enfim, há uma gama de possibilidades para documentar o trabalho" (DEdIC, 2013, p. 52). O texto ainda acrescenta que: "[...] independentemente da maneira como o registro é feito, ele deve considerar: os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição".

Essa descrição, assim, destaca que as diversas formas de documentar estão em conformidade com o que defende Ostetto (2018, p. 87), ao enfatizar que:

> A documentação surge da observação atenta: Ao registrarmos o cotidiano, temos a chance de conhecer e dar visibilidade às crianças

> em suas múltiplas formas de se relacionar, expressar e viver o mundo. Na palavra, na fotografia, no vídeo, na gravação e áudios, aprendemos a ver e reconhecer as crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, ajudando-nos, como educadores, a ampliar a consciência de nossas ações, chamando-nos a nos envolver /comprometer com eles e elas.

Com o intuito de continuar o debate acerca deste assunto, trago a contribuição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017 (Brasil, 2017). É um documento normativo que indica que as competências e as habilidades são essenciais a serem desenvolvidas por cada aluno. A partir da leitura deste documento destaco a reflexão que ele faz sobre a documentação pedagógica como forma de acompanhar o progresso do desenvolvimento das crianças sem a intenção de classificação.

A BNCC (2017, p. 39) nos traz que, por meio de registros variados como relatórios, portfólios e desenhos, é possível acompanhar a evolução das crianças sem classificá-las ou categorizá-las em termos de prontidão ou demanda, adotando uma abordagem que valoriza uma avaliação contínua, que valoriza o acompanhamento do processo de aprendizagem, respeitando as particularidades de cada criança.

Já o PPP da DEdIC de 2018 (DEdIC, 2018), caderno 1, p. 165, descreve que a documentação pedagógica se configura como essencial, visto que valoriza a identidade coletiva e destaca a cultura material e imaterial do grupo. Além disso, a documentação pedagógica reflete o trabalho inventivo, criativo, crítico e propositivo realizado pelas professoras, com bebês e crianças ao longo da história da instituição.

As Diretrizes Pedagógicas de 2022 (DEdIC, 2022) constituem o documento mais atual que tem na DEdIC e, pesquisando sobre registro e documentação pedagógica que é o foco deste trabalho, destaco o descrito na p. 26 que diz: "A documentação pedagógica faz transparecer o cotidiano da instituição, demonstra as vivências das crianças e ganha força através da visibilidade do protagonismo e da

potência das infâncias", ressaltando então, como disse anteriormente, a valorização da identidade coletiva da instituição.

Da leitura feita, das Diretrizes Pedagógicas da DEdIC (DEdIC, 2022) e também do PPP (DEdIC, 2013, 2018), foi possível observar as similaridades acerca do sentido que a instituição dá ao registro e a documentação pedagógica, reforçando e incentivando a liberdade que as professoras têm para documentar da maneira que for mais pertinente ao seu grupo de crianças, o processo de aprendizagem delas.

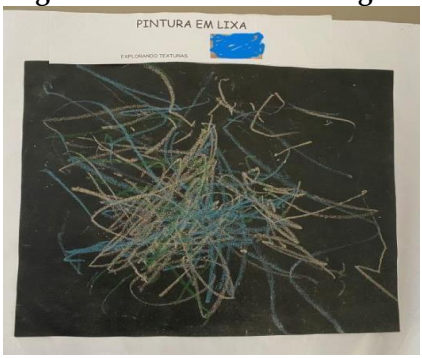
Assim, cada professora na DEdIC registra e documenta da forma que achar mais adequada para sua turma de acordo com a faixa etária. Ressalto, no entanto, que essa ação já chegou a ser questionada por algumas famílias; isso porque comparavam com a forma que outra professora apresentava sua documentação; a partir disso era explicado aos responsáveis que há várias formas de documentar e que era dado a cada professora a liberdade de escolha para a sua forma de apresentar.

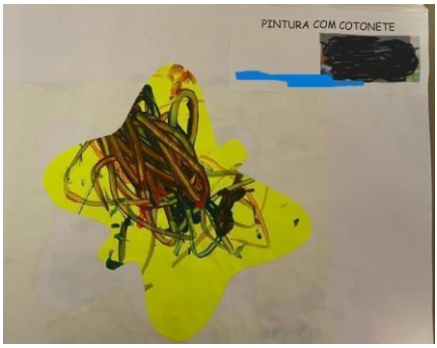
Objetivando demonstrar essas várias formas de apresentação, reproduzo por meio da Figura 1 e da Figura 2, o recorte de um portfólio que foi confeccionado com as crianças de forma individual com o intuito de ilustrar este tema. Escolhi trazer este modelo porque quando se inclui materiais confeccionados com as crianças, eles se tornam um espelho das vivências, dando visibilidade às suas criações, o educador pode acompanhar a evolução e desenvolvimento individual de cada criança e quando elas participam da confecção dos portfólios, podem refletir sobre suas escolhas e suas produções.

A Figura 3 apresenta a capa do portfólio de 2024, cuidadosamente elaborado para registrar e valorizar as experiências e conquistas das crianças de 6 a 18 meses ao longo do ano. Este documento não é apenas um registro, mas uma ferramenta pedagógica essencial, centrada na valorização das vivências e singularidades de cada criança que permite às professoras refletirem sobre as práticas educativas e compartilharem o desenvolvimento individual com as famílias, já a Figura 4 ilustra as características individuais dos bebês, conforme descrito pelas famílias em respostas

enviadas por e-mail, atendendo a uma solicitação das professoras. Essa etapa inicial do processo educativo foi planejada para permitir que a equipe de professoras conhecesse melhor cada bebê antes mesmo de sua chegada à creche. As informações compartilhadas pelas famílias são fundamentais para estabelecer um vínculo acolhedor e criar um ambiente que respeite as especificidades de cada um. Ao conhecer aspectos como hábitos de sono, brincadeiras favoritas ou qualquer particularidade mencionada, as professoras podem planejar estratégias que promovam a segurança emocional das crianças desde os primeiros dias.

Figura 1 - Pintura em lixa[2] **Figura 2** - Pintura com cotonete[3]



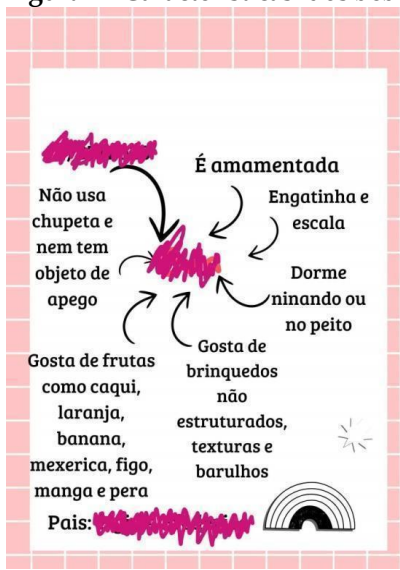


Fonte: Arquivo pessoal.

[2] Este é o registro da atividade de pintura em lixa que se encontra no portfólio de 2023. As crianças desta turma tinham 3 anos.

[3] Assim como a imagem anterior, este também é o registro de atividade que consta no portfólio de 2023, portanto na mesma faixa etária. A atividade consistia em pintar com cotonete.

Figura 3 - Capa[4] do portfólio de 2024 - **Figura 4** - Características [5]dos bebês



Fonte: Arquivo pessoal.

Relatório de desenvolvimento individual da criança: um desafio

Nós, professoras da educação infantil, estamos a todo tempo observando as crianças, seus gostos e preferências para poder planejar as vivências. O relatório de desenvolvimento individual é resultado de um processo contínuo do trabalho realizado com as crianças ao longo de um período. É uma ferramenta importante que visa sistematizar o acompanhamento que realizamos do crescimento e da aprendizagem delas, possibilitando, em certa medida, nele registrar de forma mais abrangente aspectos relativos ao desenvolvimento integral da criança no contexto da escola, considerando os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Este movimento de registro não é esfacelado, visto que se trata de um momento de reconhecer a criança em sua integralidade.

[4] Esta imagem é a capa do portfólio de 2024, cuja faixa etária é de 6 a 18 meses.

[5] Características dos bebês, que as famílias enviaram por e-mail a pedido das professoras, para que pudessem conhecê-los um pouco melhor antes mesmo de sua chegada à creche.

O trabalho pedagógico, assim, é realizado de forma planejada levando em conta os cuidados com a infância, considerando a constante observação do que se faz e como se faz na educação infantil, especialmente na DEdIC, e é importante para que possamos escrever os relatórios de desenvolvimento individual da criança. Trago-o como desafio no trabalho realizado, pelo fato de exigir das professoras uma observação contínua. Levar para o papel as particularidades individuais de cada criança com uma linguagem clara, evitando julgamentos, levando em consideração que o desenvolvimento infantil passa por mudanças rápidas, e utilizar uma "sensibilidade" na escrita, tendo em vista que ela será compartilhada com as famílias, não é uma tarefa fácil, ao mesmo tempo que não é impossível.

Quando a professora se dispõe a escrever o relatório individual, há a potência de falar da beleza e intensidade do bebê e da criança, das experiências, do que ocorreu singularmente, porque cada uma é única, ela é a personagem principal do trabalho pedagógico. O exercício que se faz para o momento do registro em si é revisitar suas anotações diárias sobre os aspectos observados. Neste ponto podemos perceber a importância de registrar. Cada professora faz seus registros da maneira que achar mais adequada. Eu particularmente gosto de fazer o registro das crianças através de fotos, gosto de registrar os momentos no parque, na sala de referência, durante as refeições, e no momento de elaborar o registro escrito, volto para este material que vai me auxiliar a compor a documentação de registro pedagógico. Pensando sobre isso, trago a reflexão de Hoffmann (2018, p. 88) que diz:

> Relatórios de avaliação representam a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorecem a continuidade do seu processo de aprendizagem. Esses documentos, de um ano para outro, constituem-se em elos das ações educativas desencadeadas por diferentes profissionais e pelo tempo de permanência da criança em uma instituição de Educação Infantil.

As Diretrizes Pedagógicas da (DEdIC, 2022) cita o relatório de desenvolvimento individual da criança como uma das formas de documentação pedagógica das unidades.

> Uma das documentações realizadas nas Unidades é o relatório de desenvolvimento individual. Trata-se de um registro escrito professores onde destacam os aspectos integrais e a interação de cada um nos projetos, que são compartilhados com as famílias ao final de cada semestre (DEdIC, 2022, p. 26).

A produção desses relatórios em cada ano letivo, assim como o compartilhamento com as famílias dos relatórios de desenvolvimento individual das crianças têm o período definido, que deve ser no final do primeiro semestre, onde escrevemos uma breve explanação do que foi proposto, vivido e o que pretendemos vivenciar no próximo semestre; escrevemos um pouco do projeto trabalhado com a turma e também escrevemos sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem individual. No segundo semestre retomamos a escrita com a explanação do que foi proposto, se houve continuidade do projeto iniciado no semestre anterior, ou se uma nova proposta teve início neste período e fazemos o fechamento da escrita da avaliação da criança. Além disso, também realizamos na DEdIC uma apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano com a turma, que pode ser um portfólio, um livro, uma exposição. Os relatórios são compartilhados com as famílias por e-mail, tanto no primeiro quanto no segundo semestre.

No final do segundo semestre, realizamos a reunião de pais, onde fazemos o encerramento das vivências do ano letivo, o responsável pela criança assina uma cópia do relatório individual, que é arquivada na ficha da criança e, mesmo depois que a criança conclui seus estudos ou se desliga da unidade, este documento fica guardado na instituição.

Importante destacar um episódio que fez com que alterássemos a forma do registro durante um tempo. Em 2020, com o fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19, os

encontros com as crianças passaram a ser de forma virtual e no final do ano, em razão do distanciamento social, não havia acompanhamento individual de forma próxima. Logo as professoras fizeram um relatório coletivo da turma relatando sobre as atividades propostas, como foram os encontros online e sobre a participação das famílias.

No Prodecad, por se tratar de educação não formal, as professoras fazem um relatório no final do primeiro semestre geral da turma, relatando como foi a adaptação e apresentam relatos sobre o desenvolvimento do projeto e sobre as especificidades do grupo. No final do segundo semestre esse relatório do grupo é atualizado, arquivado e não é enviado para as famílias. Só são feitos relatórios individuais quando a turma tem alguma criança que apresente necessidades especiais.

No CECI Parcial, unidade onde trabalho, as professoras obtêm algumas orientações da coordenação para a escrita dos relatórios individuais das crianças. Com o intuito de compartilhar essas orientações, fiz um resgate das mesmas, relativas aos anos de 2009, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2017, documentos os quais tenho arquivado. Lendo esses materiais pude verificar que, ao longo dos anos, as orientações variavam em alguns pontos, mas o objetivo central não se alterava, os documentos traziam que o objetivo principal sempre foi registrar o acompanhamento dos processos educativos e de aprendizagem das crianças, destacando seu envolvimento nos projetos da turma, com um olhar individualizado para cada uma, buscando relatar suas particularidades e conquistas alcançadas em função das propostas pedagógicas.

No ano de 2018, este documento foi atualizado, com o título "Subsídios para a elaboração da ficha descritiva". É um material que também possui o intuito de dar suporte para as professoras no momento da escrita dos relatórios. Após sua atualização, este documento vem sendo utilizado até hoje em todas as unidades da DEdIC. Ele detalha que na DEdIC a documentação pedagógica é composta por:

● Projeto, que é iniciado com o relato da adaptação e acolhimento das crianças ao grupo e em seguida a proposta de projeto pedagógico a ser realizado com a turma, que pode ser semestral ou anual partindo de um tema de interesse das crianças. Este material é chamado de plano anual.

● Semanário é o planejamento que a professora faz semanalmente das propostas de vivências dirigidas que serão trabalhadas com as crianças de acordo com o projeto em questão. Atualmente as professoras podemos enviar o mensário, que são vivências programadas ao longo do mês.

● Ficha descritiva, que é o relato individual do bebê ou da criança. Sugere-se que em forma de narrativa a professora possa descrever as vivências oportunizadas com as crianças, as características do bebê e da criança, descrever também suas particularidades, suas conquistas e também seu processo de aprendizagem.

● Portfólio, um documento que pode ser elaborado no final do semestre ou ano, onde é feito um compilado das vivências, estruturando o trajeto pedagógico como um trabalho final. Seu formato pode ser manual, impresso ou digital; a professora é livre para escolher o melhor formato de acordo com a faixa etária da sua turma.

O documento apresenta como sugestão para as professoras, a elaboração de um relato descritivo, onde as famílias possam acompanhar e compreender a proposta de trabalho e as vivências oportunizadas às crianças, considerando os saberes que as crianças e bebês já sabem e trazem sobre o tema. Com base no projeto proposto para a turma, pensar como cada bebê ou criança se desenvolveu em áreas como: linguagem oral, lógico-matemática, artes plásticas, práticas corporais, meio ambiente, alimentação, interação social, jogos, brincadeiras e momentos livres, priorizando as áreas mais trabalhadas. Descrever os avanços e os desafios, destacando o que já foi efetivado e o que ainda está em construção.

Rememorando sobre o processo de escrita dos relatórios desde quando iniciei minha trajetória na Educação Infantil, posso

perceber a diferença da escrita de um relatório quando eu ingressei na creche e um relatório escrito neste ano. Estas alterações realizadas no exercício de registro devem-se à evolução da escrita, tanto pela experiência profissional, quanto pela dedicação em ler, pesquisar, se atualizar e investir em percurso de formação continuada e na necessidade de pensar o trabalho pedagógico realizado a partir de outro paradigma no campo da avaliação. Fazer o registro individual, singular, em que a integralidade está presente, é o ponto de chegada desejável. E essas transformações de evolução na escrita também são relatadas por algumas colegas de trabalho. Acredito também que essa evolução ocorreu inclusive devido à continuidade dada pelas professoras aos estudos, pois a maioria possui nível superior e pós-graduação.

Apresento dois relatórios de desenvolvimento individual da criança, um do ano de 2008, um dos primeiros que escrevi, e o outro de 2024 para ilustrar esse exemplo de evolução na escrita.

Relatório de 2008

CRECHE ÁREA DE SAÚDE – UNICAMP

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME: [redacted] **DN:** [redacted]

MÓDULO: [redacted] **PROFESSORAS:** [redacted]

I – MÊS/ANO: Outubro /2008

A adaptação de [redacted] na creche foi tranquila.

É uma criança bem tranqüila, calma, adora dormir e não estranha pessoas que não são do seu convívio.

Na hora do sono é a única criança da turma que dorme sozinha sem auxílio de um adulto.

Uma das atividades que estamos realizando com a [redacted] é a atividade com o rolo para estimulá-la a engatinhar e o resultado foi positivo, [redacted] já está engatinhando e depois que começou a ficar de pé explora ainda mais os espaços e brinquedos ativamente.

Quando as atividades são realizadas na Bebeteca ou na Sala de sons, adora observar e manipular todos os brinquedos disponíveis.

Depois que completou 10 meses e começou a seguir a rotina de Maternal, adora comer bolo no café da manhã e tomar suco de melancia.

Participa de todas as atividades e durante o Projeto: "Bebê em movimento", percebemos que as atividades que mais chamou sua atenção, foram fantoches de lata e também o dia em que apresentamos a bandinha rítmica.

Pedimos aos pais que enviassem um CD com músicas que as crianças ouvem em casa e foi muito legal o dia em que ouvimos o CD da [redacted]. Ela ficou olhando atentamente para o rádio demonstrando que havia reconhecido as músicas.

No decorrer do projeto, ela vem conseguindo muitas conquistas e uma delas é a socialização com os amigos.

Relatório de 2024

Iniciamos com uma reunião de acolhimento com as famílias antes do seu ingresso na creche, ouvindo cada família, seus anseios, angústias e incertezas, abrindo caminhos de apoio através do diálogo.
Buscamos através de nossas intenções propor estratégias que percebam a linguagem corporal dos bebês/crianças, como se expressam através dos movimentos, olhares, gestos e choros para assim estabelecermos uma relação na qual a organização dos espaços e materiais torne-se um facilitador para o aprendizado das crianças.
Para que o momento da chegada à creche ocorresse de forma mais tranquila, preparamos um ambiente confortável com tapetes, almofadas e brinquedos apropriados à faixa etária. Alguns brinquedos confeccionados pelas próprias professoras como bolas sensoriais de tecido e argolas de macramê.
A intencionalidade nesse início é a formação de laços afetivos, assim como a segurança e o desenvolvimento integral do bebê, em todos os aspectos.
Nesse primeiro semestre além da adaptação, conhecimento de cada criança, de seus gostos, suas vontades e nossas possibilidades, a intenção é promover momentos de experimentação e vivências buscando o brincar livre na natureza com todos os seus elementos para que a criança possa apreciar e estar em contato com novas descobertas e possibilidades, construindo sua nova história e produzindo cultura.
Anterior ao planejamento no berçário, a busca e a intencionalidade pedagógica em nossos afazeres se dá através de estudos e pesquisas, estar atentas ao desenvolvimento dos bebês/crianças dessa faixa etária levando em conta a importância do cuidar e o educar como indissociáveis .
Nossa turma iniciou com a entrada de dois irmãos e aos poucos as outras crianças foram chegando e novas rotinas foram se criando para que a adaptação e acolhimento ocorresse de forma tranquila. Foi preciso esperar um tempo para que pudéssemos, além de integrar as novas famílias ao grupo, dar continuidade ao processo de escolha do nome da turma e do pai representante.
Os objetivos do trabalho com bebês é proporcionar momentos de vivências e descobertas, explorando os cinco sentidos, promovendo a socialização, a autoestima e a imaginação. Assim, permitir ao bebê a liberdade em sua criatividade, explorando e ampliando seu conhecimento de mundo.

Para acompanhar o processo de avaliação e desenvolvimento dos bebês utilizaremos fotos, vídeos, exposições e portfólio.

A avaliação do processo "ensino-aprendizagem" individual:

[redacted] iniciou a semana de adaptação no dia [redacted], o horário reduzido nesta primeira semana ajudou para que este período fluísse de maneira mais tranquila.

[redacted] é uma criança muito sorridente com as professoras e com os adultos que lhe chamam a atenção, porém quando algo lhe incomoda, ou quando está com sono ela chora expressando seu desconforto e precisamos pegá-la no colo para que se tranquilize novamente e volte a brincar, nesse momento é necessário o uso da chupeta, mas quando encontra um brinquedo que lhe chama a atenção, como um chocalho, acaba deixando a chupeta para que possa explorar o brinquedo de todas as formas.

Logo após o lanche, percebemos que [redacted] fica bastante sonolenta e sente necessidade de dormir um pouco, ela descansa por volta de 20 a 30 minutos, tempo suficiente para renovar as energias e voltar a brincar com seus amigos.

Observamos que [redacted] se interessa em brincar com as garrafinhas sensoriais, pois são bem coloridas, ela fica manipulando-as e observando-as por um longo tempo. Gosta de explorar as bolas sensoriais de tecido, fica passando a mãozinha e chacoalhando para ouvir o barulho do sininho que está dentro da bola e também tem preferência por brinquedos menores como argolas e mordedores que consegue segurar com mais facilidade e pode levar à boca.

No horário do almoço [redacted] ainda necessita do auxílio de um adulto para se alimentar, tem aceitado melhor a papa de legumes, conhecida como papa salgada, não gosta muito da papa de frutas, que é a papa doce, mas aos poucos vem aceitando experimentar principalmente quando as frutas são peras e maçãs cozidas.

[redacted] é uma criança ativa e gosta muito de se movimentar, ao ser colocada no tapete consegue se virar sozinha e já fica em posição de engatinhar. Quando está sentada em algum lugar como no cadeirão ou no carrinho, as professoras precisam ficar atentas pois já está querendo ficar em pé, isso acaba exigindo dos adultos uma atenção maior para que ela não caia.

Durante as atividades coletivas teve um dia que foi colocada em frente ao espelho e notamos que ela ainda não interage, apenas se observa.

No momento do parque começamos a colocá-la para explorar a areia e ela demonstrou interesse, passava a mão na areia e apertava, sentindo a diferente textura.

Não teve dificuldades na hora do descanso, assim que a colocamos em seu colchão [redacted] pega sua chupeta, se acomoda e adormece rapidamente, sempre com um adulto ao seu lado.

Esteve por um período fora da creche porque não estava bem e foi preciso ficar em casa, mas quando voltou se adaptou a rotina novamente com tranquilidade.

É importante chamar a atenção para o fato que na ficha que sugere um modelo a ser seguido para a escrita dos relatórios, consta o termo: avaliação do processo "ensino-aprendizagem". De certa forma esta expressão me chama a atenção, pois não utilizamos parâmetros de currículo para dizer o que a criança aprendeu ou não. Ao contrário, os relatórios que escrevemos destacam as especificidades de cada bebê e criança, evidenciando suas

conquistas e oportunidades de interação. Essa perspectiva valoriza o desenvolvimento como um processo singular e contínuo, respeitando os tempos e trajetórias de cada uma. Por meio da escrita, buscamos registrar os desafios enfrentados, os caminhos percorridos e as estratégias elaboradas para superá-los.

A partir da observação dos dois relatórios, podemos dizer dentre outros aspectos, que o primeiro indicia um falar sucinto "sobre a criança". No segundo relatório, agrega-se a descrição do trabalho pedagógico realizado em dois aspectos. O primeiro é pelo fato de fazer uma parte inicial em que apresenta de forma geral o projeto para a turma. O segundo aspecto refere-se ao fato de que o texto traz informações sobre a criança que está entremeada pelo agir da professora. O registro sobre a criança vem acompanhado de um registro do que se faz com a criança, a partir das suas singularidades. Ou seja, é um registro que demonstra a responsabilidade que a unidade tem nas relações estabelecidas com as crianças.

Outro dado muito importante é que há narrativas de acontecimentos com as crianças, por exemplo, quando se diz da relação dela com a terra e como vai sentindo a textura. São as singularidades que se despontam.

Considerações finais

A avaliação na educação infantil deve ser contínua, formativa e processual, considerando a criança em sua totalidade e não apenas os resultados ou produtos finais. A documentação pedagógica, como forma de registro, por sua vez, amplia a interpretação das evidências coletadas, transformando-as em narrativas que comunicam as experiências e os conhecimentos das crianças. Nesse sentido, a avaliação, o registro e a documentação pedagógica na educação infantil são práticas essenciais para garantir uma educação de qualidade centrada no desenvolvimento integral da criança.

Esses processos não apenas orientam o planejamento pedagógico, mas também promovem uma compreensão mais profunda do conhecimento infantil, possibilitando uma educação que respeite a diversidade, a singularidade, os ritmos individuais e as potencialidades de cada criança, levando em consideração o aprendizado como um processo contínuo e diverso, respeitando e valorizando as diversas formas de aprender e se desenvolver.

No contexto da DEdIC, os registros e a documentação pedagógica têm como objetivo possibilitar uma visão aprofundada das vivências, o acompanhamento do desenvolvimento infantil e também promover um diálogo constante com as famílias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB/Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Dispõe sobre Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295.

DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. **Projeto Político Pedagógico da DEdIC**. Campinas, SP, 2013.

DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. **Projeto Político Pedagógico da DEdIC**. Campinas, SP, 2018. Disponível em: https:// www.dedic.unicamp. br/wp-content/uploads/2024/04/caderno-1_ppp-dedic-geral.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar). Universidade Estadual de Campinas. **Diretrizes Pedagógicas da DEdIC**. Campinas, SP, 2022. Disponível em: Disponível em: https:// www.dedic.unicamp. br/wp-content/uploads/2023/03/Diretrizes_ Pedagogicas_DEdIC_2022.pdfAcesso em: 28 out. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MELLO, S. A. *et al*. (org.). **Documentação Pedagógica**: Teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na educação infanti**l: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018. Disponível em: https://amnoroeste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1643439_Ostetto.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

Sobre as organizadoras

Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Mãe dos pequenos Davi e Pedro. Livre-docente e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é docente e chefe do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) da FE-UNICAMP. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL e Educação e Crítica Social - GEPECS, na UNICAMP e integra o Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social - NEXIN, da PUC-SP, realizando estudos e pesquisas em uma perspectiva crítica e histórico-cultural do desenvolvimento humano e constituição subjetiva.
E-mail: laviniam@unicamp.br

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) e Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Educação (LaPPlanE).
E-mail: lumuniz@unicamp.br

Maria Aparecida Guedes Monção
Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua como Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar.
E-mail: maguedes@unicamp.br

Sobre as autoras e o autor

Adriana da Rosa Frezzato
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Valinhos. Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância (FE-Unicamp). Especialista em Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância. Atualmente é Profissional da Educação Básica da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Unicamp.
E-mail: drirosa@unicamp. br

Adriana de Fátima Moraes Rosell
Pedagoga formada pela Universidade São Marcos, especialista em educação infantil pela Faculdade Metropolitana. Atualmente é professora no Ceci integral-Dedic/Unicamp.
E-mail: adrianar@unicamp. br

Alda Regina Tognini Romaguera
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Professora pesquisadora independente, colaboradora do Grupo OLHO (FE/Unicamp), professora convidada do Doctorado en Educación, Arte y Cultura de la Universidad Autónoma Benito Juárez UABJO Oaxaca, Mexico. Diretora executiva da Associação Ritmos de Pensamentos Educacionais, Ambientais, Artísticos e Culturais, gestão 2024/2026.
E-mail: aldaromaguera@gmail.com

Ana Paula da Costa Porcino
Graduada em Pedagogia pela UNIP, Universidade Paulista de Campinas (2007). Especialista em Educação Infantil pela UNIFRAN, Universidade de Franca (2014). Professora de Educação Infantil na DEdIC-Unicamp, desde 2006.
E-mail: anpaula@unicamp. br

Beatriz Aparecida dos Reis Turetta
Pós-doutorado em Educação Especial (UFSCAR). Doutorado, Mestrado e Especialização pela UNIMEP. Pedagoga pela UNISAL. Possui experiência como pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, como especialista convidada do INEP, tutora de cursos EAD da UFSCAR e UFU. Orientadora de MBA do Pecege, cursos de extensão e pós-graduação pela UNEAC. Atua principalmente com as temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil e inclusão.
E-mail: biaturetta1@gmail.com

Elisabete Figueroa dos Santos
Professora do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE/UNICAMP). É coordenadora associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UNICAMP), presidente da Comissão de Averiguação da Unicamp (CAVU); e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Diferenças e Subjetividades na Educação" (DiS).
E-mail: elifigue@unicamp. br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2017-8845

Elisabeth Mariano de Godoy
Formação em magistério pelo E. E. Carlos Gomes, 1994. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, 2011. Pós-graduação pela UNIASSELVI em neuropsicopedagogia, 2014. Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância: UNICAMP, 2017. Especialista em Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância, UNICAMP 2024. Atualmente, Profissional da Educação Básica da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Unicamp.
E-mail: bgodoy@unicamp. br

Eloiza Helena Lippaus
Professora no Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD), e na Educação Infantil do Centro de Convivência Infantil (CeCI) - UNICAMP. Licenciada em Pedagogia e em Letras. Especialização em Psicopedagogia Construtivista. Pesquisadora em educação não- formal com ênfase em avaliação das aprendizagens e de intervenções no processo construtivo através do uso de jogos de regras, do faz de conta, da literatura e da música.
E-mail: elo.lippaus@gmail.com

Fernanda da Silva Nogueira Konishi
Especialista em Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância pela FE-UNICAMP (2024). Especialização em Neuropsicopedagogia pela FAMEESP (2024). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2012). Agente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas de 2007 a 2014. Profissional Nível Superior - Educação Infanto-juvenil na Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC - UNICAMP de 2014 até hoje.
E-mail: fersnk@unicamp. br

Fernando Vizotto Galvão
Doutor em Educação pela FEUSP. Atua como pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE), e como professor da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE).
E-mail: fvizotto@unicamp. br

Flávia Leme dos Santos Leite
Graduada em licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia pela UNESP-Araraquara. Professora da Educação Básica, desde 2010, já atuou no Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil.
E-mail: flavialeite756@gmail.com

Franciane Martins da Costa
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp. Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância (FE - Unicamp). Especialista em Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança e da Infância (FE - Unicamp). Atualmente é Profissional da Educação Básica da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) da Unicamp.
E-mail: franmdc@unicamp. br

Heloísa Andreia de Matos Lins
Professora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação. Coordena, atualmente, o Observatório dos Direitos Humanos, da Diretoria Executiva de Direitos Humanos da UNICAMP. Vice-presidenta da Comissão Permanente de Formação de Professores da UNICAMP (CPFP). Coordenadora do subprojeto Pedagogia PIBID (UNICAMP), na área de Educação em Direitos Humanos (2024-2026). Líder do Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU).
E-mail: hmlins@unicamp. br

Heloisa Dragojevic Bossalon
Graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas, com Pesquisa de Iniciação Científica sobre práticas de escrita no Ensino Fundamental. Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela FE-Unicamp. Atualmente, é professora de Educação Básica na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp. É mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa PECIM/UNICAMP, com pesquisa na área de consumo e consumo na Educação Infantil, Formação de Professores e Histórias Narrativas.
E-mail: heloisad@unicamp. br

Isabella Franceschini Nunes
Formada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, em 2006. Especialização em Educação Infantil, em 2015, pela Unisal. Graduada em Neurociência da Educação, em 2023. Atualmente, atua como professora na DEdIC (Divisão de Educação Infantil e Complementar) Ceci Integral - Unicamp.
E-mail: isabella@unicamp. br

Janaina Cabello
Psicóloga Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e Pedagoga. Especialista em Libras e Educação de Surdos, Mestra e Doutora pela Faculdade de Educação - Unicamp. Membro dos Grupos de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU - FE Unicamp/CNPq), Linguagem na Diferença (GP-LnD - FE Unicamp/CNPq) e Coletivo 50 graus - Pesquisa e Prática Fotográfica (UFT/CNPq). Professora do Departamento de Psicologia - UFSCar.
E-mail: janainacabello@ufscar.br

Joice Regina da Silva Bispo de Araujo
Professora de Educação Básica graduada em Letras pela Universidade Paulista - UNIP (2008). Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Atua como Professora de Educação Infantil no CEI Dulcineia Regina Bittencourt Alves, pela Prefeitura Municipal de Campinas, desde o ano de 2023.
E-mail: joice.araujo@educa.campinas.sp. gov.br

Julia Bezerra Evangelista
Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Especialista em Educação Infantil e os Direitos Fundamentais da Criança pela UNICAMP. Atualmente, atua como professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Campinas.
E-mail: juliaevangelista019@gmail.com

Julia Smidt Oliveira
Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente é professora de educação infantil (PEB I), na Prefeitura Municipal de Campinas e atua como professora articuladora do Programa Cinema e Educação na mesma rede.
E-mail: julias.oliveira@educa.campinas.sp. gov.br

Juliana Paraizo Francisco da Cunha
Professora de Educação Básica na Dedic Unicamp - Ceci Parcial. Graduada pela PUC Campinas. Especialista em Educação Infantil e os direitos fundamentais da criança e da infância, pela Unicamp - Faculdade de Educação (2024).
E-mail: paraizoj@unicamp. br

Lavínia Lopes Salomão Magiolino
Mãe dos pequenos Davi e Pedro. Livre-docente e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é docente e chefe do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) da FE-UNICAMP. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL e Educação e Crítica Social - GEPECS, na UNICAMP e integra o Núcleo de Pesquisa Dialética Exclusão/Inclusão Social - NEXIN, da PUC-SP, realizando estudos e pesquisas em uma perspectiva crítica e histórico-cultural do desenvolvimento humano e constituição subjetiva.
E-mail: laviniam@unicamp. br

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) e Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Educação (LaPPlanE).
E-mail: lumuniz@unicamp. br

Luciano Pereira
Sociólogo. Graduado em Ciências Sociais e Doutor em Filosofia, ambos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor do Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE), da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua com os temas: Movimentos Sociais; Educação Ambiental Critica; Educação Popular; Antropoceno (Capitaloceno) e Cosmologias.
E-mail: msocial@unicamp. br

Lucilene Ribeiro Folegatti
Graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas. Especialista em Psicopedagogia pela Anhanguera. Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela Unicamp. Experiência há 32 anos na área da Educação Infantil e Fundamental I, Direção, Coordenação, Professora, Educadora Social, Auxiliar de classe.
E-mail: lucilenefolegatti@gmail.com

Magda Regina Silva dos Santos
Pedagoga pela Faculdade Metropolitana de Campinas (Metrocamp). Pós-graduada em Educação Infantil pela Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Especialização em Educação Infantil e os Direitos Fundamentais das crianças e da infância, pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora de Educação de Infantil na Prefeitura de Campinas. Atua como Vice-Diretora Escolar.
E-mail: magda.silva@educa.campinas.sp. gov.br.

Márcia Lúcia Anacleto de Souza
Doutorado em Educação pela FE/UNICAMP. Pedagoga, atua no campo da gestão educacional e formação de professores/as no Município de Campinas/SP. Atualmente, é professora na FE/UNICAMP, e integra os Grupos de Pesquisa INDDHU/FE/ UNICAMP, e CRIEI/UFSCar - *campus* Sorocaba/SP. Pesquisa as

temáticas da educação das relações étnico-raciais e infâncias quilombolas.
E-mail: anacleto@unicamp. br

Maria Lúcia Baqueiro
Pedagoga pela Universidade São Francisco. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico pela UNINTER. Especialista em Pedagogia da Criança e da Infância, pela Unicamp. Atualmente atua como professora de Educação Infantil na Dedic, Unicamp, com crianças de 4 e 5 anos.
E-mail: marialb@unicamp. br

Meigue Alves dos Santos Fernandes
Magistério (Carlos Gomes, 1994), Estagiária no PRODECAD-Unicamp (1993-1994); graduada em Pedagogia pela UNICAMP (2008), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010), e Educação Especial e Inclusiva (2012), ambas pela UNINTER; Especialista em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância pela UNICAMP (2019). Professora de Educação Infantil, desde 1997, e na DEdIC, como professora, desde 1998.
E-mail: heynne@gmail.com

Renata Esmi Laureano
Possui Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas na área de História da Educação e Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na área de formação dos profissionais da Educação Infantil. É Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e atualmente integra o Núcleo de Formação da Educação Infantil da SME. Desenvolve pesquisas na área da Educação Infantil, organização de espaços e políticas públicas.
E-mail: renata.laureano@educa.campinas.sp. gov.br

Renata Ragazzo Carpanetti
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, cursando Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Pereira. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Diferenciação Sócio Cultural (Gepedisc). Atua como professora na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp.
E-mail: ragazzo@unicamp. br

Viviane Aparecida Petenussi Carmona dos Santos
Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais pela UFOP. Graduada em Pedagogia pela UNICAMP. Atuou como professora de Ensino Fundamental I nas redes municipais de Hortolândia e Campinas. Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas.
E-mail: viviane.carmona@educa.campinas.sp. gov.br

Sabemos do antropoceno. Sabemos do racismo. Da alta do dólar. Da violência, sobretudo contra as mulheres. Das mortes, das dores, das faltas, das injustiças. Mas, tal qual disse a Fernanda Torres, "a vida presta, e muito!". E ainda estamos aqui! E há boas notícias: a chegada deste livro é uma delas! E sua leitura é um ato de defesa das crianças, das infâncias e, sobretudo, de acolhimento aos saberes de uma nova geração de especialistas que preza pela formação docente e a Educação Infantil.

Maria Walburga dos Santos

Pedro & João Editores
20 anos
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1923-3