

# Infância(s) e Educação Infantil:

## PESQUISAS, DOCÊNCIAS E PEDAGOGIAS

**ORGANIZADORES:**

Cleriston Izidro dos Anjos - Solange Estanislau dos Santos  
Ellen de Lima Souza - Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares

**Infância(s) e Educação Infantil:**  
Pesquisas, Docências e Pedagogias

**Conselho Científico da Obra**  
***Infância(s) e Educação Infantil: Pesquisas, Docências e Pedagogias***

- Adelaide Alves Dias* (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)  
*Alexandre Filordi de Carvalho* (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)  
*Aline da Silva Ferreira Aderne* (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)  
*Ana Maria Stabelini* (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)  
*Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva* (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)  
*Arlinda Conceição dos Santos* (Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, Angola)  
*Celia Regina Batista Serrão* (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)  
*Daniela Finco* (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)  
*Elza Maria da Silva* (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)  
*Fernando Ilídio da Silva Ferreira* (Universidade do Minho, Portugal)  
*Gabriela Guarneri de Campos Tebet* (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)  
*Jaime Farias Dresch* (Universidade do Planalto Catarinense, Brasil)  
*Lurdes Carvalho* (Universidade do Minho, Portugal)  
*Márcia Lúcia Anacleto de Souza* (Prefeitura Municipal de Campinas, Brasil)  
*Maria Carmen Silveira Barbosa* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)  
*Maria Cristina Stello Leite* (Prefeitura Municipal de São José dos Campos, Brasil)  
*Marlene Oliveira dos Santos* (Universidade Federal da Bahia, Brasil)  
*Michelle de Freitas Bissoli* (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)  
*Sílvia Adriana Rodrigues* (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)  
*Stela Guedes Caputo* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)  
*Sylvie Bonifácio Klein* (Prefeitura Municipal de São Paulo, Brasil)  
*Viviane Ache Cancian* (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

**Cleriston Izidro dos Anjos**  
**Solange Estanislau dos Santos**  
**Ellen de Lima Souza**  
**Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares**

**Infância(s) e Educação Infantil:**  
**Pesquisas, Docências e Pedagogias**



**Pedro & João**  
editores

**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.

---

**Cleriston Izidro dos Anjos; Solange Estanislau dos Santos; Ellen de Lima Souza; Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares [Orgs.]**

**Infância(s) e Educação Infantil: pesquisas, docências e pedagogias.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 435p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0111-5 [Impresso]**  
**978-65-265-0112-2 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Educação Infantil. 3. Pesquisa em educação. 4. Pedagogias. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Pintura / capa:** Isis Estanislau Brigatti (3 anos)

**Desenho / quarta-capa:** Davi Barbosa Tavares (4 anos)

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## Sumário

<b>Prefácio</b>	9
Ana Lúcia Goulart de Faria	
<b>A Educação Infantil que queremos: um convite à reflexão</b>	13
Cleriston Izidro dos Anjos	
Solange Estanislau dos Santos	
<b>PARTE I: Conversas sobre pesquisas e políticas</b>	
<b>A pesquisa <i>da e na</i> prática pedagógica: o papel da criança no processo investigativo</b>	21
Luciana Aparecida de Araujo	
Patrick Pacheco Castilho Cardoso	
<b>A pesquisa e o traço: o ato de desenhar e os desenhos como recursos metodológicos em pesquisas com e sobre crianças</b>	45
Marcia Aparecida Gobbi	
<b>Docência e pesquisas com crianças pequenininhas: desafios para pensar infâncias descolonizadas</b>	67
Elina Elias de Macedo	
Solange Estanislau dos Santos	
<b>Os caminhos da Educação Infantil no Governo Temer (2016-2018)</b>	83
Givanildo da Silva	
<b>Percurso de pesquisa e criação na Educação Infantil: profissionalização e politização docente</b>	103
Adriana Alves da Silva	

**Infância(s) e Educação Infantil em tempos de pandemia: notas sobre as produções acadêmicas (2020-2021)** 119

Amanda dos Santos Silva Ferraz

Daniella Costa de Carvalho

Cleriston Izidro dos Anjos

Mercedes Carvalho

**PARTE II: Desafios da docência**

**Docência e práticas na Educação Infantil: notas sobre as edições da revista Zero-a-Seis (2017-2021)** 145

Cleriston Izidro dos Anjos

Maria Janailma Barbosa Tavares

Gicelma de Oliveira Cavalcante

Rose Mística da Silva Ferreira

Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros

**Trabalho docente na Educação Infantil: relações de gênero e a “indissociabilidade entre educar e cuidar”** 163

Fábio Hoffmann Pereira

**Feminismos e Creches: o papel político do fazer docente na Educação Infantil** 183

Maria Amélia de Almeida Teles

Flávio Santiago

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

**Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil: perfil e oportunidades de formação continuada** 211

Suzana Marcolino

Iris Ferreira da Silva

<b>Formação prévia e continuada para educar, cuidar e zelar de crianças, desde bebês, em espaços coletivos</b>	<b>225</b>
Ana Maria de Araujo Mello	
<b>Crianças, infâncias, formação e Arte: um encontro necessário</b>	<b>241</b>
Ana Paula Cordeiro	
<b>As crianças e seus desenhos narrativos na pré-escola: reflexões para pensar a docência</b>	<b>257</b>
Andressa Thaís Favero Bertasi	
Rodrigo Saballa de Carvalho	
<b>PARTE III: Por outras pedagogias das infâncias</b>	
<b>Arte e Pedagogia: fragmentos de uma colagem</b>	<b>285</b>
Iasmim Cavalcanti Caballero Lira	
Luciana Esmeralda Ostetto	
<b><i>Não conta não fazer de conta!</i> Jogo dramático/teatro no Jardim de Infância: um estudo qualitativo em Portugal</b>	<b>309</b>
Catarina Tomás	
Carla Pires Antunes	
<b>Experiências criancistas: acolhendo as infâncias e interrogando a sociedade</b>	<b>331</b>
Camila Marques Vaz do Nascimento	
Núbia Cristina Sulz Lyra Correa	
Rogério Suzana de Freitas Micaela	
Sarah Soares Morais	
Thaís Mariê Camargo Sena	

<b>Entrar, sair, perder, encontrar: movimento de estrangeiridade, infância e educação</b>	<b>353</b>
Ana Lucia Penteado Brandão Prado César Donizetti Pereira Leite Íria Bonfim Gavioli Pedro Rocha Silveira de Mendonça	
<b>O equilíbrio está no desequilíbrio: epistemologias da ginga por uma prática pedagógica antirracista</b>	<b>373</b>
Aurelice Bispo Coumba Diatta Ellen de Lima Souza Kamila Gomes Borges Valmir Santos Damasceno	
<b>Números: a brincadeira como experiência na Educação Infantil</b>	<b>395</b>
Wellington Evangelista dos Santos Júlia Soares Santos Mercedes Carvalho	
<b>Posfácio</b>	<b>411</b>
Susy Yarley Hinestroza Rodríguez	
<b>Organizador e organizadoras</b>	<b>417</b>
<b>Autoras e autores</b>	<b>419</b>

## Prefácio

Ana Lúcia Goulart de Faria  
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Ao escrever este prefácio para o instigante livro organizado por Cleriston, Solange, Ellen e Maria Janailma, intitulado *Infância(s) e Educação Infantil: pesquisas, docências e pedagogias*, sinto-me emocionada ao ler tantas pessoas novas, e ao mesmo tempo me sinto como quem reencontra companheiras e companheiros de uma vida. Pessoas com quem tenho dividido as dores e as delícias de pensar a Educação Infantil como um direito das crianças brasileiras, sobretudo nestas últimas décadas. Em nossa história comum, temos nos envolvido com o pensar, propondo olhares em projetos e implementações de políticas públicas nos espaços educativos e na formação inicial e continuada de professoras/es que atuam nessa etapa da Educação Básica.

A perspectiva feminista de construção coletiva de uma Pedagogia descolonizadora da infância, a abertura de espaços para a transgressão e para a rebeldia, o acolhimento afetuoso das diferenças e das respectivas lutas formam uma base para nossas reflexões e nossos posicionamentos frente às questões que se colocam nos diversos âmbitos em que nos envolvemos. Sejam os espaços de formação, sejam as reflexões acerca de Ciência, Arte, Filosofia, Pedagogia das infâncias com abordagem nas Ciências Sociais, sejam as arenas de lutas políticas e ideológicas de combate ao adultocentrismo, ao machismo, ao elitismo, ao racismo, enfim, ao fascismo, ao capitalismo e seu patriarcado estrutural.

Um prefácio é uma celebração em forma de abertura, um ponto de partida, assim como é a infância. E posso me sentir livre para participar de um nascimento, tropeçar nas palavras, brincar com as ideias e cirandar com as/os amigas/os. E é uma felicidade estar junto no percurso da defesa da infância e das crianças, das possibilidades

e práticas educativas radicalmente libertadoras e descolonizadoras, que podem ser vislumbradas nas pesquisas, nos percursos formativos e nas muitas possibilidades de ação pedagógica no interior da Educação Infantil, em nosso país pandêmico.

Fica o convite à leitora e ao leitor para acompanhar o espanto e o encantamento das crianças de Birigui ao entrarem em contato com galinhas e seus ovos, ou, com a Márcia, perceber as imensas potencialidades contidas no traço do desenho infantil; pensar a indissociabilidade entre pesquisa e docência, entre o cuidar e educar, entre experiência e saber, entre pensar e fazer e todo o leque de implicações aí contidas. Lamentar os retrocessos nas políticas públicas para a Educação Infantil no período pós golpe de 2016; experienciar o enorme ganho que o feminismo, os estudos das relações de gênero e da divisão sexual e racial do trabalho representaram para a pesquisa das questões de educação das infâncias são apenas algumas das maneiras de viver a experiência da leitura deste livro, escrito por pesquisadoras/es do Brasil, de Portugal e da Colômbia. Não vou me alongar nessa enumeração para deixar um suspense, uma curiosidade para explorarem muitos outros temas nas próximas páginas.

Aqui, gostaria de destacar o que me parece ser uma força deste livro. O que se apresenta como aspecto mais cativante do que lemos é que as crianças, as infâncias, as formações, o trabalho docente e as políticas não são apenas objeto de estudo, como questões temáticas, assuntos a serem discutidos e trabalhados, mas são aspectos que estão presentes imersos nas experiências, são parte da própria escrita e transparecem em suas singularidades.

Tais qualidades são embaladas no que notamos ser uma proposta editorial abrangente, propositiva. Com Milton Santos, produzindo ensaios de humanidade; com Rosa Luxemburgo, sonhando com um mundo no qual possamos *ser socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres*.

Por isso, ouço nossas vozes quando leio os textos que se seguem, numa interlocução que teve um início feliz e perdura no

tempo, mesmo neste período catastrófico no qual estamos vivendo no país. Afinal, escrever e publicar é a nossa forma acadêmico-científica de resistir e inventar outras formas de vida

Normalidade, nunca mais!



## A Educação Infantil que queremos: um convite à reflexão

Cleriston Izidro dos Anjos  
Solange Estanislau dos Santos

Num panorama tão diverso quanto desigual, qual é a Educação Infantil que queremos? Aquela que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou a que projeta as crianças no futuro, como adultos? Que reconhece a educação como direito ou que a vê como mero serviço? Quais são as forças sociais, políticas e/ou econômicas que vão interferir nessa escolha? (NASCIMENTO, 2013, p. 156).

Fazemos coro a pergunta feita por Nascimento (2013): “Qual é a Educação Infantil que queremos?” Para reforçar nosso compromisso com as crianças pequenas e pequenininhas na defesa da Educação Infantil democrática, pública, gratuita, laica e de qualidade, mas também, ou, sobretudo, anticapitalista, antirracista, antiadultocêntrica, feminista e contra todo e qualquer tipo de preconceito e de discriminação de raça, etnia, idade, gênero, nacionalidade, orientação sexual, condição social, religião ou, ainda, em razão de deficiência.

Nesse sentido, em consonância com as demandas atuais relacionadas as crises econômicas, políticas e sanitárias que tem feito parte das nossas vidas nos últimos anos, a presente obra, financiada pelo Programa de Apoio à Pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROAP-CAPES), surge para retomar discussões no campo da Educação Infantil que merecem sempre de ser analisadas criticamente, principalmente em época em que a educação pública e os direitos das crianças correm perigos.

Essa Educação Infantil que queremos vinha conquistando avanços como resultados de lutas das mulheres e outros

movimentos sociais, mas nos últimos anos vem sofrendo retrocessos que colocam em risco os direitos das crianças a espaços públicos, coletivos e gratuitos. Uma política de morte, ou uma necropolítica (MBEMBE, 2018; SOUZA; ANJOS; CORREA, 2022), tem se instaurado no Brasil desde o golpe de 2016 usurpando direitos sociais e disseminando ideias fascistas que chegam no campo educacional em forma de interditos, como a “ideologia de gênero”, “escola sem partido”, cortes de verbas públicas para investimentos e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja proposta desconsidera as pesquisas da área e anula a capacidade intelectual dos/as docentes (ANJOS; SANTOS, 2016; PEREIRA, 2020; SANTOS; MACEDO, 2021; MOIMÁS; ARAUJO; ANJOS, 2022). Tais propostas escolarizantes e alienantes reforçam o que Fúlvia Rosemberg percebia décadas atrás: que a Educação Infantil “em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial” (ROSEMBERG, 1999, p.33).

O conjunto dos textos aqui reunidos vem reforçar a necessidade de desenvolver pedagogias da escuta, de respeito às diferenças e que concebam as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas infantis e as percebam como protagonistas do processo educativo. É preciso desenvolver pedagogias que tragam para o cotidiano das instituições as questões inerentes aos marcadores das diferenças, como raça/etnia, classe social, gênero, idade, religião, sexualidade, região etc., não como forma de marcar as crianças e produzir ou reforçar desigualdades, mas que busquem atendimento de qualidade para todas as crianças desde bebês.

Pensando nisso, reunimos várias pesquisadoras e pesquisadores, docentes e estudantes, de diferentes instituições, linhas teóricas e regiões do Brasil, de Portugal e da Colômbia, para debaterem questões sobre pesquisas, políticas, docência e pedagogias voltadas para as crianças pequenas que estão sofrendo as consequências desse período delicado para a democracia brasileira e para a educação pública.

O livro está dividido em três partes: “Conversas sobre pesquisas e políticas”, “Desafios da docência” e “Por outras pedagogias das infâncias”. Na primeira, a obra traz discussões sobre o papel das crianças no processo investigativo; os desenhos como recursos metodológicos em pesquisas com e sobre crianças; infâncias descolonizadas; os caminhos da Educação Infantil no Governo Temer (2016-2018); a profissionalização e politização docente.

Na segunda parte estão textos que trazem o debate sobre as relações de gênero e a “indissociabilidade entre educar e cuidar”; o papel político do fazer docente; especificidades do trabalho da gestão pedagógica na Educação Infantil; formação inicial e continuada para educar, cuidar e zelar de crianças, desde bebês; importância da arte na formação de professoras e professores de Educação Infantil, além de notas sobre a produção acadêmica sobre docência.

A terceira parte agrupa textos que provocam a pensar sobre arte e pedagogia; jogo dramático e o teatro no Jardim de Infância; as crianças e o pensamento matemático, experiências criancistas diversas; estrangeiridade como metáfora para a educação; compromisso ético da literatura com uma educação igualitária e antirracista; desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e considerações sobre as produções acadêmicas que tratam de infância (s) e Educação Infantil em tempos de pandemia.

A tarefa de reunir tão diferentes autores e autoras nessa obra, a quem agradecemos as valiosas contribuições, traz para o cenário da Educação Infantil brasileira a possibilidade de rever, recriar e reinventar nossas lutas, a fim de garantir que os espaços educativos, públicos e coletivos para as crianças pequenas e pequenininhas continuem sendo “[...] lócus de resistência ao capital, [...] [que] propicia às crianças pequenininhas um pensamento dialético e complexo capaz de questionar as verdades e o pensamento

hegemônico” (MACEDO, 2016<sup>1</sup> apud SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016, p.198).

É tempo de LUTA e de RESISTÊNCIA!

## Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À guisa de apresentação. **Debates em Educação** [S. l.], v. 8, n. 16, p. i, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16pi. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: teoria & prática**, v.31, p. 153/61-168, 2013. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/179>.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: Um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, 2020, pp. 73-89. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p7>.

---

<sup>1</sup> MACEDO, Elina Elias. Crianças pequenininhas e a luta de classes. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.107, p.7-40, jul./1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt>.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a Educação Infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694>.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. **Textura**, Canoas/RS, v. 18 n.36, p.192-295, jan./abr.2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1624/1460>.

SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra (Orgs). **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.



# **PARTE I:**

**Conversas sobre pesquisas e políticas**



## **A pesquisa *da e na* prática pedagógica: O papel da criança no processo investigativo**

Luciana Aparecida de Araújo  
Patrick Pacheco Castilho Cardoso

O presente capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da pesquisa pedagógica para a prática docente, evidenciando como a pesquisa poderá favorecer o conhecimento do cotidiano escolar e a melhoria da qualidade educativa, por meio de atitudes pautadas na reflexão, na crítica e asseguradas por atividades investigativas tão necessárias à prática docente.

A partir desse objetivo, procuramos responder aos seguintes questionamentos: situações didáticas investigativas permitem que professores elaborem afirmações válidas sobre o ensino e a aprendizagem por meio pesquisa pedagógica? Como a pesquisa pedagógica pode potencializar o trabalho do professor e, conseqüentemente, tornar-se fator preponderante para a melhoria da qualidade da ação educativa? No campo da Educação Infantil, como podemos apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças? As estratégias metodológicas pautadas na investigação favorecem essa compreensão?

Temos por hipótese que o professor que vivencia em sua prática, atividades de pesquisa, assume atitudes diferenciadas em seu fazer pedagógico, possibilitando o exercício de uma ação criativa e crítica, subsidiada pelo questionamento e pela busca de alternativas para a solução dos problemas investigados. Nesse sentido, situações didáticas devem proporcionar ao professor, condições para colocar em prática, desde a Educação Infantil, seus conceitos e ideias, refletindo sobre eles, formulando problemas, buscando possíveis soluções, elaborando procedimentos que justifiquem suas escolhas e objetivos e também o tornando capaz de identificar os próprios erros e dificuldades.

Essas atividades, segundo Lerner e Sadovsky (1996, p. 108) devem fazer parte de uma pesquisa didática rigorosa, que considere o conhecimento que seus alunos trazem de suas vivências e experiências, seus questionamentos, suas hipóteses e conflitos que devem ser superados. Deve-se considerar “[...] a natureza do objeto do conhecimento e valorizar as conceitualizações” dos alunos a partir das propriedades desse objeto. Defendemos a ideia de que essa aproximação com o conhecimento científico deve ser fomentada desde a Educação Infantil, a partir de atividades que assegurem esse diálogo com a ciência, a partir da lógica da criança.

Assim, para uma melhor sistematização das informações, este capítulo foi organizado a partir de três momentos para a discussão. Inicialmente, abordamos as contribuições da pesquisa pedagógica ao trabalho docente, ressaltando a necessidade do estudo do cotidiano escolar e da reflexão como parte do trabalho pedagógico. Em seguida, discutimos como fazer pesquisa *da* e *na* prática pedagógica, ressaltando o papel da criança no processo investigativo. Nesse contexto, inserimos o terceiro momento da discussão com os projetos de trabalho na Educação Infantil como um dos caminhos para se potencializar o trabalho pedagógico e favorecer o diálogo do conhecimento científico a partir da lógica infantil, na pesquisa com as crianças, finalizando com o projeto “Laboratório de galinhas”.

### **Iniciando uma conversa sobre Pesquisa Pedagógica**

Na prática pedagógica, o professor pode atuar em diferentes contextos e dimensões, como sala de aula, nas questões relacionadas ao currículo, na relação professor/aluno, no processo de ensinar e de aprender (didática), nas questões relacionadas à gestão escolar, daí a necessidade de o professor estar assegurado por atividades investigativas, que sustentem seus encaminhamentos. (ALARCÃO, 2000).

Mediante atividades de pesquisa, o professor passa a revestir-se dela como instrumento essencial para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCAO, 2000, p. 151).

Considerando que é no espaço de sala de aula que as ações pedagógicas acontecem, acreditamos que o aprimoramento dessas ações deve ocorrer justamente aí, no âmbito da escola, planejando, avaliando e refletindo sobre tais ações. Segundo Abreu e Almeida (2008), existem razões que justificam o fazer pesquisa sobre a sua própria prática, a saber: para atuar de acordo com as questões relacionadas ao currículo e à sua atuação profissional; para favorecer o conhecimento de uma cultura que envolve questões relacionadas aos professores enquanto grupo profissional e para contribuir nas discussões em torno dos problemas educativos.

Nessa busca por investigar a própria prática, a reflexão precisa acompanhar a prática docente. Questionar e se autoquestionar são capacidades que devem anteceder a reflexão, como “[...] um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz”. Esse questionamento deve promover mudanças e intervenções (GHEDIN, 2012, p. 152).

Acreditamos que, quanto maior a relação da prática docente com os processos formativos, maior será a qualidade do ensino, principalmente se ela ocorrer no próprio contexto escolar, onde nascem os questionamentos e necessidades dos professores. Defendemos, nesse sentido, que as atividades destinadas à formação continuada na escola devem ir além de leituras muitas vezes distantes daquilo que o professor de fato precisa conhecer para atuar

em sala de aula, mas, deve favorecer os momentos de reflexão, de autoconhecimento, e autorreflexão, como espaços para troca de experiências, para questionamentos e reflexões sobre situações referentes a sala de aula e sua realidade escolar, favorecendo as práticas que passam a se constituir como a pesquisa pedagógica aqui defendida, realizada pelos próprios professores, a partir da realidade de seus alunos e de seu contexto escolar.

Compreendemos que os programas de formação (inicial e continuada) precisam motivar e oferecer condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do trabalho docente. Para tanto, deve-se romper com a divisão entre pesquisadores e professores no que diz respeito a produção do conhecimento educacional e valorizar as contribuições da pesquisa no trabalho docente e na produção de conhecimentos sobre a realidade em que estão inseridos. (LISITA; ROSA; LIPOVESTSKY, 2012, p. 118).

A pesquisa, portanto, interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional. Favorece a tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado, ou seja, uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas. (PENITENTE, 2012, p. 25). As pesquisas e projetos sobre a formação enquanto importante Política Educacional devem buscar atender a essas questões, convergindo com as mesmas no sentido de nortear caminhos para a construção de ações formativas, realizando-se no tempo e espaço escolares. É nesse sentido, que acreditamos que a pesquisa pedagógica realizada *in loco*, poderá contribuir na construção de sua profissão, fundamentando-se teoricamente e a partir das experiências, favorecendo a prática e a consequente mudança no contexto em que a escola se insere.

Segundo Fazenda (2007), a investigação do cotidiano escolar não tem recebido a devida atenção, pois sempre que os professores iniciam um trabalho investigativo, seja mediante projetos ou atividades de

ensino, que tem a escola como objeto, precisam partir do zero para este propósito. Esta situação acontece, talvez, por falta de conhecimento sobre o trabalho com pesquisa e suas contribuições, pela ausência de uma linguagem pedagógica que favoreça os trabalhos por processos investigativos, pela falta de tempo para planejamento e reflexão e acrescentamos, pela falta de incentivo da gestão escolar. Assim como a autora, acreditamos que o pesquisador não nasce da noite para o dia, já trabalhar com base na pesquisa implica aprender a administrar as incertezas e obstáculos teóricos e metodológicos no campo da investigação, de modo a garantir o rigor necessário para as diferentes etapas de um processo investigativo que se mostra desde a postura do professor que faz pesquisa.

Para André (2006), o estudo do cotidiano se torna fundamental à compreensão da escola, principalmente no que diz respeito a questões relacionadas à transmissão de conteúdos acadêmicos, na veiculação de crenças, valores, nas interações e relações sociais e como elas lidam com as contradições sociais presentes na rotina escolar. Para ela, a investigação deve envolver a compreensão do clima institucional, das interações de sala de aula e da história de cada sujeito.

Dessa forma, considerando a importância da pesquisa pedagógica na prática do professor, como um dos caminhos para se potencializar a ação docente mediante investigação do conhecimento do cotidiano escolar, discutiremos a seguir, o trabalho de pesquisa com crianças, que poderá favorecer não só o conhecimento da realidade, mas também das crianças, de suas diferentes formas de socialização e seus modos de ser estar no mundo.

### **Como fazer pesquisa *da* e *na* prática pedagógica: o papel da criança no processo de pesquisa**

Olhar para as crianças buscando-se compreender a infância a partir de uma perspectiva sociológica, significa compreendê-la como sujeito de direitos, socialmente ativa, participativa e como

produtora de cultura, na qual a socialização é compreendida como construção social e coletiva. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003).

Ações como ver, ouvir, sentir e pensar devem ser consideradas como caminhos pelos quais as crianças constroem a si mesma nas relações sociais estabelecidas no contexto social, cultural e histórico. (WERLE; BELLOCHIO, 2016). É a partir desse olhar para a infância e a criança que direcionamos nossas reflexões entorno da pesquisa com crianças, comprometida com suas vozes e ações, por meio de seus protagonismos e subsidiadas por contribuições significativas de autores da Sociologia da Infância.

Segundo Kramer (2002), as crianças e a infância deveriam ocupar um tempo e espaço muito maiores nas nossas preocupações. É preciso escutá-las, compreender suas necessidades individuais e coletivas.

[...] não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca. [...]. (DERMATINI, 2005, p. 2).

Aprender a escutar, observar e refletir sobre a criança enquanto sujeito social e histórico, são ações necessárias quando se deseja pesquisá-las. Santos, Anjos e Faria (2017) consideram a criança como uma pessoa que pensa, que produz história e cultura, que interfere na política e participa da sociedade. Para eles, suas falas e produções devem ser consideradas nos processos investigativos, já que eles são partícipes desses processos.

Para Rocha (2008), ao buscar o ponto de vista das crianças, há necessidade de considerarmos as suas falas, levando em conta os diálogos em grupos, assim como fazer uso de desenhos, brincadeiras, jogos e fotos produzidas por elas próprias.

Ao dar voz e vez às crianças, o professor ou pesquisador pode revelar os modos de atuação da criança no mundo em situações em que ela, ao mesmo

tempo se apropria da cultura historicamente elaborada, também produz uma cultura infantil. Essa cultura infantil pode se expressar de diferentes maneiras, a saber; gestos, brincadeiras, brincadeiras de papéis sociais ou faz-de-conta, jogos protagonizados e movimentos. Como sujeito capaz de produzir uma cultura infantil, a criança passa a assumir na pesquisa o papel de sujeito ativo, capaz de expor seus sentimentos e pensamentos (LIMA; PENITENTE; CASTRO, 2011 apud CORDEIRO; PENITENTE, 2014, p.74).

Dependendo do que se propõe como atividade investigativa, é importante incluir a criança nas decisões sobre a escolha das temáticas, dos procedimentos adotados, tais como: desenhar, fotografar ou filmar, que podem ser úteis quando se deseja registrar o que se quer comunicar, o que requer o uso de instrumentos de pesquisa que “[...] sejam capazes de captar o que as crianças pensam, sentem e constroem no mundo em que vivem e convivem” (PENITENTE; CORDEIRO, 2012, p. 62).

Com o intuito de considerarmos suas vozes e criações, alguns instrumentos de coleta podem favorecer nesse intento. A observação participante, além de aproximar o pesquisador das crianças, favorecem os registros escritos, as fotografias e gravações, exigindo do pesquisador um olhar e uma escuta direcionada para a compreensão das vivências e peculiaridades das crianças. (CORSARO, 2009). Os relatos orais de crianças, segundo Demartini (2002) trazem a disponibilidade para ouvi-las e representam um importante instrumento de coleta de informações na pesquisa com elas, bem como os desenhos infantis apontados por Gobbi (2018), como instrumento que nos permite observar as crianças em suas produções, como produto de relações e histórias, dependente do contexto e, as brincadeiras infantis, que devem ser reveladoras de cultura, da totalidade das qualidades e produções humanas. (PRADO, 2002).

Segundo Moraes (2015), cabe ao professor a tarefa de estimular e participar do prazer e da curiosidade de seus alunos e favorecer a exploração do mundo que os cerca, por meio dos questionamentos e argumentações.

Sarmento (2003) afirma que as crianças possuem formas bem peculiares de conceber o mundo. Acreditamos que mediante

atividades investigativas, que considerem o lúdico, a criação e a imaginação, é possível o diálogo do conhecimento científico com as crianças, com a ciência e seus elementos, como caminho para a curiosidade a respeito de temáticas diversas e a percepção de mundo a partir da lógica infantil.

Chassot (2003) afirma que o conhecimento científico representa um aspecto da cultura e a ciência, uma forma de explicação do mundo natural. A criança é um ser que interage com o mundo natural e precisa vê-lo [...] “a partir de uma lógica diferente daquela que o adulto propõe, mas igualmente sofisticada e, em muitas ocasiões, difícil de ser captada, por trabalhar a partir de operações e objetos diferentes”. Trata-se de reconhecê-las como criadoras de significados e não descobridores da verdade. (SOUZA, 2016, p. 50).

A partir de conhecimentos científicos apropriados, é possível realizar escolhas críticas e conscientes de práticas que promovam e estimulem o desenvolvimento integral da criança pequena. (MARCO; LIMA; FONSECA-JANES, 2015). A articulação entre os estudos científicos, e a exploração do mundo em que vivem, abrem portas para o desenvolvimento de várias habilidades nas crianças, atuando como sujeitos críticos, capazes de participar de discussões sociais, de tomar decisões e se posicionar criticamente quanto às diversas opiniões. Tal envolvimento levam a compreensões, que antes seriam possibilitadas somente ao atingir a fase adulta.

É nesse contexto que acreditamos que os projetos de trabalho podem trazer suas contribuições ao aprendizado da criança, potencializando suas diferentes formas de pensar, sentir e agir na interação com diferentes áreas do conhecimento, por meio de múltiplas linguagens. (BOZZATO, 2014). A partir de atividades e espaços que possibilitem a criança experimentar a ciência e a construção do conhecimento a partir do seu olhar, ou seja, de suas verdades é que acreditamos na possibilidade do despertar da cultura científica na Educação Infantil. Desse modo, os projetos de trabalho possibilitam muitas situações para que as crianças sejam atoras sociais e também façam parte da organização do trabalho

pedagógico, tornando-se, juntamente com os professores, protagonistas do processo de ensinar e de aprender.

### **Projetos de trabalho na Educação Infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças**

Os projetos de trabalho podem ser considerados como uma proposta de atividade dinâmica e problematizadora de ensinar e aprender, que requer o amplo envolvimento do professor e dos alunos no projeto para que ele tenha êxito. Segundo Helmer (2005), essa proposta pode ser compreendida a partir de um ensino que ultrapassa a transmissão dos conteúdos. Os conhecimentos escolares são organizados a partir de temas-problemas. Além dos saberes escolares tradicionais, a criança deve ser incentivada a investigar por meio de diferentes estratégias de busca, de ordenação, de análise, interpretação e representação das informações apreendidas por meio do projeto. Experiências como essa favorecem o despertar da curiosidade e interesse em explorar outros assuntos de forma cada vez mais autônoma, já que ele propicia novas necessidades de conhecimento, interesse e envolvimento no objeto de estudo (HELMER, 2005).

Os projetos não possuem uma única sequência para seu desenvolvimento, o professor tem autonomia para conduzi-lo em parceria com as crianças. Todavia, Barbosa e Horn (2008) evidenciam algumas etapas como relevantes ao processo investigativo. Inicialmente deve-se pensar na definição do problema a ser investigado, sua relevância para o grupo, delineando os objetivos que se pretendem alcançar com a investigação. Em seguida, planejam-se o trabalho, sistematizando os caminhos que serão utilizados para se atingir os resultados e definindo o papel de cada criança no projeto. Esse planejamento será elaborado durante as diferentes etapas do projeto, avaliando e adequando as atividades às necessidades das crianças e da realidade escolar. Caberá ao professor, mediar todo o processo, investigando a temática e

articulando-a ao currículo e conteúdos em questão para cada turma. As buscas das informações devem ser realizadas pelas crianças e pelo professor da turma, por meio de diferentes formas: na biblioteca, internet, entrevistas, passeios e visitas, jornais revistas, experiências, etc. Todas as etapas devem ser registradas, construindo a memória pedagógica do trabalho.

Para Katz (2008) um projeto deve conter três momentos importantes: primeiramente, devem-se esclarecer os objetivos da proposta e as questões que devem ser respondidas. Em seguida, deve ser realizada a coleta das informações pelas crianças, apropriando-se do conhecimento social do projeto e realizando o registro das informações. Por fim, e não menos importante, a culminância do projeto trará os registros das informações e descobertas e a sua divulgação. A partir dessa estrutura, optamos por trazer aqui alguns aspectos das atividades desenvolvidas junto ao Projeto nomeado pelas crianças como “Laboratório de galinhas”.

### **Projeto Laboratório de Galinhas**

O Projeto de trabalho “Laboratório de galinhas”, foi desenvolvido com as crianças do Infantil II, no ano de 2019, junto a escola CEI (Centro Educacional Infantil) “Dona Enriqueta Terence”, mantido pela Prefeitura Municipal de Birigui e subordinado à Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Após um passeio no entorno da escola com a finalidade de explorar algo de interesse das crianças, foi avistado por elas uma galinha e um galo na escola, levados por outra professora. As crianças ficaram eufóricas e queriam tocar nas aves. Depois de tocá-las, realizou-se uma roda de conversa para que pudessem expor seus pensamentos e experiências.

**Figura 1.** Primeiro contato das crianças com a galinha na escola.



**Fonte:** Arquivo da professora.

Professora: - Crianças, o que encontramos lá fora hoje?

R: - Uma galinha, ela "tava" correndo demais.

Professora: - Por que será que ela correu tanto quando nos viu?

M. - Ela "tava" com medo né prô, lá no sitio do meu tio elas correm tudo da gente.

R: - Acho que é medo da gente colocar elas na panela e comer, isso sim.

Professora: - Será que só existe um tipo de galinha? Só a que vimos?

R: - Não, existe galinha caipira.

S: - Existe galinha vermelha.

E: - Eu vi os ovos dela.

Professora: - Tinham ovos lá fora?

J: - Não vi ovos, mas vi que a galinha tinha o bico amarelo.

K: - Prô, porque a galinha tinha aquilo na cabeça?

Professora: - O que Kemilly?

L: - Aquilo vermelho prô, era cabelo.

Professora: - Mas galinha tem cabelo?

Y: - Ah prô, tem galinha azul, igual a galinha pintadinha né?!

Professora: - Azul? Alguém já viu uma galinha azul? Será que elas existem mesmo?

R: - Não sei prô, mas a galinha tem muitas penas e asas, ela voa?

E: - Claro Rhian, todas as galinhas voam.

L: - A galinha come milho? Tinha milho na tigela dela.

G: - Eu gostei das unhas dela, eram muito compridas.

V: - Por que a galinha tem pena?

R: - não dá para ela ser careca!

M: - Lana, o galo que tem aquilo na cabeça.

L: - Não, a galinha que tem, não é prô?

Professora: - Vocês tem muitas perguntas, mas a prô não vai responder todas, nós precisamos pesquisar, ou procurar uma pessoa que entenda sobre galinhas para nos responder.

No dia seguinte, foi feita uma roda de conversa, objetivando recordar o que já havia sido dito sobre as galinhas. As informações foram registradas em um cartaz e então surgiram os seguintes questionamentos:

Professora: - Será que as pessoas que conhecemos, que moram com a gente, como a mamãe, o papai, conhecem galinhas? Será que já viram uma galinha de perto? O que será que sabem sobre elas, para nos ajudar?

E: - Meu avô cria galinhas no sitio.

R: - Na minha casa tem galinhas prô.

Professora: - O que podemos perguntar para as pessoas que conhecemos, sobre as galinhas?

A partir desses questionamentos foi realizada uma investigação com a família e a comunidade a fim de verificar o que eles sabiam sobre galinhas. Os questionamentos foram enviados por meio da agenda e cada criança deveria escolher um adulto para realizar os questionamentos, registrando todas as informações para serem discutidas durante a roda da conversa.

**Figura 2.** Roda de conversa



**Fonte:** Arquivo da professora.

Após a investigação com a família e comunidade, as crianças trouxeram suas informações, que foram registradas na lousa e em seguida em um cartaz, trazendo novas dúvidas:

R: - Eu queria saber ainda, se as galinhas voam.

Y: - Por onde sai o ovo da galinha?

V: - Onde as galinhas deixam o ovo quando coloca, prô?

G: - Por que as galinhas botam ovo?

M: - Prô, como a gente sabe que os ovos da galinha têm pintinho? A gente come eles?

Y: Por que as galinhas correm, quando a gente chega perto?

S: Quantas cores de galinha existem?

L: O que é aquilo na cabeça da galinha, e para que serve?

Professora: - Nossa, são muitas perguntas, a prô não pode responder todas, precisamos procurar alguém que saiba para nos responder. Onde podemos encontrar essa pessoa:

K: - Acho que a secretaria deve saber prô.

R: - Não prô, minha mãe que sabe, ela é muito inteligente, as vezes até me dá aula também.

L: - Eu conheço um homem prô, ele fica muito perto daqui. Eu passo perto todo dia dele, ele tem cavalo.

Professora: - Cavalos? Como ele pode nos ajudar?

V: - É prô, ele tem muita galinha, é um lugar só de galinha, e fica muito perto daqui prô, muito perto mesmo.

Professora: - Então vou tentar descobrir onde fica esse lugar e se podemos ir.

Pelas informações, a professora identificou que o local que as crianças sugeriram era o sítio do Sr. Tião. Para essa visita, foi produzido um bilhete coletivo solicitando aos pais a autorização para a aula passeio.

**Figura 3.** Aula passeio - Cercadinho do Sr. João



**Fonte:** Arquivo da professora.

As famílias autorizaram o passeio ao cercado do Sr. Tião, as crianças alimentaram os animais, observaram as aves, os ninhos e fizeram perguntas:

R: - Sr. Tião, as galinhas voam?

Sr. Tião: Ah, algumas voam, as mais gordas não conseguem, as menores conseguem mas não muito.

Y: Sr. Tião, por onde saem os ovos?  
Sr. Tião: Ué, saem do bumbum delas.

Após o retorno para a escola, as crianças discutiram sobre seu aprendizado no cercadinho do Sr. Tião e ilustraram suas experiências com um desenho. Também foram apresentados às crianças dois vídeos que abordavam a variedade das galinhas e seus respectivos nomes científicos.

A: - Eu gostei muito de ver esse monte de galinha diferente, umas até parecem cachorro.

Y: - Tem galinha de um monte de cor.

S: - Prô, você viu que as galinhas tinham um rabo muito gigante?

H: Prô, mostrou os pintinhos nascendo.

R: - Você viu prô, a galinha colocou os ovos pelo bumbum igual ao Sr. Tião falou.

M: Tinha galo lá também.

Professora: E como você sabia que era um galo Matheus?

M: Por que era maior.

A: No vídeo falou que as galinhas correm porque tem medo, e elas antes de eu nascer voavam pra fugir dos bichos que queriam comer ela.

Professora: -E por que será que elas não voam mais então?

D: - Professora, quem nasceu primeiro o ovo ou a galinha? Minha mãe que disse isso prô.

Professora: - o que você acha Davi?

D: não sei.

L: - A galinha, porque como ia ter ovo sem galinha?

M: - O ovo, ele descascou e nasceu a galinha?

Professora: - Mas será que só o ovo, sem a galinha, é possível ter pintinhos? Sem o galo, podem nascer pintinhos?

L: - Quem colocou a galinha aqui foi Deus.

G: - Por que as galinhas não comem comida como a gente?

R: - Prô, as galinhas comem escorpião mesmo? Por que elas não morrem?

**Figura 4.** Crianças assistindo aos vídeos



**Fonte:** Arquivo da professora.

O projeto precisava de um nome e então, as crianças sugeriram:

- Enzo: - Projeto Galinha.
- Yago: - Criando Galinhas.
- João Lucas: Galinha Pintadinha.
- Davi: - As galinhas.
- Ana Laura: - Só Galinhas.
- Rhian: Laboratório de Galinhas.
- Sophia: - Galinha de OZ
- Maria Paula: - A galinha bora ovo.
- Priscila: - As galinhas de ouro.

Como foram sugeridos vários nomes para o projeto, foi realizada uma votação entre as crianças para a escolha do nome. O resultado dessa votação foi sistematizado pelas crianças a partir de um gráfico indicando o nome com maior ou menor votação.

**Figura 5.** Gráfico elaborado pelas crianças



**Fonte:** Arquivo da professora.

Em continuidade as atividades do projeto, as crianças receberam a visita de uma especialista em qualidade de ovos, que trabalhou por muito tempo em granjas, ministrando palestras sobre o tema e seu conhecimento sobre galinhas.

**Figura 6.** Visita da especialista em qualidade de ovos



**Fonte:** Arquivo da professora

Durante a visita da especialista, as crianças quebraram alguns ovos para verificar sua qualidade e também degustaram ovos de codorna. Em seguida, nova roda de conversa foi realizada para troca de informações sobre o aprendizado e experiência realizada com a especialista.

L: - Eu aprendi que quanto maior a galinha, maior o ovo (a criança gesticula o tamanho do ovo).

D: - Eu aprendi que a cor da galinha vai ser igual a cor do seu ovo.

E: - As galinhas colocam o ovo pela culatra (bumbum, que segundo ela, possui o mesmo significado).

R: - Eu aprendi que as galinhas não voam, mas as pequenas saem do chão um pouquinho.

H: - O nome do pintinho de verdade é pintainho.

S: - O pintinho não é a gema, ele come a gema e a gente também come a gema.

K: - As galinhas comem milho, pão.

E: - Elas comem verdura, escorpião, milho, pão e ração.

Por fim, foi produzido um cartaz com as experiências e aprendizados do projeto “Laboratório de Galinhas” e também elaborada uma maquete pelas crianças. O cartaz, a maquete e os demais aprendizados foram socializados com outras turmas e com as famílias das crianças.

**Figura 7.** Socialização dos resultados do projeto



Fonte: Arquivo da professora.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, procuramos discutir as contribuições da pesquisa pedagógica para a prática docente, evidenciando como a prática investigativa pode favorecer o conhecimento do cotidiano escolar e a melhoria da qualidade educativa, a partir de atitudes pautadas na reflexão, na crítica e assegurada por atividades de pesquisa tão necessárias à prática docente. Nesse sentido, inserimos a pesquisa com crianças, a partir desta investigação do cotidiano escolar e da pesquisa pedagógica como possibilidade para a compreensão da criança e da infância e dos aspectos que compõem a realidade, no sentido de potencializar o trabalho do professor e promover o contato da criança com o conhecimento científico.

Os projetos de trabalho se inserem nesse contexto, no cerne do trabalho docente, como proposta que poderá potencializar o trabalho pedagógico, proporcionar diferentes formas de coleta de

informações e favorecero diálogo do conhecimento científico a partir da lógica infantil, uma vez que é essencial que desde a Educação Infantil as crianças tenham direito a uma metodologia de ensino que priorize a investigação, cultive os seus interesses e ampliem seus conhecimentos, não só os curriculares, mas suas experiências, vivências e exploração do mundo que as cerca.

## Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do Ensino Fundamental. **Revista Entreideias: Educação Cultura e Sociedade**, n.14, p. 73-85, jul/dez. 2008.

ALARCÃO, Isabel (coord.). Contribuições da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 159-190.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35-45.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOZZATO, Carla Vargas. **A qualificação do ensino de ciências através da pedagogia de projetos**. Editora Apprys, 2014.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

CORSARO, William. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e**

**Prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, William. **A Sociologia da Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In:* PRADO, Patrícia Dias; DEMARTINI, Zeilade .BritoFabri; FARIA, Ana Lucia Goulart. (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 01-17.

FAZENDA, Ivani. (org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. *In:* SEVERINO, Antônio Joaquim *et al.* **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.75-84.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenho a mim mesmo ao desenhar o outro. E quando o outro é a cidade? Desenho de crianças em andanças pela cidade. *In:* ANJOS, Cleriston Izidro; SANTOS, Solange Estanislau; CORDEIRO, Ana Paula; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Pedagogias e culturas infantis:** conversas luso-brasileiras. Maceió: Edufal / Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

HELMER, E. **Os Projetos de Trabalho na escola pública:** uma proposta para o ensinar e o aprender. TCC – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005, 73p.

KATZ, Lilian Gonshaw. A construção de sólidos fundamentos para as crianças. *In:* HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O Poder dos Projetos:** novas estratégias e soluções para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LERNER, Delia; SADOVSKY, Patrícia. O sistema de numeração: um problema didático. *In*: PARRA, Cecília SAIZ, Irma. (org.).

**Didática da matemática: Reflexões psicopedagógicas**. Trad. Juan AcuñaLlores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-108.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; CASTRO, Rosane Michelli. de. Crianças, práticas pedagógicas e práticas de pesquisa: algumas reflexões e desafios. *In*: CHAVES, Marta; SETOGUTI, RuthIzumi.; VOLSÍ, Maria Eunice França. (org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 73-83.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVESTSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível?. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p.107-127.

MARCO, Marilete Terezinha de; LIMA, Elieuzza Aparecida de; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. Formação de professores e prática pedagógica na Educação Infantil. *In*: FERREIRA, Fernando Ilídio; ANJOS, Cleriston Izidro dos (Orgs.). **Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**. Santo Tirso; Maceió: De Facto; EDUFAL, 2015.

MORAES, Tatiana Schneider Vieira. **O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1o. ano do Ensino Fundamental**. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2015.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; CORDEIRO, Ana Paula. Questões Teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, p. 61-79, 2012.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo. Professores e Pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.04, n. 07, p. 19-38, jul./dez. 2012.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. *In*: PRADO, Patrícia Dias; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lucia Goulart. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Solange Estanislau; ANJOS, Cleriston Izidro; FARIA, Ana Lúcia Goulart. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 158-175, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958.

Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>.

Acesso em: 12 nov. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nair. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SOUZA, Carolina Rodrigues. A ciência no espaço educacional da criança: do fazer ciência à ciência do fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 42-51, 2016.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez.2016.



## A pesquisa e o traço: o ato de desenhar e os desenhos como recursos metodológicos em pesquisas com e sobre crianças

Marcia Aparecida Gobbi

*De um ponto, nasce o mundo*  
Bruno Munari

Em uma tarde ensolarada, num dia de semana, materiais de desenho foram esparramados no pátio de uma Ocupação<sup>1</sup> situada na região central da cidade de São Paulo. Nele, algumas crianças conversam e escolhem entre lápis, canetas e gizes qual material seria suficiente para dar vazão e mobilizar seus processos de criação. Elas elaboram uma grande gama de assuntos e os desenharam sobre papéis e demais suportes de variados tamanhos. Ao desenhar representamos coisas já existentes, mas também é possível pensarmos e produzirmos pensamentos a partir do que fora desenhado. Há uma relação dinâmica e prenhe de complexas informações e imaginação entre o objeto desenho, desenhistas, locais onde são produzidos e as condições históricas, econômicas, sociais para a produção. Para definir desenho, diálogo com Patrick Maynard<sup>2</sup> (2005, p. 62 apud INGOLD, 2022, p. 165),

[...] desenho como o que acontece quando um objeto como a ponta do dedo uma peça de giz, lápis, agulha, pena, pincel [...] tendo algo como uma ponta, que nós, portanto, referimos como um ponto, é intencionalmente movido (desenhado) sobre um traçado bastante contínuo, em uma superfície. A ação deixa, como o traço de seu caminho, uma marca de alguma espécie, e é feita com algum propósito.

---

<sup>1</sup> A palavra Ocupação está grafada com a letra “o” em maiúscula por tratar-se de um edifício ocupado por pessoas adultas e crianças que lutam pelo direito à moradia.

<sup>2</sup> MAYNARD, Patrick. **Drawing distinctions**: the varieties of graphic expression. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2005.

Entre casas, carros e ruas, flores, pessoas e traços pouco decifráveis sem a colaboração do ou da desenhista, lá estava, entre tantos, o Cavaleiro das Trevas em várias poses e folhas, retratado em alguns momentos de sua carreira de justiceiro. O que o desenho do Batman, há décadas figurando como personagem icônico de histórias em quadrinhos, feito numa convencional folha de sulfite branca, tinha a dizer para a pesquisa sobre o cotidiano vivido, imaginado e construído pelas crianças em lutas e conquistas de moradias? Observar e desenhar durante a pesquisa de campo e depois são atos que podem transformar o desenhista, neste caso a criança, e modificar aqueles e aquelas adultas, pesquisadoras ou não, que seguem a produção em processo e finalização, que, aliás, não finda exatamente, já que continuam vivamente provocando entendimentos os mais diversos em quem a vê.

Os desenhos estão implicados em processos de pensar e não se reduzem a uma projeção materializada de alguns pensamentos, ao mesmo tempo ao longo do processo de desenhar e pensar outros pensamentos são produzidos, em quem os fazem, veem e os multiplicam. Os desenhos, quando feitos e quando outras pessoas tomam conhecimento deles, escapam do controle de quem os fez. Suas linhas e traços passam a compor uma infinita gama de possibilidades de compreensões. Escolhi esse desenho não exatamente pelo conteúdo, ou pelo personagem contido nessa representação gráfica, mas pelo que propiciou quanto às possibilidades de diálogo entre mim e os dois meninos que o desenhavam. Estávamos<sup>3</sup> na Ocupação Mauá, no ano de 2019, e eu desenvolvia a pesquisa “Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças”. Embora desenhos e fotografias tenham composto parte da metodologia desta pesquisa com as crianças, neste capítulo abordarei apenas suas produções de

---

<sup>3</sup> Neste dia, estávamos eu e outras componentes do grupo de pesquisa “Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens”, por mim coordenado.

desenhos, buscando problematizar e responder algumas questões sobre a relação entre desenhos e pesquisa com crianças e sobre elas.

Desde 1997 tenho enfrentado como questão fundamental nas pesquisas por mim desenvolvidas a relação entre desenhos e crianças em diferentes contextos e condições, contrariando as égides de concepções etapistas e universalistas orientadas às crianças e aos desenhos por elas criados, seja em relação a temáticas como gênero (GOBBI, 1997), seja em coleções (GOBBI, 2004). O desenho, em especial feito por meninas e meninos de bem pouca idade, tem se apresentado muito importante como fonte de pesquisas com e sobre as crianças. Nesse sentido, para a escrita deste capítulo, parto do desenho mencionado puxando linhas para refletirmos sobre sua presença como recurso metodológico em pesquisas acadêmicas, tendo-o, portanto, como umas das fontes.

Não pretendendo esgotar o tema, mas dar continuidade a reflexões já feitas em capítulos de livros e artigos, aprofundando-as. Para tanto, o desenho será tratado aqui como fonte documental e como manifestação expressiva das crianças que permite a produção de vínculos e contatos, possibilitando afastamentos e aproximações a cada traço realizado, cores utilizadas e assuntos tratados, contribuindo, portanto, para a realização de pesquisas com e sobre crianças desde bebês, ora pela forma e pelo conteúdo apresentados, ora pelo artefato cultural que é e o que provoca quando em relação às pessoas e diferentes situações.

É um desafio a ser enfrentado ao considerar os desenhos como agentes em suas relações com as crianças e entre elas ao desenhar, com os recursos materiais e, fundamentalmente, com a história e os contextos e condições sociais em que são produzidos. Mas, talvez, o maior desafio a ser encarado seja questionar a perspectiva adultocentrada que orienta grande parte, senão a totalidade, de nossas ações com as crianças, inclusive nossos modos tão naturalizados de compreender suas criações. Essa perspectiva adultocêntrica lhes confere, como é fácil supor, um lugar privilegiado aos adultos e às adultas na relação com as crianças e

corroborar formas já internalizadas voltadas à classificação e pouco debruçar-se sobre as criações infantis cujos traços carecem de vaguear sensível e comprometido.

Reitero que neste capítulo farei um recorte bastante específico e que complementa outros já escritos por mim: o desenho como recurso metodológico em pesquisas com crianças a partir de uma recente experiência em campo. Trata-se de corroborar com a consolidação dos desenhos criados por crianças, não somente no corpo de estudos da infância, mas deste na junção com práticas de pesquisas em que os desenhos figurem como técnicas/recursos metodológicos para se conhecer possíveis pontos de vista das crianças sobre o mundo. Tratando-se de um capítulo derivado de aula ministrada em disciplina de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, as reflexões partem de pesquisas realizadas há décadas, algumas delas já publicadas em periódicos, em que o desenho esteve presente, ora como recurso metodológico, ora como fonte histórica e documental. Deste modo, busca-se problematizar sobre o espaço e o reconhecimento do desenho em pesquisas com e sobre crianças no interior dos estudos sociais da infância e da pedagogia. Ora, se as crianças são compreendidas como sujeitos ou agentes em diferentes grupos sociais, o artefato cultural desenho por elas produzidos é algo que pode lhes atestar essa condição de sujeito ativo.

O texto está dividido em três partes em que, muito brevemente, pretendo abordar o desenho como recurso metodológico em pesquisas com e sobre crianças. Num primeiro momento, temos **Pontos de vista e alguns enlaces**, no qual serão apresentadas algumas reflexões sobre a produção dos desenhos em que se reclama a *desabsolutização* do olhar para um profundo e largo acompanhamento dos desenhos das crianças em processo de criação e seu produto; em **Conversar, entender e descrever o visível, e, quem sabe, o nem tão visível assim**, apresenta-se a compreensão de que os desenhos são metáforas visuais elaboradas pelas crianças sobre as mais diversas superfícies, com isso, sua imaginação e

modos de ver o mundo encontram-se neles, requerendo imaginação de quem os pesquisa, elemento fundamental às investigações com a criançada de todas as idades. Em seguida, surge **Batman e os dois meninos na tarde de sol: o que isso tem a ver com técnicas e/de pesquisas com crianças e desenhos?**, seção na qual são apresentados breves, mas importantes, recortes de uma tarde de pesquisa em que o ato de desenhar se mostrou como fundamental articulador de práticas e promotor de compreensões, as mais variadas, do campo pesquisado com e sobre as crianças.

Não se trata de mera descrição do ato de desenhar, pois isso o empobreceria, mas do exercício de integrá-lo à pesquisa como forma de aproximar-se e mergulhar no cotidiano, assim como exercitar a compreensão de possíveis perspectivas das crianças. Defende-se, portanto, que o desenho, não sendo cópia do real, guarda aspectos do grupo social, ou, ainda, da sociedade na qual é feito. Por fim, o capítulo é encerrado com as considerações finais, em que busco tão somente a recuperação e a projeção de ideias sobre o tema aqui tratado.

### **Pontos de vista e alguns enlaces**

“Do meu ponto de vista, as crianças são...”. “Segundo minha perspectiva, os desenhos das crianças apresentam...”. Os desenhos são percebidos de diferentes maneiras pelas pessoas, mesmo quando não os entendem, ou não os acompanham mais do que segundos desinteressando-se pelos traços e linhas cujas formas são tidas como indecifráveis, sobretudo, quando criados por crianças de pouca idade. Num amplo leque, eles são vistos como rabiscos incompreensíveis; são vistos de maneira preocupada como expressões de figuras humanas que precisam ser “melhoradas”; são compreendidos quando aglutinam assuntos e formas já conhecidas e apaziguadoras de nossos olhares, como as já famosas casinhas com chaminés ou como representações de heróis de desenhos animados, ou situam-se entre aqueles que devem apenas ser coloridos,

resultados de composições adultas feitas para crianças, com conteúdos infantilizados pela visível estereotipia.

Destaca-se que quando os traços apresentam formas mais rebuscadas, são compreendidos como frutos da criação de crianças singulares, geniais, mas não em sua capacidade de elaborações complexas, presentes, quase invariavelmente, entre todas elas. Essas premissas convivem conosco e vêm sendo sedimentadas no imaginário social. Questionar e transformar algumas concepções, por vezes, infantilizadoras da própria infância, é um trabalho árduo e longo. Assim como o é pensar neles considerando o ponto de vista das crianças que os criam. Afinal, o que é o desenhar para as crianças, e o que seus desenhos podem ou querem apresentar àqueles que os olham, segundo aquelas que os fizeram? Este capítulo não objetiva responder a essas questões, mas fazê-las é fundamental, pois promovem deslocamentos e possíveis mudanças nos encaminhamentos das pesquisas.

As certezas já arraigadas dificultam o processo de descristalização de concepções e, conseqüentemente, de práticas relativas ao ato de desenhar das crianças, sobretudo, no que se refere às expectativas geradas quanto aos resultados desta criação. São expressões de processos de criação, artefatos culturais realizados por pessoas desde bem pouca idade que devem ser garantidos e observados e não desrespeitados ou infantilizados em função da faixa etária, classe social, raça, sexo aos quais pertencem os desenhistas.

Psicologia, antropologia, pedagogia, sociologia, artes, entre outros campos teóricos contribuem com suas investigações caminhando no sentido de desvelar formas tantas vezes desconhecidas pelos adultos, principalmente quando produzidos por meninos e meninas, em especial aqueles pertencentes à Educação Infantil, na qual ainda encontramos a produção de desenhos como refém de mostras culturais e apresentações bastante discutíveis, e nem sempre respeitadas.

O resultado são desenhos que ficam comprimidos entre os guardados empoeirados de uma memória desconhecida e não

considerada, oprimidos em tantos armários escolares ou caixas fechadas que emudecem ou ocultam estas criações e seus criadores conseqüentemente. Os desenhos não podem ser relegados à segunda classe ou a uma ordem inferior. Contudo, antes mesmo de nos dedicarmos à sua presença como recurso em pesquisas com crianças, vale perguntar: qual o lugar ocupado pelos desenhos criados por crianças em nossa sociedade? Cabe lembrar que essa pergunta está intimamente ligada a outra: quais lugares são ocupados socialmente por meninos e meninas, desenhistas ou não? A grande dificuldade em compreender as crianças, especialmente bebês, como capazes e sofisticadas em suas produções culturais e relações com outras crianças e pessoas adultas provavelmente nos impeça de elaborar entendimentos mais amplos e profundos sobre o desenho como um artefato cultural por elas produzido, bem como acerca do que ele informa acerca das crianças, do mundo por elas vivido e criado e dos próprios desenhos e suas transformações ao longo da história.

Como pesquisadora que se atém aos estudos sobre os desenhos criados pelas crianças e compreendendo-os no âmbito dos estudos que realizo, percebia que, quanto mais me esforçava para compreendê-los, mais sentia a necessidade de buscar conhecimentos em diferentes campos teóricos. Os desenhos, realizados pelas crianças em todas as idades, podem ser entendidos a partir de um enlace entre diversas abordagens teóricas, o que proporciona abrangê-los com base em suas múltiplas facetas. É interessante que se compreenda também o papel cultural dos desenhos das crianças, assim como sua capacidade de informar, transformar, revelar e instigar aquele que os olha. Há uma capacidade evocativa que pode se traduzir em desejo por conhecê-los mais profundamente, quando quem olha permite-se tomar pelo objeto visto, não se comportando apenas como espectador distanciado. O desenho pode ser entendido como objeto/sujeito/agente que convida ao estranhamento daquilo que, por encontrar-se tão presente entre nós, parece natural, e cuja presença pode modificar-nos e as relações em que estamos

envolvidos. Podemos afirmar que o desenho é singular prática-em-pensamento. Ao ser somado ao trabalho de campo pode apresentar-se como expressão, documento e recurso metodológico, tal como se pretende explorar neste capítulo.

Trata-se de propor aqui um contínuo exercício de pensar as imagens desenhadas pelas crianças tendo como referências diversos interlocutores e pesquisadores oriundos de campos teóricos distintos. São os componentes culturais, estéticos, ideológicos, econômicos, sociais e históricos que passam a ser conjugados e vistos como constituintes do processo de criação das crianças. Vale lembrar que seus desenhos expõem, fabricam e fazem surgir mundos. Os usos sociais, as especificidades e singularidades presentes nos desenhos, os assuntos que apresentam ou representam são pouco observados. Acredita-se que podem advir compreensões diversas acerca dos desenhos das crianças e formas de ruptura com hierarquias em que pouco ou nada se considera daquilo que as meninas e meninos criam desde tenra idade.

Uma boa prática para se pensar sobre os desenhos é iniciar com questionamentos sobre quem são as crianças que os fazem, em quais condições e contextos elas os produzem, entre outras crianças ou sozinhas, e, com isso, refletir como o desenho se produz e é produzido por elas em processo e em seu produto. Com as compreensões atualmente possíveis derivadas de estudos, sobretudo no âmbito dos estudos sociais da infância, sociologia da infância e antropologia da criança, sabemos que são diferentes meninas, meninos, meninos, que não podem, portanto, ser pensados como universais em seus modos de ser, estar e construir mundos. Disso deriva criações imagéticas também diferentes, nem melhores, nem piores, mas diferentes e exigentes de nossos olhares mais acurados e sensíveis ao que se coloca diante de nós. Assim como muitos, afirmo aqui que olhar deriva de formas construídas para perguntar. A construção do ato de olhar remete a outro ato, o político, por estar a ele atrelado, já que é um possível provocador de pensamentos e ações. A interlocução entre olhar e política é debatida

em muitos campos teóricos. Os zapatistas, ao discutirem autonomia e suas práticas políticas, afirmam:

Olhar é suspender a tentação das afirmações taxativas e definitivas. Olhar é dar tempo ao outro para fazer valer suas razões ou sem razões, diferentes das nossas. É o espaço de um “talvez”, de uma *desabsolutização* de nossas próprias convicções. Em poucas palavras é o espaço de uma suspensão do julgamento, para se abrir às diferenças do outro (é no olhar onde aparecem o outro, a outra, outroa). É o que permite aceitá-las como diferenças, ou seja, como algo de que não compartilhamos e que pode até mesmo acabar sendo desconcertante ou irritante para nós (BASCHET, 2021, p. 170).

Menciono essa afirmação por remeter a reflexões importantes para os estudos sobre desenhos, em que, entre outras coisas, importa questionar sobre as certezas dessa produção e quanto elas condicionam nossas formas de olhar para ela, fazendo derivar expectativas, às vezes muito restritas. Além disso, essas certezas incidem sobre as relações estabelecidas com o objeto material e provocam o entendimento do que os desenhos suscitam nas relações em que estão presentes, como produtos e agentes que são. *Desabsolutizar* o olhar é algo fundamental nas pesquisas, pois permite estar junto com aquelas e aqueles que os fizeram ao longo do processo e depois, quando e como foi feito.

Quando consideramos os desenhos como fontes documentais, temos possibilidades de compreensão ainda pouco usuais quando orientadas aos desenhos feitos por crianças. Considerá-los como documentos exige formas amplas de compreensão em que não deixamos de olhá-los como manifestações expressivas em sua complexidade, mas somamos a isso seu caráter documental. Isto é, tem-se em conta que podem representar transformações ao longo da história, ao mesmo tempo em que os elementos neles contidos revelam não uma história única, mas aspectos de períodos e acontecimentos segundo a perspectiva das crianças envolvidas.

Aprendemos a partir e com as crianças a questionar o que sabemos apenas do ponto de vista adulto, majoritariamente branco e masculino. Os desenhos não são, de modo algum, retratos fiéis da

realidade, mas portam elementos importantes sobre ela e podem nos fazer pensar. De acordo com Juri Meda (2014), eles são as fontes menos consideradas pelos historiadores/as, isto se deve à ausência de uma formação que os levem à compreensão das imagens desenhadas pelas crianças em seus conteúdos e formas, além da desqualificação do que é produzido na infância. Ao considerá-los como fontes documentais, temos dois grandes ganhos: (1) tomar conhecimento dos registros históricos a partir do ponto de vista das crianças, o que nos permite inferir sobre a construção de histórias vistas e produzidas desde baixo, com as crianças; (2) a possibilidade de entendimento das transformações de uma história do desenho infantil pelo uso de cores, formas e assuntos, o que permaneceu e o que mudou ao longo do tempo a partir das relações entre as crianças e as práticas escolares, delas entre elas, bem como as demais relações mantidas em suas vidas.

Considerando-os artefatos culturais e fontes históricas, permitimo-nos a alguns questionamentos: os desenhos elaborados pelas crianças no início do século são similares àqueles produzidos atualmente? Todas as meninas e meninos podiam se manifestar desenhando? O que desenhavam? Como usavam os recursos materiais? Como eram guardados? De maneira geral, há diferença de gênero na escolha dos temas a serem desenhados? Há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro? Há elementos que evidenciam cenas de um cotidiano vivido pelos meninos ou pelas meninas? Posto isto, temos, então, várias questões que podem compor as práticas de olhar de quem investiga os desenhos infantis tomando-os como fontes históricas e documentais e que desassossegam pontos de vista já cristalizados, desabsolutizam.

Trata-se de perscrutar seus traços e cores, investigá-los como algo estranho aos nossos olhares, trazendo um universo que revela o visível e o invisível de suas tantas relações. São mensagens simples e até óbvias ou complexas, às vezes pouco claras e que não contêm verdades incontestáveis. O desenho é um patrimônio da produção das crianças,

desde bem pouca idade, sua construção pessoal e coletiva expressão das culturas por elas construídas em relação aos e às demais. Arquivar e guardar, desprende-se do ranço preconceituoso para aqueles que acreditam que nisto resida uma associação ao que está “morto” ou deva ser desprezado. Ao contrário, guardar e expor tais desenhos significam a preservação da memória de nossa infância e dos registros de sua passagem pela história e, reforço, de nossa própria história vista de outras perspectivas.

Enfim, são muitas as questões que poderíamos levantar. No entanto, deve-se salientar que são fundamentais para pensarmos a criação de desenhos a partir de olhares que os investiguem considerando as relações sociais estabelecidas pelos meninos e pelas meninas em suas brincadeiras, na convivência com os adultos, nos espaços escolares ou fora deles, construindo suas culturas, expressando aspectos multiculturais que podem ser considerados. Revelam visões mais ricas e aprofundadas das relações estabelecidas em sociedade e mesmo expressões da imaginação infantil que, tantas vezes, passam ao largo do pensamento e da compreensão dos adultos.

### **Conversar, entender e descrever o visível, e, quem sabe, o nem tão visível assim**

É fundamental estudar minuciosamente os desenhos feitos pelas crianças. Eles, algumas vezes, requerem explicações suplementares para entendermos o que contêm, para mergulharmos em sua complexidade, em que, muitas vezes, traços uni ou multicolores cruzam-se em bailados indelévels diante de nossos olhos, de nossos corpos inteiros que, pasmados, deparam-se com algo aparentemente intangível. Diante deles ficamos ou saímos, perguntamos ou fingimos conhecer, muitas ações são possíveis e decorrem das relações já mantidas com essa manifestação infantil. Como forma de conhecê-los com as crianças, sugere-se que sejam estabelecidos diálogos com elas sobre o que estão fazendo ao longo do processo de elaboração. A partir do manifesto nas expressões

gráficas, é possível procurar conversar com as crianças desenhistas e com isso conjugar seus desenhos a outra linguagem, compondo narrativas de crianças frequentemente compreendidas como em estado de espera daquilo que virá posteriormente, um vir a ser, ou seja, algo que ainda não é, bem como seus desenhos.

Eles podem ser compreendidos como metáfora visual quando podemos percebê-los como transferência, intencional ou não, de um elemento desenhado para um âmbito que não é propriamente aquele primeiramente designado, podendo, portanto, ser semelhante ou não à coisa desenhada numa conexão entre pensamento e as imagens desenhadas. Com isso, agrega-se à dimensão histórica a dimensão poética desta criação, que ganha outras características, tornando-se mais complexa aos olhos de quem observa: enriquece como criações ricas de meninos e meninas com profusão de inventividades, imaginação, fantasias, que são e devem ser, sem dúvidas, nutridas.

Muitas vezes, quando estamos diante de desenhos feitos por crianças desde tenra idade, buscamos a presença de determinados elementos, numa rígida rotina que pretende mais a reiteração dos desenhos do que a descoberta do que eles nos trazem em seus “entre-desenhos”. Há que desburocratizar o olhar e determinadas práticas sociais em que os olhos passam por sobre os desenhos feitos pelas crianças, sem serem tocados por eles. É se deixar provocar por aquilo que vê, transformando o lugar comum em lugares incomuns, ao ocuparmos outras posições, até então não percebidas como possíveis.

A invenção e a surpresa tomam espaço nos olhares, muitas vezes, até então, turvos, dando lugar às incertezas. Essa seria uma forma de concebê-los como metáforas visuais, considerando ou não a possibilidade de conjugá-los às conversas mantidas com as crianças desenhistas. Há um tempo não aprendido para o olhar. Infiro, com grandes chances de acerto, que o capitalismo até isso nos tira a cada instante: a capacidade e o verdadeiro desejo de frear nossas aceleradas práticas cotidianas e simplesmente deparar-se diante de algo, vasculhando o que há de mais aparente e/ou o que

se encontra menos visível. Esse tempo não é valorizado, ao contrário, o aprendemos como expressão do improdutivo, portanto, devendo ser banido.

À proposta de olharmos e/ou entendermos os desenhos das crianças como metáforas visuais agrega-se a ideia de uma educação voltada para os sentidos, o que aproxima Gianfranco Staccioli (2000), pesquisador italiano dos desenhos infantis, do arquiteto Bruno Munari (2015), que apresenta sugestões de práticas e construção de olhares sobre as criações infantis cuja busca volta-se para a educação polissensorial, isto é, propõe que meninas e meninos, desde muito pouca idade, busquem descobrir e conhecer materiais, sejam naturais ou artificiais, para criar, não objetivando um ensino de desenho ou das diferentes manifestações artísticas, mas, sim, garantir as experimentações com todos os sentidos na construção das dimensões humanas, nutrindo sua criatividade, sua inventividade, em processos de criação, nos quais a *poiesis*, ou seja, o ato criador, esteja presente e respeitado por aqueles que se encontram com as crianças.

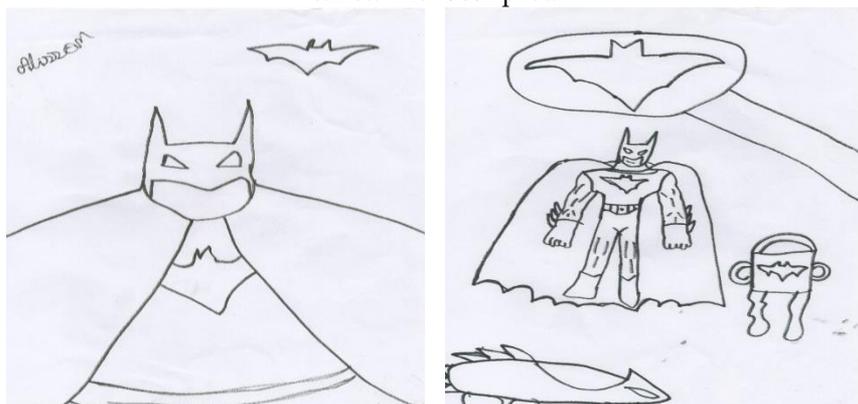
E como podemos alimentar tal processo? O fantástico – como dimensão cultural importante nas experiências das crianças – compreende o cômico, o grotesco, o absurdo, o mágico que estão a sua volta e se aproximam do misterioso, daquilo que está contido nas histórias e escondido nos materiais a serem utilizados. Estes elementos, quando em processo de retroalimentação, pode-se dizer, necessitam pensar e serem pensados, logo, são elaborados. Disto, pode resultar também que as crianças não busquem soluções já esperadas, mas, ao contrário, aquilo que é inesperado, improvisado ou imprevisto, quer dizer, original. A alimentação disto ocorre em lugares que sugerem os elementos fantásticos, propõem o estupor, o riso, diferentes sensações, provocando os sentidos.

A busca pelo invisível nas manifestações gráficas infantis pode nos levar a construir e conhecer narrativas em que as crianças nos apresentam formas de ver e estar no mundo. Nessa construção, a presença das metáforas visuais está implicada na imaginação de quem

elabora os desenhos e de quem os olha. O visto – Batman – guarda o invisível, as relações, que se visibilizam pelo registro de palavras e denotações referentes à vida cotidiana das crianças desenhistas. Isso serve para enfatizar a ideia-chave deste texto de que há uma necessária conjugação de elementos para a compreensão do desenho em sua inteireza que se dissemina, indo para muito além do desenho propriamente dito: ele se dá e se faz em relação. Isso exige de quem o olha, bem como de quem está com as crianças ao longo de seus processos de elaboração, que também acione a imaginação, imprescindível, para se compreender as crianças e o que elas criam.

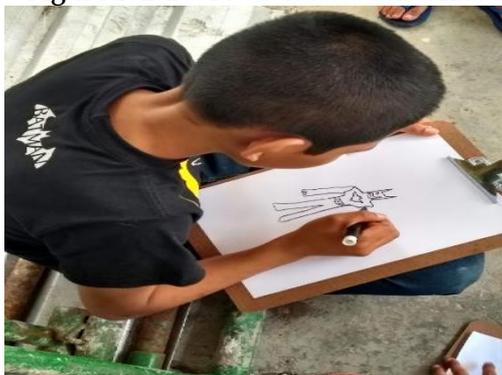
### **Batman e os dois meninos na tarde de sol: o que isso tem a ver com técnicas e/de pesquisas com crianças e desenhos?,**

**Figura 1.** Desenhos produzidos em sulfites brancos, tamanho A4, com caneta hidrocor preta



**Fonte:** Desenhistas Alisson e Luís (arquivo pessoal de Marcia Gobbi, 2019).

**Figura 2.** Luís elaborando seu desenho



Fonte: Arquivo pessoal de Márcia Gobbi (2019).

Eis que depois da escrita cujo propósito foi nos aproximarmos de reflexões sobre os desenhos criados pelas crianças, voltamos a nos encontrar com os desenhos do Batman, com os quais iniciei esse capítulo e as possíveis indagações deles derivadas para pensarmos sobre a presença do desenho em pesquisa com crianças. Meu objetivo neste capítulo não é discutir sobre fotografias em pesquisas. Apenas incluí uma delas em que registrei Luís ao desenhar, o que remete a outras discussões muitíssimo importantes sobre as imagens como recurso em pesquisa. A observação dos recursos materiais e condições de produção disponíveis, se há alguém em torno, se está sentado ou em pé, entre outras questões devem ser consideradas para se compreender processo e produto desenhado.

Retomo as considerações iniciais em que ponderava sobre o conteúdo e o desenho propriamente dito e o que suscitou ao se tornar vivamente presente e produtor de ideias e entendimentos sobre as relações existentes nesta Ocupação, quiçá, em vários outros lugares. Os meninos fizeram dois desenhos com o mesmo motivo em que o personagem Batman de histórias em quadrinhos aparece como assunto central. Ambos foram criados em um dos dias de pesquisa de campo na Ocupação Mauá, em 2019, em que materiais para desenho estavam esparramados numa parte do pátio que serve como passagem para moradores/as de dois diferentes blocos deste

edifício, situado em rua de mesmo nome da Ocupação, quase em frente à centenária Estação Luz, da Companhia Metropolitana de Trens Urbanos.

É possível identificar diferentes temporalidades presentes em tão pequeno espaço físico. Encontram-se nessa rua: a estação de trem que remonta ao ano de 1865, com sua arquitetura inglesa e materiais importados da Europa; as pessoas de passos aligeirados dirigindo-se aos locais de trabalho, geralmente como ambulantes, ou que vão e vivem na região do fluxo; pessoas em situação de rua, que têm alguns momentos para aparecer e outros para desaparecer, deixando alguns rastros como cobertores, marmiteix, chinelos gastos com apenas um dos pés; e as/os moradores desta Ocupação, os quais conferem ritmos diferentes a esse lugar da cidade, estabelecendo uma relação de confiança e de laços entre pessoas pertencentes aos vários grupos mencionados, ainda que temporariamente. O edifício da Mauá pertenceu ao Hotel Dumont, inaugurado em 1954 com o propósito de atender turistas que viriam a São Paulo nas comemorações de seu quarto centenário. Pompas e desleixo combinam-se numa história de ascensão e declínio da cidade e as formas capitalistas engendradas e orientadoras de seus usos.

Atualmente, mais de uma centena de famílias habitam essa Ocupação sob regras e condições de funcionamento que as dignificam a partir da conquista desta moradia, ainda que sem a certeza de permanecerem nela por longo tempo, já que se trata de edifício ocupado. Os dois meninos aqui mencionados viviam, à época,<sup>4</sup> com a mãe, mulher trabalhadora na informalidade, cujos filhos estudavam na escola pública no segundo ano do Ensino Fundamental e parte do dia permaneciam em casa.

É nesse contexto, cuja descrição aproxima-se da fictícia cidade de Gotham City, onde vivem Batman e seus amigos e inimigos, que Alisson e Luís produziram seus desenhos. Lá, atualmente, encontra-se o local de suas moradas, onde suas vidas são forjadas diariamente

---

<sup>4</sup> Não mantive mais contato com esses meninos durante a pandemia e a informação obtida é que se mudaram desta Ocupação com a mãe.

nas mais diferentes formas de luta. O fato é que essa produção, coincidência ou não, provocou-me a pensar muitas vezes sobre questões aparentemente simples, mas que exigem a junção da escuta atenta, do olho curioso e vivaz para acompanhar certa natureza relacional presente nesta Ocupação, bem como em quem a faz cotidianamente, neste caso as crianças e uma nova pessoa que surge, qual seja, a vizinha, indicando a existência de diferentes processos colaborativos que não ocorrem apenas com as crianças e entre elas, mas delas com adultas que não a mãe, alimentando e apresentando outras figuras na composição de um grupo que, entre outras coisas, desenha. Eu soube de sua presença a partir das falas das crianças que a mencionaram enquanto desenhavam. Ela é uma pessoa importante que fomenta e promove laços entre as crianças enquanto tece seus cuidados.

Não se trata aqui de ressaltar apenas a conversa que transcorria entre as crianças e a pesquisadora, mas da escuta sensível e necessária para dar conta dos diálogos existentes *entre* elas. Não é bisbilhotar e contar segredos invadindo relações em que não somos chamadas, seguramente não é isso, trata-se de ter a justa medida para entender a escuta também como atenção às relações e aos gestos, aos suspiros, às poucas ou muitas palavras ditas e outras não ditas e saber quais os melhores momentos para estar com as crianças e conhecê-las, bem como conhecer seus mundos e com elas. É conceder a palavra não para ouvir o que se quer, mas para fazer do que se escuta e vê uma revelação e construção de familiaridade possível entre todas/os que compõem o encontro de pesquisa após certo tempo em campo. O desenho trazia as pessoas, e não apenas seus posicionamentos e posição dentro de um movimento de luta por moradia. O desenho apresentava uma pessoa, a vizinha, e sua compreensão de cuidado em relação aos demais que se traduzia em práticas de desenhar.

A vizinha, cujo nome não consegui identificar, visto que não fora dito pelos meninos, entre outras coisas, desenhava com as crianças. Soube disso ao indagá-las sobre o desenho feito, seu tema e certa

precisão nas linhas que me chamaram a atenção, pois destoava do que estava sendo elaborado pelas demais crianças. Ao responderem que se tratava da vizinha, os meninos iniciaram um diálogo entre eles em que pude compreender que ela cuidava deles enquanto a mãe trabalhava, ou seja, posso inferir que a vizinha tinha como trabalho cuidar de crianças informalmente, ou não, cuidando por solidariedade, apego, afeto e por constituir outra forma de relação coletiva que ainda exige pesquisas e conhecimentos mais profundos.

O desenho em processo de elaboração proporcionou a construção deste diálogo que me permitiu, inclusive, saber qual o motivo de existência do Cavaleiro das Trevas ali desenhado. O ato de desenhar remetia ao arrebatamento e compreendia ao mesmo tempo certa concentração e dedicação ao desenho, nisto eu percebia o desenho como terra habitada pelas duas crianças, que me tomaram em observações e pensamentos sobre a (in)visível suspensão do tempo que se fazia ali naquele momento que passou de modo breve.

A produção de desenho possuía uma função estabelecida pela vizinha na relação mantida com as crianças. Ele podia ser ofertado como elemento disciplinador, pelo menos durante o momento de sua feitura, já que não deve ser tão tranquilo cuidar de crianças e com elas permanecer em moradias de tamanhos muito pequenos; ou como uma forma de carinho/cuidado com elas à medida que se trata de algo aparentemente prazeroso às crianças envolvidas; ou ainda como ensinamentos passados da adulta para as crianças, numa manifestação do desejo de desenhar e importância disso. Destaca-se que embora não tenha sido objeto de estudo, seguramente houve diferença entre desenhar ao longo deste dia e na pesquisa e desenhar em contexto escolar, já que eram estudantes em escolas públicas locais. O que me interessa aqui é que o desenho em produção e produto guardava o grupo social, quiçá, a sociedade em que era feito.

Ao considerar esse rico processo de desenhar e as condições não muito cômodas em que isso se dava, pois estávamos sentados diretamente no chão, destaco três formas de uso e compreensões possíveis do desenho como recurso metodológico na pesquisa com

as crianças: o desenho como produto de relações; o desenho como agente nos grupos infantis e entre adultos/os; e o desenho como veículo que permite conhecer crianças em diferentes contextos e condições em suas vidas.

Para me aproximar da finalização dessas reflexões, sugiro como técnica na pesquisa com e sobre meninas/es/os a composição de diários gráficos feitos pela pesquisadora ou pelo pesquisador. Tenho compreensão de que há muito o que escrever sobre essa prática já manifesta nos estudos de Eduardo Salavisa (2014) e Gabriel Campanario (2012), desenhadores urbanos que muito refletem sobre suas práticas de registros ao desenharem no urbano, e Karina Kuschnir (2016, 2019), que apresenta excelentes propostas que envolvem os desenhos e as ciências sociais em pesquisas. Ela nos aproxima de algo importante, qual seja, debruçar-se sobre a prática do desenho como forma de registrar o entorno ao mesmo tempo em que desenham a si mesmos, e de, como afirma Kuschnir (2016), pensar antropológicamente o desenho, ou desenhativamente a antropologia. Faço uso disso pegando carona na brincadeira com as palavras e proponho a pensar com elas em abordar desenhativamente o próprio desenho quando em relação direta ou indireta nas pesquisas, não somente antropológicas, com as quais preocupa-se Kuschnir, mas em diferentes campos também interdisciplinarmente, com as crianças e sobre elas.

O diário gráfico, à moda dos desenhadores urbanos, seria esse suporte de imagens desenhadas, que registram aspectos da pesquisa em campo e podem, ao mesmo tempo, ou não, trazer os registros junto às crianças, numa conversa desenhada. Nunca desenhamos de modo neutro, e essa junção de pontos de vista e histórias entre desenhos pode resultar em conhecimentos em relação de todas/os/es envolvidas/os/es, evocando um papel de complementaridade e cumplicidade. Aqui também não importa ressaltar o produto, mas o que se apreende e aprende sobre o que está ao redor e sobre nós mesmas/os ao traçar o papel, ou qualquer outro suporte.

## Na trama do traço

A reflexão mais importante com a qual gostaria de prosseguir em outras e diferentes paragens é a seguinte: desenhar é fundamental, e desenhar para conhecer as crianças e seus diferentes pontos de vista é método dos mais valiosos, bem como ter nos desenhos fontes históricas fecundas que nos proporcionam pensar e construir histórias do mundo de outros jeitos que não os “oficiais” ou de uma história vista a partir de quem tem domínios financeiro, etário, racial, de sexo e gênero.

Há mais de duas décadas tenho buscado compreender os desenhos criados por crianças, e o encantamento não cessa. Ele nos envolve em suas tramas nos remetendo a diferentes possibilidades de entendimento, ora o fazendo, ora nos entendendo com quem o faz e perseguindo compreensões sobre ele, produto, produtor e processo de criação e, com isso, conhecer também pontos de vista das crianças repercutindo em pesquisas questionadoras das sempre presentes práticas centradas somente nos adultos e nas adultas. Ao propor os desenhos como método nas pesquisas com crianças, provooco a pensar sobre a dicotomia escrita e desenho, e o isto ou aquilo que remetem a uma hierarquização entre linguagens que tanto subestimam, sobretudo nos campos da educação, os desenhos das crianças, especialmente, aquelas que têm pouca idade. No cruzar das linhas que compõem traços, elas apresentam a possibilidade de compreendermos nosso mundo a partir das crianças e com elas.

Ao tratarmos da realização de desenhos ao longo das pesquisas, seja pelas crianças, seja pelas adultas pesquisadoras, pretendemos criar compreensões interdisciplinares que são fundamentais para aprimorar nossos entendimentos sobre desenhos e sobre quem os faz ao longo do processo e depois. Nesse capítulo, busquei apresentar, de modo muito sucinto, algumas reflexões e um recorte de experiência de pesquisa em campo com crianças moradoras de uma Ocupação. O objetivo foi apenas puxar fios para que

pudéssemos pensar sobre o assunto e seus tantos desdobramentos, que são, certamente, muito mais do que os aqui apresentados.

## Referências

BASCHET, Jérôme. **A experiência zapatista: rebeldia, resistência, autonomia.** São Paulo: N-1, 2021.

CAMPANARIO, Gabriel. **Urban Sketchers em Lisboa: desenhando a cidade.** Lisboa: Quimera editores, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois... *In:* FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015, p. 137-162.

INGOLD, Tim. **Fazer antropologia, arqueologia, arte e arquitetura.** Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

KUSCHNIR, Karina. Desenho etnográfico: onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo. **Pensata - Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP**, v. 7, p. 328-369, 2019.

KUSCHNIR, Karina. A antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnográficas. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 5, p. 5-13, 2016.

MEDA, Juri. Os desenhos infantis como fontes históricas: perspectivas heurísticas e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 14, n. 3 (36), p. 151-177, set./dez. 2014.

MUNARI, Bruno. **Fantasia**: invenção, criatividade e imaginação nas comunicações visuais. Lisboa: Edições 70, 2015.

SALAVISA, Eduardo. **Diários de Viagem 2**: desenhando viajantes. Lisboa: Quimera editores, 2014.

STACCIOLI, Gianfranco. **Imagine fatte ad arte**: idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva. Firenze: Carocci, 2000.

## **Docência e pesquisas com crianças pequenininhas: desafios para pensar infâncias descolonizadas**

Elina Elias de Macedo  
Solange Estanislau dos Santos

Nosso objetivo neste texto é problematizar algumas questões desafiadoras às pesquisas e à docência com crianças pequenininhas de 0 a 3 anos. Optamos por nomear as crianças de zero a 3 anos e 11 meses de crianças pequenininhas e não de bebês por considerar que os estudos e pesquisas da área da Sociologia da Infância que têm sido desenvolvidos no Brasil, e apropriados principalmente pelos/as estudiosos/as da primeira infância, pensa a infância como categoria na estrutura social (QVOURTRUP, 2010a, 2010b) desde o nascimento. Seja na perspectiva macroestrutural em que os estudos tratam da relação social, política e econômica da infância com toda a sociedade, seja na perspectiva micro em que abordam as relações entre pares, as culturas infantis, as especificidades deste grupo social e de sua educação.

Trata-se, portanto, de um primeiro desafio posto na discussão sobre pesquisas e docência com crianças, definir e conceituar o que estamos chamando de crianças. As palavras e conceitos que escolhemos estão carregadas de concepções históricas construídas em determinados contextos culturais que precisam ser constantemente revistos e problematizados, pois as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21). Portanto, tomamos as crianças como atores sociais, sujeitos históricos, de direitos e produtores/as de culturas infantis, que “[...] não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p. 32).

Outro desafio colocado atualmente, é discutir pesquisa, ciência e docência no Brasil, já que vivemos tempos de retrocesso político, social e epistemológico, em que os conhecimentos científicos estão sendo deturpados, ignorados e ameaçados. Os movimentos reacionários, de extrema direita e a retirada de direitos feita por este desgoverno estão também atacando os direitos das crianças na medida em que aprova a criação do “Auxílio Brasil” que também estabelece o “Auxílio Criança Cidadã” que anuncia fornecer às famílias *vouchers* para a Educação Infantil (0 a 48 meses). Desta maneira, o governo não vai mais repassar estes recursos destinados à Educação Infantil para as prefeituras, estes recursos vão pagar diretamente as creches privadas (sem ou com fins lucrativos e também as religiosas). Este é um fato grave, pois favorece a privatização da primeira etapa da educação básica.

Com a Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade ameaçada, também se coloca como um desafio discutir uma docência que promova infâncias descolonizadas, já que a autonomia, a qualidade da formação, da remuneração, das condições de trabalho assim como o respeito à diversidade e experiências das crianças não estarão garantidos num sistema privatizado, pulverizado e fragmentado.

Diante desse cenário, a nossa proposta aqui é reafirmar o lugar das pesquisas para pensar pedagogias e políticas públicas para a educação das crianças pequenas, tendo as creches e pré-escolas públicas como espaços de direitos das crianças e famílias num país democrático. Dito isto, também reafirmamos nosso lugar de pesquisadoras militantes que instigam a produção de epistemologias de enfrentamento de práticas colonizadoras, castradoras e antidemocráticas.

## **Demandas para as pesquisas**

Os estudos *sobre e com* as crianças brasileiras tem tomado como referência teorias de pesquisadores/as europeus/eias que nada dizem sobre o nosso contexto social e cultural, o que tem dificultado a produção de pesquisa com

as crianças concretas. Pouco se sabe sobre as crianças brasileiras e os contextos culturais e sociais de produção das suas diferenças e especificidades, o que tem dificultado a criação de instrumentos metodológicos que deem conta de visibilizar suas experiências. (SANTOS; MACEDO, 2020, p. 251).

Retomamos aqui esse alerta para enfatizar a necessidade de pesquisas e instrumentos metodológicos pensados a partir de nossas realidades e que deem conta da análise das experiências das crianças nos diversos contextos brasileiros. Precisamos fundamentar nossos estudos em epistemologias criadas por pesquisadores e pesquisadoras latinos/as americanos/as que investigam meninos e meninas concretos/as que vivem suas múltiplas infâncias nos mais diferentes cantos desse continente. Torna-se, portanto, necessário tomar de fato as crianças reais como sujeitos dos processos investigativos e não apenas como objeto de estudo. “Diante disso, talvez um grande passo seja justamente mudar a postura do/a pesquisador/a. Desconstruir a postura autoritária será o primeiro passo para conhecer essas crianças e contextualizar suas infâncias”. (SANTOS; MACEDO, 2020, p. 251).

Romper com a tradicional concepção de criança universal, instrumento de invisibilização de meninos e meninas concretas e contextualizadas, é uma tarefa que vai se evidenciando a partir de pesquisas tanto sobre a invisibilidade da infância nos contextos sociais, de modo geral – afinal, a escola é o lugar da infância – quanto naquelas que investigam as vozes das crianças, suas relações inter e intrageracionais e suas brincadeiras. (NASCIMENTO, 2018, p.16).

Há um grande número de estudos com crianças, porém estas estão quase sempre sendo abordadas nos papéis sociais que desempenham na família como filhas/os, e no caso dos estudos da área da educação, na função de estudantes no ambiente escolar.

Egle Becchi (1983, 1994) destaca as particularidades de investigar um grupo humano marginalizado, que não faz pesquisa e que é, simultaneamente, tão próximo e tão distante do/a pesquisador/a. E a antropóloga estadunidense, estudiosa dos bebês, Alma Gottlieb (2009,

p.313) aponta as seguintes lacunas nas pesquisas de bebês como produtores de cultura e partícipes da sociedade:

[...] as memórias e o status parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios, e seu aparente baixo grau de racionalidade.

Questões relacionadas às memórias e à parentalidade também são apontadas por Jenks (2002, p.190) que destaca que porque todas/os já fomos crianças e convivemos com elas encontramos dificuldades na pesquisa pela familiaridade “experiências que tornam esta categoria ‘normal’ e rapidamente transformável em categoria ‘natural’ (tal como acontecia com as categorias gênero e raça)”. A proximidade com as crianças faz com que a pesquisadora/or aja como se já soubesse de tudo ou que não houvesse o distanciamento necessário entre pesquisador/a e objeto. Para Gottlieb (2009) a dificuldade encontra-se no fato de não nos recordarmos dos primeiros anos de vida e este período parecer inexistente em nossas memórias

Para isso se faz necessário, tanto nas pesquisas como na docência, questionar as relações de poder que atravessam a vida das crianças. Pois, além do adultocentrismo que desconsidera as contribuições das crianças, suas vidas são marcadas também pelas desigualdades social, racial e de gênero. Como destacam Souza, Santiago e Faria (2018, p.87): “O adultocentrismo (in)visibiliza as experiências das crianças pequenininhas e pequenas, marcando-as com interpretações recortadas de sujeito, produção cultural, linguagem e infância”.

Apesar das lacunas existentes, podemos afirmar que os Estudos da Infância têm tentado favorecer a visibilidade das diversas formas de viver a infância e concomitante a luta pelos direitos das crianças, contribuindo para a consolidação de uma cidadania científica (QVORTRUP, 2011). Tais estudos têm utilizado metodologias que tentam capturar as vozes infantis e incorporar as crianças como

sujeitos das pesquisas, que embora ainda careçam de mais aprofundamento e opções, essas ferramentas metodológicas já indicam um avanço para o que Spivak (2010)<sup>1</sup> ressalta ser a tarefa do/a pesquisador/a: “[...] a de criar espaços por meio dos quais os sujeitos possam falar e ser ouvidos em suas diferentes linguagens, desarticulando as amarras coloniais de subalternização dos saberes e dos atores da pesquisa” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p.82-3).

Trata-se, portanto, de criar outros modos de fazer pesquisa *sobre* e *com* crianças que extrapolem os protocolos positivistas, a rigidez metódica, a epistemologia eurocêntrica/ colonizadora e realize análises interseccionais que considerem as complexidades dos sujeitos, dos contextos e das experiências, como bem pontuam Souza; Santiago e Faria (2018, p.83):

Os meninos e as meninas nos mostram como a fixidez de categorias, bem como as suas não intersecções, limitam a compreensão das produções de culturas infantis. As crianças pequenininhas e pequenas, negras e não negras estão reinterpretando o mundo, as relações sociais, de poder, de idade, de classe, de gênero e raciais de “corpo inteiro”.

As pesquisas que analisam as relações da infância com a sociedade e as que investigam o dia a dia das culturas infantis com crianças e infâncias plurais ajudam a pensar uma educação integral ou de “corpo inteiro” como pontuam as autoras e autor acima citados. As crianças tomadas como sujeitos concretos, que carregam suas marcas identitárias e que agem e reagem no mundo a partir delas, exigem de pesquisadores/as e docentes um processo constante de criação de outros saberes com elas e não apenas sobre elas.

Essa produção de outras pesquisas que tragam a perspectiva da infância e um olhar não adultocêntrico, além de promover a escuta, deve descolonizar “as relações estabelecidas entre adultos/as e crianças”, ou seja, é preciso [...] “destruir a hierarquização etária que coloca a criança como subalterna e inferior ao adulto, é preciso

---

<sup>1</sup> SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

pensar na participação política das crianças”. (SANTOS; MACEDO, 2020, p. 257). Pois, como afirma Nascimento (2018, p.21):

[...] Ainda que sejam os adultos a estudar a infância, investiga-la a partir das crianças significa não ignorar que suas ações provêm da mesma multiplicidade de fatores presentes nas relações sociais. Além disso, admitir que forças econômicas e políticas interferem em seu cotidiano, assim como estabelecem fronteiras entre diferentes grupos de meninos e meninas, desafia e define caminhos de investigação.

Dito isto, é importante enfatizar que as pesquisas brasileiras precisam de fato incorporar em todo processo investigativo essas concepções e realizar estudos que abordem a interseccionalidade entre gênero, etnia, idade e classe social.

### **Questões para a docência**

A docência para a primeira etapa da educação básica ainda é um elemento que precisa ser muito discutido, pesquisado e reinventado, haja vista as concepções que historicamente a Pedagogia carrega e que não condizem com as questões trazidas atualmente pelas crianças, pelos estudos e pela sociedade.

Embora já bastante discutido em outros textos, é importante retomar a ideia de que discorrer sobre a docência é abordar a sua relação com a pesquisa e as políticas públicas. Assim como revisar a importância de pensa-la a partir da indissociabilidade entre cuidar e educar, que coloca várias especificidades ao trabalho com crianças pequenas e pequenininhas e exige políticas públicas e estudos que tomem a criança na sua integralidade.

Pensar a docência com crianças pequenas é também relacioná-la com as questões de gênero e raça que permeiam sua constituição histórica. A proximidade entre mulheres e crianças e as relações estabelecidas entre esses dois grupos sai do âmbito do privado, do ambiente doméstico e da relação entre mães e filhos/as para os espaços educativos em que a educação das crianças segue sendo responsabilidade das mulheres que ocupam em grande número as

profissões de cuidado e são a maioria na docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] a posição inferiorizada da mulher na sociedade decorre em grande parte de sua proximidade física e simbólica com as crianças e ainda que no processo de 'contaminação' do universo feminino pelo universo infantil, as crianças são o 'ponto mais baixo' dessa escala valorativa. (MARCHI, 2011, p.390)

Rosemberg (1976, 1996) sinaliza, pautada em Hicks, E. (1981)<sup>2</sup>, para a não sincronia ou heterocronia entre as diversas hierarquizações da sociedade capitalista e exemplifica que a luta pela igualdade de gênero por vezes se pauta em argumentos adultocêntricos e biológicos. Ao comparar os estudos da infância com os estudos de gênero afirma que se é preciso adjetivar a Sociologia é porque de alguma forma, ou até aquele momento, não haviam estudos com foco nas questões importantes para estes grupos subjugados. São várias as contradições presentes em nossa sociedade e as diversas opressões não se sobrepõem simplesmente.

[...] ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de poder. Porém, as relações de poder não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isto significa, por exemplo, que a busca de superação de relações de dominação de gênero (ou classe, ou raça-etnia ou nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. (ROSEMBERG, 2009, p. 5).

Existem vários desafios e questões que são colocadas diariamente para quem trabalha com crianças pequenas em espaços coletivos de educação. Elencamos apenas algumas que nos direcionam para pensar criticamente a docência, são elas:

- A concepção da criança como um ser selvagem (próximo à natureza) a ser humanizado acentua a polarização do poder adulto em relação à criança (Rosemberg,1976);
- A comunicação e interação entre adultos/as e crianças;

---

<sup>2</sup> Hicks, E. (1981). **Cultural marxism**: non synchrony and feminist practice, in: Sargent, L. Women and revolution (p. 219-238). Boston: South and Press.

- Concepções sobre brincadeiras;
- A dicotomia natureza/cultura que valoriza o cognitivo e a racionalidade em detrimento aos outros saberes e conhecimentos e outras formas expressivas;

As concepções de criança que historicamente tem fundamentado as práticas pedagógicas estão quase sempre relacionadas com uma visão naturalizada e romantizada que desqualifica esses sujeitos e desterritorializam seus corpos.

[...] a partir de discursos colonizados as crianças pequeninhas passam a carregar sobre si os estereótipos de incapazes, pré-abstratas etc, construindo imagens discursivas sobre elas que versam a respeito de uma suposta não potencialidade para a produção de cultura. (MACEDO et all, 2017, p.41).

Vistos como seres a-históricos e desprovidos de cidadania, são excluídos da vida social e confinados nas instituições, dentre elas, a escola, que com teorias e práticas adultocêntricas anula as possibilidades de existências desses meninos e meninas. Diante disso, enfatizamos a seguinte questão: “[...] a quem serve a percepção das crianças pequeninhas enquanto sujeitos não produtoras de cultura?” (MACEDO et all, 2017, p.39).

As crianças pequeninhas estão cotidianamente construindo cultura e ressignificando as condições materiais que estão disponíveis a elas, contudo, só percebemos este caráter ativo quando damos olhos e ouvidos para suas produções, rompendo com os mecanismos coloniais que cerceiam as imagens mentais que temos sobre o que é vivenciar a infância. (MACEDO et all, 2017, p.41).

Outro desafio é a comunicação ou as dificuldades de comunicação com as crianças, como declara Larrosa (1999, p.183) “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”. É também um dos aspectos que une a docência e a pesquisa. Não é por acaso que a Pedagogia da infância é também nomeada de Pedagogia da Escuta, pois a expressão e comunicação não se dão somente na fala. As crianças se comunicam com sorrisos, olhares, balbucios, gestos,

choros e de várias maneiras declaram seus desejos, suas vontades e seus pensamentos.

[...] os diversos sons que os bebês produzem – frequentemente desprezados pelos observadores ocidentais que os consideram somente ruídos sem sentido – podem ser considerados significativos em determinados lugares. Prestar atenção aos sons que eles produzem, se são compreendidos – e como o são – pelas pessoas em sua volta, poderia proporcionar uma pesquisa intelectualmente produtiva.(GOTTLIEB, 2009, p.320).

Em uma perspectiva descolonizadora as culturas infantis têm um papel central para imaginar e criar novas formas de viver. Na educação a observação das crianças entre elas é o ponto de partida para o planejamento e a organização curricular. O olhar atento e sensível às muitas linguagens também é fundamental para ouvir as crianças e valorizar suas contribuições na pesquisa

[...] para ouvir as crianças são necessários mais do que ouvidos e gravadores, sendo preciso, como afirma Bechi (1994, p. 83), construir “competências expressivas” e possibilidades de comunicação entre adultos e não adultos para que o registro da pesquisa “não seja o da vigilância e da captura”, mas para que se possa de fato ouvir as vozes da infância [...] é preciso “abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância” e permitir a resposta não apenas por meio da palavra, mas estar atento ao gesto, aos signos e diferentes linguagens (MACEDO, 2010, p.107)

A brincadeira é uma das principais formas de interpretação e expressão de que se valem as crianças e é por meio da observação e acompanhamento das brincadeiras que conhecemos as culturas infantis. Assim sendo, professoras/es e pesquisadoras/es interessados/as em respeitar e ouvir as crianças devem também brincar. A brincadeira é uma construção sócio histórica e não algo inato ou natural.

Por esta razão as brincadeiras e interações são os eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 2009). A partir da observação das culturas infantis é possível construir um currículo que aborde as práticas do cotidiano e abarque a diversidade das infâncias brasileiras.

Embora já muito discutida e abordada em outros estudos, as brincadeiras devem ser sempre lembradas como experiências que permitem às crianças se relacionarem com a natureza e a cultura, promovendo a unidade e desconstruindo a ideia de dicotomia promovida pela escola, que tende a valorizar o cognitivo e a racionalidade em detrimento dos outros saberes/conhecimentos e das outras formas expressivas.

Brincar, pular, correr, dançar, gritar, chorar são apenas algumas expressões de vida que fazem parte da infância e que ainda são desvalorizadas, ignoradas, evitadas, subjugadas e castigadas pelos/as adultos/as em prol de uma pedagogia da escrita, da leitura e do raciocínio lógico-matemático.

Valorizar as diversas formas e expressões e as produções das culturas infantis é função de uma pedagogia descolonizadora e antiadultocêntrica, que aposta na formação de infâncias descolonizadas. Por isso, defendemos que é possível a construção de uma pedagogia da infância não escolarizada ou como defende Danilo Russo (2008) de “Ser Professora sem dar aulas”.

### **O encontro entre a pesquisa e a docência: por uma infância descolonizada**

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. (FREIRE, 1996, p.32).

A epígrafe aponta para o principal argumento desse texto, que pesquisa e docência são indissociáveis. Que as questões apontadas para a pesquisa estão diretamente relacionadas com os temas trazidos para a docência, e vice-versa. As demandas das infâncias brasileiras atingem de forma direta a pesquisa e a docência. Diante da imbricada relação entre a pesquisa acadêmica e as práticas pedagógicas questionamos como a produção de conhecimento impacta a vida das crianças.

No Brasil identificamos que as pesquisas têm também um vínculo direto com as políticas públicas, pois fornecem argumentos para os movimentos sociais que reivindicam direitos à educação.

Estamos nesse movimento de invenção, transgressão e descolonização, das pesquisas e das pedagogias. De luta, de rebeldias, de desobediência civil e epistêmica, aprendendo com as crianças e os/as jovens a não nos deixar dobrar. [ ] Problematizar, descolonizar, emancipar, questionar: quem tem medo e não quer reconhecer a participação das crianças na construção da realidade social? A quem serve dizer que as crianças não produzem cultura? (MACEDO et all, 2017, p.48).

Conhecer as crianças, suas culturas, seus saberes é o primeiro passo para pensar uma educação descolonizada e elaborar propostas educativas que favoreçam as culturas infantis.

A infância enquanto categoria é também imprescindível para a organização social e econômica, estabelece uma relação de reciprocidade com a sociedade e traz também as marcas de sua classe, gênero, etnia e cor da pele, como pontua Benjamin (2002, p.94) “a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”.

As crianças desde que nascem produzem mudanças. Um nascimento impacta a vida das famílias que recebem um bebê com sonhos, expectativas e emoções das mais diversas, apresenta a possibilidade do novo, a chance da construção de um novo futuro para toda a humanidade e ressalta a responsabilidade que os/as adultos/as têm de assumir pelo mundo como ele está. (ARENDDT, 2005).

Embora a dependência das crianças pequenininhas seja um fato, já que nós humanos necessitamos da ajuda das pessoas adultas, que nos alimentam e cuidam do começo da vida, pois como seres sociais dependemos uns dos outros, direta ou indiretamente. Os cuidados de manutenção da vida como: alimentação, higiene e sono, ou seja, todos os cuidados vinculados ao corpo são bastante desvalorizados na educação.

O cuidar na educação da infância vai muito além da manutenção do bem estar corporal. Passa necessariamente pela intenção educativa que exige planejamento e organização dos tempos e espaços, além de muita disponibilidade física e emocional de quem está com elas.

A docência com as crianças pequenininhas exige, assim como na pesquisa, apostar na potência das crianças e nas suas multiplicidades. O que vai em sentido oposto a educação como adaptação, conformação e colonização.

Mesmo a educação escolarizada sendo uma forma de colonialismo que em seu formato hegemônico busca a homogeneização, a padronização e ignora a potencialidade e os saberes das crianças. “É necessário instigar nas creches e pré-escolas movimentos emancipatórios, descolonizadores e antropofágicos, a fim de incitar cada vez mais as resistências infantis e a produção das culturas infantis”. (MACEDO et all, 2017, p.47).

A pesquisa acadêmica pode contribuir para produzir novos conhecimentos e não apenas reproduzir o conhecimento adultocêntrico, eurocentrado, machista e racista que é protegido por um rótulo de científico, neutro e universal. “Frente a este processo de colonização é necessário se inquietar com o silêncio nostálgico da sociedade capitalista sobre as produções culturais infantis, promovendo movimentos de construções de pensamentos pós-coloniais [...]” (MACEDO et all, 2017, p.41).

São as duas frentes de atuação na pesquisa e na docência que se retroalimentam e fortalecem os movimentos sociais que atuam pelo direito a educação na luta pela defesa das infâncias e por uma educação que respeite os direitos das crianças. Mas é preciso que os conhecimentos produzidos nas universidades cheguem às pessoas, pois como indaga Nascimento (2018, p.17):

Afinal, as crianças, sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras de cultura são um construto teórico? O que tem impedido que resultados de pesquisas cheguem com toda sua potência ao cotidiano, ao menos da escola? (NASCIMENTO, 2018, p.17).

As disputas e tensões presentes na sociedade também estão presentes nas universidades brasileiras e os estudos da criança pequena e pequenininha como um campo interdisciplinar enfrenta muitos desafios.

O debate está posto. E as crianças aguardam nossa participação na luta por infâncias descolonizadas numa sociedade democrática, antirracista, antifascista, antiadultocêntrica e anticapitalista.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BECCHI, Egle. Molte infanzie, poche storie. **Ricerche pedagogiche**. Parma, n. 68-69, 1983, p. 1-15

BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Perspectiva**, Florianópolis: Editora da UFSC, ano 12, n. 22, p. 63-95, ago./dez. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10743>

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>

JENKS, Chris. Constituinto a criança. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n.17, p.185-216, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In.: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 183-198.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, Jan/ Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>

MACEDO, Elina Elias de. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na Creche. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória (Childhoods and decolonization: challenges for an emancipatory education). **Crítica educativa**, São Carlos/SP, v. 2, p. 38, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/955>

MARCHI, Rita. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.37, p. 387-406, julho-dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/mwW6jT5nfRpwPHMJwsgYQDJ/abstract/?lang=pt>

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros P. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30537/22939>. Acesso em 15/11/21.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr./2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbXkxYCs/?lang=pt>

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpvVHmtt6VzH7mvP6VHb/?format=pdf&lang=pt>

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, nº 28 (12), p. 1467- 1471 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de Gênero e subordinação por idade: um ensaio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n.3, p. 17-23, nov./1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644211>

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. In: PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs.). **A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro**. Madri: Fundação Santillana, 2009. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br> . Acesso em: 26 jul. 2014.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/22/22>

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Eline Elias de . O/a pesquisador/a como adulto/a atípico e os desafios das pesquisas com crianças. **Humanidades & Inovação**, Palmas/TO, v. 7, p. 249-259, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/21577>

SOUZA, Ellen Lima; SANTIAGO, Flavio ; FARIA, Ana Lúcia Goulart de . As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Linhas**, Florianópolis, v. 19, p. 80-102, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018080>

## Os caminhos da Educação Infantil no Governo Temer (2016-2018)

Givanildo da Silva

Após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 agosto de 2016, o vice-presidente da República Michel Miguel Elias Temer Lulia, do PMDB, assumiu o cargo e iniciou algumas reformas políticas que foram contrárias às conquistas alcançadas, com muitas lutas, pela sociedade civil e os movimentos organizados nos últimos 30 anos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Michel Temer ao assumir o comando do país, mesmo em caráter provisório, visto que o processo de *impeachment* ainda estava sendo julgado, fez algumas mudanças entre as quais destacam-se a extinção do Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, só voltando atrás, pouco depois, pressionado pela resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi “acoplado” ao Ministério de Comunicações, reduzindo um e outro e, ao mesmo tempo, privando a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação. Extinguiu, ainda, o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, submetendo o Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016). As práticas desenvolvidas por Michel Temer estavam ligadas ao conservadorismo por meio dos interesses da elite brasileira, mesmo que, para isso, tivesse que acentuar a desigualdade do país, bem como foram chocados os preceitos da democracia, igualdade e justiça defendidos na Carta Magna.

As propostas de trabalho da equipe de Michel Temer foram publicizadas em um documento denominado de “Uma ponte para

o futuro”, o qual teve, como objetivo, “buscar a união dos brasileiros de boa vontade” (PMDB, 2015). Os princípios apresentados no documento configuraram-se como retrocessos para a política brasileira em todas as dimensões, uma vez que os governos anteriores desenvolveram políticas públicas e sociais que contribuíram para a mudança social, rompendo com a concepção do Estado mínimo. O documento tinha como “premissa o fato de o Brasil gastar muito com políticas públicas, fazendo-se necessária a construção de um equilíbrio fiscal por meio de cortes dos gastos públicos” (MANCEBO, 2017, p. 880). A proposta destacada frisava a necessidade da efetivação das práticas neoliberais, contribuindo para que o Estado se eximisse do seu papel, sendo a própria sociedade responsável por questões referentes à saúde, à educação, à previdência, entre outras.

Por meio dessa lógica, no âmbito da educação, algumas políticas educacionais foram sinalizadas durante todo esse percurso, confirmando a visão do Estado mínimo a ser empregada nas políticas públicas, sistematizando os interesses da classe dominante em detrimento da defesa da educação pública de boa qualidade para todos, uma vez que todo o processo de “destituição da representatividade democraticamente definida pelos votos de cidadãos e cidadãs que culminou com a retirada da presidenta do cargo de chefe do Estado teve graves consequências para o campo da educação e, em especial, para a Educação Infantil” (COUTINHO; MORO, 2017, p. 354).

O objetivo do presente ensaio foi dialogar acerca dos caminhos traçados para a Educação Infantil no governo de Michel Temer, tendo, como ponto de partida, a compreensão de que as políticas planejadas são retrocessos para a área, não dialogando com as concepções defendidas pelos movimentos que lutam e defendem a Educação Infantil. A metodologia esteve ancorada na abordagem qualitativa e nas pesquisas documental e bibliográfica, as quais foram importantes para as reflexões tecidas ao longo do texto.

## Os retrocessos políticos e sociais para a educação brasileira

O governo de Michel Temer teve o objetivo central de reduzir drasticamente os investimentos nas políticas sociais, com uma agenda de privatização e de transformação da educação em fonte de lucros para os empresários e toda a classe dominante, por meio de reformas educacionais desenvolvidas com uma predominância de transferir a educação pública nacional para o controle das corporações empresariais. As posturas do governo de Michel Temer para a educação foram voltadas à agenda dos empresários, sinalizando os objetivos postos no documento lançado pelo Movimento Democrático Brasileiro em consonância com outros partidos políticos, sendo evidenciados o Democratas (DEM) e o PSDB. Na visão de Santos e Malanchen (2017, p. 186):

No pacote de “inovações” para cortar gastos públicos e reestruturar o papel da escola e da universidade na sociedade, o governo propõe, por meio de emenda constitucional, de Medida Provisória e projetos de Lei, mudanças que afetam e afetarão o futuro das próximas gerações destruindo as garantias sociais previstas em lei até o momento.

A primeira arbitrariedade articulada por Michel Temer e seus aliados foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual designou o congelamento por 20 anos dos investimentos nas áreas sociais, em especial, na educação e na saúde. De acordo com Arelaro (2017, p. 214), “não se conhece experiência no mundo que tenha congelado por esse prazo os recursos de investimento social. Vinte exercícios financeiros correspondem ao prazo de dois PNEs de duração decenal”. Com essa ação política teve-se, pela primeira vez na história do Brasil, um retrocesso de investimentos para a educação de forma drástica, prejudicando, especialmente, o investimento para as áreas sociais que mais atendem as demandas da classe trabalhadora e dos seus filhos.

O recuo dos investimentos na educação e na saúde aponta para a fragilidade dos direitos sociais, os quais atingem os mais necessitados. Sem investimentos durante os próximos 20 anos, o

atual PNE (2014-2024) e o próximo PNE (2025-2035) também serão recuados, uma vez que, sem investimentos, não há possibilidades de alcançar as metas estabelecidas no Plano. Corroborando com essa discussão Coutinho e Moro (2017, p. 354) ressaltam:

O cenário de cortes e visível defesa da privatização da educação, assentados em uma perspectiva política de Estado de exceção, criou condições favoráveis para que o governo justifique o não cumprimento de metas e estratégias do PNE [...] Tal medida relaciona-se a um conjunto de definições que estão articuladas e que visam selar um acordo com entidades privadas na definição e execução de políticas educacionais.

As consequências do congelamento para as políticas sociais são drásticas. No que se refere à educação pública, todo o planejamento está em risco, especialmente, a meta 20 do atual PNE que trata do financiamento da educação. A Educação Infantil, apresentada no PNE na meta 1, que objetiva expandir suas vagas, por meio da construção de creches e pré-escolas, não será mais possível, pois não há condições financeiras para o cumprimento dessa meta. Outras questões relevantes para a área como programas de formação de profissionais, estruturação de política para a avaliação e de espaços adequados nos quais se efetive a Educação Infantil de boa qualidade não serão realizados.

Amaral (2016) reflete que, com a validação do congelamento no investimento das políticas sociais, houve a morte do atual PNE e das políticas educacionais que traçavam melhorias para toda a educação brasileira, destacando-se as localidades mais distantes e com poucas perspectivas arrecadatórias. O autor salienta que não restam dúvidas de que o poder de destruição dessa política é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base alargou-se consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social (AMARAL, 2016).

Eis a constatação do retrocesso que está trazendo muitos danos para o futuro da educação. Atualmente, muitas crianças necessitam

de vagas para frequentar as creches e pré-escolas, sendo que esse direito foi conquistado há 30 anos, com a Constituição Federal de 1988, mas as problemáticas perduram até os dias atuais, mesmo com a existência de esforços políticos, desde a década de 1990, para afirmar a Educação Infantil como campo da educação e, portanto, seriam necessárias políticas educacionais que garantissem esse direito. Arelaro (2017, p. 209) sinaliza que “o Brasil, a partir dos anos de 1990 passou a admitir a importância do investimento em Educação Infantil, possibilitando um atendimento integral à formação e oferecendo melhores condições de desenvolvimento de sua criatividade, por meio de atividades lúdicas”.

As políticas sociais, econômicas, culturais e educacionais do governo de Michel Temer não foram favoráveis para a continuidade das conquistas traçadas nas décadas anteriores, despertando novos caminhos e concretizando os objetivos do modelo neoliberal de governabilidade, por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que não se contentaram com a abertura democrática e com a ampliação dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora e que necessitam reaver esse poder para coroar o ordenamento burguês.

### **Olhares para a política educacional na Educação Infantil no governo de Michel Temer**

A primeira política para a Educação Infantil do governo Michel Temer foi a criação do Programa Criança Feliz (PCF), sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). O programa integra ações nas áreas de educação, saúde, justiça e cultura, para promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

O objetivo do Programa Criança Feliz, ainda em vigor, é promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida. Para a

concretização desses objetivos, o PCF tem, como estratégia, a parceria entre os estados, os municípios e o governo federal. No documento, é exposta a concepção de infância que vigora no programa (BRASIL, 2017, p. 5):

A primeira infância é uma etapa do desenvolvimento humano marcada por importantes aquisições físicas, cognitivas, emocionais e sociais. É também marcado pela imaturidade e vulnerabilidade da criança e por sua condição peculiar de dependência do ambiente e de cuidados de outras pessoas. Processo dinâmico e permanente, o desenvolvimento humano está permeado pelas relações sociais, econômicas e culturais, bem como pelo contexto territorial existente.

Essa concepção de infância exposta pelo PCF não se configura nos preceitos e na garantia do direito da criança de 0 (zero) a 3 (três) anos a ter um espaço acolhedor que lhes possibilite diferentes experiências. As crianças nessa idade necessitam de políticas educacionais que lhes garantam o direito à creche em boas condições, proporcionando-lhes diferentes aprendizagens e vivências. A criança é um ser histórico, portanto, os seus direitos, que foram garantidos com muitas lutas e resistências, devem ser respeitados.

As possibilidades de retrocesso para a oferta da Educação Infantil, por meio desse programa, são inúmeras, uma vez que apenas fazer visitas e acompanhar de forma simplória as famílias não lhes garante que tenham acesso à Educação Infantil de qualidade, muito menos que as crianças desenvolvam-se em uma perspectiva integral, como é defendido nos marcos normativos e legais da primeira etapa da educação básica. De acordo com os idealizadores do PCF, “o programa fortalece a trajetória brasileira de enfrentamento da pobreza com redução de vulnerabilidades e desigualdades e potencializa a integração do acesso à renda com inclusão em serviços e programas” (BRASIL, 2017, p. 10).

A trajetória da Educação Infantil como espaço educacional, social e político na sociedade brasileira foi marcada por muita luta para a garantia dos direitos que se tem até os dias atuais. A coragem, a força e a disposição dos movimentos sociais e dos defensores da

área resultaram em conquistas importantes para as crianças, destacando-se a inserção da Educação Infantil no espaço educacional, a garantia das crianças em frequentar creches e pré-escolas, a construção de políticas referenciais que estruturam e organizam o desenvolvimento do trabalho com as crianças, entre outros. O fortalecimento para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos configura-se na garantia do direito de todas as crianças, sem exceção, estarem na creche.

Com a implementação desse programa, a política educacional para a Educação Infantil, descrita na meta 1 do atual PNE, foi reorientada, uma vez que não havia indicações dessas práticas na política de Estado nos próximos anos. O governo Michel Temer desconsiderou o debate político, social e educacional que foi desenvolvido pela sociedade civil para construir políticas que vão de encontro aos objetivos do atual PNE. O PCF é viabilizado nos moldes de programas focais e suplementares, os quais não têm uma base conceitual para a sua realização, mas impregnam marcas políticas partidárias, prejudicando o presente e o futuro dos seus assistidos, configurando-se em um programa pobre para as crianças pobres.

Na visão de Albuquerque; Felipe e Corso (2017), há um conjunto de dispositivos legais que legitimam o direito à Educação Infantil, consolidada e afirmada no plano legal e conceitual. Para os autores, a Constituição Federal de 1988 proíbe o retrocesso social, logo, qualquer programa proposto para as crianças pequenas não pode substituir a Política Nacional de Educação Infantil (2005), construída pela sociedade civil. Desse modo, criança feliz é a criança que tem seus direitos garantidos, frequentando uma unidade escolar pública.

Cabe destacar, mais uma vez, que o PCF não está entre as estratégias do atual PNE, mas surgiu como uma política de retrocesso no contexto do governo Michel Temer, o qual desconsiderou o árduo trabalho realizado pela sociedade durante as décadas passadas. A concretização desse programa minimiza a importância de investimento na primeira infância no âmbito educacional, na construção de creches e na formação dos

profissionais de Educação Infantil, substituindo essas dimensões à prática de assistencialismo. De modo geral, afirma-se que esse programa é um retrocesso à década de 1960, quando a assistência social, por meio de seus programas focais, contribuía com as famílias das crianças pobres do país.

Outra política implementada no governo de Michel Temer foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC está prevista na CF/1988 e na LDB/1996, apenas para o Ensino Fundamental. A sua construção teve início ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff em 2014, sendo desenvolvidas duas versões durante esse último governo, as quais tiveram a participação da sociedade civil, pesquisadores e entidades representativas na área. O documento inicial foi construído por uma comissão de especialistas de cada área como proposta para a BNCC. Cabe salientar que “em um primeiro momento a Educação Infantil não estava incluída no processo de discussão, o que só ocorreu com a solicitação da COEDI/MEC” (COUTINHO; MORO, 2017, p. 354).

Na visão de Arelaro (2017, p. 215):

Houve um equívoco por parte dos movimentos sociais e dos sindicatos ligados ao magistério, em especial os da Educação Infantil, de não tentarem impedir a inclusão da Educação Infantil no documento da BNCC, pois, mesmo não havendo exigências legais na LDB pela inclusão, nas versões I e II, iniciadas em 2013, a mesma foi incluída. É verdade que especialistas e pesquisadoras da área participaram de sua elaboração, preservando as características da Educação Infantil propostas nas Diretrizes Curriculares e garantindo que a BNCC seria orientada pelos campos de experiência educativa, concepção avançada de percursos metodológicos para ser utilizados nas escolas da infância.

A primeira versão da BNCC foi abreviada para a Educação Infantil; a segunda, resultado do debate sobre a temática, teve um texto mais extenso, no qual se explicitam os caminhos e as escolhas realizadas para o trabalho com as crianças, por meio dos documentos referenciais da área, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009). No corpo do texto da segunda versão, identifica-se a definição de direitos de aprendizagem, destacando-se

o direito de aprender a conhecer-se, a conviver, a explorar, a brincar, a participar e a expressar-se, assim como a organização por campos de experiência, o eu, o outro; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (COUTINHO; MORO, 2017).

As primeiras versões apresentaram os princípios da organicidade da Educação Infantil, por meio dos documentos construídos anteriormente, os quais retratam a Educação Infantil como espaço para as crianças socializarem saberes, experiências e culturas, para que tenham direito à aprendizagem por meio de ações que lhes possibilitem o desenvolvimento integral, psicossocial, emocional, afetivo e educacional. Dessa forma, defende-se que as propostas pedagógicas para a área devem orientar-se por uma perspectiva na qual prevaleçam as experimentações, a criatividade, os pensamentos, por meio do faz-de-conta e das brincadeiras, situação quase impossível com os objetivos presentes na terceira versão.

Para a continuidade dos trabalhos, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, houve a dispensa também dos profissionais que estavam à frente do processo de elaboração da BNCC, sem nenhuma consideração da relevância do trabalho desenvolvido e da continuidade das ideias e dos princípios estabelecidos. A terceira versão foi construída sem a participação da sociedade civil e apresentada, pelo governo Michel Temer, em 6 de abril de 2017.

De acordo com Arelaro (2017), a terceira versão, imposta pelo governo Michel Temer, apresentou uma redução nas concepções de linguagens e de experiências na Educação Infantil, contrariando as diretrizes dessa etapa de ensino. Para a autora, “dividir a educação da primeira infância de zero a seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em estágios de desenvolvimento” (ARELARO, 2017, p. 215).

Dois aspectos merecem destaques nas análises das mudanças entre as primeiras versões apresentadas no governo Dilma Rousseff e a terceira no governo Michel Temer. O primeiro refere-se à inclusão de uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo e não no seu processo de constituição humana, por meio de uma educação integral. O segundo é a mudança de um dos campos de experiência ‘escuta, fala, pensamento e imaginação’ para ‘oralidade e escrita’, o que claramente demarca a ênfase no ensino da escrita para as crianças na Educação Infantil (COUTINHO; MORO, 2017).

Há um risco de que a Educação Infantil seja considerada uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental, contrariando os preceitos defendidos pelas diretrizes e demais políticas referenciais para a área construída nos governos anteriores, em debate com os profissionais, os pesquisadores e as entidades que defendem a área. A possibilidade de escolarização ainda na primeira etapa da educação básica desconsidera as dimensões que constituem o trabalho com as linguagens, a brincadeira e a interação, elementos centrais ao se pensar as experiências das crianças nessa fase.

Com a construção da terceira versão da BNCC, percebe-se a destituição da sociedade civil e dos especialistas, que tinham iniciado o trabalho com intensidade e compromisso social, para incorporar os grupos empresariais, os quais têm diferentes projetos e concepções de educação, vindo, na educação, a possibilidade de estruturação do capital humano (COUTINHO; MORO, 2017, p. 356):

Os objetivos propostos na BNCC estão em consonância com os anseios dos grupos empresariais, os quais têm interesses em se beneficiar com as propostas educacionais por meio das vendas de pacotes prontos para as escolas, bem como as consultorias nas formações de professores. Percebe-se que a lógica é efetivar políticas educacionais que beneficiem os grupos que apoiaram o atual governo, uma vez que o objetivo é construir alianças com setores que contribuíram para a sua inserção no comando do país.

No contexto de retrocessos para a educação brasileira por meio dos princípios definidos na BNCC, o Ministério da Educação editou a portaria n. 826, no dia 7 de julho de 2017, que dispôs sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), incorporando a pré-escola no conjunto de ações do programa. O documento (BRASIL. PNAIC, 2017) estabelece:

As ações do PNAIC 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.

Como é possível perceber, o PNAIC tinha como objetivo possibilitar que as crianças conseguissem ler e escrever, em consonância com a BNCC, que também estabelece o mesmo propósito. Assim, as crianças ainda na Educação Infantil, na pré-escola, com idade de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, deveriam ser submetidas às práticas pedagógicas que visam à alfabetização. Essa concepção vai de encontro aos dispositivos legais sinalizados nos governos anteriores, contribuindo para a percepção de que as forças conservadoras avançaram em seus objetivos, mediante a implementação das políticas educacionais, sendo verdadeira a afirmativa de que “é avassalador o movimento do governo Temer no sentido de destruir e deturpar as conquistas da educação no país” (ARELARO, 2017, p. 218).

Pode-se afirmar que o PNAIC, nessa configuração para a Educação Infantil, é resultado das intenções e objetivos da BNCC, a qual retrata a alfabetização das crianças como processo cognitivo importante para o avanço da escolarização, mesmo que tenham apenas 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Outro fator que se enxerga é o retrocesso na formação continuada dos professores, sendo estes preparados para que as crianças possam ler e escrever ainda na pré-escola.

Cabe levantar a discussão de que a formação dos professores da Educação Infantil, desde o governo Michel Temer, está em risco, assim como as demais áreas, pois a concepção política e social que

vem sendo direcionada não favorece para a construção de saberes nos quais contribuam para a construção de práticas que visam à transformação, mas a manutenção das desigualdades sociais, das diferenças, da opressão, entre outras dimensões.

As políticas educacionais desenvolvidas no governo Michel Temer não foram pautadas em diálogos com a sociedade civil, apenas com os grupos empresariais, tendo, como objetivo, banir as conquistas sociais, políticas e educacionais alcançadas por meio de lutas históricas. Para Coutinho e Moro (2017, p. 358):

No caso da Educação Infantil, a luta histórica pelo seu reconhecimento enquanto etapa educacional, que os profissionais que atuam com as crianças são professores, que necessitam de formação específica, que o currículo precisa pautar no objetivo da sua educação integral e na consideração das suas experiências e no seu direito de acessar o amplo acervo de conhecimentos, sobretudo, a elaboração das suas culturas e, principalmente, por recursos que permitam a expansão da oferta e a sua qualidade, já revela o quanto esta etapa sempre esteve à margem, mesmo que tenha tido significativos avanços nos campos legal e pedagógico.

Percebem-se os desafios que foram postos para a educação em relação ao seu processo de organicidade na política educacional. Os desvios de objetivos e das percepções de sociedade, de homem e de educação sofreram uma ruptura e o modelo desenvolvido no governo Michel Temer contraria as conquistas alcançadas, sinalizando tempos sombrios para a educação pública brasileira. Assim, “nos cabe denunciar o retrocesso e continuar na luta, mesmo que isso signifique um intenso e desgastante enfrentamento” (COUTINHO; MORO, 2017, p. 359).

Outra política do governo Michel Temer foi a portaria n. 142, de 22 fevereiro de 2018, que instituiu o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental. O Programa Mais Alfabetização, bem como o PNAIC integrarão a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Mais

uma vez, cabe levantar a discussão de que as políticas desenvolvidas no governo Michel Temer não estavam dentro dos parâmetros estimulados no atual PNE, desconsiderando as instituições e setores da sociedade no campo do planejamento da educação.

O Programa tem como finalidade contribuir para a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de acompanhamento pedagógico específico; e a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização.

Sobre o Programa Mais alfabetização, é válido salientar que a portaria é clara quando sinaliza que o ciclo para a alfabetização deve ser o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, sendo esquecido o 3º ano. O atual PNE e a primeira versão do PNAIC, no governo Dilma Rousseff, estabeleceram que as crianças tinham até o terceiro ano do Ensino Fundamental para serem alfabetizadas, na ocasião dessa nova política, esse fato não foi considerado. Há, portanto, um adiantamento do processo de alfabetização, em consonância com a BNCC, sendo a Educação Infantil considerado o campo para contribuir para essa fase. Essa ação não favorece que as crianças, especialmente as que vivem em situações mais vulneráveis, possam ser alfabetizadas em apenas dois anos.

Outra polêmica apresentada pelo Programa Mais alfabetização foi a inserção do assistente de alfabetização. Ele poderia ser uma pessoa leiga a qual contribuiu com os professores regulares das turmas. Cada assistente poderia auxiliar até 10 turmas nas escolas que tinham mais necessidades e até cinco nas que não apresentassem muitas problemáticas. No entanto, o processo de alfabetização exige conhecimentos, técnicas e metodologias complexas, sendo necessário que se tenham profissionais qualificados para auxiliar nessa atividade. A presença de uma pessoa leiga nesse processo não favorece um significativo instrumento de melhoria educacional, haja vista que, além de serem

muitas turmas para atender, essa pessoa, possivelmente, não tivesse formação na área pedagógica, descaracterizando os preceitos do professor alfabetizador.

No campo das políticas de formação dos professores, como sinalizados no atual PNE, construído coletivamente com a sociedade civil, o governo Michel Temer e toda a sua equipe desvirtuaram, apontando uma Política Nacional de Formação Docente com caráter tecnicista e padronizado, sem apontamentos reflexivos, necessários para uma formação integral dos futuros profissionais da educação.

Conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2017), a proposta de formação docente do Ministério da Educação mantém laços estreitos com a política econômica e trabalhista do governo golpista, na medida em que visa injetar recursos públicos em instituições privadas e formar novos profissionais do magistério na lógica da desregulamentação do emprego público e do empreendedorismo. Daí, o fato de a Política Nacional de Formação Docente estar totalmente dissociada de medidas voltadas à valorização dos atuais e futuros profissionais da educação, sobretudo nos aspectos da melhoria do Piso, da Carreira e das condições de trabalho nas escolas.

Os defensores da escola pública de boa qualidade salientam que a Política Nacional de Formação Docente imposta pelo Ministério da Educação e os aliados do governo Michel Temer não se configurou como uma política de formação propícia para a mudança dos problemas educacionais, mas está pautada na lógica do capital, a qual prevê uma formação direcionada na preparação dos professores para contribuir com bons resultados nas avaliações em larga escala. Desse modo, cinco aspectos merecem destaque: 1) restrição da política de formação apenas para professores; 2) rompimento com o diálogo democrático sobre as políticas de formação dos profissionais da educação; 3) alteração de nomes de programas já existentes; 4) priorização da oferta privada e à distância de cursos de formação inicial de professores e manutenção

da estrutura de formação continuada; 5) Base Nacional de Formação Docente imposta por organismos privados e internacionais.

A proposta do atual PNE prevê que todos os profissionais da educação devem ter uma formação sólida, de preferência realizada pelas universidades. A sinalização feita pelo governo Michel Temer teve como sujeitos de direito à formação inicial e continuada apenas os professores, pois são eles que estarão contribuindo para que os estudantes alcancem bons resultados nos testes padronizados nacionais e internacionais. Essa formação a ser realizada de forma fragmentada, à distância, por empresas que não têm experiências com formação de professores, sem levar em consideração os desafios e as possibilidades do desenvolvimento da educação, acaba desvirtuando o sentido da formação.

A falta de diálogo foi a marca do governo Michel Temer, sendo confirmado, mais uma vez, na implementação da Política Nacional de Formação Docente, na qual apenas os técnicos do Ministério da Educação e os empresários se fizeram presentes para pensar os caminhos para a formação dos professores. Sabe-se que, no país, há muitas representações acadêmicas, com uma vasta experiência na efetivação de políticas educacionais e na formação de professores, sendo os mais indicados para direcionar possíveis estratégias que possibilitassem a melhoria na formação dos profissionais da educação.

### **Considerações finais**

Desde o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que a educação brasileira vem sofrendo ataques constantes, decorrentes da mudança de concepção política e social que os governos Michel Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2021) desencadearam em suas agendas. São dois governos que se aproximam da concepção do Estado mínimo, da desvalorização da educação, da ciência e do desenvolvimento do país. Uma principal característica é o caráter antidemocrático, com supressão dos

movimentos sociais, intelectuais e educacionais das decisões que reverberam no futuro da nação.

O projeto de sociedade que estão estruturando perpassa pelos interesses do grande capital, sendo a educação, por meio das reformas e políticas estabelecidas, um significativo campo para a efetivação dos objetivos e das propostas dos empresários. O jogo de interesses, dos negócios, dos empreendimentos, da produtividade, resultados quantitativos são aspectos difundidos e defendidos, colocando em evidência a concepção de educação divergente dos preceitos que os profissionais e os defensores da educação pública apresentam como relevantes ao projeto social para o país e o seu povo.

A falta de investimentos nas áreas sociais, decorrentes da Emenda Constitucional, rompeu com os preceitos dos avanços educacionais, contribuindo, cada vez mais, para a intensificação das desigualdades sociais e corroborando para que os objetivos dos grupos empresariais sejam reafirmados pelas leis estabelecidas pelo Estado. Para Coutinho e Moro (2017), o cenário é preocupante, porque o protagonismo que representações de entidades privadas possuem no contexto da definição das políticas implica que o parco recurso que será destinado à educação nos próximos 20 anos será repassado com prioridade a essas entidades, que consideram a educação das crianças como caminho para a consolidação do capital humano, preparando-as para o mercado de trabalho.

A efetivação das políticas educacionais desenvolvidas no último quadriênio não é favorável para a educação, em especial para a Educação Infantil, uma vez que tem concepções ultrapassadas, não vistas na década de 1990, quando nascia, no Brasil, as práticas e os discursos neoliberais. Os retrocessos na formação dos professores, nas concepções dos programas e no modo de implantação não consolidam um Estado democrático, mas em colapso, uma sociedade em risco na qual as pessoas estão alheias aos desmandos dos governos sem responsabilidade social e política.

No âmbito das políticas educacionais para a Educação Infantil, percebe-se a defesa da alfabetização na pré-escola, a existência de

livros didáticos com caráter padronizado, deixando de lado as múltiplas experiências que são necessárias para a formação integral das crianças. A formação dos professores é apresentada em uma perspectiva do saber-fazer, com modelos prontos para serem reproduzidos, desqualificando a formação acadêmica mediante a ação-reflexão-ação, importante dimensão da atuação docente.

De modo geral, o campo da resistência contra os retrocessos precisa ser organizado, dinamizando debates e cenários com a finalidade de construir novas possibilidades para a área. Na visão de Arelaro (2017), é preciso a organização da sociedade civil e dos movimentos que lutam por uma educação pública de boa qualidade, tendo a Educação Infantil como importante etapa da educação básica, para que: a) não aconteça a incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola; b) se tenha a defesa intransigente do lúdico na Educação Infantil; c) aconteça a resistência à aplicação de testes específicos para medir a qualidade da Educação Infantil; d) se tenha a construção de projetos pedagógicos que atendam as crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais; e) seja estabelecida formação consistente teórica e prática dos professores de Educação Infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância; e, por fim, f) se tenha condições de dignidade de trabalho e de salário dos profissionais da educação brasileira, situação que vêm sendo desvalorizados sistematicamente (ARELARO, 2017).

No contexto atual da política brasileira, há inúmeros desafios sociais, éticos, educacionais a serem enfrentados com a finalidade de encontrar caminhos possíveis para garantir o direito à educação, à vida, à socialização, ao diálogo, ao respeito, à verdade. O Estado democrático não funciona quando se tem as metas traçadas para alcançar o modelo de sociedade vigente, pois os princípios basilares para a sua existência não são considerados pelos governos que estiveram/estão no poder desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Por fim, reconhece-se que os caminhos traçados para a Educação Infantil são desafiadores para a concretização das experiências formativas que atendam as múltiplas linguagens, com políticas educacionais que garantam às crianças o direito à educação em espaços públicos. As pesquisas, as lutas e os movimentos de resistência não podem parar a fim de alcançarmos, juntos, o espaço político que a Educação Infantil necessita com perspectivas formativas e reflexivas para os professores, atendendo a concepção de criança defendida pelos profissionais e pesquisadores da área. Eis, portanto, o maior desafio na atual conjuntura!

## Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a morte do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2005.

BRASIL. **Programa Criança Feliz**: a intersetorialidade na visita domiciliar. Brasília/DF, 2017.

CNTE. **2016**: o Brasil esfacelado pelo golpe. Brasília: CNTE, 2017. 184 p.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (editores). O contexto político e a educação nacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.329-334, abr./jun., 2016.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out./dez., 2017.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Uma ponte para o futuro**. São Paulo: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

SANTOS, Silvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane; SANTANA, Lucena Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira – Volume I** - Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.



## **Percursos de pesquisa e criação na Educação Infantil: profissionalização e politização docente**

Adriana Alves da Silva

Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.  
Rosa Luxemburgo

### **Lugar de fala e posicionalidade**

O presente texto reflete acerca dos meus percursos da pesquisa e criação na Educação Infantil, a partir de algumas proposições no contexto da *Docência e as práticas educativas na Educação Infantil*. Dentre as muitas inquietações e possíveis questionamentos que nos incita, coloco como foco trazer alguns apontamentos referentes à nossa posicionalidade, como pesquisadoras/es, professoras/es, militantes, ativistas que atuam no campo da educação para/com as infâncias, perante os desafios da profissionalização e politização da docência, especialmente na Educação Infantil, que ainda reflete contradições estruturais da cisão entre educar e cuidar.

Nesta perspectiva, na indissociabilidade do educar e do cuidar, que saliento a base inicial de reflexão a respeito dos desafios da profissionalização e politização docente na Educação Infantil, ressaltando que se trata de uma docência relativamente nova em sua especificidade, sendo inventada na e para a Educação Infantil, especialmente nos últimos 30 anos, tendo como marco a LDB 9394/1996, que institui a EI como primeira etapa da Educação Básica.

Cabe destacar a presente problematização, muito reforçada após a crise da pandemia de Covid, tragédia global que evidenciou as contradições do trabalho doméstico e trouxe a centralidade da dimensão do Cuidado, categoria fundamental da existência humana, compreendida e situada no campo de estudos do Trabalho. Porém, destacamos que, na nossa cultura, a dinâmica do cuidado e da reprodução da vida, historicamente vem sendo construída por uma

desigual divisão sexual do trabalho, em uma esfera privada, afetiva, na esfera do doméstico, essencialmente da ordem do feminino. Trabalho invisível, desvalorizado, pouco, mal ou não remunerado.

Interessa-nos problematizar este processo de profissionalização, da educadora e/ou professora da primeira infância, como uma profissão a ser inventada (MANTOVANI, 1999), tendo como referência a experiência italiana e um olhar histórico feminista, compreendendo a trajetória da institucionalização da Educação Infantil como política pública, inserida em um contexto de luta, com avanços e retrocessos políticos constantes.

Como afirma Ana Lucia Goulart de Faria (2005, p. 1021), “as instituições de Educação Infantil têm origens totalmente distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos”. De sua origem, na perspectiva filantrópica religiosa, higienista de patologização da pobreza a um espaço-tempo de direitos para as crianças, há um longo processo de luta micropolítica, ressaltando que “O que conta na creche, insistimos, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças” (FARIA, 2005, *apud* GUATTARI, 1987), para desconstruirmos velhas concepções de infância, educação e uma inovadora docência centralizada nas crianças.

Essa docência a ser inventada surge marcada por uma positividade da sua feminização histórica, como revelou a pesquisa de Cerisara (1996), há mais de vinte anos, nas complexas tramas da maternagem e dos preconceitos nas relações de educação e cuidado. Por exemplo, com a professora que prepara as atividades pedagógicas e auxilia na troca das fraldas, ou na exclusão de profissionais homens nesta dimensão do cuidado, contradições e atualizadas constantemente nos opressores e desiguais mecanismos de subjetivação da divisão sexual do trabalho.

A questão da predominância feminina da docência na Educação Infantil, na nossa perspectiva, exige uma problematização e reflexão constante; nesta direção que a proposição de resgatar a história da luta por creche, do ponto de vista feminista (FARIA,

2005), juntamente ao sindicalismo de esquerda e dos movimentos sociais, é fundamental para um processo de profissionalização e politização docente.

A história da creche numa perspectiva feminista está situada em trajetórias de pesquisa, extensão e articulação política do GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural), linha Culturas Infantis, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (SP), junto ao departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE), que, em 2021, celebra seus 25 anos de luta pelo direito à infância e educação, local de onde falo e me posiciono como pesquisadora, inserida em um coletivo de pesquisa: criancista, criançóloga, marxista, feminista.

Destaca-se a práxis em torno da pesquisa militante a partir do Simpósio Temático *Creche e Feminismo*, no Seminário Internacional Fazendo Gênero, importante evento multidisciplinar na área de gênero e estudos feministas, envolvendo academia e movimentos sociais, realizado periodicamente na Universidade Federal de Santa Catarina.

A partir ou em conexão com a experiência desse evento, três publicações foram produzidas, publicadas no contexto coletivo do nosso grupo de pesquisa e disponibilizadas gratuitamente; o primeiro, *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015), apresenta um olhar feminista para os direitos das crianças, da participação feminista na luta por creches, as questões de gênero na docência com as crianças, passando pelas mulheres operárias do ABC paulista, da cidadania dos bebês aos direitos das famílias trabalhadoras.

O segundo livro, *Porque a creche é uma luta das mulheres: inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!* (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018), exalta o poder e a importância das redes feministas na universidade, com compromisso político na defesa dos direitos das mulheres e das crianças, dedicado à Marielle Franco “mulher, negra, mãe, feminista, socióloga, “cria da Maré”, sua memória se expande e luto é

*verbo!* Oferece um conjunto de artigos que abarca do feminismo negro ao feminismo marxista, da creche como bandeira da despatriarcalização, mas problematizando esse espaço em tempo de perda de direitos. E na necessidade de olharmos para as creches privadas, nas relações de classe e raça até as questões da descolonização do pensamento adultocêntrico e da urgência de uma pedagogia da não violência.

Em *“Isso aí é RACHISMO! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras* (SILVA; FARIA; FINCO, 2019), na interlocução com pesquisadoras/es de diversas regiões do país, apresentamos pesquisas centradas nas crianças, suas resistências e transgressões, assim como as resistências das mulheres, abordando temas complexos como a transfobia de um feminismo radical. A questão da violência sexual contra as meninas e a negligência, impunidade em uma sociedade heteropatriarcal, passando pelas formas desiguais de engajamento das mulheres militantes, discutindo a pluralidade de feminismos, a emergência da categoria analítica da interseccionalidade e a divisão sexual do trabalho, a maternidade e as creches. Textos potentes, apresentando limites, contradições e possibilidades de reflexão e resistência política, já em tempos sombrios de muitos retrocessos no campo dos Direitos Humanos, mas que apontam que seguimos na luta.

A partir dessas contribuições, e para a presente reflexão, destaco duas delas: a primeira, *“A fertilidade me sufoca” maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções* (SILVA, 2015) que, partindo de uma inspiração literária, desenvolvi meu argumento central em torno das tensões na sexualidade das mulheres, envolvendo maternidade, direitos reprodutivos, divisão sexual do trabalho e a violência contra as mulheres. E a segunda, *Creche: uma bandeira da despatriarcalização* (SILVA; MACEDO, 2019), colocamos no centro do debate a estrutura patriarcal intrínseca ao sistema econômico capitalista que engendra as relações de classe, raça e gênero em um nó de opressão e exploração, sobretudo das mulheres. Destaco que

compreender a maquinaria do patriarcado como um sistema é fundamental para nos situarmos coletivamente, e combater a violência que é inerente a essa organização social.

### **A creche como *locus* de luta das mulheres**

A partir desse percurso brevemente exposto, coloco as questões que vêm nos mobilizando no nosso debate coletivo, pois nos perguntamos: quem são as professoras que constroem a Educação da infância brasileira? São mulheres das classes populares? Negras, indígenas, casadas, homoafetivas, heteronormatizadas, lésbicas?

Em um país com dimensão continental, marcado por um processo perverso de colonização, repleto de desigualdades estruturais em seu vasto território, a hipótese é que são múltiplas e complexas; porém, para o presente campo de análise, o que as une é que são professoras, ou seja, exercem como atividade profissional a docência, com ou sem diploma, no caso específico de muitas educadoras, (chamadas auxiliares, pajens, ADI, recreacionistas, dentre tantas denominações) na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Embora seja notório o processo de feminização da docência na Educação Básica brasileira (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1996), há um processo histórico complexo de imbricações do trabalho das mulheres na Educação Infantil, alinhado ao trabalho doméstico, às questões de classe, raça/etnia e às expectativas de reprodução social ligadas à maternidade, nas “naturalizadas” atribuições das relações sociais de sexo entre homens e mulheres.

Claudia Vianna, em *O sexo e gênero na docência* (2006), problematiza as relações de feminização da docência com as configurações de gênero em sua construção histórica, social e cultural como categoria fundamental para compreender esse fenômeno; salienta também a massiva presença feminina, mas com múltiplos e contraditórios processos de identidade docente entre

homens e mulheres. Segundo a autora, de acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), com 52 mil professores brasileiros, mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª até às 8ª séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que, dos diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica, 90,1% são mulheres. (VIANNA, 2006, p.83).

No artigo *Docência na Educação Infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense* (2018), Marcia Buss Simão e Eloisa Rocha, ambas pesquisadoras do NUPEIN (Núcleo de Pesquisa em Educação Infantil) da UFSC, trazem dados e análise especificamente em relação às professoras de Educação Infantil, em que as pesquisas contemporâneas apontam que essa profissão ainda está sendo inventada. As autoras trazem dados do território onde se inserem, apresentando uma profícua interlocução com a produção intelectual da área, problematizando a questão da formação das professoras da Educação Infantil, com um breve histórico de estudos, com referências importantes do campo de estudos de formação de professores e centrando as análises nos processos de ingresso e carreira na Educação Infantil, na formação mínima exigida, plano de carreira e acesso ao magistério, vínculo empregatício, situação funcional, carga horária, piso salarial dos profissionais (professores, auxiliares e diretores). (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018).

Ambas as pesquisas trazem questões centrais para o processo de profissionalização das professoras de Educação Infantil, que, ainda reiteramos, está em invenção e concomitantemente luta política, e nos colocam como questões a forma como as professoras da Educação Infantil no Brasil estão em processo de reconhecimento, valorização e luta por seus direitos, como trabalhadoras da educação.

Neste sentido, a experiência italiana ainda nos inspira, do marco teórico de trazer importantes reflexões da trajetória histórica

e invenção desta profissão (MANTOVANI, 1999); da professora/educadora de creche como uma referência importante, revisitamos o trabalho das pesquisadoras italianas Barbara Ongari e Paola Molina, em *A educadora de creche: construindo suas identidades* (2003), apresentando o movimento histórico da busca da identidade profissional que traz as transformações do trabalho assistencial-sanitário, ao reconhecimento (ou à reivindicação) de funções específicas pelas educadoras, passando pelos conflitos das duplas jornadas, no trabalho doméstico - como mães e esposas.

Salientamos que as reivindicações estão vinculadas ao campo do reconhecimento de direitos, processo inserido no contexto de transformações constantes do mundo do trabalho, e nesta perspectiva pensamos as questões de identidade docente, partindo da centralidade do trabalho como categoria e eixo articulador da presente problematização.

Nesta direção, visamos situar a docência na Educação Infantil nas relações de profissionalização e politização docente de mulheres trabalhadoras, que exercem uma docência carregada na complexidade, que envolve a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo (HIRATA; KERGOAT, 2007), que historicamente produzem hierarquias, opressões, explorações e desigualdades.

Resgatamos que a Pedagogia da Educação Infantil definida por Eloisa Rocha (1999) vem se consolidando a partir da expansão pós LDB da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica em creches e pré-escolas, em um movimento de crítica e criação multidisciplinar, com foco nos processos educativos de apropriação e produção das culturas infantis. De maneira inovadora e fundamental em seu trabalho, abordou o processo de consolidação de um campo de pesquisa, problematizando as intrincadas relações entre a infância e a Pedagogia, com suas dimensões de poder e saber que permeiam as relações sociais, sem aumentar o poder a respeito das crianças, numa visão antiadulocêntrica. (SILVA; FARIA, 2021).

Neste percurso argumentativo, cabe também destacar os movimentos de resistências culturais, como apontou a pesquisa de Joseane Bufalo (2009), ao analisar, no processo de sindicalização das educadoras na rede municipal de Campinas/SP, que nem só de salário vivem as docentes de creche, há toda uma pauta de reivindicação e mobilização social em torno desta profissão que vem sendo inventada, especialmente do ponto de vista da formação continuada de um campo também em construção.

### **Profissionalização e politização docente: por uma Pedagogia da Infância Feminista**

A partir dos apontamentos apresentados que delineamos a urgência de um trabalho formativo crítico, problematizando as relações de gênero, considerando que são a grande maioria na Educação Básica, professoras, educadoras, com ou sem Magistério e/ou Pedagogia, na perspectiva da profissionalização e politização da docência na Educação Infantil. E abordando as contradições estruturais da cisão entre educar e cuidar, como uma potência política de empoderamento perante as crises de reprodução social.

Reforçamos que a crise da pandemia trouxe uma centralidade na dimensão do cuidado, categoria fundamental da existência humana, situada no campo do trabalho e da reprodução social, que historicamente vem sendo construída pela divisão sexual do trabalho em uma esfera afetiva, atrelada às formulações subjetivas, controle das emoções, dos mitos em relação ao amor materno, essencialmente da ordem do feminino, trabalho invisibilizado, desvalorizado, não remunerado. Como ironiza Rita von Hunty (2019), a mulher não é um centro de reabilitação<sup>1</sup>.

Como produzir a vida sem o trabalho das mulheres? Como problematizar a crise mundial a partir da perspectiva do trabalho,

---

<sup>1</sup> **Mulher: centro de reabilitação.** vídeo disponível em seu canal no youtube, Tempero Drag. <https://www.youtube.com/watch?v=OEr0kbUrNUs&feature=youtu.be> Acesso em: 15 nov. 2021.

em relações imbricadas de sexo/gênero, raça/etnia, classe, como afirmam Falquet e Cisne (2020):

Na era da mundialização neoliberal, o “trabalho desvalorizado” e “considerado feminino”, gerados por corpos feminizados e/ou racializados, são marcados pela intensificação da jornada de trabalho, pela precarização e pelo trabalho gratuito. As relações de sexagem permitem que o trabalho, o corpo e o tempo das mulheres sejam apropriados gratuitamente. Já os corpos masculinos e/ou racializados são atribuídos à guerra e à segurança. Esses “homens armados” geram violência diária que mantém as “mulheres de serviço” em uma situação de precariedade e permanente excesso de trabalho. (p.425)

Destaco que desde a greve de mulheres, após a eleição nos EUA do presidente Donald Trump, em 2016, o movimento feminista transnacional vem repolitizando o dia 8 de março, e evidenciando a problematização da divisão sexual do trabalho e da crise da reprodução social. Assim como os altos índices de violências contra as mulheres e os feminicídios em escala global, tendo, dentre outras, as palavras de ordem: “Se nossas vidas não importam, produzam sem nós!”.

Em *Gênero Patriarcado e Violência*, Saffioti (2015) apresenta relevante pesquisa a respeito da violência contra as mulheres no Brasil, realizada pela Fundação Perseu Abramo, no final dos anos 1990. Traz análises dos enredamentos que envolvem as relações de gênero e a violência; segundo a autora, trata-se do entrelaçamento do racismo e do sexismo que sustentam a sociedade de classes, em um nó entre patriarcado-racismo-capitalismo (2015, p. 134), com uma estrutura de poder que unifica as três ordens de produção de desigualdades e perversidades sistêmicas de gênero, de raça/etnia e de classe social.

O Brasil ocupa o quinto lugar no ranking mundial de feminicídio; a cada dia, em média, doze mulheres são assassinadas no país. Os alarmantes índices de feminicídio no Brasil refletem o desfecho trágico de um processo colonizador, que tem na cultura da violência a base estrutural das relações de poder, ou seja, uma violência patriarcal. Mata-se por ‘amor’, pela força que o homem

tem no corpo e na vida das mulheres, um direito secular de posse, construída historicamente pelas narrativas religiosas, legitimadas pelo estado e sustentadas por projetos educacionais e suas pedagogias colonizadoras.

Fica a pergunta: uma vez que 90% da educação e do cuidado das crianças são realizados pelas mulheres, estas pedagogias fundamentalmente machistas estão sendo simplesmente reproduzidas?

Segundo bell hooks, importante referência estadunidense do feminismo negro contemporâneo, em *Pelo fim da violência* (2018, p. 101) o combate à cultura da violência, compreendida como violência patriarcal, é responsabilidade de todos, homens e mulheres que não são só vítimas, mas também reprodutores da violência, sobretudo cometida contra as crianças.

Também destacamos que vivemos em um cenário de violência sistêmica que assola o Brasil e demais países da América Latina, com diferentes abordagens religiosas, que têm especial foco de perseguições para com as questões de gênero, como bem retrata o documentário *Gênero sob ataque* (2016), em uma disputa acirrada por rebanhos, com interesses econômicos e políticos, com a sua parcela de horror à brasileira junto das três bancadas: a evangélica-religiosa; a da bala, ligada aos militares, milicianos, e a do boi, com os ruralistas, compondo nosso trágico cenário político institucional.

Falquet, em seu livro *Pax neoliberalia: perspectivas feministas sobre (la reorganizacion de) la violencia contra las mujeres* (2017), também apresenta pesquisas no contexto latinomaericano (El Salvador, Guatamala e México), cruzando diferentes níveis de análises a respeito da violência contra as mulheres, em uma perspectiva global, com dinâmicas que imbricam sexo, raça e classe. Um sistema complexo, que também envolve as dinâmicas de resistência e o movimento transnacional de criação de estratégias coletivas em torno dos corpos-territórios das mulheres.

Problematizar as mulheres a serviço do sistema genocida brasileiro, como a ministra Damares Alves, Sara Winter, a patroa da

mãe do menino Miguel na branquitude racista, sexista, elitista, compreendendo o quanto as categorias centrais dos feminismos críticos interseccionalidade e a consubstancialidade ajudam a entender que não existe a categoria uniforme de mulheres, crianças, famílias, pois os sujeitos são atravessados por suas relações de gênero, raça/etnia, classe e idade e por seus posicionamentos políticos.

As possibilidades metodológicas de pesquisas, ensino e extensão na direção da politização e profissionalização docente que atuem na transformação deste mundo e na reinvenção de novas relações sociais têm mobilizado grupos de estudos coletivos críticos, que vêm pesquisando e divulgando novos conhecimentos acerca das crianças (TAVARES; GOBBI, 2021). Esses grupos, em sua maioria, são compostos por mulheres, com perspectivas feministas que vêm somando esforços nessa frente, em velhos e novos movimentos, especialmente no campo dos Direitos, como o direito à infância e à cidade. (GOBBI; ANJOS; PITO, 2020).

Defendemos esse movimento constante da universidade, a partir de seus grupos de pesquisas, com pesquisadoras/es que defendem o direito à educação e se implicam no processo de politização das instituições educativas, seja na Educação Infantil, ou nas escolas, tendo-as como espaços e tempos de direitos, das crianças, mas também das/os professoras/es em exercício, que resistem muitas vezes em condições precárias de atuação docente, alinhando-se a projetos que contribuem com processos formativos em uma perspectiva crítica, a partir da formação política e pedagógica, em sua dimensão indissociável. (MARCASSA; DANTAS, 2013).

Também ressaltamos na profissionalização e politização docente um fundamento ético de posicionalidade anticapitalista, antirracista, antipatriarcal, revisitando o pensamento pioneiro da socióloga brasileira Heilieth Saffioti com o nó capitalista, na indissociabilidade do racismo, sexismo e na crítica radical ao patriarcado seja uma possibilidade concreta em torno de uma Educação Infantil feminista, a partir do foco estratégico

revolucionário de ação política na formação de professoras-profissionalização e politização docente.

Ressaltar em nossas formações a potência do movimento feminista, da maré feminista negra (FIGUEREIDO, 2020) com suas epistemologias insubmissas decoloniais, divulgar o pensamento feminismo marxista, que vem discutindo a divisão sexual do trabalho e a crise do trabalho reprodutivo na contemporaneidade, com a retomada política das greves nos Dias Internacionais das Mulheres - 8 de março (ARRUZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

Movimento que reforça as pautas de combate à violência de gênero, a exploração e opressão das mulheres trabalhadoras, assim como problematizando criticamente a instituição família, como eixo do poder patriarcal nos desafios da educação e o cuidado das crianças pequenas, que historicamente têm sido responsabilidade das mulheres.

Por fim, sem finalizar, pois, os percursos seguem e a formação é continuada, ainda nesta perspectiva crítica, não podemos nos abster de nos posicionarmos perante a tragédia de uma crise sanitária estrutural, pandêmica, potencializada no contexto brasileiro, com mais de 600 mil mortos, a partir das marcas históricas do horror de mais de 500 anos de colonização, com uma série de genocídios, estupros, feminicídios, infanticídios, dentre outras violações de direitos humanos. Ressaltamos a urgência de metodologias de pesquisa, ensino e extensão em torno de uma práxis transformadora na Educação Infantil, que tem como concepção que o direito à vida, a alegria e a liberdade é uma luta constante, inspirada em Angela Davis (2016), em que as condições impõem resistir para existir.

*No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em claridade e em felicidade. Então, procuro uma razão para*

*esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim  
mesma. Creio que a própria vida é o único segredo.*<sup>2</sup>

Rosa Luxemburgo

## Referências

ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUFALO, Joseane. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001). Tese de Doutorado. FE Unicamp, 2009.

BUSS-SIMÃO, Marcia; ROCHA, Eloisa C. Docência na Educação Infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade dos profissionais e Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo. 1996.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

---

<sup>2</sup> Fragmento de uma das últimas cartas de Rosa Luxemburgo, uma das maiores intelectuais do pensamento socialista, importante referência do feminismo marxista contemporâneo, foi assassinada aos 47 anos em 15 de janeiro de 1919, pelos nazistas. (EVANS, 2017, p. 214).

- DEMARTINI, Zeila B. F.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisas**; São Paulo (86): 5-14, ago. 1993.
- EVANS, Kate. **Rosa Vermelha**: uma biografia em quadrinhos de Rosa Luxemburgo. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- FALQUET, Jules; CISNE, Mirla. Economia política sob uma análise feminista materialista: a imbricação das relações sociais de sexo, raça e classe. **Ser.Soc. Rev.**, Londrina, v. 22, n.2, p. 425-440, jan./jun. 2020.
- FALQUET, Jules. **Pax neoliberalia**: perpectivas feministas sobre (la reorganização de) la violência contra las mujeres. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Madreselva, 2017.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero no Brasil: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**. Campinas, p.279-287, jan/jun de 2006.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 26, n. 92, p. 1.013-1.038, out. 2005a.
- FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.
- FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart.de (orgs.) **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: ALB e Leitura Crítica, São Paulo: FCC, 2015.
- FINCO, Daniela; SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-Seis**, Ufsc, Florianópolis, v. 20, n. 37, 2018.
- GOBBI, Marcia Aparecida.; TAVARES, Maria Tereza Goudard (Orgs.). **Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia**.

Com Prefácio de Adriana Alves da Silva e Ana Lúcia Goulart de Faria. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6896. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6896>.

Acesso em: 12 nov. 2022.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v.37, n.132, p. 595-609, 2007.

HIRATA, Helena. Centralidade do trabalho, subjetividade e relações sociais Pesquisar com Danièle Kergoat. *In*: KERGOAT, Danièle. **Lutar, dizem elas...**Recife: SOS Corpo, 2018. p. 13-22.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2020.

HOOKS. Bell. **O feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MANTOVANI, Susanna; PERONI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. Campinas. **Revista Proposições**. V. 10 (N. 1) 28. Março de 1999.

MARCASSI, Luciana P.; PINTO, Fabio M.; DANTAS, Jeferson S. (Orgs.) **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis: Insular, 2013.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Eloisa. Acires. Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma**

**Pedagogia**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goular de; FINCO, Daniela. **"Isso aí é Rachismo!" Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para Pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, Adriana A.; MACEDO, Elina Elias. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. *In*: TELES, Maria Amélia A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.145-162.

SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goular de. O Gepedisc Culturas Infantis celebra os 30 anos do NUPEIN: por uma Pedagogia da Infância à brasileira! *In*: Perspectivas de Pesquisa na Educação Infantil: 30 anos de trajetória. **Revista Zero-a-Seis**, Ufsc, Florianópolis, v. 23, n. 44, 2021.

TELES, Maria Amélia A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VIANNA, Claudia. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2006.

## **Infância(s) e Educação Infantil em tempos de pandemia: notas sobre as produções acadêmicas (2020-2021)**

Amanda dos Santos Silva Ferraz  
Daniella Costa de Carvalho  
Cleriston Izidro dos Anjos  
Mercedes Carvalho

A pandemia ocasionada pela Covid-19, com registro de primeiro caso no Brasil no final do mês de fevereiro de 2020, fez com que o mundo passasse por uma reviravolta que afetou o cotidiano de todas as pessoas ao redor do planeta. Medidas para conter a propagação do vírus foram tomadas e, dentre elas, o isolamento físico, afetando o funcionamento das instituições educacionais e, conseqüentemente, a vida das crianças e de suas famílias. Diante deste cenário nos questionamos: quais discussões e problemáticas foram apontadas acerca dos possíveis impactos da pandemia nos modos de vida das crianças desde bebês, de suas famílias e de seus/suas educadores/as?

De acordo com o site DataSenado (BRASIL, 2020), aproximadamente 20 milhões de estudantes tiveram as atividades presenciais suspensas, e, desses, “cerca de 18 milhões estão na Educação Básica” (BRASIL, 2020, p. 3). Os dados revelam o problema imensurável que a pandemia causou no contexto educacional, tendo em vista que, em muitas instituições educacionais, as atividades presenciais continuaram suspensas até o segundo semestre de 2021.

Neste cenário e para dar continuidade ao calendário letivo, uma parcela significativa das instituições educacionais – da Educação Básica ao Ensino Superior - especialmente da rede privada, realizou propostas de atividades educacionais não presenciais e, para denominá-las, utilizou-se vocábulos tais como “ensino híbrido”, “ensino remoto” ou “interações remotas”, “ensino a distância”, dentre outras. Neste

capítulo adotaremos o termo atividades educacionais emergenciais, já que os contextos em que elas ocorreram estão relacionados à pandemia e nem sempre foram pensadas considerando a produção existente sobre Ensino Híbrido e EaD.

No caso da Educação Infantil consideramos que o problema é ainda mais complexo. Por um lado, as instituições educativas são importantes equipamentos da rede de proteção às crianças desde bebês e, por outro, é preciso considerar os princípios e especificidades desta primeira etapa da Educação Básica, indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Diante do exposto importa conhecer o que produções acadêmicas apontam sobre *a situação das crianças pequenas desde bebês e suas famílias, bem como sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia*.

Para tanto, realizamos um mapeamento das produções acadêmicas que, de acordo com Fiorentini, Passos e Lima (2016), é definido como um processo sistematizado de levantamento e de descrição de informações contidas em investigações de um determinado campo de conhecimento e que abrange determinado lugar e recorte temporal. Nesse tipo de pesquisa, pode-se reunir, portanto, informações sobre as bases de dados consultadas, o período de publicação, o quantitativo de estudos, os autores e as autoras participantes das produções e, também, sobre os aspectos teórico-metodológicos e temáticas encontradas.

Para o referido mapeamento consideramos: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a revista Zero-a-Seis (UFSC), as publicações e documentos da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, as seções RBE / Boletim Anped / Reuniões Científicas – Nacionais e Regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a

seção biblioteca do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) e as publicações do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A pesquisa realizada em cada site ou plataforma se deu considerando os termos “Infância + Educação Infantil + pandemia” / “infância + covid-19” / “Educação Infantil + covid-19” / “infância + pandemia” / “Educação Infantil + pandemia” , no período de 2020 a 2021.

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o site da ANPED foram adotados por considerarmos que eles são importantes fontes de consulta a respeito das produções acadêmicas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação. A revista Zero-a-Seis foi levada em conta pelo fato de se tratar da única revista brasileira, de que temos conhecimento, cujo foco e o escopo são especificamente voltados para a divulgação do conhecimento científico dos Estudos da Infância e da Educação Infantil. O site da ANFOPE foi utilizado como fonte de consulta por se tratar de uma associação nacional preocupada com a formação dos/as profissionais da Educação, assim como o MIEIB, por ser um movimento nacional em defesa da Educação Infantil.

Outrossim, as publicações do CNE também foram incluídas no levantamento por se tratar de um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação – MEC, cujo objetivo é atuar na formulação e avaliação da política nacional de educação. As reflexões a partir do levantamento foram realizadas considerando as seguintes categorias: i) impactos da pandemia na vida das crianças e de suas famílias; ii) impactos da pandemia para o trabalho docente na Educação Infantil; iii) impactos sobre os direitos sociais fundamentais; iv) ações de enfrentamento da pandemia considerando os direitos das crianças, das famílias e de educadores/as da Educação Infantil; vi) atuação dos movimentos sociais em defesa das crianças desde bebês.

No que se segue, apresentamos algumas reflexões sobre crianças, Educação Infantil e pandemia e, na sequência, expomos nossas reflexões sobre o andamento das discussões sobre Infância(s)

e Educação Infantil na pandemia, considerando as produções acadêmicas do período entre março de 2020 e junho de 2021.

### **Crianças, Educação Infantil e pandemia**

Para Costa (2021), as instituições educacionais são espaços nos quais as crianças encontram diferentes pessoas e participam de experiências diversas daquelas vividas nos contextos familiares. Isso não significa que estas vivências sejam mais importantes que outras, mas são experiências distintas e com contribuições diversas, intencionalmente planejadas. Dentre tantas contribuições, destaca que “ao ingressar na Educação Infantil, o círculo relacional da criança se amplia consideravelmente, o que tem significativa importância no seu processo de desenvolvimento psicológico e social” (COSTA, 2021, p. 147).

A Educação Infantil deve ser entendida, portanto, como política pública que visa o bem-estar e o pleno desenvolvimento das nossas crianças, garantindo proteção, segurança alimentar, dentre outros direitos (SANTOS; CORREIA, 2021).

Os argumentos em favor da importância da EI não são consensuais e giram em torno de concepções distintas de infância e de criança, fruto de análises no campo da psicologia, da sociologia e da história. No âmbito da política educacional, medidas e ações anunciadas no âmbito do governo federal, que justificariam a formulação de políticas para a infância e sua educação, têm sofrido críticas severas do meio acadêmico, pois se fundamentam em uma perspectiva instrumentalista e escolarizante que persegue uma EI promotora de bons desempenhos educacionais nas etapas de ensino subsequentes (FERNANDES; GIMENES; DOMINGUES, 2017, p. 322-323).

Diante da necessidade de interrupção das atividades presenciais nas creches e pré-escolas por tempo indeterminado, muitas mulheres e mães trabalhadoras, especialmente as mães solo<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Chamamos de “mães solo” aquelas que são as únicas responsáveis financeira e afetivamente por cuidar dos filhos. Isso não está necessariamente relacionado ao

viram-se entre a necessidade de trabalhar e a responsabilidade sobre a vida de suas crianças. Além do aprofundamento das desigualdades sociais que o contexto pandêmico nos apresentou, a constante necessidade de estado de alerta pela garantia de direitos sociais e, também, a importância das instituições, especialmente as públicas, como as escolas da infância e o Sistema Único de Saúde (SUS) é escancarada.

Fernandes, Gimenes e Domingues (2017) destacam que a Educação Infantil é uma importante aliada das políticas sociais, “uma vez que beneficiam as famílias mais pobres e favorecem o aumento da participação feminina no mercado de trabalho” (FERNANDES; GIMENES; DOMINGUES, 2017, p. 336).

Pereira (2021) conta que após a interrupção das atividades presenciais nas instituições educacionais, alguns setores considerados essenciais à atividade humana estavam funcionando (farmácia, supermercados e afins). Famílias cujos pais e mães trabalhavam nestes segmentos passaram a enfrentar um grande problema, pois não havia como deixar as crianças sozinhas em casas ou não tinham condições financeiras para contratar alguém para tomar conta delas durante a saída para seu trabalho. Para Coutinho e Cardoso (2021), as desigualdades sociais foram ampliadas durante esse momento da pandemia. Para muitas famílias este foi um período marcado por incertezas, desemprego e angústia.

As circunstâncias em que nos encontrávamos devido ao período pandêmico e considerando a indiligência do Governo Federal em articular ações de contenção dos avanços da contaminação, assim como em propor medidas que contribuíssem para diminuir os impactos socioeconômicos no Brasil, levaram-nos a considerar que o impacto na vida das crianças e de suas famílias, bem como no trabalho da Educação Infantil, são imensuráveis.

Coutinho e Cardoso (2021) afirmam ainda que, além da questão de gênero e poder econômico, existe a problemática da questão

---

estado civil da mulher, mas significa que se responsabiliza pela família, sem contar com a presença e o apoio do pai da(s) criança(s).

racial, haja vista que os desafios, sobretudo para as mulheres-mães-trabalhadoras negras, se apresentou de maneira mais intensa no período da pandemia, pois “[...] a maioria das mulheres que se ocupam sozinhas da provisão dos filhos e das filhas tem este pertencimento racial, assim como são elas que enfrentam os processos mais perversos de privação de renda” (COUTINHO; CARDOSO, 2021, p. 80).

Neste sentido, a pandemia reforçou a necessidade de discussões de estudos interseccionais que contribuam para a compreensão dessa complexa realidade, bem como para subsidiar políticas de educação e cuidado das crianças pequenas desde bebês, incluindo suas famílias, especialmente das infâncias negras e pobres. Olhar para essa realidade de modo interseccional<sup>2</sup> nos permite compreender que algumas pessoas, desde bebês, são vítimas de múltiplas discriminações diárias.

A dificuldade vivenciada pelas mulheres-mães-trabalhadoras durante a pandemia foi abordada na pesquisa desenvolvida por Coutinho e Cardoso (2021), intitulada “A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero”. Nela, as autoras apresentam relatos de mães que tiveram dificuldades de conciliar o cuidado dos/as filhos/as com o mercado de trabalho.

São essas mães que, possuidoras de uma jornada dupla – uma de cuidar dos dependentes, outra de dar conta do trabalho exaustivo com diferentes funções –, contam muito pouco com as políticas públicas mínimas que lhe assegurem os direitos que devem ser garantidos por um Estado democrático (ALVES; CARMO; FRANCO, 2021, p. 213)

Posto isto, pode-se afirmar que, mesmo com todos os problemas que a educação precisa enfrentar, ela é fundamental para

---

<sup>2</sup> Conforme Bilge (2009, *apud* HIRATA, 2014), entende-se por interseccionalidade como uma teoria que nos aponta para um caminho transdisciplinar que compreende as diversas identidades que há em um ser e suas complexidades, assim como, igualmente, compreende complexidade das desigualdades sociais por meio de um ponto de vista integrado.

atenuar as mazelas sociais e nos efeitos da desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira.

### **Educação Infantil em tempos de pandemia: papel, princípios, estrutura e implicações para o trabalho docente**

No início de março de 2020, após a notícia do primeiro caso confirmado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020, Estados e Municípios brasileiros editaram decretos e outros dispositivos com o intuito de enfrentar a disseminação do contágio ocasionado pela Covid-19. No dia 20 de março de 2020, por meio do Decreto 6/2020 (BRASIL, 2020), o governo brasileiro reconheceu estado de calamidade pública.

Em 1º de abril de 2020, a Medida Provisória n. 934/2020, estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, tendo em vista a Lei 13.970/2020 (BRASIL, 2020), que previu medidas de enfrentamento da Covid-19, tal como, por exemplo, a necessidade de isolamento. Na sequência, órgãos responsáveis pela educação também desenvolveram documentos na tentativa de minimizar os efeitos da suspensão das atividades presenciais, resolver impasses e como orientar ações das instituições educacionais e profissionais da educação.

Diante dessa realidade, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP n. 5/2020, sugerindo que os estabelecimentos de Educação Infantil elaborassem orientações ou sugestões de atividades de cunho educativo, para que as famílias pudessem desenvolver com as crianças, em suas residências, enquanto persistisse a suspensão do atendimento presencial. Vale lembrar que, de acordo com Monteiro e Pereira (2020), é pela brincadeira que as crianças pequenas se desenvolvem e aprendem de maneira mais intensa.

O Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância – NCPI, por meio do documento intitulado “Repercussões da Pandemia de Covid-19 no Desenvolvimento Infantil”, destaca preocupações que vão além

da suspensão do acesso a recursos pedagógicos, de alimentação, serviços sociais. A suspensão do atendimento de Educação Infantil “retira o ‘colchão psicológico’ (o efeito buffer) que a Educação Infantil exerce na proteção contra um ambiente tenso, desestruturado e muitas vezes perigoso do núcleo familiar” (NCPI, 2020, p. 22).

Nesse contexto, destaca-se o fato de que a rede pública possui ainda mais desafios, pois para a realização de atividades emergenciais e contato com as famílias, as instituições educacionais enfrentam diversas e duras realidades existentes pelo imenso território brasileiro em que a desigualdade social e econômica se fazem presentes, inclusive com a ausência de acesso à internet (BRASIL, 2020).

No caso específico da Educação Infantil,

Sabe-se que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (BRASIL, 2020, p. 9-10).

Em um contexto em que as atividades presenciais foram suspensas por tempo indeterminado, outros elementos são acrescentados em uma polêmica já existente no campo da Educação Infantil: o uso de tecnologias por crianças. Anjos (2015) destaca que dentre defesas e críticas ao uso de tecnologias por crianças pequenas, a preocupação está muito mais centrada nas tecnologias digitais do que nas crianças. Para o autor, é preciso o aprofundamento de pesquisas que procurem analisar os interesses e as necessidades das crianças diante do uso das tecnologias digitais para, somente depois, se pensar se elas podem ou não contribuir com os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento das crianças.

Mas como fazer em um contexto em que as atividades presenciais não podem acontecer na Educação Infantil, devido à

pandemia? Anjos e Francisco (2021) afirmam que é preciso observar as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Para os autores, propostas de atividades remotas ferem princípios e especificidades da Educação Infantil, dentre os quais o fato de que o conceito de interação, eixo do currículo da Educação Infantil, corresponde ao conceito de interação social, que pressupõe contato presencial com outras crianças e adultos. No entanto, o autor e a autora destacam que as tecnologias digitais podem ser úteis para a manutenção e fortalecimento de vínculos entre as famílias das crianças e as unidades educacionais.

O Conselho Nacional da Educação, além de sugerir a elaboração de atividades educativas para que as famílias desenvolvam junto com as crianças, indicou que

Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais (BRASIL, 2020, p. 10).

Diante da emergência pelo qual a sociedade passou, as tecnologias móveis, como recurso possível em determinados contextos, foram fundamentais para atenuar as diversas consequências do fechamento das unidades educacionais durante o período mais intenso da pandemia. Por outro, é preciso lembrar que nem todas as famílias brasileiras possuem tecnologias móveis e acesso à rede de internet o suficiente para acompanhar atividades online e, portanto, em outros contextos o uso dessas alternativas acentuou ainda mais os processos de exclusão social e educacional.

## **Mapeamento das discussões sobre Infância(s) e Educação Infantil em tempos de pandemia**

A partir de março de 2020, pesquisadores/as preocupados/as com a vida das crianças, com seus direitos e de suas famílias, começaram a fazer uma série de questionamentos e indagações sobre como as crianças estão passando ou passaram por esse momento pandêmico. Os trabalhos abordaram a educação das crianças, as políticas de atendimento à primeira infância, os possíveis prejuízos que as crianças estão tendo, os direitos das crianças, o impacto da suspensão das atividades presenciais para as famílias, a situação dos/as docentes da Educação Infantil, dentre outros pontos abordados por diversos/as autores/as durante este período pandêmico e suas consequências na primeira etapa da Educação Básica.

Para Canavieira (2021), houve um agravamento das desigualdades sociais durante a pandemia. Também afirma que a Educação Infantil e suas instituições são uma forma estratégica de combater essas desigualdades sociais. Para ela,

O contexto de isolamento físico torna visíveis desigualdades sociais das crianças pequenas desde bebês que frequentam creches e pré-escolas brasileiras e coloca em debate a função social dessas instituições, da docência e do currículo (CANAVIEIRA, 2021, p. 12).

Nunes (2021), ao tratar das desigualdades sociais, de gênero e de raça, também contribui para refletirmos sobre os modos pelos quais as instituições educacionais podem combater ou potencializar desigualdades a partir de suas propostas e ações educativas. Em seu artigo “A educação antirracista para as crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo”, a autora discute sobre a necessidade de admissão, por todos e todas nós, de que o racismo é algo presente em nossa sociedade; sobre o princípio fundamental da escuta sobre aquilo que as crianças negras têm a nos dizer; sobre a necessidade das crianças brancas perceberem as crianças negras

como pessoas e sobre a importância de bonecas/os negras/os fazerem parte das interações e das brincadeiras de todas as crianças; além de evidenciar a necessidade de olhar para a educação das relações étnico-raciais como uma proposta que ensina-nos a viver juntos e em harmonia, dentre outros aspectos.

Para combater o racismo é necessária luta e conscientização constante e diária, repensar modos, meios pedagógicos, dentre outros fatores. Nesse sentido, Nogueira e Alves (2019) apresentam dez argumentos antirracistas a serem considerados na educação das crianças pequenas:

- Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas etc.);
- Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
- Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
- Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
- Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
- Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
- Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
- Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
- Reconhecer a branquitude como um perigo para todos viventes do planeta;
- Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (NOGUEIRA; ALVES, 2019, p. 19).

Conforme mencionado anteriormente, as desigualdades existentes na sociedade brasileira já existiam e, com a pandemia, acentuaram-se e tornaram-se ainda mais escancaradas. Nesse sentido, destacamos que:

É preciso olhar e cuidar das pessoas, pensar e agir na coletividade, mesmo à distância. É tempo de luta! Luta por tantos que sofrem com as desigualdades sociais, as injustiças, o racismo, a homofobia, o feminicídio e tantas outras

formas de exclusão e violência que continuam e atingem meninos e meninas (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1179).

Sobre as desigualdades de gênero já existentes e fortemente agravadas pelo contexto pandêmico, Tavares, Pessanha e Macedo (2021), alertam para

[...] a situação de mulheres, mães, trabalhadoras e chefes de famílias, as quais se encontram mais vulneráveis e expostas às situações de desigualdade social e econômica. Isso revela o agravante do recorte de gênero, que é altamente atingido por essas desigualdades, cuja concentração está nas periferias das regiões metropolitanas brasileiras. Um grande contingente dessas mulheres está centralizado em domicílios com presença de crianças pequenas, se constituindo, na maioria das vezes, como as principais e mais prováveis responsáveis pela renda familiar e pelo cuidado das crianças (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021, p. 79-80).

Franco e Soares (2020) e Macedo (2020) atentam para um dos principais problemas, além do descaso com que o chefe do Poder Executivo Federal tratou a pandemia e o modo como conduziu o combate à crise sanitária: a desigualdade de classe. Sendo assim, as pessoas mais atingidas com o vírus e que chegam à morte são as pessoas mais vulneráveis socialmente, as que possuem menor poder aquisitivo e acesso a bons hospitais etc. Nas palavras das autoras:

[...] a desigualdade social é um grande obstáculo para o enfrentamento de crises sanitárias; logo, os mais atingidos são sempre os mais vulneráveis – crianças, mulheres e idosos - numa sociedade em que o fator econômico organiza o lugar dos desiguais, dificultando o acesso a direitos sociais básicos para melhoria das condições de vida da sociedade, em busca da igualdade social (FRANCO; SOARES, 2020, p. 1230).

Outra se refere à possibilidade ou não de atividades não presenciais com as crianças, chamadas por determinados grupos de atividades remotas, e que preferimos denominar como atividades em contexto emergencial. Tavares, Pessanha e Macedo (2021) afirmam que as creches e pré-escolas, junto com os/as docentes e as famílias das crianças, são essenciais para se pensar e possibilitar o

pleno desenvolvimento das crianças, por meio do processo educativo. O artigo das pesquisadoras problematizou as consequências do isolamento físico na Educação Infantil, das crianças pequenas e bem pequenas das classes sociais menos favorecidas que vivem nas periferias urbanas da cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. No trabalho, salientam sobre a problemática que surgiu referente a outras questões, como, por exemplo, a constatação de que a falta da Educação Infantil presencial impacta no cotidiano das famílias, principalmente para as mães-mulheres-trabalhadoras. Ademais, asseguram que a vulnerabilidade social tem aumentado durante este período de isolamento físico, haja vista que muitas famílias tiveram sua renda comprometida, pois não puderam ir trabalhar porque não tinham com quem deixar seus filhos e filhas.

Para alguns autores/as e pesquisadores/as, as atividades emergenciais possibilitaram o aumento das desigualdades socioeconômicas. Dias, Santos e Abreu (2021, p. 107) afirmam que as “[...] atividades não-presenciais para crianças, inclusive, para as da Educação Infantil, fez com que emergissem algumas dissonâncias, uma vez que alguns grupos de crianças ficaram em desvantagem diante desse novo contexto”.

Dentre os grupos em desvantagem na pandemia, encontram-se as crianças com TEA – Transtorno do Espectro Autista. Dias, Santos e Abreu (2021) discutem o impacto da pandemia nas vidas das crianças pequenas com TEA matriculadas em creches e pré-escolas, problematizando a ação educativa que visou o direito dessas crianças neste período pandêmico. Afirmam que a Educação Infantil inclusiva sempre enfrentou problemas e desafios, desde a formação do corpo docente à questão de infraestruturas das instituições escolares, contudo, o momento de isolamento físico que a sociedade vivenciou, segundo elas, é o momento de ressignificar de modo geral, porém destacam a importância de pensar e repensar na questão das práticas inclusivas para crianças que possuem TEA neste período de Covid-19. E, nesse sentido, “[...] o planejamento e

as relações entre a escola e família precisam ser mais efetivas de modo a propiciar a adequada orientação às famílias das crianças com TEA” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 107).

Sobre a problemática da Educação Infantil e as tecnologias digitais, Anjos e Francisco (2021), no artigo “Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia”, afirmam que “as atividades remotas ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 141) entre as instituições e as crianças e suas famílias.

Na Educação Infantil, o uso de TDIC tem sido apontado com parcimônia, por se entender que o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida. No movimento via brincadeira, temos o exercício da mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição de um ser social. Neste sentido, são relevantes as relações e interações para a constituição infantil. Desta forma, o contato presencial precisa ser privilegiado, a fim de viabilizar a corporificação das aprendizagens por parte das crianças (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 128-129)

Os autores afirmam ainda que as tecnologias digitais estão presentes no dia a dia de muitas crianças e de suas famílias, contudo, igualmente, enfatizam a exclusão social de muitas famílias e crianças que não possuem o acesso às tecnologias devido a questões econômicas. Desse modo, não se trata de proibir o uso das tecnologias digitais pelas crianças, mas de entender que elas podem estar disponíveis juntamente com outros artefatos culturais e experiências das crianças e, ainda, de considerar que a exclusão digital é uma forma de exclusão social (ANJOS, 2015); portanto, em um contexto de desigualdades, algumas crianças e famílias podem ficar ainda mais apartadas de todo o processo educativo.

No que se refere às políticas integradas ou intersetoriais para atendimento das crianças desde bebês e de suas famílias, Cruz *et al.*

(2021) abordam sobre a necessidade desse planejamento e implementação, afirmando a necessidade do envolvimento e comprometimento em todos os níveis da federação (municipal, estadual e federal). Também enfatizam a necessidade de cuidados com as famílias das crianças, com os/as docentes e demais profissionais da educação.

Não se pode garantir a qualidade da Educação Infantil sem a consideração das peculiaridades dessa primeira etapa da educação básica, fortalecendo concepções fundamentais. Entre elas, ocupa lugar central o objetivo da Educação Infantil: a promoção do desenvolvimento integral da criança. A clareza quanto a esse propósito é importante para que a identidade desta etapa educacional seja reafirmada e as instituições possam realmente se constituir em espaços de educação e cuidado desses sujeitos (CRUZ *et al.*, 2021, p. 157).

Macedo (2020), por sua vez, discute as consequências da pandemia no desenvolvimento e vida das crianças sem o acesso às creches e pré-escolas. A autora explorou as consequências geradas durante a pandemia da Covid-19, relacionando as questões de desigualdades existentes com a Educação Infantil, apresentando “[...] como ponto de partida o contexto em que vivemos, refletem sobre a vida das crianças e a infância na sua relação de reciprocidade com a sociedade, de modo geral, para focalizar na sequência a sua educação, objetivos e perspectivas” (MACEDO, 2020, p. 1406). A autora realizou a pesquisa a partir de uma perspectiva da sociologia da infância, relacionando-se às crises capitalista e sanitária advindas do isolamento físico e as vivências deste período e seus impactos para as crianças e suas famílias.

A obra “Educação Infantil em tempos de pandemia” (SANTOS, 2021), escrita exclusivamente por mulheres, professoras e pesquisadoras, conta com 23 capítulos, nos quais as autoras abordam questões do período pandêmico como: políticas públicas e gestão da Educação Infantil durante a pandemia; a relação entre escola e família, crianças e diversidade; direitos garantidos e violados durante este período; e as narrativas da Educação Infantil durante a pandemia numa perspectiva das crianças, docentes,

famílias e gestores. Em comum, os trabalhos, direta ou indiretamente, abordam a questão das desigualdades existentes na vida dos/as pequenos/as e bem pequenos/as, das suas famílias e de suas/seus educadoras/es.

Em “Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamento das infâncias”, Ribeiro (2021) aborda as possíveis consequências psicológicas e sentimentais que as crianças sofreram neste período pandêmico, mais precisamente as consequências da falta das brincadeiras entre as crianças, como uma das consequências do isolamento físico ocasionado pela pandemia.

Ao ouvir as narrativas infantis, conclui-se que as crianças precisam ter espaços de escuta e de acolhida para reelaborar seus sentimentos dentro do atual contexto de isolamento social e ausência de física da escola. Além disso, constata-se que a escola é um essencial espaço de convívios prazerosos, interações diversas e brincadeiras (RIBEIRO, 2021, p. 169)

Na mesma perspectiva, Soares, Canda e Chaves (2021) desenvolveram um trabalho com o intuito de escutar as crianças neste contexto pandêmico. No trabalho, levaram em consideração os aspectos sociais, psicológicos, culturais e econômicos, os quais interferem nas vivências das crianças e suas famílias, principalmente neste período em que as desigualdades se intensificaram. O objetivo do trabalho foi entender o cotidiano das crianças numa relação direta entre educadora-pesquisadora e um grupo de crianças que possuem 4 anos de idade, sendo que o contato com as crianças ocorreu por meio de aplicativos tecnológicos.

É nesse sentido que o horizonte teórico-metodológico eleito para tal investigação parte do entendimento da criança como ser ativo, portador de direitos, produtor de culturas, protagonista da aprendizagem e sujeito de linguagem. Logo, a criança é sujeito de fala e de significação, capaz de repetir, opinar, efetuar escolhas e compartilhar entre os pares (SOARES; CANDÁ; CHAVES, 2021, p. 177)

Os trabalhos de Ribeiro (2021) e de Soares, Canda e Chaves (2021) discutem a necessidade de escuta das crianças por parte das

famílias e das/dos educadoras/es. Ribeiro (2021) realizou a escuta de 18 crianças com idades entre três e cinco anos, as quais a autora possuía o contato telefônico dos pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças. Salienta-se dizer que todas as crianças estavam regularmente matriculadas na Educação Infantil e são de instituições privadas. As escutas, por meio de registros gravados por pais, mães, avós e/ou tios, foram enviados via aplicativo *WhatsApp*.

Ribeiro (2021) constatou que a maioria das crianças sente saudade dos amigos com quem brincavam e interagem diariamente. As crianças quando falavam sobre a saudade dos seus amigos e da instituição, falavam de maneira sentida, penosa devido à falta que sentiam. As escutas se deram por meio das perguntas que os responsáveis faziam às crianças, momento que registravam e enviavam para a pesquisadora.

Alves, Carmo e Franco (2021) também discutem as percepções das crianças e suas infâncias numa perspectiva de desigualdades, enfatizando a desigualdade racial. O trabalho, intitulado “Percepção de crianças negras para além do contexto pandêmico da Covid-19: o que temos a aprender com isso” teve como objetivo analisar a percepção das crianças negras sobre o contexto vivenciado na pandemia da Covid-19. Os dados da pesquisa se deram por meio da escuta de crianças negras (pretas e pardas), com idade entre dois anos e seis meses a oito anos. Diante do peso do racismo desde a infância, as autoras afirmam que:

É nessa fase da vida que o indivíduo começa a construção de si, quando se torna crucial o conforto com o racismo que permeia todos os momentos na nossa vida em sociedade – nas músicas, nas brincadeiras, nas novelas, nos diálogos, nos desenhos e animações. É necessária uma permanente vigilância para não permitir que o racismo destrua a autoestima da criança negra. É imprescindível que os valores e o legado ancestrais as fortaleçam forneçam “armas” de combate a estereótipos raciais (ALVES; CARMO; FRANCO, 2021, p. 111-112).

Vários são os trabalhos que foram desenvolvidos até o momento sobre Educação Infantil, infâncias e o impacto da Covid-19 nas vidas das crianças, dos seus familiares e professores/as. Cada

estudo tem sua importância, necessidade e direcionamento, contudo, todos visam o bem-estar social e o pleno desenvolvimento das crianças, as quais são o presente e futuro da sociedade brasileira.

### **Considerações finais**

São muitas as questões sobre Educação Infantil que demandam pesquisas. Entendemos que esta etapa da educação é muito importante na vida dos pequenos e das pequenas, pois a escola é um equipamento indispensável para a ampliação das experiências e aprendizagens das crianças que – considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a brincadeira e as interações como eixos do currículo – podem contribuir para o exercício do “pensar, ler, escrever, contar, calcular, localizar-se, conviver, brincar, partilhar, frustrar-se, superar-se entre tantas outras aprendizagens” (CARVALHO, 2020, p.145-46).

O mapeamento realizado nos possibilitou compreender um pouco melhor a realidade das crianças pequenas e bem pequenas, a dificuldades que muitas sofrem devido às desigualdades existentes, as quais foram intensificadas no decorrer da pandemia, principalmente a questão econômica, tendo em vista que muitos membros de famílias, principalmente as mulheres-mães-trabalhadoras, devido à falta creches e pré-escolas, tiveram que abandonar seu trabalho para cuidar de seus pequenos.

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e foi redigido em um momento em que estamos voltando a rotina, as escolas reabriram, a vacinação em massa da população avançou e algumas medidas de contenção à pandemia foram flexibilizadas. No entanto, ainda teremos que lidar com os efeitos da pandemia durante longo tempo e isso exigirá, além de políticas e investimentos públicos, união de esforços entre família, escola, universidade, além de novos estudos, para que possamos encontrar soluções viáveis para o futuro próximo.

## Referências

ALVES, Antonia Almeida.; CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Percepção de crianças negras para além do contexto da pandemia da COVID-19: o que temos a aprender com isso. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos. (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2021, v. 1, p. 207-222.

ANJOS, Cleriston Izidro dos.; FRANCISCO, Deise. Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 125-146, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 10 de maio 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641..>

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto legislativo nº 6, de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm).

BRASIL. Planalto. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. Instituto DataSenado: Senado Federal. Pesquisa: **Educação durante a pandemia**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5, de 28 de março de 2020**. Disponível em: [https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao\\_novo/links/04042020\\_Parecer\\_CNE\\_CP\\_5\\_2020.pdf](https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/comunicacao_novo/links/04042020_Parecer_CNE_CP_5_2020.pdf).

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Formação humana e o sentido da vida: quais pedagogias? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 21-34, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78992>. Acesso em: 12/11/2022.

CARVALHO, Mercedes. Aprender a contar e a resolver problemas matemáticos na Educação Infantil. In: CARVALHO, Mercedes. BAIRRAL, Marcelo Almeida (orgs.). **Matemática e Educação Infantil: Investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. 3ª reimpressão. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

COSTA, Sinara Almeida da. Relação família-escola na Educação Infantil: reflexão em tempos de pandemia. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos. (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2021, v. 1, p. 145-154.

COUTINHO, Ângela Scalabrin.; CARDOSO, Cintia. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 175-194, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79001>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira.; MARTINS, Cristiane Amorin; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A Educação Infantil e demandas

postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 147-174, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79003/45379>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

DIAS, Adelaide. A.; SANTOS, Isabelle; ABREU, Adams. Ribeiro P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 101-124, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79005>>. Disponível em: 12 de julho de 2021.

FERNANDES, Fabiana Silva, GIMENES, Nelson; DOMINGUES, Juliana dos Reis. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2017, v. 47, n. 163 [Acessado 10 outubro 2022], pp. 320-341. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144175>>.

FIORENTINI, Dario.; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues. (Org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina\\_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf). Acesso em: 29 de setembro de 2021.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças.; SOARES, Maria Patrícia Figueiredo. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, p. 1230-1254, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78491>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt>

MACEDO, Elina Elias. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, p. 1404-1419, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1404>. Acesso: 24 de julho de 2021.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva.; PEREIRA, Raquel Rinco Dutra. Desafios e possibilidades em tempos de pandemia: pensando o acolhimento no contexto da educação infantil. **Revista de Ciências Humanas UFV**, v. 20, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/10997>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

NOGUERA, Renato.; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88362>. Acesso em: 26 out. 2022.

NCPI. Núcleo ciência pela infância. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil** [livro eletrônico] / Alicia Matijaevich Manitto... [et al.]; tradução de Melissa Harkin – São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

NUNES, Míghiam Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 58-76, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 291-315, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78977/45385>>. Acesso em: 15 de abril 2021.

RIBEIRO, Silvanne. **Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias**. In: SANTOS, Marlene Oliveira. (Org.). Educação Infantil em tempos de pandemia. 1. ed. Salvador: Edufba, 2021, p.155-172.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2021, v. 1, p. 305.

SANTOS, Joedson Brito dos.; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 195-220, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79038>>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

SANTOS, Solange Estanislau.; SARAIVA, Marina Rebeca Saraiva. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, p. 1177-1187, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78765>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

SOARES, Leila da Franca; CANDIA, Cilene Nascimento; CHAVES, Maiza Maciel. Pra não dizer que não falei das flores: escuta de crianças no contexto da pandemia da COVID-19. In: SANTOS, M. O. (Org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. 1ed.Salvador: Edufba, 2021, v. 1, p. 173-188.

TAVARES, Maria Tereza Goudart.; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima.; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis v. 23, p. 77-100, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 25 de junho de 2021.



## **PARTE II:**

### **Desafios da docência**



## **Docência e práticas na Educação Infantil: notas sobre as edições da revista Zero-a-Seis (2017-2021)**

Cleriston Izidro dos Anjos  
Maria Janailma Barbosa Tavares  
Gicelma de Oliveira Cavalcante  
Rose Mística da Silva Ferreira  
Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros

Este capítulo apresenta notas sobre um mapeamento de produções acerca da docência e das práticas na Educação Infantil divulgadas na revista *Zero-a-Seis*, com publicação semestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEIN–CED–UFSC). Foram mapeadas as edições publicadas entre janeiro de 2017 e dezembro de 2021.

Sobre a docência na Educação Infantil, Oliveira (2014, p. 32) afirma que “[...] o desafio é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do seu ponto de vista”. Desse modo, o fazer do/a profissional na Educação Infantil deve ser desenvolvido na perspectiva da investigação e resolução de problemas pelas e com as crianças. O/a docente deve permitir-se aprimorar a escuta e o olhar sensível para entender os interesses, os saberes e as necessidades das crianças, além de planejar, investigar e avaliar as proposições e ações pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) na perspectiva do protagonismo docente e de enfrentamento da racionalidade técnica imposta pelo modelo de uma pedagogia transmissiva.

A docência na Educação Infantil reclama reflexão<sup>1</sup> acerca das experiências vivenciadas por adultos e crianças no interior das

---

<sup>1</sup> Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) explica que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação”.

instituições educacionais. Torna-se relevante olhar para as práticas culturais das crianças, formas pelas quais elas constroem sentidos sobre o mundo, como elementos impulsionadores do trabalho docente. Nessa perspectiva, o/a professor/a se coloca como mediador de situações de aprendizagens significativas, envolvido em uma práxis constante, cotidiana (OLIVEIRA, 2014). Sendo assim, podemos concordar que:

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 2013, p. 123-124).

Para além desse lugar de pesquisador/a reflexivo/a e protagonista que partilha com as crianças e suas famílias o ato educativo, o/a profissional da Educação Infantil deve compreender a docência e suas práticas como experiências imersas em uma sociedade plural e complexa, na qual as crianças também fazem parte e são importantes. Sendo assim, as experiências educativas não ocorrem na neutralidade. A intencionalidade deve ser uma constante e fruto do (re)conhecimento da diversidade cultural, familiar e de crenças da comunidade nas quais estão inseridas as crianças, além de contemplar seus interesses, questionamentos, saberes e necessidades.

### **Produções sobre docência e práticas na Educação Infantil na revista Zero-a-Seis (2017-2021)**

A revista Zero-a-Seis focaliza a(s) infância(s) e suas relações educativas, sendo o único periódico científico brasileiro localizado especificamente com esse objetivo. Além disso, selecionamos a revista para a realização do mapeamento por duas razões que consideramos importantes: I) é voltada para a divulgação da produção científica sobre a pequena infância e seus processos

educativos e; II) têm alcançado progressivos resultados nas avaliações Qualis CAPES na área de Educação.

Com o objetivo de compreender o debate sobre docência na Educação Infantil e suas especificidades, bem como as várias dimensões que envolvem as práticas (formação, identidade, gênero e profissionalismo), consideramos o período 2017-2021 como recorte temporal e, para a obtenção dos dados, utilizamos os seguintes descritores: Docência e Educação Infantil; Professor/Professora e Educação Infantil; Prática Pedagógica e Educação Infantil; Formação Docente e Educação Infantil. Encontramos 13 edições, sendo 10 regulares e 3 especiais, presentes no site da revista.

Em seguida, fizemos a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, introdução e considerações finais dos textos de cada uma das 13 edições. Por fim, consideramos, ainda, três critérios de inclusão para a realização da leitura dos textos na íntegra: 1. Estar publicado na revista Zero-a-Seis (2017-2021); 2. Tratar de docência e/ou práticas na Educação Infantil e; 3. Ter sido publicado na modalidade “artigo”. A partir desses critérios, foram selecionados os artigos científicos publicados em dossiês e em fluxo contínuo, sendo excluídos textos publicados nas seguintes seções: Entrevistas, Cotidiano, Relatos, Resenhas e Outras Linguagens. Assim, para a leitura completa dos trabalhos, considerando se tratar de docência e práticas na Educação Infantil, foram elencados 21 trabalhos.

Os trabalhos encontrados dialogam com as seguintes temáticas: trabalho docente com bebês; projeto político pedagógico; crianças e seus direitos; legislação; arte; brincadeira; identidade profissional; individualismo profissional; auxiliar de apoio na Educação Infantil; produção científica sobre Infância e Educação Infantil; ludicidade; escolarização; estágios; política educacional; governo da infância; teoria histórico-cultural; relações de gênero; masculinidade; diversidade sexual; pedofilia; pesquisa-formação; pesquisas com crianças; aprendizagens das crianças; cuidar e educar; currículo; dados quantitativos; pesquisa narrativa; pandemia e formação continuada.

A análise inicial e geral do material encontrado, que antecede a discussão da produção bibliográfica propriamente dita, nos parece pertinente na medida em que nos permite saber quais temáticas estão sendo discutidas e quais não aparecem ou pouco aparecem em diálogo com a docência e as práticas na Educação Infantil.

Com o objetivo de compreender as enunciações desses/as autores/as acerca do trabalho na Educação Infantil, passamos a comentar os artigos considerando a ordem cronológica de publicação.

A pesquisa de Manente e Côco (2017, p. 12) focalizou a prática docente e o trabalho com bebês em uma instituição de Educação Infantil. Essas discussões são fruto do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU) no qual fazem parte “graduandos dos cursos de Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à formação de professores no campo da Educação Infantil”. As autoras participaram da vivência de uma turma de bebês de 1 ano a 1 ano e 11 meses, no qual delinearão “uma pesquisa observando a possibilidade de articulação com a arte, como meio de comunicação com os bebês” (MANENTE; CÔCO, 2017, p.13).

Com o objetivo de investigar quais práticas pedagógicas para os/as bebês eram mais interessantes e atraentes para eles/as, buscaram analisar suas manifestações tanto nos momentos de coletividade, quanto individuais, observando o interesse deles/as em explorar determinados objetos ou brincando sozinhos/as ou com o/a professor/a ou com seus pares. Como resultados, apontaram indícios para se pensar a formação docente a fim de que se formem professores com saberes essenciais sobre as especificidades da educação de bebês.

Nascimento e Lira (2017, p. 101) objetivaram “[...] problematizar a formação dos professores para atuar na Educação Infantil” a partir de análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, visto que, dentre suas atribuições, se encontra a formação de docentes para a Educação Infantil. Apresentam, também, observações a respeito das Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação Infantil, uma vez que elas pautam a orientação da organização e do trabalho na primeira etapa da Educação Básica. Por fim, discutiram sobre quem é tal profissional responsável pela docência na Educação Infantil, além dos desafios, características e concepções que permeiam o debate acerca das especificidades do trabalho com as crianças pequenas desde bebês.

As análises apontam para a vulnerabilidade e a generalização do curso de Pedagogia que, mesmo com diretrizes específicas que orientam a existência de uma base formativa para a docência na Educação Infantil, estudantes têm, em sua formação inicial, mais disciplinas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, muitas vezes, podem reproduzir a estrutura escolarizante do Ensino Fundamental, como modelo para a docência na Educação Infantil, o que pode comprometer as especificidades do trabalho, impossibilitando a garantia dos direitos das crianças.

Rodrigues (2017) faz uma discussão sobre a profissão e a identidade do/a professor/a de Educação Infantil a partir da premissa de que, mesmo sendo reconhecida como parte da Educação Básica e tendo diretrizes político-pedagógicas elaboradas a partir das especificidades da área, em alguns contextos, ainda não é possível perceber reflexos dos avanços da legislação nas práticas cotidianas. A autora afirma que esta realidade ocorre por haver percepções equivocadas sobre a profissão docente na atuação com e para as crianças pequenas. Assim, retoma algumas discussões relacionadas à crenças e valores que sócio-historicamente foram associados à profissão do magistério: a visão de mulher/mãe associada à profissão docente; formação, profissionalidade, e profissionalização de profissionais de creche e pré-conceitos que marcam a profissão docente.

Bitencourt e Silva (2017) analisam os modos pelos quais uma auxiliar procura apoiar a construção da experiência da professora e bebês de sua turma em momentos de cuidado e educação em situações coletivas, com destaque para as práticas de cuidado no berçário. Utilizando-se da observação participante e do diário de

campo, as autoras observaram que elementos das interações entre as professoras e a auxiliar de apoio da Educação Infantil acarretam influência na compreensão relacionada à indissociabilidade entre cuidar e educar bebês em contexto de coletividade.

O texto de Gonçalves e Rocha (2017) apresenta um mapeamento da produção nacional que aborda a educação das crianças de até três anos de idade, matriculadas na Educação Infantil, do período de 2008 a 2011. De 48 trabalhos encontrados pelas autoras, 13 foram considerados na investigação por atenderem aos critérios estabelecidos. Pela análise e valorização dos resultados, elas trazem para o debate as seguintes temáticas: estudos acerca da especificidade docente; das práticas pedagógicas; do desenvolvimento infantil; da função social da creche e das relações com a família. Um dos resultados destacados da pesquisa é a organização dos tempos e dos espaços como elementos essenciais na caracterização das especificidades do trabalho docente com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Azevedo e Lima (2017), ao pesquisarem sobre o lúdico na Educação Infantil, buscaram “compreender como, quando e por que tais práticas pedagógicas que reprimem a ludicidade” (p.429) nas instituições de Educação Infantil ganharam força. Para isso, fazem uma reflexão a respeito da constituição da educação pública no Brasil, em especial, da Educação Infantil. Apresentam um debate acerca da disciplina imposta às crianças nos processos de ocupação dos espaços, da prática dos/das professores/as e da construção histórica sobre o lúdico como algo sem eficácia e que não contribui para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Por fim, destacam os direitos das crianças, especialmente o direito de brincar como algo que deve ser garantido.

Drumond (2018) discute a formação docente para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, enfatizando a construção de uma Pedagogia que tem como centro a criança e suas vivências. Destaca o estágio em Educação Infantil como espaço fundamental para que o/a estudante possa compreender sobre ser professor/a, pois nele o/a

discente tem a oportunidade de pesquisar, refletir e pensar acerca da prática pedagógica. Apresenta lacunas da formação docente para a Educação Infantil no curso de Pedagogia, conforme segue:

O curso de Pedagogia, de um modo geral, não tem cumprido com essa tarefa; os estudantes, futuros professores(as), sentem-se despreparados para atuar com as crianças pequenas; os conhecimentos sobre esta etapa da educação são incipientes nos cursos e os próprios professores(as) dos cursos de formação não demonstram uma compreensão ampla e consistente sobre o trabalho docente com as crianças pequenas (DRUMOND, 2018, p.289).

Nesta direção, apresenta uma discussão sobre a necessidade de revisão do projeto curricular do curso de Pedagogia, focando em práticas específicas de atuação com crianças pequenas desde bebês.

Lima e Sales (2018) apresentam um mapeamento sobre a situação de profissionais que trabalham na Educação Infantil e não possuem graduação em Pedagogia no estado do Piauí, a partir dos dados presentes no Censo Escolar da Educação Básica de 2013. De acordo com os dados, há profissionais atuando na Educação Infantil com formação em Matemática, Geografia, História, Filosofia, Física, Química (Bacharelado), Ciências da Computação, dentre outras formações, ferindo a legislação vigente. Questionam a respeito das aprendizagens das crianças com estes(as) profissionais, visto que, não têm formação específica para o trabalho com crianças pequenas desde bebês, além da ideia da desqualificação da profissão docente, uma vez que, pelos resultados desta pesquisa, a formação de qualquer pessoa pode ser considerada para o trabalho na Educação Infantil.

Souza, Oliveira e Cruz (2018, p. 323) apresentam resultados de uma pesquisa que objetivou: “discutir o protagonismo da criança, do professor e da cultura, como possibilidades no pensar e agir docente” articulando a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, com foco na apropriação da cultura escrita a partir da perspectiva histórico cultural. Afirmam que não defendem alfabetização na Educação Infantil, e sim, o trabalho com “a linguagem oral e escrita, articulada com as demais linguagens” (SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018, p. 323). Como resultado elas

apresentam a possibilidade de inserção da cultura escrita para as crianças da Educação Infantil a partir da teoria histórico cultural, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Batista e Rocha (2018, p. 96) fazem uma discussão sobre as “[...] dimensões de gênero como constitutivas da profissão docente e das relações educativas junto às crianças pequenas nos contextos da Creche e Pré-Escola” no qual essa profissão sempre foi atrelada a mulher. As autoras apresentam a necessidade de se pensar outros conceitos e estratégias próprias para a Educação Infantil, especialmente quando se trata das especificidades do papel dos/as adultos/as que trabalham com as crianças. Apontam, ainda, para a necessidade da desconstrução de determinadas crenças que são usadas para justificar desigualdades sociais e de gênero.

Guimarães, Arenhart e Santos (2019, p. 02) buscam “[...] compreender as especificidades da docência com crianças de até 3 anos, de modo especial os bebês, a partir do diálogo entre professoras regentes em diferentes creches públicas cariocas”. Discutem como são produzidas “[...] significações sobre as práticas, problematizações e teorização sobre elas no movimento dialógico constituído no campo, que se concretiza em encontros sistemáticos com grupos de professoras de bebês” (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019, p.01). A partir das peculiaridades metodológicas da pesquisa de campo, situam este trabalho na trilha da pesquisa formação.

As discussões empreendidas com os grupos de professoras revelaram a delicadeza de ser pesquisador formador em um espaço de ética profissional, diálogo e alteridade. Segundo as autoras, “o objetivo é refletir sobre o que se faz e como se faz” (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019, p. 04), trazendo à tona o protagonismo docente, a partir da reflexão e caráter dialógico da formação. As discussões estão em torno do questionamento: como é ser professora de bebês? Como resultado, revelam o compromisso de problematizar os sentidos produzidos, fertilizando a práxis das professoras e os significados que essas conferem às suas ações nas

instituições em que atuam, reconhecendo as diferentes alteridades onde o pesquisador compreende e é também compreendido.

Girardello e Souza (2020) discutem as contribuições da obra “O menino que era um helicóptero: os usos de contar história na sala de aula” de Vivian Gussin Paley, educadora estadunidense conhecida por sua preocupação com as narrativas das crianças para pensar a prática docente. Como resultados, as autoras apontam que a criação autoral de histórias, bem como a brincadeira de faz-de-conta possuem contribuições fundamentais, não somente para as crianças, mas também para os adultos que trabalham com elas.

Com o objetivo de contribuir com a discussão sobre gênero e educação, Pena e Moreno (2020) apresentam dados quantitativos sobre a presença de professores homens na Educação Infantil, articulando pesquisas acadêmicas e reflexões sobre as informações encontradas no Censo Escolar de 2007 a 2014 do município do Rio de Janeiro, RJ. Os números revelam que professores homens ainda são minoria, apesar de haver tímido e progressivo aumento nesses índices. Revelam, ainda, que existe estranhamento por parte da gestão educacional e das famílias quando se trata da presença de professores homens na Educação Infantil. Para os autores, esse fato está relacionado às construções históricas que associam cuidado e afeto como características exclusivamente femininas. Apontam que se faz necessário trazer à luz essas discussões, quebrando o silêncio e desmistificando preconceitos.

Santos, Silva e Paula (2020, p. 141) discutem as condições do trabalho docente na Educação Infantil, a partir de um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de entrevistas e grupo focal, em um município do estado de Santa Catarina. Entendem que o isolamento profissional é uma realidade marcante entre docentes e que isso faz parte de um “projeto de educação, que gradativamente fragmenta e desarticula os profissionais da educação sob argumentos de maior controle e redução de gastos que vem produzindo efeitos preocupantes. Dentre outros aspectos apontados, destacam que o isolamento entre docentes, ao

enfraquecer o coletivo, precariza a profissão e afasta a Educação Infantil de sua função sociopolítica e de lugar de defesa do meio ambiente, do rompimento de práticas adultocêntricas e paternalistas; da negação de preconceitos atrelados às questões de gênero, etnia, raça, religiosidade, linguística e regional. Apontam, como possibilidade de superação do problema, o estímulo ao exercício profissional coletivo entre docentes e que se estenda aos gestores, famílias e equipe técnica, na contramão das tendências individualizantes que fragilizam o trabalho docente e põe sobre o/a professor/a a responsabilidade de resolução de problemas que são de competência da coletividade.

Silva, Monteiro, Faria e Altmann (2020) consideram que trazer o debate sobre docência masculina na Educação Infantil desestabiliza supostas verdades sobre gênero, possibilitando a construção de novas masculinidades, ao tempo em que revelam a permanência de desigualdades entre homens e mulheres. Observam que a discussão da positividade da maternidade para confrontar o termo “açucarado” na prática pedagógica das professoras com as crianças, ou o quanto a questão da violência está atrelada ao papel de professores, evidenciam visões padronizadas e contraditórias acerca da masculinidade e da feminilidade. Reforçam a importância do fortalecimento do debate acerca da presença de docentes gays, transexuais, travestis, não binários, dentre outros e outras na Educação Infantil, defendendo a luta por uma educação não sexista e uma pedagogia da infância antirracista, descolonizadora, não adultocêntrica, não elitista e não violenta.

Souza, Ferreira e Leal (2020, p. 828) investigaram sobre participação dos homens na docência na Educação Infantil, tendo como referência as categorias de gênero e masculinidades, os processos de formação de professores e professoras no curso de Pedagogia de uma instituição pública de Campina Grande-PA e a experiência de um dos autores com crianças com idades entre 4 e 5 anos. Compreendem que trazer este debate fortalece as reivindicações históricas e atuais acerca do tema. Defendem que a

criança tem direito à convivência com professores e que pensar sobre a presença de homens na Educação Infantil provoca uma reflexão sobre o papel da mulher nas instituições de educação de crianças e na sociedade. Para além disso, reconhecem que “problematizar a relação complexa entre homens na Educação Infantil e sociedade é [...] uma forma de refletir sobre a educação que queremos e sobre qual sociedade pretendemos construir”.

Bello, Zanetta e Felipe (2020, p. 01) problematizam, a partir dos Estudos de Gênero, a figura do homem-professor. Trata-se do diálogo entre duas pesquisas empreendidas em momentos diferentes. Como metodologias foram utilizadas: observação participante em uma turma de Educação Infantil e grupos focais com docentes. Observou-se que o estranhamento acerca da presença masculina nas turmas de Educação Infantil advém de um pânico moral, fruto de uma narrativa que “traduz o sujeito masculino como portador de uma sexualidade incontrolável e, conseqüentemente, perigosa”. Nesse sentido, há um apagamento das mulheres como possíveis autoras de práticas violentas e o exacerbamento de ações masculinas violentas. Problematizam as diferentes identidades construídas no âmbito da sexualidade (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros...) levantando a questão dos modos pelos quais “estas identidades sexuais são vividas por professores e professoras na Educação Infantil” (BELLO; ZANETTA; FELIPE, 2020, p. 15). O debate empreendido confirma a concepção de manutenção de determinados *scripts* de gênero e a constante luta pelo reconhecimento e respeito pelo modo da figura homem-professor exercer a docência e suas formas de viver aspectos relativos a sua sexualidade e gênero.

A parceria entre professora e estagiário em uma experiência compartilhada de trabalho docente na Educação Infantil é o tema da pesquisa de Rodrigues, Silva e Varani (2020) com o objetivo de trazer elementos de reflexão sobre trabalho cooperativo na educação de bebês. Como resultado, reconhecem a docência compartilhada como promotora de reflexões e problematizações, ressignificando práticas

e possibilitando mudanças em um processo de corresponsabilidade do ato educativo. O contraditório, as relações de poder e as diferentes concepções acerca da criança foram desafios a serem superados na coparticipação. Outro aspecto relevante é que a docência compartilhada permitiu refletir sobre suas práticas na medida em que os processos de orientação e supervisão do estagiário ocorriam. Para os referidos autores, a experiência de compartilhar o trabalho docente permite ressignificar as experiências a partir do olhar do outro.

Abordando aspectos relacionados às questões sobre identidade docente, relações de gênero e diversidade sexual no âmbito da Educação Infantil, Oliveira e Finco (2020) discutem sobre a presença de professores homens gays que atuam ou atuaram em creches e pré-escolas e a construção da identidade docente a partir dessas experiências. Os/as autores/as discutem as consequências advindas do preconceito de gênero e da discriminação sexual presentes nas instituições de Educação Infantil. Para coleta de dados, utilizaram questionários semiabertos a partir do qual analisam os desafios e possibilidades de ser docente na primeira etapa da Educação Básica.

Barbosa e Gobato (2021) abordam a importância de retomar os princípios que marcaram a Educação Infantil no Brasil, a fim de repensar seus caminhos nos dias atuais, especialmente após a crise sanitária imposta pela pandemia de Covid-19. Defendem que é necessário refletir sobre aprendizagens e experiências durante o período de tantas incertezas, como alternativa para reencaminhar e consolidar o espaço da Educação Infantil. Destacam o cuidar e o educar como indissociáveis, contextualizando aspectos históricos, apontando compreensões sobre Educação Infantil como espaço integrado e ressaltando aspectos da formação docente. Para as autoras, as fragilidades da Educação Infantil foram (e são) descortinadas no período pandêmico, o que demanda caminhos que possam reafirmá-la como “organização social parte de um sistema educacional, como lugar de encontro de bebês e crianças pequenas

com a cultura, a ciência, a tecnologia, o meio ambiente, a arte, um lugar que adensa e cria a vida” (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1424).

Agostinho (2021, p. 01) descreve a trajetória do NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Discorre sobre os primeiros passos do núcleo na pesquisa com crianças e apresenta um mapeamento das produções que contaram com a participação das crianças destacando as “[...] autorias, metodologias, crianças pesquisadas e algumas contribuições profícuas para aprofundar a compreensão sobre as crianças, suas infâncias e sua educação”. Observa-se que a etnografia é o método recorrente nos trabalhos apontados pela autora, que destaca, ainda, como a pesquisa com crianças aponta para a relevância de se valorizar a escuta infantil e agregar as contribuições trazidas por este grupo à construção da docência na Educação Infantil.

Batista e Sá (2021, p. 1623) investigaram docência e seus processos formativos em jardins de infância e creches em Santa Catarina (1900-1960). O artigo, fruto do diálogo entre duas pesquisas, visou “contribuir para a ampliação do debate acerca da indefinição profissional pertinente às professoras de Educação Infantil no contexto das políticas educacionais”. Evidenciaram que os desafios em relação ao que é específico da docência e as referências para a profissão de professora de Educação Infantil decorrem das origens históricas que determinaram, em grande medida, as dimensões constitutivas das creches e jardins de infância. Essas origens revelam a ausência do estado catarinense e o protagonismo da educação confessional católica e luterana. Outro aspecto evidenciado trata da dicotomia da docência para atuação nas creches e jardins de infância, conferindo um caráter diferenciado para o trabalho docente com crianças pequenas – pautados na puericultura e educação higiênica –, e com crianças nas idades seguintes - pautados na Psicologia, na Biologia e na Pedagogia.

## Considerações finais

Buscamos com este capítulo, compreender o debate acerca da docência no âmbito da Educação Infantil, suas especificidades e dimensões que envolvem as práticas nesse contexto, considerando questões como: formação, identidade, gênero e profissionalismo. Para realização desse intento, foi realizado um mapeamento das produções acadêmicas que discutem a questão da docência e das práticas na Educação Infantil, divulgadas na revista Zero-a-Seis no período de 2017-2021, a partir dos descritores: Docência e Educação Infantil; Professor/Professora e Educação Infantil; Prática Pedagógica e Educação Infantil; Formação Docente e Educação Infantil.

Os resultados do mapeamento nos levaram a 13 edições, sendo 10 regulares e 3 especiais, presentes no site da revista, totalizando 21 produções acadêmicas.

Os estudos revelam que os desafios em relação ao que é específico da docência e as referências para a atuação do/a profissional de Educação Infantil decorrem das origens históricas que acabam por determinar, muitas vezes, o contexto das creches e jardins de infância. Da mesma forma, revelam a necessidade de se pensar o currículo dos cursos de Pedagogia, bem como a formação desse/a profissional, sobretudo, a fim de que se formem professores e professoras com saberes essenciais sobre as especificidades da docência com crianças pequenas desde bebês e que considerem as especificidades da Educação Infantil.

## Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. Em busca do ponto de vista das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1500-1516, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/79741>. Acesso em: 16.12. 2021.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de Azevedo; LIMA, José Milton de. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na Educação Infantil: algumas reflexões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p428>. Acesso em 20.12. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n.44, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81274>. Acesso em: 16.09.22

BATISTA, Rosa. ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>. Acesso em: 26.10.2022.

BATISTA, Rosa; SÁ, Patrícia Regina Silveira. Emergência da docência e formação de professoras na história da Educação Infantil em Santa Catarina: anos 1900 a 1960. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1601-1630, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/83080>. Acesso em 22.01.2022.

BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 558-579, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/74787>. Acesso em: 25.09.2021

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira e. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. **Zero-a-Seis**, v. 19 n. 36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p379>. Acesso em: 09.12.2021.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-Seis**, vol. 20, n. 38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p288>. Acesso em: 15.12.2021.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-Seis**, vol. 20, n. 38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p288>. Acesso em: 15.12.2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [e-book].

GIRARDELLO, Gilka; SOUZA, Roberta Consiglio de. A brincadeira narrativa como eixo do trabalho docente: inspirações a partir de Vivian Paley. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 41, p. 31-46, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p31>. Acesso em 14.12. 2021.

GONÇALVES, Fernanda; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v.19 n. 36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/2569>. Acesso em: 11.12.2021.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira Guimarães. ARENHART, Deise. SANTOS, Nubia Oliveira. Alteridade e dialogismo na pesquisa com professoras de bebês. **Zero-a-Seis**, v. 21, n. 39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p16>. Acesso em: 08.12. 2021.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. SALES, Luis Carlos Carlos. Professor da Educação Infantil e a formação em nível superior no Piauí: do ideal ao real. **Zero-a-Seis**, v. 20, n.38, (Jul./Dez.2018). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p302>. Acesso em: 15.12.2021.

MANENTE, Elyrrandro Habys Soares; CÔCO, Valdete. Práticas pedagógicas e formação docente intermediadas nos encontros com os bebês. **Zero-a-Seis**, v. 19 n. 35, (jan./jun. 2017). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p11>. Acesso em: 13.12. 2021.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos Nascimento; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Marcos legais para a formação de professores da Educação Infantil e desafios à docência. **Zero-a-Seis**, v. 19 n. 35, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p99>. Acesso em: 12.12. 2021.

OLIVEIRA, Vinicius Expedito Mena de; FINCO, Daniela. “Enfrentei muitas tempestades como professor de Educação Infantil”: um debate sobre identidade docente e homossexualidade masculina. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 580-604, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75710>. Acesso em: 04.09.2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PENA, Alexandra Coelho; MORENO, Rodrigo Ruan Merat. Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação Infantil e o contexto carioca. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75584>. Acesso em: 05.12.2021.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. Mudanças e persistências na formação para docência em creches e pré-escolas. **Zero-a-Seis**, v. 19 n. 36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/2569>. Acesso em: 15.12.2021.

RODRIGUES, Silvia Maria Gasparini; SILVA, Nícolas Ferreira da; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73357/44580>. Acesso em: 04.12.2021.

SANTOS, Graziella Souza Santos; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. PAULA, Wagner Eduardo Estácio de. Solidão/individualismo na docência da Educação Infantil: consequência ou projeto? **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 41, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p125/43064>. Acesso em: 04.12.2021.

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. **Zero-a-Seis**, v. 22 n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75508/44571>. Acesso em: 02.12.2021.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de Souza; FERREIRA, José Luiz; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida Leal. Docência na Educação Infantil: tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75716/44584>. Acesso em: 05.12.2021.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de; CRUZ, Lene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na Educação Infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Zero-a-Seis**, v. 20, n.38, jul./dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75508/44571>. Acesso em: 02.12.2021.

## **Trabalho docente na Educação Infantil: relações de gênero e a “indissociabilidade entre educar e cuidar”**

Fábio Hoffmann Pereira

O presente texto não trata de uma pesquisa propriamente dita, mas de uma tentativa de organizar, de forma escrita, algumas leituras que têm servido como referências para a compreensão da “indissociabilidade entre educar e cuidar”, um dos elementos-chave para a compreensão da especificidade do trabalho docente na Educação Infantil. Assim, este capítulo utiliza alguns aportes teóricos oferecidos pelos chamados Estudos de Gênero ou das Relações de Gênero para analisar as concepções pelas quais o trabalho com bebês e com crianças pequenas vem contribuindo para a constituição de carreiras docentes, formação de professoras e professores e apresentar algumas contribuições da Sociologia do Trabalho francesa para subsidiar a formação de agendas de pesquisa sobre essa temática no Brasil.

O capítulo está organizado em três movimentos principais. Num primeiro movimento, apresenta-se como a “indissociabilidade entre educar e cuidar” é apresentada no escopo de legislação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). O segundo movimento é discutir as teorias que podem ser identificadas e que dão sustentação a este escopo de legislação e orientação oficial, sobretudo à Ética do Cuidado e as Relações de Gênero. Nesse segundo movimento, dois referenciais são tomados pela discussão muito bem fundamentada que fazem do trabalho docente e das relações de gênero, que são as produções de Léa Tiriba (2005) e Deborah Sayão (2010). Num terceiro movimento, o capítulo apresenta uma breve aproximação às novas formas de divisão do trabalho, que vêm sendo analisadas, sobretudo, por Nadya

Guimarães e Helena Hirata (2020) e Danièle Kergoat (2016), e indica possibilidades para subsidiar uma agenda de pesquisa.

### **As diretrizes curriculares e o problema cotidiano**

É comum nos depararmos com profissionais da Educação Infantil utilizando expressões como “educar e cuidar” ou “cuidar e educar” para se referir ao trabalho docente e às práticas pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo nos contextos de creche. Em trabalhos acadêmicos e em documentos oficiais também podemos encontrar grafias como “educar-cuidar” (com hífen), “educar/cuidar” (com barra)<sup>1</sup>. Pelo uso dessas expressões, com hífen, com barra ou com a conjunção “e”, parece haver um consenso de que a instituição de Educação Infantil teria a finalidade de cuidar e educar os bebês e as crianças pequenas e mais: o educar e o cuidar se dão de forma integrada, ou indissociável, o que justifica o emprego dos hífen e barras.

No plano normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem essa finalidade da Educação Infantil em vários momentos:

A Educação Infantil (...) é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais (...) públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade (...) (Art. 5º)

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (...) assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a **educação e cuidado** das crianças com as famílias (Art. 7º).

(...) As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem (...) a educação em sua integralidade, **entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo** (Art. 8º).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que (...) possibilitem situações de **aprendizagem mediadas para a**

---

<sup>1</sup> Neste capítulo a expressão que será utilizada é “indissociabilidade entre cuidar e educar”, entre aspas.

**elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal**, auto-organização, saúde e bem-estar (Art. 9º) (BRASIL, 2009, negritos meus).

É um fato curioso a associação que muito se faz entre Educação e Assistência Social quando se fala em práticas de cuidado na Educação Infantil, como se as práticas de cuidado fossem uma forma primitiva e desqualificada de trabalho. Muitas pessoas geralmente referem-se às práticas dos cuidados corporais das crianças, como banho, troca e alimentação como práticas de Assistência Social, negando-se a desenvolver práticas de cuidado corporal com o argumento de que seriam professoras e não estariam ali para promover assistência social. Esse pensamento, que vem sendo observado na experiência profissional e mais atualmente na orientação de estágios supervisionados, leva a uma ruptura do trabalho com os bebês e as crianças da Educação Infantil: de um lado, as professoras (e professores) que organizam os materiais pedagógicos e planejam “atividades” e experiências educativas e, de outro, as auxiliares, que executam as ações de apoio à higiene, alimentação e sono, entre outras práticas ligadas ao cuidado corporal.

Quando as DCNEI propõem “o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, traz consigo uma série de ideias, conceitos e teorias que são muito poentes para entender o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica. A repetição constante da expressão “educar e cuidar” leva à compreensão de apenas uma parte dessas ideias e conceitos. Por isso é preciso compreender qual é o quadro teórico que levou as DCNEI a proporem educação e cuidado como algo indissociável no contexto da Educação Infantil.

### **Cuidado como algo indissociável ao processo educativo**

A chegada ao mundo é um evento extraordinário na vida de uma pessoa (GALVÃO, 2013). Pelo tamanho, pela idade, pelo contato com a natureza e a cultura ainda inicial, os bebês têm movimentos peculiares, se comunicam por meio dos órgãos dos sentidos usando linguagens

corporais (rapidamente aprendem, por exemplo, que pelo choro e pelo riso conseguem muitas coisas). Os bebês não possuem força para se levantarem, se deslocarem e irem sozinhos para onde pretendem. Os bebês e as crianças são seres humanos muito jovens e, como seres humanos muito jovens, precisam de cuidados (ARENDDT, 2007). Eles adquirem a força e a coordenação aos poucos. Por isso, as crianças e, sobretudo, os bebês são seres humanos dependentes dos seres humanos mais velhos, em especial dos adultos.

Emi Pikler, médica pediatra austríaca, nos ajuda muito a compreender o encantamento que é ser bebê e a importância do movimento livre na primeira infância. Pikler e suas companheiras explicam que as crianças pequenas são competentes (TARDOS, 2016; TARDOS; SZANTO, 2021)). O conceito de competência aqui utilizado é bem diferente do que a BNCC e as políticas curriculares neoliberais propõem. Os bebês “demonstram seus interesses e suas curiosidades independentemente das propostas dos adultos” (SILVA, 2018, p. 27). Quando um bebê se sente curioso, aponta, tenta chegar perto, se aproximar, emite gritos, chora, dá risada, procura meios para chamar nossa atenção. Isso é competência: os bebês são sujeitos ativos, curiosos, brincam, imaginam, interagem, utilizam múltiplas e variadas formas para se comunicar, manifestam seus incômodos, seus desejos, suas vontades. No entanto, para colocar em prática toda essa competência, os bebês e as crianças pequenas precisam da ajuda e da orientação de alguém mais velho. Não conseguem andar, usar da oralidade, por isso é preciso da ajuda de alguém mais velho. Está aí, outro conceito importante para nós, emprestado de Lev Vigotski: mediação (VIGOTSKI, 2008).

Quando se desenvolvem práticas de cuidado corporal com as crianças, como trocar, banhar, ajudar a lavar as mãos, a comer, a escovar os dentes, arrumar os cabelos, se calçar, entre tantas outras, as professoras e os professores estão exercendo a mediação. São práticas de mediação do mundo cultural com as crianças. E isso também está intimamente ligado ao que preconizam as DCNEI como conceito de currículo, ou seja,

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

O entendimento de que o **desenvolvimento integral da criança** se dá nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, leva à compreensão de que as crianças precisam de cuidados. Desenvolver-se bem fisicamente é fundamental para que a criança possa aprender e também desenvolver outros aspectos, por isso, as práticas de cuidado corporal são extremamente importantes no contexto do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Já se falou muito sobre como essas práticas de cuidados corporais, higiene, sono e alimentação, podem ser educativas. Mas é preciso superar a expressão “**podem ser educativas**”. Estas práticas **são, ESSENCIALMENTE, educativas**. E ainda estamos falando de Vigotski, ainda estamos falando em mediação. É comum encontrarmos orientações, por exemplo, para que, na prática do banho, a educadora e o educador podem conversar com a criança, podem explorar as texturas, podem explorar o cheiro do sabonete, podem cantar, podem contar histórias... Queremos chamar a atenção para que nessas práticas a educadora e o educador não **podem** fazer estas atividades, eles **devem** incorporar essas ações às suas práticas.

Numa relação entre duas pessoas, onde a dimensão afetiva é extremamente importante, como a relação entre educador e a criança pequena, essas práticas de cuidado são essencialmente educativas, na medida em que aproximam a criança das práticas da cultura humana, dos conhecimentos científicos, do universo do vocabulário cotidiano e tecnológico e da preservação do meio ambiente. As práticas de cuidado corporal são, essencialmente, educativas, porque quem pratica o cuidado é um adulto, ser humano mais velho, que tem vínculo com a criança, com quem a criança sinte-se confortável, alguém que tenha laços afetivos de tal forma construídos com a criança que podem se comunicar sem palavras. E isso é Humano, ensinar isso, é mediar a criança no universo do

convívio social, no universo da cultura humana (CANAVIEIRA, 2021). Nem só de conhecimentos conceituais se faz um ser humano. Impregnar de humanidade cada criança exige proximidade, intimidade e afetividade.

Quem é esse mediador que trabalha diretamente com crianças, que muitas vezes não falam a palavra oral, mas se expressam pelos choros, balbucios, gestos? A mediação aparece concretamente no currículo quando é possível transformar situações em que há ética no cuidado. Quando o adulto assume uma postura de sensibilidade para perceber as necessidades, as curiosidades e os interesses das crianças, conseguindo antecipar-se em alguns casos e pensar em uma proposta de escutar as crianças com atenção, não de um adulto que trata o bebê mecanicamente, como se ela fosse um boneco.

Ainda parece haver muitas dúvidas em relação a como desenvolver o trabalho pedagógico com os bebês, por isso, é necessária uma ampla discussão sobre o currículo para esta faixa etária. Desde bebês, as crianças reagem às formas como nós, adultos, lidamos com eles. Por isso, é muito importante refletir sobre, por exemplo, entregar objetos para distrair os bebês enquanto o educador troca sua roupa, tocar na criança para limpá-la ou banhá-la sem lhe pedir licença, pegar a criança no colo por trás e levá-la para outras áreas onde o adulto quer que ela fique ou permaneça ao invés de estabelecer contato visual e diálogo. Nessas situações, não parece que o diálogo e a mediação aconteçam de forma respeitosa e ética. É preciso que as educadoras e os educadores compreendam sua função como mediadores que articulam as experiências e os saberes das crianças com o mundo à sua volta.

### **Uma crítica ao uso do binômio educar “e” cuidar**

Um debate intenso acompanha a Educação Infantil brasileira há muitos anos, na verdade desde a sua definição como primeira etapa da Educação Básica. Se por um lado, a inclusão da creche no escopo das políticas de Educação foi um ganho em termos de formação das

trabalhadoras e da destinação de financiamento público, por outro, a transferência das creches da Assistência Social para a Educação veio acompanhada de imensa preocupação quanto à natureza do trabalho docente: como promover uma prática educativa que respeite os bebês sem promover práticas escolarizantes? Como já falamos, as práticas de cuidado corporal fazem parte da Educação de bebês e de crianças pequenininhas. No entanto, a formação em Pedagogia ainda é insuficiente e privilegia as formas de organização do trabalho pedagógico baseadas em pedagogias de transmissão de conhecimentos (FORMOSINHO, 2007), ou seja, que submetem as crianças à passividade e à imposição do adulto, que comanda, organiza, orienta, define o tempo. Nessas pedagogias de transmissão, é valorizado o desenvolvimento cognitivo em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento humano.

Léa Tiriba tem uma importante contribuição para compreender a dinâmica indissociável entre cuidado e educação. Em trabalho apresentado na 28ª Reunião Nacional da ANPEd, ela discute “por que o cuidar se configuraria como especificidade da Educação Infantil” (TIRIBA, 2005, p. 01) e questiona o tratamento do “binômio educar e cuidar” como objetivo e não como natureza e especificidade da Educação Infantil. Para ela, “educar e cuidar” seria a especificidade do trabalho na Educação Infantil. Ana Lúcia Goulart de Faria (2002, 2006, 2009), por sua vez, desenvolve a ideia de que é necessário desenvolver uma “Educação Infantil macunaímica”, ou seja, uma pedagogia da escuta, das relações e da diferença,

onde além das ciências que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença (FARIA, 2006, p. 286).

Para Faria, o povo brasileiro tem um jeito próprio de educar as suas crianças. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil precisa inserir a criança nesse ambiente cultural de alegria e de trabalho comunitário.

Deborah Sayão (2010) utiliza a barra, “educar/cuidar”, no sentido de que cuidar e educar não são coisas separadas, é um processo único. Já Léa Tiriba utiliza o termo *binômio* para referir a “educar e cuidar” e chamar a atenção de que se trataria de um “processo único” (p. 01) e alerta que o uso da conjunção “e” “muitas vezes (...) sugere a ideia de duas dimensões independentes” (p. 01), como se fossem X e Y. Não é X “e” Y: é XY, um único conceito.

Vamos fazer um desvio e depois voltamos a essa ideia de binômio e dicotomia entre cuidar e educar. A proposta conceitual por detrás do que concebemos como “indissociabilidade entre educar e cuidar” tem origem na literatura norte-americana. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a psicóloga Bettye Caldwell teria utilizado o termo “*educare*” (CALDWELL, 1973) pela primeira vez para referir-se a uma forma de compreender o trabalho em creches como algo que integra o cuidado e a educação. A palavra *educare* seria formada pela aglutinação das palavras “education” (educação) e “care” (cuidado).

O conceito e a ideia do conceito de “*care*” são muito interessantes para nós, brasileiros, pela polissemia que assume na língua portuguesa. Em geral, *care* é traduzido como *cuidado*. No entanto, não é qualquer cuidado. Não se resume às práticas que conhecemos como de cuidados corporais ou de saúde. É *cuidado* no sentido de “*ter atenção*”, de “*importar-se*”. Por exemplo, quando compramos um computador, que é um objeto cujo custo financeiro é relativamente alto, é preciso que tenhamos atenção no manuseio para que ele não seja danificado. É preciso atenção para não clicar em quaisquer links que podem instalar vírus que danifiquem o sistema operacional ou afete nossos dados pessoais, é preciso ter atenção para não deixá-lo no sol, é preciso ter atenção para não deixar cair. Em outras palavras, *é preciso estratégias de atenção*, ou seja, *ter cuidado* com ele. Nós cuidamos daquilo com o qual nós nos importamos, com aquilo que nos é importante. O que Caldwell nos explica é que educar é educar prestando atenção, educar evidenciando que a educadora e o educador se importam com as

crianças. Quando o professor e a professora se importam com as crianças, prestam atenção ao bem-estar das crianças, prestam atenção se elas estão sujas, penteiam seus cabelos, demonstram afeto e acolhimento. Como na língua portuguesa não conseguimos aglutinar essas palavras para definir esse conceito de “*educare*”, acabamos utilizando a expressão “indissociabilidade entre educar e cuidar” e educar e cuidar acabaram chegando ao discurso pedagógico cotidiano na forma do binômio *educar “e” cuidar*.

Essa ideia da integração entre cuidados e educação chega ao Brasil no início dos anos 1990, com texto de Fúlvia Rosemberg no livro *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte* (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994) e influencia a proposição da política nacional de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Como sabemos, dois anos depois, o Brasil (1996) incorpora na sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as creches e pré-escolas às políticas de Educação, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A incorporação das políticas de atendimento a bebês e crianças pequenas no escopo das políticas de Educação veio acompanhada de muita preocupação, como já dito. A discussão gira em torno da questão da escolarização de bebês e de crianças pequenas. Como constituir uma instituição que seja educativa sem que seja escolarizante? Passados mais de 25 anos desde a publicação da LDB, conseguimos dar conta de responder essa pergunta? Não é o que vemos, infelizmente, na maior parte das creches e também de pré-escolas pelo Brasil afora (e adentro). Por isso, vou encerrar esses parênteses e retomar a brilhante contribuição de Léa Tiriba.

Para Tiriba, o *binômio educar e cuidar* expressa e revela uma dicotomia que decorre de “fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente” (TIRIBA, 2005, p. 02). A autora chama a atenção para o fato de que, etimologicamente, as palavras *cuidar* e *educar* teriam a mesma origem e, por muito tempo tenham significado coisas muito

parecidas. Ainda hoje vemos expressões como “Cuidado com a panela, está quente!” ou “fulano cuida da vida dos outros”. Ambos significados da palavra “*cuidado*” nestas expressões remetem à *atenção*: “*Tenha atenção*: a panela está quente” ou “fulano *presta muita atenção* à rotina e às decisões particulares das outras pessoas”. A palavra *cuidado* remete, assim, a *prestar atenção*. É nesse sentido que os processos educativos envolvem cuidado, seja em qual nível de Educação estivermos atuando. Educar exige do professor e da professora estarem atentos aos bebês, às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos. Nesta atenção, as práticas de higiene corporal, de alimentação e sono, por exemplo, ressaltam quando falamos da Educação Infantil.

Léa Tiriba vai além. Ela explora os significados de gênero que podem estar imbricados no binômio “*cuidar e educar*” e que acabam por torná-lo um par dicotômico. A autora conta que uma cisão na forma de organização lógica própria das culturas Ocidentais modernas (e contemporâneas) definiu as explicações sobre o mundo e as formas de organização das relações humanas em pares de opostos. Assim, temos o espaço público e privado; afiliações políticas de direita e de esquerda; a bondade e o pecado; o bárbaro e o civilizado; o masculino e o feminino; a razão e a emoção; a natureza e a cultura; o corpo e a mente e, entre tantos outros pares, o cuidar e o educar. A lógica que rege o pensamento ocidental moderno e contemporâneo é de que esses pares de opostos operam por exclusão: ou um ou outro, havendo pouco espaço para as nuances ou o meio-termo.

Nessa lógica, o *cuidar* passou a ser associado às práticas de atenção à saúde e à higiene enquanto o *educar* foi associado às práticas de desenvolvimento cognitivo e ao desenvolvimento do raciocínio. Nessa lógica, o ensino está diretamente ligado à racionalidade e, por conseguinte, é mais valorizado do que o cuidado, que fica relacionado às práticas que não requereriam habilidades intelectuais. Na lógica Ocidental moderna (e contemporânea), o cuidado passa a ser associado, culturalmente, ao feminino enquanto o educar, ao

masculino. Léa Tiriba (2005) dá um exemplo fora da Educação: nas Ciências da Saúde, o cuidado é concebido e associado às práticas da Enfermagem, enquanto a cura, a busca pela doença, a busca pelo diagnóstico e a procura pela cura, é concebida como a atividade principal da Medicina e daí vemos uma presença muito maior de mulheres enfermeiras do que médicas. Situação que não se repete na Educação Infantil, mas que, como veremos, pode incluir elementos para além das relações de gênero.

O cuidado passa a ser fortemente associado à emoção e à sensibilidade, ao olhar altruísta diante do Outro. Cuidar envolve escutar, acolher, acalantar, relacionar-se corporalmente com o outro. É um conjunto de ações desvalorizadas culturalmente, uma vez que essas práticas podem ser realizadas no âmbito domiciliar e doméstico. Além de ligadas ao doméstico, as atividades de cuidado também têm sido fortemente ligadas à maternidade, de onde é possível observar processos de feminização, que ligam as práticas de cuidado às mulheres e, em decorrência, a Educação Infantil como uma atividade ainda mais feminina.

Educar tem sido associado à razão, ao desenvolvimento, à transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, educar parece ser mais valorizado no âmbito da Educação Infantil porque está mais próximo daquilo que as sociedades capitalistas neoliberais exigem: o desenvolvimento de competências para o trabalho e para a vida em uma sociedade organizada no modo de produção do capital. Ainda assim, o trabalho na Educação Infantil, bem como nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui um forte componente de feminilidade: o trabalho docente exige aproximação com as crianças, contato corporal, atendimento individualizado e personalizado para cada criança, o estabelecimento de vínculos afetivos, a rejeição à avaliação por meio de testes padronizados e provas de aptidão, o trabalho a partir de interações e brincadeiras em detrimento de aulas, dentre tantos outros aspectos.

Apesar dos avanços da Psicologia e da Sociologia, as crianças ainda são vistas socialmente como seres incompletos, cujo estado de

humanidade estaria mais próximo da natureza, do selvagem. As mulheres também têm sido historicamente associadas à natureza, subjugadas ao papel da maternidade, sobretudo pela esfera da reprodução. Enquanto a razão é masculina, as emoções são consideradas algo próprio da feminilidade. No mundo Ocidental contemporâneo, a racionalidade é hierarquicamente a forma mais valorizada de organização das relações humanas. Daí, surge a concepção de que não há ninguém melhor para cuidar das crianças do que as mulheres, naturalmente direcionadas à maternidade, e a associação do trabalho com crianças pequenas à maternidade, que leva à desvalorização social do trabalho docente na Educação Infantil.

### **Cuidado como uma atividade profissional**

Se entendemos que a “indissociabilidade entre educar e cuidar” é inerente ao trabalho docente na Educação Infantil, então as práticas de cuidado são parte da atividade profissional. Nesta seção, discutiremos alguns estudos que têm sido desenvolvidos na França e no Brasil sobre análise de atividades profissionais de cuidado. Apesar de não se dedicarem aos estudos da Educação, tampouco da Educação Infantil, Helena Hirata, Danièle Kergoat e Nadya Guimarães vêm se dedicando à análise das atividades profissionais de cuidado sob o olhar das análises das relações de gênero, no âmbito da Sociologia do Trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007; KERGOAT, 2016; HIRATA, 2016; GUIMARÃES; BRITO, 2016; GUIMARÃES; HIRATA, 2020).

Para as autoras, o cuidado como trabalho profissional é um fenômeno que vem crescendo enormemente em escala mundial (GUIMARÃES; HIRATA, 2020), impulsionado por intensas transformações no mundo do trabalho assalariado (HIRATA; KERGOAT, 2007), que tem obrigado homens e, sobretudo, mulheres, a permanecerem por mais tempo fora de casa, por mais tempo longe do lar e da família. Essas mudanças no mundo do trabalho têm trazido algumas necessidades sociais: por exemplo, o

trabalho de cuidar das pessoas idosas. Na proporção em que a sociedade envelhece e trabalhadoras e trabalhadores têm cada vez menos direitos e, menos possibilidades de cuidarem de seus pais e mães idosos, os serviços de cuidadores de idosos ganharam força no mundo do trabalho assalariado nas últimas décadas. Outro exemplo destacado pelas autoras é o do serviço doméstico assalariado. Se no Brasil, a profissão de empregada doméstica remonta à escravidão, nos países do Hemisfério Norte esse trabalho tem crescido fortemente e se tornado muito barato em decorrência da intensificação dos movimentos migratórios internacionais. Ao lado delas, a profissão de babás também tem surgido como crescente.

As autoras encontram muitas mulheres nestas atividades profissionais. Atividades estas que até bem pouco tempo atrás, famílias conseguiam organizar nas rotinas de cuidado, configurando estas atividades profissionais pela natureza do serviço como análogas ao serviço que se realiza na esfera privada e doméstica, distante da esfera produtiva do capital, logo, desvalorizada socialmente. Pelo fato de o trabalho doméstico na esfera familiar não ser remunerado no Brasil, as profissões ligadas aos trabalhos análogos ao doméstico sofrem imensa desvalorização social e financeira. Uma das indicações dos estudos desenvolvidos pelas autoras, é a de que mulheres que trabalham fora de casa empregam outras mulheres para executarem seu trabalho doméstico, levando a relações de gênero entre mulheres, empregadoras e empregadas, numa relação, também, entre classes sociais. Nos estudos de Gênero e Educação, ao mesmo tempo em que as práticas de cuidado descritas e analisadas pela Sociologia do Trabalho envolvem o serviço da esfera doméstica, as práticas docentes na Educação Infantil, sobretudo em creches, há uma relação de proximidade devido à natureza do trabalho, de que as práticas na Educação Infantil se aproximam às práticas do trabalho doméstico. No plano normativo, a Educação Infantil no Brasil já superou essa ideia, mas ainda hoje muitas práticas desenvolvidas na

Educação Infantil são associadas à esfera doméstica, à esfera do espaço privado.

### **Pensando uma agenda de pesquisa**

Novas configurações no mundo do trabalho assalariado têm acolhido uma possibilidade de análise nas relações sociais de gênero. Mulheres empregam mulheres. Para uma mulher contratar outra mulher, é preciso que o salário pago seja menor do que os ganhos da empregadora. Isso quer dizer que uma mulher geralmente contrata outra mulher mais pobre do que ela. É possível supor que esses serviços de cuidado serão exercidos por mulheres de camadas sociais mais empobrecidas. No Brasil, isso também coincide com uma grande presença de mulheres negras. As relações deixam de ser meramente de gênero e passam a ser, também, relações de classe social e racial, ou seja, essas análises teriam uma perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1991; 2002).

Uma tendência de pesquisa é observar e analisar como essa forma de relações entre mulheres pode se configurar nas relações entre profissionais da Educação Infantil. Como essas concepções e construções associadas à cisão do binômio educar e cuidar podem estar presentes nas distribuições de tarefas entre professora e auxiliar de sala? Uma hipótese, a partir de relatos de estudantes em situações de estágio supervisionado, é a de que as professoras, que trabalham geralmente em turno parcial e recebem o salário compatível com a sua formação se encontram e dividem o trabalho no cotidiano de turmas de crianças com auxiliares, que trabalham em período integral de oito horas diárias ou quarenta horas semanais, que desenvolvem atividades de acompanhamento das crianças, de observação do seu desenvolvimento e que também conhecem a individualidade de cada menina e menino da turma, não possuem habilitação específica nem recebem o piso salarial do magistério.

Essa diferença salarial materializa a diferença de classe social e também pode estar ligada às diferenças raciais, já que populações

mais empobrecidas geralmente também são as populações negras. Nossa hipótese, nesse contexto de cisão entre educar e cuidar, é a de que as práticas de cuidado ficam atribuídas às auxiliares enquanto as práticas ditas “educativas” ficam sob a responsabilidade de planejamento e condução da professora. Em outras palavras, as práticas mais desvalorizadas socialmente e ligadas à esfera doméstica e privada ficam relegadas às mulheres mais pobres, enquanto as atividades mais valorizadas ficariam sob a responsabilidade das mulheres trabalhadoras menos pobres, as professoras. Quem cuida é quem tem menores condições financeiras, quem tem o trabalho mais precarizado, mulheres negras. Como a distribuição das atividades junto às crianças estão permeadas de gênero, classe e raça dentro da instituição de Educação Infantil?

Outra necessidade de investigação é como as educadoras e educadores, para além de professores, compreendem as práticas educativas, especialmente a “indissociabilidade entre educar e cuidar”, que é a especificidade do trabalho pedagógico que se desenvolve na Educação Infantil. Aliado a isso, é também muito importante conhecer em que medida essas trabalhadoras conhecem o projeto político-pedagógico da instituição em que atuam, sejam professoras, auxiliares e também trabalhadoras no apoio operacional, como na cozinha, limpeza e outras tarefas.

Reafirmamos que a “educar e cuidar” não pode ser considerado um modo ou objetivo de trabalho, ela deve ser destacada e considerada como algo intrínseco ao trabalho na Educação Infantil. Ter práticas que investiguem o conhecimento que as funcionárias que não são professoras possuem e constroem, a distribuição das responsabilidades, os conhecimentos e concepções de cuidado, da relação entre cuidado e educação e, sobretudo, da “indissociabilidade entre educar e cuidar” são algumas das possibilidades de pesquisa que se vislumbram diante dessa temática e das questões que ela tem colocado para o trabalho docente. A Educação Infantil se constitui educando as crianças pelo cuidado. Ao cuidar das crianças, nós as educamos, possibilitamos seu

desenvolvimento integral. É preciso superar a ideia de um binômio e assumir como algo verdadeiramente indissociável.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192).

ALDWELL, Bettye. Infant day care: The outcast gains respectability. In: ROBY, Pamela (org). **Child care, Who cares?** Foreign and domestic infant and early childhood development policies. Nova Iorque: Basic Books, 1975, pp. 20-38.

CANAVIEIRA, Fabiana. Formação humana e o sentido da vida: quais pedagogias? **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. Especial, v. 23, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/download/78992/45373/287972>.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, v. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991, p. 1241-99. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1229039>.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Mário de Andrade, Macunaíma e as crianças pós-colonialistas. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 10., **Sociedades desiguais e paradigmas em confronto**. Universidade do Minho, 2009, Braga, Portugal.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas: Cortez/Editora Unicamp, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: Subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v. 26, jan./jun. 2006, pp.279-287. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MWbkd5gNtMT77mSwpRtPMry/>.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 22ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena. **O gênero do cuidado**: Desigualdades, significações e identidades. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.

GUIMARÃES; Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Mercantilização no feminino: A visibilidade do trabalho de mulheres no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: Perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 71-82.

HIRATA, Helena. O cuidado em domicílio na França e no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: Perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016, pp. 193-202.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/>.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI,

Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: Perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016, pp. 17-26.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 13-36.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SAYÃO, Deborah. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1604>.

SILVA, José Ricardo. O bebê como sujeito ativo na creche. In: SILVA, José Ricardo et al. (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 25-47.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. 2ª edição. São Paulo: Omnisciência, 2016, pp. 54-63.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: A experiência Pikler-Lóczy. 3ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, pp. 45-57.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Trabalhos apresentados no GT 7 (Educação da Criança de 0 a 6 anos)**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/>

item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-  
para-compreender-discursos-e.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. 4ª edição. São Paulo:  
Martins Fontes, 2008.



## **Feminismos e Creches: o papel político do fazer docente na Educação Infantil**

Maria Amélia de Almeida Teles

Flávio Santiago

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

A reivindicação por creche aparece liderada por mulheres trabalhadoras em diversos momentos históricos. Em meados da segunda metade do século XX, articuladas com os feminismos emergentes, a creche ganhou novos conceitos e novos embates, ao enfrentar a maternidade compulsória sob o domínio da heteronormatividade e do patriarcado<sup>1</sup>. A bandeira creche deu impulso aos debates de enfrentamento da sua criação, dos cuidados e da educação das crianças pequenas.

Os feminismos problematizaram a questão mencionada, o que, paradoxalmente, trouxe dúvidas se a creche seria ou não uma bandeira feminista. Houve mulheres que criticaram a bandeira da creche, a qual, segundo elas, teria uma função meramente assistencialista ou trabalhista. Assim, em primeiro momento, algumas feministas tiveram dificuldades em assumir a creche como uma instituição advinda com a luta feminista a favor das mulheres e crianças. As feministas negras reclamaram que havia mulheres brancas que não queriam discutir a questão da creche nos encontros feministas. Era mesmo difícil, naquela época, perceber o conteúdo político e o significado histórico da creche, que deveria romper com as regras patriarcais e os estereótipos postos às mulheres por séculos, desde a colonização do Brasil, as quais ainda se reproduzem:

---

<sup>1</sup> Neste capítulo, compreende-se que o patriarcado e a heteronormatividade são construções históricas culturais baseadas nas distinções dos sexos e suas respectivas funções sociais, as quais foram trazidas ao Brasil com a colonização europeia, sendo transformadas e adaptadas cotidianamente, assim como reproduzidas contemporaneamente, em consonância com Saffioti (2015) e Almeida (2020).

[...] o patriarcado, entendido aqui como um sistema contínuo de dominação masculina, ainda predomina nas estruturas estatais, mantendo por vezes intactas as formas de divisão sexual do trabalho e perpetuando, por exemplo, também, a violência cotidiana que as mulheres sofrem. Insisto em afirmar que tal traço patriarcal do Estado atravessou os tempos e as transformações sociais, políticas e demográficas, mas hoje estamos assistindo a iniciativas de sua desestabilização especialmente através da ação política feminista, que tem pressionado a instituição estatal, para obter ganhos tanto no reconhecimento quanto no esforço de extinguir as históricas desigualdades ainda existentes entre homens e mulheres. (MATOS; PARADISI, 2014, p.68).

Nesse contexto, como ressignificar a maternidade como função social? O que seria maternidade compulsória? A maternidade e a maternagem, tão naturalizadas, traziam uma dificuldade, uma barreira ideológica, para enfrentar o debate causado pela luta por creche.

Os feminismos lutavam e continuam a lutar pelo direito ao corpo, pela legalização do direito ao aborto, pelo direito à livre sexualidade, pelo direito de escolha, inclusive de ser ou não ser mãe, por uma vida sem violência, por direitos sexuais e reprodutivos. Enfim, por condições dignas que garantam a autonomia e a cidadania das mulheres. A maternidade compulsória foi e é ainda, para uma parcela enorme de mulheres, uma sobrecarga emocional, laboral e social, em suas vidas.

Conforme Teles (2019a, p. 251), a maternidade é “função social e política”, em outras palavras, é necessária a colaboração de toda a sociedade para com a criação, o desenvolvimento e o acolhimento de bebês e crianças, e, “não apenas pelas mulheres parideiras”. Para se ter acesso aos direitos de forma digna e plena, as mulheres, principalmente, nas áreas urbanas periféricas e rurais, passaram a formular um conjunto de reivindicações, como saneamento básico, transporte público, escolas, postos de saúde, moradia e outras necessidades básicas.

Mostraram a importância da creche, assim como de outros equipamentos e serviços públicos que poderiam melhorar as condições de vida das mulheres. Portanto, essas propostas, por mais simples que possam parecer, são totalmente compatíveis com a luta

pela plena cidadania feminista. As melhorias nas periferias e nas áreas rurais repercutem nos movimentos feministas, mas, sobretudo, nas condições de vida e trabalho das mulheres, transformando suas subjetividades, seus sonhos e desejos.

Com o avanço da bandeira da creche que unificou os mais distintos movimentos sociais (1979), os feminismos, em sua diversidade, passaram a priorizá-la e vão contribuir efetivamente com a construção do conceito de creche como um direito da criança pequena à educação, sem excluir os direitos das mães e dos pais à creche. Os feminismos contribuíram também para a compreensão de que a maternidade tem uma significativa função social, e a responsabilidade perante as crianças pequenas deve ser, portanto, de toda sociedade, dos pais, das mães, das comunidades e demais instituições.

A Constituição Federal de 1988 define os direitos da criança pequena nas diversas áreas. Amplia a licença maternidade e reconhece, pela primeira vez na história jurídica brasileira, a licença paternidade. São conquistas que se deram graças às ações de feministas articuladas com outros movimentos sociais. O Estatuto das Crianças e Adolescentes (BRASIL, 1991) consolida os direitos constitucionais de defesa da população infanto-juvenil. Enfim, as crianças passaram a ter - no plano formal - os seus direitos humanos reconhecidos.

Uma retrospectiva da trajetória de lutas por cidadania de mulheres e crianças pequenas nos faz ressentir, na atualidade, a falta dos movimentos feministas nos debates acerca das creches e a profissionalização das equipes crecheiras compostas por pessoas diversas. Sobretudo no que se refere ao significado do que seja educação de crianças pequenas. As políticas públicas voltadas para o funcionamento das creches e a qualificação de profissionais precisam de um olhar feminista, para dar conta de sua complexidade e abrangência.

As crianças pequenas precisam de cuidados e de condições dignas, liberdade e direitos para a produção da cultura infantil:

brincar, inventar, desejar, receber e trocar afetos, relacionar-se com as diversas pessoas adultas, com outras crianças pequenas, experimentar e conhecer o mundo que lhes cerca.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo refletir a respeito da temática envolvente de feminismos e creche em diálogo com o papel político da prática docente na Educação Infantil.

### **A Luta das mulheres e crianças: infância, maternidade e direitos**

As mulheres e suas lutas por direitos, em diversas ocasiões trouxeram questões relacionadas à infância. No início do Brasil Colônia, Madalena Caramuru, filha de uma indígena tupinambá e um português náufrago, era uma das raríssimas e excepcionais mulheres daquela época que sabia ler e escrever em português. Ela procurou defender o seu povo frente à exploração e opressão dos colonizadores portugueses. Escreveu uma carta (ao que tudo indica, seria a primeira carta escrita por uma mulher no Brasil), em 26 de março de 1561, na qual exigia o fim dos maus-tratos das crianças pretas e indígenas, "[...] que se veem separadas de seus pais cativos, sem conhecerem Deus, sem falarem a nossa língua e reduzidas a esqueletos." (SOUZA, 2017, p. 22).

Trazemos à lume referida informação para que possamos pensar que mulheres e crianças são relegadas conforme suas origens, o território que pertencem, de acordo com a raça/etnia, gênero e classe social. Quando surgem propostas e soluções são sempre, primeiramente, levantadas pelas mulheres. E, muitas vezes, desprezadas nos campos político e econômico. Numa sociedade milenarmente patriarcal, as crianças têm sido, quase que unicamente, de responsabilidade das mulheres, mães, filhas, irmãs, avós e tias.

Um outro elemento que cabe ser destacado é que a análise do sistema gênero-geração na infância revela muitos pontos em comum com os estudos referentes à condição feminina, por exemplo, a relação de subordinação das crianças ao patriarcado, às relações de

poder, suas dificuldades no reconhecimento de seus direitos e no respeito aos seus pontos de vista (OLIVEIRA, 2018).

Historicamente, a creche no Brasil iniciou-se com ênfase no assistencialismo, com instituições filantrópicas e orfanatos, como espaços de esconder “deslizes” de mães solteiras, concomitantemente, em locais para se deixar crianças para que as mães pudessem trabalhar. Acresça-se que, por mais de um século, a roda dos expostos<sup>2</sup> foi a única assistência às crianças no Brasil, país que foi o último a aboli-la, em 1950. Creches tiveram minimamente melhores condições com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil e a crescente de mulheres operárias, e, ao final do século XIX e início do XX, com intenções de defesa de crianças abandonadas e no combate da mortalidade infantil, a qual era demasiada, dadas as condições de higiene da época. (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Voltando aos anos iniciais do século XX, quando houve uma série de greves operárias, protagonizadas por mulheres, houve um quadro das reivindicações mais destacadas: pelo fim do trabalho noturno para mulheres e crianças (o trabalho infantil era prática recorrente, inclusive dentro das fábricas), redução da jornada de trabalho, licença-maternidade e direito à amamentação das crianças pequenas.

No setor têxtil, as mulheres superavam o número de homens (72% da força de trabalho era de mulheres e meninas, em 1917), recebiam um salário bem menor do que o deles, e, até hoje, prevalece a desigualdade salarial.

Havia também queixas contra os mestres de oficina que desrespeitavam as mulheres, "até mesmo durante o serviço". (Mulheres, Sindicato e Organização Política nas greves de 1917 em São Paulo - Dossiê Centenário 1917: Grandes Guerras: greves e revoluções. Revista Brasil História, 7 - setembro a dezembro de 2017).

---

<sup>2</sup> A roda dos expostos era um objeto cilíndrico em que bebês abandonados eram colocados. Esse objeto era fixado “na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família”. Após o giro da roda, a pessoa que abandonava a criança tocava um sino e deixava o local que tinha todo esse sistema a fim de preservar a identidade da (o) responsável pelo abandono. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Aliás, a questão do assédio moral e sexual no campo do trabalho se mantém. É praticado, majoritariamente, contra as mulheres e, em sua maioria, pelos chefes ou alguém que ocupa um cargo mais alto. As vítimas são 79,9% trabalhadoras, brancas e negras, de acordo com a professora, pesquisadora e médica Margarida Maria Silveira Barreto (2017).

As sufragistas feministas nos séculos XIX e XX enfatizavam a necessidade de se dedicar às políticas para a infância. A questão das crianças pequenas e da maternidade era assunto frequente. Bertha Lutz (1894 - 1976), uma das mais destacadas sufragistas, criou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922. Dentre os diversos objetivos da entidade, destacavam-se "[...] promover a educação da mulher, elevar o nível de instrução feminina e proteger as mães e a infância".

É fundamental destacar que não se pode confundir o conceito de gênero como um sinônimo de mulher ou feminismo, como destaca Teles (2006); quando discutimos relações de gêneros, procuramos trazer as características relacionais. Não trata apenas das mulheres, mas inclui as relações entre as próprias mulheres, entre os próprios homens, e também, pessoas não-binárias, assim como, essas relações explicitam uma ordem social e institucional histórica que impulsiona a construção cultural de ser mulher, de ser homem, o que tem determinado desigualdades históricas entre ambos.

Considerando feminismos como um movimento político diverso e plural com articulações conectadas na luta em âmbito internacional, Facchini (2018) menciona ter sido beneficiada com as lutas pioneiras das mulheres por creche, podendo, assim, articular a sua vida profissional com a maternidade, permitindo-nos refletir acerca da caminhada conjunta das lutas dos direitos das mulheres e das crianças. Dentro do contexto histórico ocidental, durante muito tempo, assim como as mulheres, as crianças sofreram um processo de apagamento de suas agências, perpassando a ideia de que ela somente seria um vir a ser. Dentro deste quadro, assim como o feminismo questionou as ciências em relação às suas políticas

sexuais e de gênero, a Sociologia da Infância tem questionado o local do adultismo/adultocentrismo dentro do saber científico. (ALENEN, 2001).

Para o estado brasileiro, tanto as mulheres como as crianças foram tratadas como assunto menor. Só se encaixavam nas ações assistencialistas, em pequena escala, nos programas nomeados "materno-infantil". As mulheres eram obrigadas a serem mães. Eram invisibilizadas e silenciadas. As crianças eram tidas como um problema pessoal das mães, elas que elas que "se virassem" com suas crianças pequenas. As crianças estavam bem distantes de serem compreendidas como uma questão social e política relevante.

As crianças pobres, negras e indígenas eram tratadas como "menores", ou como pequenos marginais, de um modo geral. E são, ainda, relegadas frequentemente pelo poder público. Ainda sob violenta repressão política, na década de 1970, durante a ditadura militar (1964-1985), os movimentos sociais saíram às ruas em busca de melhorias e direitos. Nesse contexto, em São Paulo e em outras cidades brasileiras, mulheres da periferia, sindicalistas e feministas se mobilizaram pelas creches.

Nos anos de 1980, a situação das crianças apresentava um quadro grave de mortalidade e morbidade. Havia, anualmente, cerca de 315 mil óbitos de crianças com menos de um ano de idade. A desnutrição infantil atingia 53% das crianças. O Brasil era um dos países com mais crianças desnutridas de toda a América Latina (MPAS - Ministério da Previdência e Assistência Social, 1980).

As mulheres da periferia lutavam contra a fome, o que levou a mobilizar o primeiro movimento popular durante a ditadura, conhecido como o Movimento do Custo de Vida. Ao lado da bandeira "abaixo a carestia", as mulheres reivindicavam a creche.

A creche começou com a luta das mães da periferia:

[...] Mas o importante é que elas (as mulheres das periferias), corajosamente, começaram a falar de seus problemas. O principal deles era a necessidade de trabalhar fora "ajudar" na manutenção da família. Foi assim que apareceu a reivindicação de creche para a mãe trabalhadora [...]. (TELES, 2017, p. 86).

No século XX, durante décadas, a creche também se constrói como uma concepção de caráter laboral (direito trabalhista das mulheres). Mesmo assim, os sindicalistas colocam outras prioridades e não havia espaço para se reivindicar a creche. Por exemplo, numa das empresas, foi feita uma votação para escolher o que fazer com um terreno vazio. As mulheres votaram pela creche e os homens, por um campo de futebol. Empresários e sindicalistas concordaram em fazer um campo de futebol, para que "[...] os trabalhadores pudessem ter um pouco de lazer". O futebol era proibido para as mulheres, sob a alegação de que as "condições da sua natureza" as deixavam fragilizadas para a prática do esporte. Em 1979 foi revogada a proibição, mas, só foi regulamentada em 1983.

O trabalho remunerado para as mulheres era considerado algo secundário e temporário. A maternidade compulsória respondia ao modelo de sociedade heteronormativa. A educação das crianças pequenas era tratada como *naturalmente* um problema para as mães. A maternidade era tida como "o destino das mulheres". Não se cogitava em garantir o direito de escolha de ser ou não ser mãe.

Em 1975, o Ano Internacional da Mulher, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) - as mulheres periféricas lançam a "Carta das Mães às Autoridades do País", em que elas escreveram acerca da situação econômica extremamente difícil para elas, seus companheiros, seus filhos.

Isso tudo está prejudicando as nossas famílias. Para aguentar essa situação, nós mulheres precisamos trabalhar, mas não temos creches para deixar nossos filhos. Eles ficam trancados em casa, se queimando, se machucando, comendo sujeira, ou soltos na rua, sem nenhuma proteção, correndo o risco de serem marginais.

Elas enfatizaram suas necessidades principais: controle do custo de vida, melhores salários, creches e escolas para os seus filhos. Enquanto o movimento do custo de vida esteve sob o comando das mulheres, a reivindicação creche surgia com força. Ao ser ampliado, com a adesão do movimento sindical, passou a ser comandado pelos

homens e a creche desapareceu da pauta do movimento. O debate ideológico acerca dos papéis da mulher e da família estava visível no slogan do movimento de luta por creche: *O filho não é só da mãe* (TELES, 1993), visibilizando tensões em torno da divisão sexual do trabalho.

A defesa dos direitos da criança e de sua cidadania era sempre relegada ao plano secundário. As mulheres periféricas, negras e não brancas se reuniram com as feministas, no 1º Congresso da Mulher Paulista, e lançaram o Movimento de Luta por Creches.

### **Feminismos e luta por creches**

Na década de 1970, os feminismos começaram a se expandir em diversos lugares do Brasil, em plena ditadura militar (1964-1985). Apareceram em público, em 1975, quando as mulheres aproveitaram o fato de aquele ano ser declarado pela Organização das Nações Unidas – ONU, o Ano da Mulher. As feministas se reuniam com mulheres da periferia, e foi fácil constatar que a creche era a necessidade mais mobilizadora. A luta pela creche levou a um grande debate ideológico da situação das mulheres nas famílias, no trabalho e na sociedade. Uma pergunta mobilizou: "A creche é mesmo um lugar ideal para educar as crianças?" O desempenho das feministas foi fundamental para desmistificar a ideia prevalente de que o filho só seria bem-criado com a participação direta das mães. A ideologia do patriarcado, racista e sexista<sup>3</sup>, ainda dominante, é culpabilizar as mães por tudo que possa vir a acontecer com suas crianças. "O filho não é só da mãe" é o primeiro slogan do movimento de luta por creche, uma contribuição dos feminismos.

Os feminismos, ao problematizar a questão, concluíram num primeiro momento que a creche era uma bandeira de emancipação das

---

<sup>3</sup> Compreende-se a ideologia como o conjunto de costumes culturais de determinada sociedade, sendo a brasileira, reprodutora do patriarcado advindo com a colonização europeia, assim como o sexismo e racismo, sendo o preconceito com relação as diferenças biológicas e cor da pele, respectivamente. (HOLLANDA, 2020; SAFFIOTI, 2013). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ideologia/> Acesso em 17-11-2021.

mulheres, pois poderia garantir o direito ao trabalho digno para as mães de crianças pequenas. A creche poderia também garantir o direito aos estudos ou, pelo menos, direito das mulheres a passar momentos de lazer e descanso. "Afinal, a responsabilidade é de toda a sociedade em garantir a educação e os cuidados das crianças pequenas".

Nos anos de 1970, as pesquisadoras feministas em Educação Infantil e creches, Maria Malta (1941) e Fúlvia Rosemberg (1942 - 2014) contribuíram ativamente com sua participação no Movimento de Luta por Creches. As lutas feministas pelas creches passaram a se estruturar no campo do direito das crianças pequenas à educação, o que antecedeu a criação da área da Educação Infantil.

As feministas tiveram que se debruçar em estudos e ações, problematizar e formular propostas para a conquista de creche pública, gratuita, integral e de qualidade. Assim, dentro do movimento feminista, a creche é entendida "[...] enquanto um espaço de reinvenção das relações humanas numa perspectiva igualitária e libertária, precisa urgentemente ser despatriarcalizada (TELES, 2018a, p. 138). O ponto central é garantir que as crianças pequenas possam ter protagonismo, com a autonomia necessária, com cuidados e com espaço para desenvolverem hábitos e sociabilidades saudáveis num processo educacional não sexista, não racista e de inclusão. Foram reuniões, encontros, seminários e manifestações públicas em defesa dos direitos das crianças. Contaram com o apoio fundamental de setores da área acadêmica, sindical, da mídia e dos movimentos populares.

Essa mudança na história da educação da pequena infância, outrora de cunho meramente assistencial, tem seu marco na Constituição Federal de 1988, a qual assegurou, ao mesmo tempo, o direito social de trabalhadoras e de trabalhadores de contar com instituições de apoio, tais como creches e pré-escolas, e o direito das crianças pequenas à educação complementar àquela da família (SCHIFINO, 2016, p. 97).

A Constituição Federativa da República do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais do Brasil (LDB 9.394/1996), foram

marcos de definição para a Educação Infantil como um direito de todas as crianças brasileiras, em outras palavras, o Estado afirmou sua função social para com as crianças. Assim, responsabilidades foram passadas também aos municípios, com ofertas de vagas à Educação Infantil, sob auxílios governamentais Estaduais e Federais, enfatizando o “[...] regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios na organização de seus sistemas de ensino”. (BUSS-SIMÃO; ROCHA; SABBAG, 2017).

As creches foram implementadas. Ganharam *status* político, a cidadania infantil foi considerada ao ser incluído o direito das crianças pequenas à Educação na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história brasileira. Os homens que eram pais passaram a ter suas crianças com direito à creche, assim como, trabalhadoras e trabalhadores das áreas urbanas e rurais passaram a ser constitucionalmente incluídos e suas crianças a terem o direito à creche.

### **Creche: uma conquista legal?! Só se tem cidadania infantil numa sociedade sem racismo e sem sexismo!**

A creche foi finalmente introduzida no campo jurídico-legal. Tudo se deu numa tentativa utópica de *despatriarcalizar* o Estado. Não sem problemas. Enfatizamos que “[...] Despatriarcalizar é também descolonizar nossas estruturas fundantes, processos defendidos como estratégias políticas em construção, repletas de tensões e contradições; assim como de possibilidades [...]”. (MACEDO; SILVA, 2018, p. 147).

As desigualdades sociais no Brasil são gritantes e escancaradas, desemprego, fome e ausência de políticas sociais que deem suporte para minimizar e reduzir a situação de miserabilidade de grande parte da população. As mazelas sociais têm perfis e endereços certos: pobreza periférica, negra e não branca, mulheres, crianças e pessoas idosas.

Há, dentro desse processo histórico, questionamentos bastante contundentes no que diz respeito à carga colonial do

adultocentrismo - no funcionamento das creches - que recai sobre as crianças, numa sociedade hierarquizada, capitalista, racista e sexista. Vivemos sob tensão.

Vale destacar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “[...] creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico”. (BRASIL, 2009, p. 5).

Nesse contexto, é importante destacar que:

Parece mais ou menos óbvio que, se queremos apenas garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças”. Geralmente as pessoas que se dispõem a estas tarefas são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo (CAMPOS, 1998, p. 32).

Investidas patriarcais de intimidação de professoras e professores têm sido frequentes no trabalho diário junto com as crianças pequenas. No entanto, diálogos acerca das questões cotidianas continuam a se apresentar na convivência entre pessoas adultas e crianças pequenas. Não há como fugir do cotidiano em que aparecem os assuntos recorrentes acerca das relações de gêneros, étnico-raciais ou as desigualdades sociais. No entanto, há um comando aparentemente invisível que vai na contramão da realidade. Impõe a interdição desses temas, quer mantê-los camuflados ou mesmo ignorados. Insistem nos estereótipos discriminatórios, naturalizando-os. A forte presença ameaçadora de obscurantismo e de negacionismo dificulta muito o fluir das conversas democráticas, saudáveis e necessárias entre crianças e pessoas adultas. Sem um diálogo aberto e horizontal com as crianças, prevalece o adultocentrismo, com sua *cegueira* de gênero, de raça/etnia e das injustiças sociais. Os assuntos que interferem na sociabilidade e na construção das identidades passam a ser

excluídos, proibidos e desvirtuados, como se não existissem ou como se fossem muito perigosos.

Como isso acontece numa sociedade estruturada e embasada nas fortes contradições sociais de raça/etnia, classe social e gênero? Esses elementos fundantes da formação histórica do estado brasileiro são atualizados e reatualizados, numa dinâmica implacável que nos incomoda e nos faz sentir impotentes. Como fingir não ver o que acontece? São fatos inerentes à vida, ao cotidiano, na família, na comunidade? Foram escondidos, histórica e estrategicamente, na vida privada. Insistem em retroceder. Mais uma vez, são considerados “naturais” e, praticamente, sem soluções, como é o caso das atitudes racistas ou sexistas. Sem sequer terem sido tratados ou debatidos, sob uma perspectiva pedagógica, são sumariamente desconsiderados no cotidiano das muitas creches por orientação da direção ou responsáveis.

O adultocentrismo, assim como os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, contribui para a reprodução da desigualdade e do preconceito, e colabora para manter a ordem vigente. Trata-se de uma construção que transforma diferenças em desigualdade. (ROSEMBERG, 1976)<sup>4</sup>.

A instituição de Educação Infantil possui características adultocêntricas, ou seja, adultos pensam como seriam espaços adequados para crianças, antes de ser um espaço efetivamente da criança (LIMA, 1989; SIMIANO; BARBOSA; GOBBATO, 2016). Dessa forma, dada a cultura adultocêntrica de nossa sociedade, a criança sempre é colocada em situação de passividade diante da cultura maior/tradicional existente, ignorando a criança também como partícipe do fazer cultural.

---

<sup>4</sup> Para maiores informações, indicamos o material complementar: SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, maio 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

Para tanto, a luta das mulheres alia-se à das crianças, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), documento essencial de embasamento das discussões para com a Educação Infantil brasileira, já que reconhece o lugar das crianças nas relações pedagógicas no decorrer de seus artigos (BRASIL, 2009); frisa-se também, o desenvolvimento integral da criança em diálogo com vivências particulares e coletivas, artes e outras.

Para tanto, importa salientar Macedo (2016), o qual ressalta o reconhecimento da pedagogia para com as crianças como seres que atuam e constroem a vida social e participam da coletividade social, também nos espaços das instituições de Educação Infantil e nas relações “[...]com adultos/as, com formação adequada, é imprescindível para a construção de uma educação emancipatória e que não apenas reproduza as diversas formas de opressão. ” (MACEDO, 2016, p.45).

A Educação Infantil sofre perdas recém-conquistadas de construir uma Educação descolonizadora capaz de romper com os silêncios a respeito de assuntos com os quais as crianças lidam com muita frequência, como sexualidades, corpos, diferenças sexuais, étnico-raciais. Entretanto, é fundamental sempre destacarmos que a experiência didática presente em creche e pré-escola se constitui no diálogo, na valorização da diversidade/diferença e no encontro com o outro: as crianças, as famílias, os colegas professores, funcionários e gestores, a comunidade educativa. A Educação Infantil se faz no encontro e do confronto, da troca e do compartilhamento.

A Educação descolonizadora, num momento crítico de tantos retrocessos, pede socorro e precisa com urgência da participação de toda a sociedade na defesa da cidadania infantil. Numa sociedade patriarcal, quem grita em defesa das crianças pequenas ainda são, principalmente, as mulheres. Os feminismos são impulsionados a participar na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas de creches e da Educação Infantil, na qualificação e no desenvolvimento de profissionais, mas principalmente das crianças.

Os feminismos cresceram não só numericamente. Trouxeram questões históricas que se encontravam relegadas a um plano secundário, a pretexto de que não são tão urgentes ou de que estariam tão duramente cornificadas, que não haveria mais como modificá-las. Dentro deste contexto, “não é mais possível olhar para as infâncias e as crianças do ponto de vista exclusivamente biológico, adultocêntrico, universal, masculino, passivo e quase invisível aos olhos dos pesquisadores. (OLIVEIRA, 2018, p. 253).

Os feminismos são revolucionários e não se contentam com respostas simples para questões tão complexas. As feministas insistem em enfrentar o óbvio - o que é fundamental na resistência e na sobrevivência cotidiana. Ainda temos que falar que a Terra é redonda e não plana, que tomar vacina não transforma as pessoas em jacarés, pelo contrário, salvam vidas e criam condições de enfrentamento da pandemia do Covid-19.

As manifestações interseccionais atravessam as relações sociais e provocam efeitos perversos, reiterando os elementos fundantes da sociedade racista, sexista, injusta, desigual e androcêntrica, como a brasileira. Assim, procuramos enfatizar que o gênero se articula com outras diferenças sociais – de raça, de classe, de sexualidade, de geração, de regionalidade, dentre outras – e o modo como isso incide nas condições de vida de mulheres, meninas, homens, meninos, pessoas não-binárias e nas compreensões presentes no movimento e nos estudos de gênero (SANTIAGO, 2019a). Os estereótipos discriminatórios reforçam os entraves que impedem a construção de uma convivência humanizada entre pessoas que deveriam ser humanamente consideradas

Os feminismos são ciências sociais, os quais unem teoria e práticas mais humanas para com a sociedade, e, portanto, devem ser praticados também nas creches. Há no Brasil uma produção teórica respeitável que dá sugestões e informações imprescindíveis de como atuar na Educação Infantil de forma plural, democrática, com autonomia didática e criativa.

Tratar e respeitar as crianças pequenas como seres humanos, com diferenças e expressões singulares, deve ser o fundamento primeiro de um estado democrático. Pensar assim é abrir caminhos de práticas e ações pedagógicas, necessárias para oxigenar a sociedade.

[...] A creche idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos de idade. Seu significado pedagógico é uma proposta de criar condições objetivas para incluir os homens nos cuidados e assistência às suas crianças pequenas, numa iniciativa concreta de despatriarcalizar as relações familiares e sociais. [...] (TELES, 2018b, p.166).

A prática docente construída nas creches e pré-escolas reúne capacidades e saberes profissionais que ultrapassam os limites físicos da instituição na qual o (a) profissional leciona; é um ato estabelecido pelas imbricações de aportes políticos, sociais, teóricos e culturais. O fazer pedagógico com os bebês e as crianças pequenas está em constante evolução, paralela à dinâmica social, cultural, às passagens geracionais e às pesquisas, sendo complexo e permeado por diferentes saberes psicológicos, antropológicos, sociais e educacionais. Assim, constitui-se um problema a afirmação de que para ser docente na Educação Infantil corresponde apenas a um legado vocacional; não basta gostar de crianças ou ter experiência de maternagem; a profissão docente com bebês e crianças pequenas é resultado de uma política pública e uma prática pedagógica.

A inserção de crianças de 0 a 5 anos de idade no ambiente institucional da creche e da pré-escola gera mudanças significativas na vida da família, dos bebês e das crianças pequenas; não é mais um cuidado familiar, é uma experiência coletiva de educação. A não compreensão desse contexto leva os/as profissionais a recorrerem aos saberes domésticos e às experiências pessoais para a implementação de suas práticas, bem como cria-se uma visão estereotipada do/a professor/a, como aquele/a que só é responsável pelo ensino de conteúdos historicamente acumulados, propondo uma metodologia adaptada de outras etapas da Educação Básica e para crianças maiores. Espera-se que o professor e a professora “[...] tenha uma

formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança” (FARIA, 1999, p. 71).

A Pedagogia da Infância deixa explícito que as crianças não só merecem um cuidado amoroso nas creches e pré-escolas, mas também são pessoas competentes, sujeitos ativos, biologicamente predispostos à relação com os/as outros/as; porém, tais aspectos só se manifestam e evoluem se o/a adulto/a que cuida delas for capaz de expô-las a contextos ricos de oportunidades.

O papel dos/as docentes é articular as experiências e culturas infantis, pois cabe a eles/as serem propositores/as de atividades que envolvam múltiplas linguagens e materialidades diversas. O que está em jogo são os pormenores, os entremeios que costuram a dinâmica social e o contexto cultural do fazer docente; os cheiros, as cores, os sons tornam-se elementos frutíferos na construção da prática pedagógica, representando subsídios fecundos para a construção de uma ação docente que valorize o protagonismo infantil. As crianças são sujeitas da cultura, são provenientes de vários contextos, estando inseridas em diferentes famílias; visitam praças, frequentam igrejas, terreiros, templos, centros espirituais, carregam medos gerados pelas estruturas sexistas e racistas, trazem consigo modos de entender o mundo; e à instituição de educação cabe respeitar aquilo que elas são em suas diferenças, e estabelecer vínculos profícuos com as creches e pré-escolas.

A Educação Infantil exige uma docência atrelada à percepção da criança em sua totalidade, possuindo como características a proatividade, a participação e a proteção, definindo o conceito de aprendizagem de modo multidimensional, afastado da ideia de processos educativos estruturados com base na mecânica comportamental, e aproximando-se de uma prática sensível à realidade da infância. Meninos e meninas que assim estão no presente, não são adultos (as) por vir, mas sujeitos que vivenciam uma vida, possuem sentimentos, medos e constroem saberes, são *devires*, “[...] um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com

um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos”. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 09).

Falar da totalidade da criança implica reflexão, não só acerca da sua integralidade como pessoa, mas também traz consigo a necessidade de pensar a respeito do modo pelo qual organizamos os espaços e que materialidade cultural oferecemos para o brincar; assim, a aprendizagem sai de uma dimensão interna, de alguma forma ligada à genética, e se abre para o mundo (CALIDONI, 2016). As creches e pré-escolas são contextos educativos nos quais se pratica cotidianamente o esquema de referência mental e conceitual da teoria relacional da sociedade (DONATTI, 1991), segundo a qual a convivência social é fruto não só da troca, mas sobretudo do convite à interação entre as pessoas.

A questão não é a forma do fazer pedagógico, mas os princípios que sustentam a sua organização, que envolvem visão de mundo de criança, de Educação, de processo educativo que temos e que queremos construir (OSTETTO, 2012). Isto envolve escolhas, incluindo o que deve deixar de fora; nesse processo, é preciso estarmos atentos para não pautarmos nossas decisões em percepções adultocêntricas e escolarizantes.

O/A docente na Educação Infantil tem o papel de construir contextos de experiências positivas para os bebês e as crianças pequenas em suas singularidades, e, para tanto, é fundamental a observação, que propicia o conhecimento dos interesses e das condições de cada sujeito envolvido no processo educativo, “compreendendo as creches e pré-escolas como lugar de encontro entre diversas experiências e práticas relacionais e educacionais”. (BONOMI, 1998, p.162). E nesses encontros também devemos pensar as diversidades que compõem o colegiado de docentes, e que impactam diretamente a prática pedagógica; necessitamos discutir como as diversidades pessoais se traduzem e se encontram em nossas propostas educativas, pois significam modos diferentes de

educar; ao negá-las, por não serem elementos do âmbito acadêmico, estamos apagando a identidade da própria instituição na qual atuamos. (BARBOSA, 2016).

A construção de uma sociedade equânime depende de fatores múltiplos, mas insistimos que a superação da desigualdade de gênero passa também pela educação, desde a primeiríssima infância, em espaços coletivos na esfera pública, a partir da convivência com as diferenças, processo que exige reflexão constante das docentes e da comunidade que compõe a unidade de Educação Infantil. Já há um percurso de pesquisas científicas e de lutas feministas, mas ainda temos uma longa jornada a percorrer para que possamos vivenciar relações mais horizontais em nossa sociedade. (SANTIAGO, 2019b).

As propostas feministas, com intervenções sistematizadas e de conteúdos transformadores, devem chegar nas creches e na Educação Infantil na garantia das bases culturais de promoção da dignidade e do respeito nas relações entre as crianças diversas e as crianças e as pessoas adultas. Além do mais, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), da qual o Brasil foi signatário, adotada pela assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, salienta em seu princípio 7º o direito da criança no recebimento de Educação Gratuita e obrigatória nos anos iniciais da Educação Básica. Esta Educação deve fornecer cultura e capacitações para o desenvolvimento moral e social da criança, além de oportunidades de vivências com o brincar, enfatizando a sociedade e autoridades públicas para o empenho na promoção da desenvoltura e gozo de mencionados direitos.

No Brasil, os feminismos atuaram - neste último meio século - na construção do conceito da creche, um espaço público e plural, de diálogos em que as disputas se enfrentam com respeito aos direitos humanos das crianças. Isto nos trouxe esperanças, abriu horizontes para se alcançar uma sociedade democrática em todos os sentidos. Não bastou. Obstáculos estruturais querem impedir a produção da cultura infantil - de maneira livre e soberana - e não respeitam os

enormes esforços do conjunto de educadoras/es e demais trabalhadoras/es.

O poder político do país não tem tido competência e vontade política para pautar a Educação Infantil, e quando o faz é para lhe retirar o orçamento e aprofundar o sistema repressivo, com orientações absurdas, tais como: "menino veste azul e menina veste rosa".

A educação - em geral - tem sido atacada diuturnamente. O negacionismo histórico e científico impõe o silêncio. Há uma campanha contra o uso da linguagem inclusiva<sup>5</sup>, aquela não binária, que trata todas as pessoas de forma igual, independentemente de sua sexualidade, orientação sexual ou gênero, raça/etnia.

Mas como o poder político pode impedir a curiosidade infantil? Esta impulsiona experiências e aprendizados. As crianças pequenas, ao interagirem nos espaços lúdicos da creche, quebram a lógica binária e adultocêntrica. Indagam espontaneamente acerca das coisas interditas e criam dinâmicas diversas, com conteúdo improvisados a respeito dos temas da vida. Assim, rompem os estereótipos, o que fomenta o emprego das práticas pedagógicas feministas que precisam de liberdade de expressão em todos os sentidos. Educadoras e educadores infantis desenvolvem sua capacidade de escuta. Escutam palavras e percebem gestos que revelam os interesses, as vontades e os desejos de crianças pequenas. Promovem diálogos com diferentes narrativas, construídas, diariamente, nos encontros e nas vivências, com os seus impactos afetivos, lúdicos e relacionais.

## **Conclusão**

A riqueza da história de luta por creches, em diversos momentos dos encontros e vivências, em que se reuniam mulheres periféricas, negras e não brancas com feministas brancas e negras,

---

<sup>5</sup> Para saber mais ver: < <https://www.camara.leg.br/noticias/709539-projeto-proibe-linguagem-neutra-de-genero-em-instituicoes-de-ensino-e-bancas-de-concurso/> >  
Acesso em: 13 nov. 2021.

intelectuais, sindicalistas e outras tantas não pode se perder. É parte fundamental da história da infância e das mulheres. Devem ser garantidos os elos intergeracionais. E que em cada um desses momentos e em cada ato de transmissão se transformem em práticas criativas, construtivas, capazes de garantir resistência e empoderamento para as crianças, mulheres e toda sociedade.

Dessa maneira, em consonância com o objetivo do presente capítulo, em refletir acerca da temática envolvente de feminismos e creche em diálogo com o papel político da prática docente na Educação Infantil, compreende-se a formação teórica feminista nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, para o entendimento do papel político em ser professora e ser mulher, assim como a compreensão para com a união das lutas das mulheres, pedagogas e crianças por seus direitos.

A creche é a realização dos direitos humanos das crianças. As crianças não nascem iguais em direitos e condições. Portanto, nem todas nascem protegidas por seus direitos humanos, por força da natureza. Depende do sentido que a sociedade confere à vida humana em todas as situações, ou seja, depende da perspectiva histórica em que se pauta a infância e a preservação da vida com dignidade e justiça. O direito a ter direitos por sermos pessoas humanas não é uma questão óbvia e tem estado em disputa num processo dialético de construção e desconstrução. O ser "sujeito/a" de direitos humanos é resultado de uma luta determinada e constante, que conquista o reconhecimento de que as pessoas humanas têm direitos humanos porque são humanas. Uma proposta ainda pouco assimilada pela sociedade, mas principalmente pelo estado brasileiro. A defesa da infância depende de ações políticas e concretas das pessoas adultas, e, em particular, das mulheres. Daí a necessidade de se manter em alerta para a garantia, de fato, de que a infância ocupa um espaço especial de acesso à cidadania e aos direitos humanos.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete, LEVCOVITZ, Diana e RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições [online]**. 2009, v. 20, n. 3, p. 179-197. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>>. Acesso em: 19/11/2022.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. *In*: CASTRO, Lucia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU-FAPERJ, 2001. p. 69-92.

ALMEIDA, Heloísa Buarque de. Gênero. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. **Mulheres na Filosofia**, v. 6 n. 3, p. 33-43, 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/bfnwQ](http://encurtador.com.br/bfnwQ). Acesso em: 12 jan. 2020.

APOSTILA DO MPAS - Ministério da Previdência e Assistência Social. **Propostas para o atendimento a crianças carentes de 0 a 6 anos**, São Paulo, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (Org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-140. V. 1.

BARRETO, Margarida Maria Silveira. PALESTRA realizada no IV CONGRESO IBEROAMERICANO SOBRE ACOSO LABORAL E INSTITUCIONAL: **Hacia la Construcción Ética de las Relaciones Sociales de Producción**. Violencia Laboral: Emociones, Salud y Discriminaciones en el Trabajo, 2017.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. **Manual de Educação**

**Infantil:** de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em 17-11-2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05** de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em 17-11-2021.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do (1988). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 17-11-2021.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em 17-11-2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; SABBAG, Samantha. Educação Infantil pós-LDB: configurações recentes das redes municipais em santa catarina. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 19, p. 112, 31 jul. 2017. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v11e192017112-140>.

CALIDONI, Paolo, Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione. *In:* MONTOVAI, Susanna; SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica. **Didattica e nido d'infanzia.** Metodi e pratiche d'intervento

educativo. Milano: Edizioni junior- Spaggiari edizioni srl, 2016. p. 103-117.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In*: MEC/SEF/DPEF/COEDI. (Org.). **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. p. 32-42.

DONATTI, Pier Paolo. **Teoria relazionale della società**. Milano: FrancoAngeli, 1991.

FACCHINI, Regina. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches. *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida.; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 35-64.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999b. p. 67-100.

INFANTINO, Agnese. **Pratiche educative nei servizi per l'infanzia**. Milano: Francoangeli, 2014.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**. Editora Cultrix, São Paulo, 2019.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MACEDO, Elina Elias; SILVA, Adriana. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Por**

**que a creche é uma luta das mulheres?** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 182-200.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 75-98, 1999.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza; FERREIRA, Eliana Maria. O currículo da Educação Infantil: tempos e espaços. *In*: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da. **Formação Docente para a Educação Infantil**: experiências em curso. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal de Grande Dourados, 2018. p. 155-172.

OLIVEIRA, Zilma *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Delfini de. Estudos Sociológicos sobre Infância e Gênero no Brasil. **Mediações**: LONDRINA, V. 23 N. 1, P. 243-262, JAN.-ABR. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em < <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>> Acesso em: 13 nov. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mas que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas- SP: Papyrus, 2012. p.175-200.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/hist-edbr/article/view/8639555>. Acesso em: 9 nov. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abril de 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? *Ciência e Cultura* (SBPC), v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abreu, Expressão Popular, 2015.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser os Sol!** São Carlos/SP: Editora Pedro e João, 2019a.

SANTIAGO, Flávio. Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia. *In: INFANTINO, Agnese. (Org.). I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6. 1ed.*Milano: Guerini Scientifica, 2019b. p. 137-161.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.]**, v. 4, n. 2, p. 94–111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/620>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SIMIANO, Luciane Pandini; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. Achadouros de infâncias: marcas de relações entre bebês e adultos no espaço da creche. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.L.]**, v. 10, n. 18, p. 389, 20 dez. 2016. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e182016389-400>.

SOUZA, Duda Porto de. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Uma professora visitante na Faculdade de Educação da Unicamp. **Leitura: Teoria & Prática, [S.L.]**, v. 36, n. 72, p. 135-149, 22 abr. 2018b. Revista Linha Mestra. <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p135-149>.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! *In*: TELES, Maria Amélia A.; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018a. p. 163-180.

TELES, Maria. Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Feminismos, Interseccionalidades, Divisão Sexual do Trabalho, Maternidade e Creches! Ou quem se lembra das crianças pequenas? *In*: SILVA, Adriana Alves; FARIA; Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **“Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras.** São Carlos: Pedro e João, 2019. p. 251-270.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.



## Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil: perfil e oportunidades de formação continuada

Suzana Marcolino  
Iris Ferreira da Silva

Neste texto, apresentamos resultados parciais de pesquisa realizada entre os anos de 2019 e 2021 com objetivo identificar as condições de trabalho e oportunidades de formação de coordenadoras pedagógicas<sup>1</sup> da Educação Infantil de um município da zona da mata alagoana.

A necessidade da pesquisa emergiu a partir das ações do Projeto de Extensão “Formação Docente para a Educação Infantil”, promovido e executado por professores e estudantes do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), oferecendo, desde 2017<sup>2</sup>, ações de formação continuada para professoras e professores atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de um município da zona da mata alagoana<sup>3</sup>.

Desde a década de oitenta até o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência, um conjunto de políticas – ainda que com descontinuidades e seríssimos problemas de financiamento – elaboradas pelo Ministério da Educação exigiu dos municípios a formulação de políticas e propostas curriculares adequadas à etapa (VIEIRA *et al.*, 2018). Esse contexto exigiu um investimento na formação continuada, pois inúmeros documentos, sendo talvez o mais

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar, no texto, sempre o feminino para nos referirmos às profissionais da Educação Infantil que atuam na coordenação, dado que a esmagadora maioria dessas profissionais são mulheres.

<sup>2</sup> O projeto foi iniciado nesse ano com a coordenação da professora Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva e, em 2019, passou a ser coordenado pela professora Suzana Marcolino. Ambas as professoras são vinculadas ao Setor de Educação Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

<sup>3</sup> Desde o início da pandemia no ano de 2020, as ações de formação ocorrem por meio de ferramentas digitais.

importante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), delinearam os contornos de uma Educação Infantil respeitadora dos direitos das crianças, com padrões de qualidade, rompendo com um passado fortemente assistencialista, antecipatório e compensatório no atendimento de bebês e crianças.

No âmbito desse contexto histórico e perante a importância da formação continuada para a qualidade da Educação, o motivo principal do referido projeto sempre foi o aumento da qualidade da educação oferecida às meninas e meninos, desde bebês.

Entretanto, no decorrer das ações de extensão, ficou nítida a necessidade de oferecer uma formação específica para as coordenadoras pedagógicas (CPs), pois a atuação delas demandava especificidades que a formação oferecida às docentes não fora capaz de contemplar. Constatamos que, sem debatermos questões relativas à articulação e organização do trabalho pedagógico nos CMEIs, as ações das docentes, motivadas pelos debates e estudos da formação, encontrariam muitos limites.

Nessa perspectiva, a equipe da UFAL e a Coordenação Municipal da Educação Infantil decidiram oferecer maior apoio técnico e pedagógico para as CPs e ficou claro que esse processo demandava o incremento de ações de formação para elas.

A fim de oferecer subsídios para a construção de um plano de formação, as pesquisadoras e estudantes da UFAL comprometeram-se em realizar uma pesquisa balizada pelos seguintes questionamentos: em que condições são realizadas as atividades de coordenação nos Centros de Municipais de Educação Infantil do município? Quais são as atividades exercidas no cotidiano dos CMEIs? Quais as oportunidades de formação oferecidas a essas profissionais?

Monção (2015), ao discutir a gestão na Educação Infantil, escreve que se persegue uma forma de organização na qual o trabalho pedagógico seja compreendido em sua totalidade, com ambientes lúdicos, instigantes e acolhedores e com a constituição de formas democráticas de relacionamento, “em que a subjetividade de educadores, crianças e suas famílias, seja considerada e respeitada”

(MONÇÃO, 2015, p. 169). Sem embargo, segundo Vieira *et al.* (2018), as possibilidades de formação para atingir tal qualidade estão relacionadas à melhoria das condições de trabalho, pois a sobrecarga que as coordenadoras pedagógicas enfrentam, por vezes, impossibilita a procura de oportunidades de formação e a organização de tempo para o estudo; também as relações e espaços precários que as CPs encontram no cotidiano da Educação Infantil dificultam oportunidades ricas para o desenvolvimento profissional.

A partir dessas considerações, concluímos que, para subsidiar um plano de formação para as coordenadoras do município, era fundamental conhecer as condições de trabalho e as oportunidades de formação.

Para identificar tais condições e oportunidades, os seguintes instrumentos de coleta de informações foram utilizados: i) pesquisa bibliográfica; (ii) a realização de uma “Caracterização Geral dos Centros Municipais de Educação Infantil” com intuito de conhecer quais os espaços e recursos que o CMEIs disponibilizam para a organização do trabalho pedagógico com as crianças; (iii) um questionário sobre o “Perfil das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil”; e, por fim um, (iv) “Registro Diário das Atividades das Coordenadoras Pedagógicas”.

Iniciamos a pesquisa em outubro de 2019, mas com as medidas de distanciamento físico que a pandemia da Covid-19 exigiu para preservar a saúde de profissionais, famílias e crianças, não completamos todas as atividades de coleta de dados. Por exemplo, só conseguimos proceder com a caracterização geral de 3 dos 8 Centros Municipais e o registro diário das atividades das coordenadoras não foi realizado, uma vez que foi instaurado o trabalho remoto.

Assim, apresentamos aqui dados e análise do questionário sobre o perfil das coordenadoras. O texto está dividido em três partes. Na primeira, articulamos reflexões e debates sobre a coordenação pedagógica, apresentando autoras italianas e brasileiras. Na segunda parte, apresentamos os dados e breve

análise do questionário “Perfil das Coordenadoras Pedagógicas”. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## **A coordenação pedagógica na Educação Infantil: reflexão e debate**

A coordenação pedagógica faz parte da gestão da escola e, segundo Riscal (2018), são atribuições dessa função a organização do trabalho educativo, consistindo em ações de planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas.

Entretanto, como se trata ainda de uma atividade recente, ao se recorrer à literatura sobre o assunto, é comum a afirmação de que a ausência de uma definição sobre o papel da coordenação pedagógica acarreta muitos desvios de funções e gera uma atuação vasta e desarticulada, com excesso de atividades burocráticas (RISCAL, 2018; SAITTA, 1998; BONDIOLI, 2004).

Saitta (1998) considera que a coordenação pedagógica na Educação Infantil tem uma função vital, pois garante a programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico. Bondioli (2004) relata que pesquisas de avaliação da qualidade das redes de atendimento para a infância realizadas na década de noventa na Itália demonstraram uma relação estatisticamente significativa entre a presença da coordenadora pedagógica e a qualidade do atendimento oferecido pelas creches. De fato, segundo a mesma autora (BONDIOLI, 2004), após lei italiana que delegou aos municípios a estruturação das redes de atendimento, a coordenação pedagógica foi a figura chave para o estabelecimento da qualidade nas creches.

Dada a importância da coordenadora, Saitta (1998) lança-se a buscar uma definição da coordenação pedagógica enumerando suas competências. São elas:

1. A organização do serviço, compreendendo organização e proposições sobre os espaços e materiais, a organização do pessoal (horários e subdivisões de tarefas), formação das turmas;

2. O zelo pelo projeto pedagógico por meio de ações como: identificação e programação de objetivos, a análise dos momentos da rotina, a utilização de espaços, identificação de necessidades das crianças;

3. A formação continuada de professoras e professores.

Esse complexo de competências traduz-se em estratégias de intervenção como análise e organização global do serviço, programação e intervenções a curto, médio e longo prazo, análise e pesquisa sobre novas necessidades, elaboração, organização e atualização de projetos e criação de planos e estratégias para a formação de professores (SAITTA, 2018).

Também no Brasil questões como a atuação e perfil da coordenação pedagógica na Educação Infantil tem motivado reflexões.

Pensar definições para o papel da coordenadora implica pensar a atuação deste profissional no dia a dia da Educação Infantil que constitui sua prática. Para Rosário (2014):

A função do coordenador pedagógico deve ser entendida no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de Educação Infantil, respeitando as diretrizes da Política Educacional Nacional e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico. (ROSÁRIO, 2014, p. 12).

Bruno, Abreu e Monção (2010) consideram que, em um cenário onde família, crianças e docentes compartilham um triplo protagonismo “no ato de apresentar a criança ao mundo e o mundo a ela” (p.84), a atuação da coordenação pedagógica tem como função principal garantir que as ações dos educadores estejam embasadas nos princípios fundamentais do ato de cuidar e educar tendo em vista a multiplicidade das dimensões humanas, privilegiando a escuta e permanente reflexão sobre o que as crianças dizem aos adultos no exercício que fazem de suas múltiplas linguagens.

Assim, a coordenação pedagógica na Educação Infantil tem um papel fundamental para a consolidação de um atendimento de qualidade e para a garantia do direito à educação em creches, pré-

escolas e centros de Educação Infantil, pois é a profissional que articula, no cotidiano, princípios da prática pedagógica, expressas no projeto político pedagógico.

O perfil desse profissional é complexo, pois inter-relacionadas às competências do campo pedagógico estão ligadas as competências administrativas, sendo difícil determinar os limites entre os aspectos pedagógicos e administrativos (SAITTA, 1998). Retomando à experiência italiana, Saitta (1998) comenta que é próprio da coordenação pedagógica o conhecimento de problemas de natureza diversa que afetam o desenvolvimento do projeto pedagógico, mas que, muitas vezes, não podem ser resolvidos diretamente pela coordenação. Nesse sentido, escreve que a coordenação identifica, analisa, sugere a resolução dos problemas, com objetivo de atingir padrões de qualidade no atendimento de bebês e crianças.

Bruno, Abreu e Monção (2010) alertam para a necessidade da parceria entre a coordenação pedagógica e direção; também para a necessidade de essa parceria ser ancorada em princípios comuns. Bruno (2006) salienta que uma das dificuldades envolvidas nas relações entre os profissionais para um trabalho coletivo é a diferença das perspectivas. Nesse sentido, umas das condições fundamentais para a superação dessa questão é a construção de uma visão coletiva sobre a escola da infância, a partir de visões particulares (BRUNO, 2006).

Segundo Riscall (2018), uma função particularmente considerada como da coordenação, como vimos logo no início desta seção com Saitta (1998), é a formação das professoras e dos professores. Riscall (2018) analisa como muitas coordenadoras acreditam que, como formadoras, devem suplementar a formação dos docentes. Entretanto, anuncia que não se pode imputar a um único profissional a tarefa de solucionar lacunas de formação, sendo necessário que o sistema educacional também se responsabilize pela formação continuada.

No campo de atuação da coordenação pedagógica, a formação continuada implica na constituição de um diagnóstico sobre as necessidades de formação e a construção de um plano de formação; a formação continuada é compreendida como um dos aspectos do trabalho pedagógico que, articulado com os demais, possibilita a consecução dos objetivos do projeto pedagógico.

Nesse sentido, é fundamental a construção de estratégias para identificar necessidades formativas e para a construção de planos de formação que podem conter atividades diversas (grupos de estudo variados sobre temas que os professores julguem necessários e interessantes, departamentos, laboratórios, passeios, oficinas), tendo a clareza, inclusive, de que algumas ações devem ser de responsabilidade do sistema educacional, cabendo a organização coletiva para reivindicar que tais ações sejam concretizadas pelo sistema.

Importante mencionar que por ser a brincadeira um dos eixos da prática pedagógica, a docência na Educação Infantil é de outro tipo (BÚFALO, 1997), pois, sob esse aspecto, adultos precisam movimentar outros processos nas relações com as crianças que não apenas os cognitivos e intelectuais, mas que são afetivos, imaginativos, criativos, estéticos e de sensibilidade (MARCOLINO; SANTOS, No Prelo). Assim, a formação para docência na Educação Infantil precisa desenvolver uma postura brincante como um dos elementos que assegura “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2019, art. 8º, §1º, II).

Bruno, Abreu e Monção (2010) argumentam a importância de as coordenadoras, como formadoras, aguçarem a escuta atenta e cuidadosa de bebês e crianças, sendo essa uma temática constante na formação, uma vez que a atitude de escuta é fundamental para a relação entre adultos e crianças. A escuta é entendida “como sensibilidade ao outro, que implica colocar-se em relação, com todos nossos sentidos, e não apenas com nossos ouvidos” (UMBEZEIRO; MALAFAIA, 2017, p. 11). Em adição, para as professoras na

Educação Infantil, a escuta é importante para acolher o que cada criança apresenta com suas falas, gestos, expressões, risos, choros e brincadeiras para a docente perceber caminhos a serem percorridos com as elas; da escuta nasce a intencionalidade, marcada no planejamento (UMBUZEIRO; MALAFAIA, 2017).

Tomando o cuidado compartilhado com as famílias, Monção (2015) sugere a relação com as famílias como a especificidade da gestão na Educação Infantil, pressupondo o diálogo permanente com elas, criando estratégias para a sua participação na organização do atendimento e nos projetos desenvolvidos pela escola. Assim, guiando-se pelos princípios da gestão democrática, é importante a construção de estratégias de verdadeira participação das famílias.

No âmbito dessa discussão, evidencia-se a complexidade da atuação da coordenação pedagógica e a importância de sua atuação para o estabelecimento de padrões de qualidade, justificando a pesquisa, reflexão e necessidade de propostas de formação continuada formuladas pelas redes e sistemas que deem conta das especificidades dessa atuação.

## **Contexto da pesquisa**

O local de realização da pesquisa foi um município de pequeno porte da zona da mata alagoana. O município possui pouco mais de trinta e dois mil habitantes (IBGE, 2010) e a principal atividade econômica é a agricultura, mais especificamente o cultivo extensivo da cana-de-açúcar.

O sistema municipal de ensino possui quarenta e seis unidades escolares. Dessas, oito atendem 1.080 crianças de dois até cinco anos. Foram convidadas a responder os instrumentos dessa pesquisa as coordenadoras que atuam na Educação Infantil do Município. O critério de inclusão para participação na pesquisa foi ser coordenadora pedagógica há pelo menos seis meses e se voluntariar para responder os instrumentos da pesquisa; o de exclusão foi o fato de estar a menos de seis meses na função.

## O perfil das coordenadoras pedagógicas

As coordenadoras responderam ao questionário de “Perfil das Coordenadoras Pedagógicas”, que buscou levantar informações para conhecer o perfil das profissionais participantes da pesquisa. O formulário foi dividido em quatro blocos: (i) Dados pessoais; (ii) Caracterização do domicílio; (iii) Situação profissional e; (iv) O trabalho da coordenação pedagógica. Os três blocos iniciais continham questões fechadas, enquanto os últimos, questões abertas para que as CPs pudessem discorrer sobre as atividades que proporcionam maior e menor satisfação, assim como as dificuldades encontradas no exercício da coordenação pedagógica.

O município da zona da mata alagoana conta com uma equipe de oito coordenadoras pedagógicas que atuam somente na Educação Infantil, todas nascidas em Alagoas e residentes do mesmo município. Das oito, seis têm idades de 31 a 40 anos, e duas de 51 a 60 anos.

Quanto à formação inicial, sete das coordenadoras são graduadas em pedagogia e uma em letras, todas possuem especialização na área da educação.

Para conhecer as oportunidades de formação continuada que as CPs tiveram nos três últimos anos, questionamos de quais atividades elas participaram. Cinco responderam que participaram das atividades propostas pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED); três responderam que se matricularam em cursos presenciais com mais de 30 horas; duas responderam que participaram de palestras. Assim, nota-se a importância de o Sistema Municipal propor e preparar cuidadosamente um plano de formação para as coordenadoras, pois predominam nas respostas atividades de formação oportunizadas pela SEMED.

Sobre a experiência como professoras, os resultados apontaram que sete das coordenadoras atuaram de 6 a 24 anos no Ensino Fundamental; quatro nunca trabalharam como professora de Educação Infantil e três tiveram menos de 3 anos nessa etapa.

Em relação a experiência como coordenadoras pedagógicas os resultados revelaram que seis das CPs atuaram na coordenação pedagógica de instituições do Ensino Fundamental num período de 6 a 15 anos, enquanto sete delas têm menos de três anos como coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Esses resultados mostram que metade das coordenadoras nunca atuaram como professoras na Educação Infantil; a coordenação pedagógica tem sido a primeira experiência na primeira etapa da educação básica.

O sucesso da gestão e da coordenação pedagógica não pode ser avaliado apenas pelos anos de experiência nos CEMEI's; porém, é essencial para o atendimento das necessidades das crianças que a coordenadora pedagógica da Educação Infantil conheça o cotidiano da Educação Infantil. Os resultados mostram que as profissionais possuem uma trajetória no Ensino Fundamental e isso revela a importância de investimentos na formação continuada em relação às questões específicas da Educação Infantil (SILVA, 2020).

Perguntamos às coordenadoras pedagógicas se durante a semana elas conseguem dedicar algum tempo para os estudos. Todas responderam que frequentemente conseguem. Quatro das CPs responderam que dedicam ao menos uma hora, enquanto as outras quatro responderam que conseguem dedicar mais de uma hora por semana.

As CPs responderam sobre atividades da função que proporcionam maior satisfação. As entrevistadas apresentaram respostas semelhantes ligadas aos momentos de formação continuada. Ao mesmo tempo, relatam insatisfação ao constatarem que, apesar das ações de formação, algumas docentes continuam com a perspectiva da alfabetização, ignorando as experiências e vivências das crianças. Essas respostas das coordenadoras sugerem-nos que é preciso atentar com elas para uma análise de necessidades formativas, pois tal estratégia pode ajudar a ter mais clareza sobre o porquê das resistências e apontar caminhos para a formação. Outra questão da função que gera insatisfação é o gerenciamento de

problemas diários que fogem da competência das coordenadoras pedagógicas, mas cuja resolução é imputada a elas.

A respeito das principais dificuldades encontradas no trabalho da coordenação pedagógica, as CPs responderam: (i) resistência das docentes na relação com a coordenação e; (ii) a participação da família na escola.

Segundo Almeida e Placo (2011), a coordenadora pedagógica faz a mediação entre o currículo e as docentes. Essa atuação exige a mediação das relações interpessoais, facilitando reflexões e criando espaços coletivos para tomada de decisões em relação aos conflitos que se estabelecem no cotidiano escolar (RAMOS; WATERKEMMPER, 2013).

Acerca do trabalho em parceria com a família, Orsolon (2010, p. 182) salienta que “constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados”. Para a autora, esse é um trabalho intencional da coordenação e que precisa ser planejado e discutido com todas e todos que vivem e convivem no cotidiano da Educação Infantil.

Compreender o papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil requer a compreensão das demandas e peculiaridades da educação de crianças desde o nascimento até seis anos. Assim, conjecturamos que um plano de formação para essas profissionais necessita, desde atividades de estudo da política da Educação Infantil brasileira, passando por vivências e experiências brincantes, análise dos tempos e espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil e a abordagem de questões específicas da coordenação pedagógica como: a formação de professores; as relações interpessoais dos profissionais dos centros de Educação Infantil; relação com as famílias e debates sobre a gestão democrática.

## Considerações finais

Neste texto, apresentamos o perfil de coordenadoras pedagógicas de um município da zona da mata alagoana, tendo como eixo principal levantar primeiras ideias sobre a estruturação de um plano de formação para elas. Trata-se de uma das primeiras análises dos resultados obtidos, por isso, ainda bastante parcial, mas que contribui para pensarmos alguns elementos para um plano de formação.

Para aprofundar essa análise pensamos ser fundamental realizar o levantamento das condições de trabalho e aprofundar questões relacionadas à vida dessas trabalhadoras como mulheres, mães e, muitas vezes, responsáveis por compor a maior parte da renda de suas famílias. Assim, pensamos que uma leitura dos dados a partir de uma perspectiva de gênero produzirá um entendimento mais profundo da atuação dessas profissionais.

Com a diminuição dos casos de Covid-19, graças à vacinação, a expectativa é retomar a pesquisa para aprofundar tais questões.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda. R. de; PLACCO, Vera. M. N (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BÚFALO, Josiane M. P. **Creche Lugar de Criança, Lugar de Infância**: Um Estudo Sobre As Práticas Educativas em um Cemei de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BONDIOLI, Anna. O coordenador pedagógico, uma figura-chave para a qualidade das redes da infância. In: Bondioli, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação, a qualidade negociada**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. Tese (doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de Educação Infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo, Loyola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Recuperado em 23 de setembro de 2021.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil: brincar, planejar, participar. **Revista Debates em Educação**. No prelo.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 157 [Acessado 19 Novembro 2021], pp. 652-679. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143052>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143052>.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2010.

RAMOS, Daniela Karine. WATERKEMPER, Sandra Regina Hoepers. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no

contexto escolar: entre percepções e ações. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan./jun. 2013.

RISCAL, Sandra. Apresentação. In: RISCAL, Sandra (Org.). **Coordenação pedagógica, novas abordagens do cotidiano escolar**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2018.

ROSÁRIO, Daniely do. **O papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil**. Orientador: Márcia Barbosa Soczek. 2014. 21 f. TCC (Especialização) – Curso de Pedagogia, universidade federal do paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: < [www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47207/DANIELY%20DO%20ROSARIO.pdf?sequence=1](http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47207/DANIELY%20DO%20ROSARIO.pdf?sequence=1)>. Acessado em: 26. Out. 2021.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordena o pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzana (Org.). **Manual de Educa o Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, FERREIRA, Iris. **Coordenadoras pedagógicas da Educa o Infantil: quem são essas profissionais?**. Anais VII CONEDU - Edi o Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

UMBUZEIRO, Alcione de Lima S.; MALAFAIA, Renata. Da escuta das crianças   intencionalidade do planejamento na Educa o Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educa o Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VIEIRA, E. P. *et al.* As condi es de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educa o Infantil. **Pro-Posi es**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 467-491, set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0148>. Acesso em: 26 out. 2021.

## Formação prévia e continuada para educar, cuidar e zelar de crianças, desde bebês, em espaços coletivos

Ana Maria de Araujo Mello

A escola que conhecemos hoje é uma invenção da burguesia.  
Dermeval Saviani

Este capítulo foi escrito após um seminário desenvolvido para a disciplina “Seminários de Pesquisa sobre Docência e Práticas Educativas na Educação Infantil”<sup>1</sup>, de que participamos, narra uma experiência de formação continuada. Teve como objetivo discutir o papel da prática educacional no processo de conscientização dos/as educadores/as da/na Educação Infantil, enquanto sujeitos responsáveis pela formação de suas próprias histórias, pessoas emancipadas da condição de oprimidas/os. Consideramos as/os oprimidas/os aquelas/aqueles que, por conta de uma estrutura desumanizante da sociedade, foram impedidos *de serem sujeitos*. Nessas ocasiões, integrados em unidades, descobrem-se como *sujeitos de direitos* que pensam criticamente suas ações nas situações educativas. Destaco alguns princípios provindos de nossa experiência com a formação continuada em creches e pré-escolas públicas, por acreditar que é no decorrer do processo que se dá a tomada de consciência, levando a/o educador/a a desejar alterar os espaços coletivos que frequentam as crianças desde bebês e suas famílias. Buscando dialogar com autores como Paulo Freire, Célestin Freinet e Dermeval Saviani, introduzimos a ideia do que seria **emancipar-se em processos formativos** - como pensar e tomar

---

<sup>1</sup> Componente curricular da linha “Educação, culturas e currículos” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas, tendo como responsável pela edição de 2021 o Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos.

iniciativas com crianças pequenas, distanciando-se do senso comum. Como transformar ambientes educativos? Como organizar pautas participativas para os desafios formativos que temos anualmente? Como problematizar nossas práticas pedagógicas?

Essas e outras perguntas nos desafiam em toda decisão formativa, a escolha dos módulos para os diferentes grupos de educadoras/es com que interagimos. Para respondê-las as/aos professoras/es, fizemos escolhas teóricas<sup>2</sup>, ao buscarmos na teoria freinetiana, suas técnicas e práticas direcionadas ao coletivo que dialoga com todo o processo formativo. Célestin Freinet assegura que o educando tem motivações e entusiasmos que o/a educador/a deve favorecer; ele deve criar um espaço favorável ao processo de tomada de consciência, facilitando sua aprendizagem através das técnicas pedagógicas para a vida. Freinet não só critica as formas tradicionais e ultrapassadas do ensino e da aprendizagem, mas aponta quais seriam as ações práticas e simples com suas experiências de vivências. Como nossa tarefa é formar continuamente adultos que educam, cuidam e zelam crianças desde bebês até seus 6 anos, temos desafios complementares, como: conceber ambientes sem confinamentos (berços, carrinhos, salas internas minúsculas, unidades sem jardins, árvores, pátios e parques); organizar ações e situações educativas distantes dos modelos escolarizados e transformar, portanto, modelos adulto-cêntricos; alterar a linguagem escolarizada e reconhecer a realidade.

Paulo Freire, em seu livro **Pedagogia do Oprimido**, sugeriu que não basta ao homem/a mulher se reconhecer como pertencente a um determinado grupo social se não for capaz de transformar a própria realidade. Isto requer que o indivíduo se reconheça enquanto sujeito no mundo, ser que possui uma identidade flexível e mutável. Essa conscientização, que torna o sujeito responsável pela formação de sua própria história, pode ser facilitada pela prática educacional

---

<sup>2</sup> Desde 1974, trabalho com esses autores. Sobre esse trabalho inicial, relatamos no livro “Histórias da Carochinha: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária” (2015).

problematizadora. Assim, Freire nos provoca a pensar sobre o conceito *emancipar-se*, como sendo uma conquista política, ou seja, *emancipar-se é liberar-se* da opressão e dominação de classe<sup>3</sup> e Freinet, de nosso ponto de vista, organiza técnicas e práticas pedagógicas para o *ensino emancipatório* direcionando-o a toda população.

Reconhecendo as contradições do processo, dialogamos ainda com o professor contemporâneo Dermeval Saviani<sup>4</sup>, que, com sua teoria histórico-crítica, defende que uma das funções da educação formal é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Preocupa-nos, quando vamos formar educadores com baixa ou nenhuma formação prévia, o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões, visto que muitas/os colegas passaram toda experiência escolar imersos em modelos adulto-cêntricos, com pouca iniciativa e sem desejo de novas experiências. Conforme a epígrafe desta introdução, a educação formal inventada pela burguesia ainda hoje interessa à classe dominante. Portanto, mantê-la como está é o objetivo, pois assim não produzirá seres pensantes e,

---

<sup>3</sup> Freire critica, o que ele batizou, “concepção bancária”, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, reflete a sociedade opressora, sendo uma das dimensões a “cultura do silêncio”; característica identificada em modelos adultocêntricos.

<sup>4</sup> Nessa oportunidade abrimos uma nota, para lembrar as/os estudantes da importância de conhecer, divulgar utilizar toda legislação conquistada para a E.I. após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996); lembramos ainda, da história aos ataques nos Planos Nacionais de Educação, grifei ainda, a importância da Meta 16º do PNE e suas seis estratégias para formação continuada no período vigente (2014 - 2024). Vale conferir: SANTOS, L. F. dos; TAVARES, A. M. B. do N. SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 16, p. e8218, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8218>. Piolli, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 - 2024. Cadernos CEDES [online]. 2015, v. 35, n. 97, pp. 483-491. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>.

principalmente, indignados, capazes de buscar mudanças radicais particularmente em cenários políticos, que ora se apresentam.

Finalmente, vale lembrar que, como a gênese das ideias desses educadores (pesquisadores) são as teorias marxianas, acordamos que para haver a possibilidade da emancipação humana é necessária uma mudança tanto na forma de pensar como nas práticas dos homens. Esse processo está estritamente relacionado à alienação do homem, à liberdade e, principalmente, à luta de classes. Desse modo, podemos afirmar que a emancipação humana se vincula ao desejo da instauração de um novo modelo social que supere o sistema capitalista.

### **As modalidades formativas**

Para melhor organizar e planejar, apresentamos as modalidades formativas e suas quatro dimensões: funcional, metodológica, teórica e vivencial.

O quadro a seguir apresenta as modalidades, suas dimensões e os segmentos envolvidos. Essas modalidades foram construídas ao longo dos anos<sup>5</sup>, organizadas pelas equipes técnicas, pelos/as professores/as, estagiários/os de diferentes áreas da infância<sup>6</sup> e pelo pessoal de apoio das creches universitárias e/ou em redes municipais paulistas. A estrutura sempre se repetia, o tema, os estudos dirigidos com visitas em museus, cinemas, orquidários, feiras e parques eram distribuídos ao longo do ano letivo. Nessas ocasiões, muitos colegas professoras/es tiveram oportunidades de apresentar relatos de experiências e algumas comunicações, em

---

<sup>5</sup> Quadro organizado por Ana Maria Mello. Vale destacar que em nossas primeiras experiências não havia todas essas modalidades descritas como nesta versão. Os conselhos e mostras culturais, por exemplo, são as mais recentes nas unidades de Educação Infantil- surgem após 2000.

<sup>6</sup> No livro **“Histórias da Carochinha: Contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária”**, relatei os Módulos formativos que se constituíram como um sistema, com avaliação anual para dar continuidade às formações seguintes. (Cap III, pp.25 - 58, Editora Pedro & João e APEC - Gestão 2014 - 2016). São Carlos, 2015).

seminários e congressos, ampliando a disposição para os debates, o rigor para a sistematização de estudos em duplas, trios, assim como parcerias nas diferentes áreas de atuação, como nutrição, alimentação, higiene pessoal e do ambiente.

**Quadro I. Modalidades para organizar Formações Continuadas**

<b>MODALIDADES (dimensões)</b>	<b>SEGMENTOS</b>
1. Encontros coletivos + estudos do meio/ aulas passeios + vida funcional dos educadores/as - Formações mensais/semestrais (funcional, metodológica e vivencial).	Equipe técnica, professoras/es + equipe de apoio + professores/pesquisadores e oficinairos convidados.
2. Reuniões (funcional).	Equipe de apoio + equipe técnica.
3. Reuniões + grupos de estudos (funcional, metodológica e teórico).	Equipe técnica coordenadores pedagógicos + professoras/es e duplas de professoras/es (turnos).
4. Análise de registros - murais, pesquisas, fotos e instalações. Mostras culturais (metodológico, teórico e vivencial).	Coordenadores + professoras/es, estagiários, crianças e suas famílias. Ocasionalmente convidados, oficinairos.
5. Reunião de supervisão (funcional, teórica e metodológica).	Equipe técnica - diretor, psicólogo, pedagogo, técnicos de nutrição e enfermagem.
6. Reunião Técnica Gestora (funcional, metodológica e teórica).	Equipe técnica +representantes do Conselho da unidade – funcionários - e famílias.
7. Assembleias semanais e roda conversa diária (metodológica e vivencial).	Crianças e suas/seus educadoras/es.
8. Análise de relatórios e reuniões para/com as crianças e suas famílias (metodológica e vivencial).	Crianças, suas famílias e seus educadores.

9. Reunião Conselho da Unidade (funcional, metodológica).	Equipe técnica e representantes de cada segmento, ocasionalmente convidados externos.
---	---

Fonte: MELLO, 2015.

Poderíamos relatar aqui o trabalho desenvolvido em cada uma das nove modalidades, mas para esse Seminário, considerando o tempo/espaço alocado, acredito ser oportuno descrever alguns exemplos sobre as modalidades reuniões coletivas (funcional e teórica) e grupo de estudo (metodológico, teórico e vivencial). Nesse sentido, trarei alguns destaques de forma parcial<sup>7</sup>.

Iniciamos com as diferentes experiências formativas, identificando as **concepções de criança** que circulavam na creche, tratamento e estudo das principais concepções (inatista, ambientalista e sócio-interacionista), como as educadoras dialogavam e quais eram as divergências e abordagens sugeridas. Muitas vezes conseguimos identificá-las, outras tantas se encontravam subterrâneas entre uma e outra moda pedagógica. Outra ação formativa inicial diz respeito aos **princípios e aos critérios de qualificação** preconizados pelas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). Muitas vezes eram desconhecidos por todo grupo e, portanto, tratamos de analisá-los e sistematizá-los segundo a ótica de cada coletivo. Analisamos o papel de quem faz Educação Infantil na prática, o significado de negar à criança tantas oportunidades durante o dia a dia na creche. Utilizamos muitos episódios gravados pelas professoras - com diferentes olhares para aprender a observar e analisar as rejeições e aceitações em cada ação e situação educativa. Nessas oportunidades, identificamos as capacidades e as dificuldades de cada professora em mediar entre as crianças suas emoções e o seu ambiente; a oferta de uma sólida base de afeto, encorajando cada uma e desafiando a organização de espaços e tempos segundo as necessidades das interações e brincadeiras infantis.

---

<sup>7</sup> A íntegra encontra-se na Seção I, Capítulo 2 - Seu olhar melhora o meu - formar continuamente (pp. 33 - 48) - no livro **Quando os olhos se abrem, Educação Infantil em contexto**.

No primeiro e segundo ano de formação nos diferentes coletivos, tivemos a oportunidade de reorganizar os espaços, de ressignificar o diálogo com as famílias, aproveitando tantos saberes locais dentro das universidades envolvidas dos estudantes, incluindo cientistas e técnicos das engenharias, arquiteturas e urbanismo, automação e computação, físicas e matemáticas, em outros exemplos, fora da universidade. Também nos aproximamos de muitas famílias e moradores do entorno da unidade educativa<sup>8</sup>. Acredito que, em muitas oportunidades, conseguimos mediar sem subordinação ao desejo individual dos adultos, mas sim sendo parceiros desse processo formativo da escolha de uma concepção de criança competente e corajosa que experimenta a todo momento - iniciamos aqui uma nova identidade para esses coletivos.

Na modalidade grupo de estudos, depois de aprofundar os aspectos levantados acima, tratamos de formar a professor/a a **observar**<sup>9</sup>. Sempre carreguei comigo a dúvida – como escutar crianças sem saber observá-las? Recorrendo aos saberes de pesquisadores como César Ades, pesquisando e trabalhando na área de psicologia comparada, provocando a todos *a olhar de novo, a considerar o olhar do outro*. Lembro-me de Ades nos orientando: “antes de julgar e decidir por análises voluntárias e/ou ideias preconcebidas, por favor, olhem novamente e escutem seus olhares, não se satisfaçam com olhares rápidos e argumentos certos...”.

Em fases seguintes, as/os educadores/as captaram imagens de interações de bebês com objetos em frente a espelhos, episódios com interações qualificadas, e nessas oportunidades dividimos a alegria de tantos olhares ampliados. Chegamos a apresentar esses episódios

---

<sup>8</sup> Em unidades públicas onde os territórios se localizam fora dos muros universitários, procuramos levantar o perfil das famílias e moradores daquele determinado bairro. Foi comum conhecermos pedreiros, jardineiros, músicos etc. Esses profissionais e artistas nos ajudaram a propor uma melhor educação, a mapear o bairro e seus equipamentos sociais.

<sup>9</sup> Vale grifar que exemplos de **observação como método** para o desenvolvimento intelectual também das crianças, foram apresentados nos relatos na Sexta Seção do Livro **Quando os olhos se abrem, Educação Infantil em contexto**.

tratados e analisados em encontros anuais para as/os pesquisadoras/es do CINDEDI-USP Ribeirão Preto (RP). Esses e outros exercícios formativos foram publicados por nós, muitas vezes em co-autoria com parceiros, em revistas, como Pátio Educação Infantil (2008 - 2015), da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Editora Segmento (2010; 2011), bem como no livro *O dia-a-dia das creches e pré-escolas - Crônicas Brasileiras* (ArtMed, 2010); analisadas por professores e pesquisadores convidados, como no formato de livros que publicamos.

Ainda em grupos de estudos - considerando a teoria sócio-histórica sobre brinquedos e brincadeiras - já nos primeiros encontros destacamos a função e a importância da linguagem oral para a constituição da criança pequena. Orientamos, nesse sentido, que a linguagem oral deveria ter espaço privilegiado nos programas/projetos para e com as crianças, já que a linguagem/pensamento e a construção da identidade se iniciam neste período da infância. Assim apresentamos algumas considerações, partindo da leitura de artigos de Vigotski (1984; 1991) e de Wallon (*In: WEREBE; NADEL, 1986*). As educadoras reconhecem os autores citados frequentemente nos programas oficiais para a Educação Infantil brasileira. Assim, nessa oportunidade, iniciamos nossas considerações com a *palavra*.

Verificamos em diferentes episódios de interações com crianças maiores, trazidos por elas, que **a palavra** é o vínculo fundamental entre a percepção e o pensamento, permitindo generalizar a experiência acumulada, operar com os conhecimentos sobre os objetos e imaginar outros sem a presença destes. A palavra, ao designar o objeto, expressa fundamentalmente sua função e uso no meio social em que permanece a maior parte do tempo inalterada, mesmo quando se modificam as características externas. A caneca, que oferecemos na creche ou em casa, serve para beber seu conteúdo, não importa sua cor, tamanho e forma.

Algumas perguntas surgiram nesses diálogos, como por exemplo: A criança, quando aprende o nome do objeto, passa a

reconhecê-lo independente de suas variações externas? Mas o que acontece com as palavras que designam propriedades?

Buscamos responder com simplicidade: é necessário fazer abstrações sobre o objeto e sua significação e uni-los conforme sua qualidade que, em geral, não está refletida na utilização do objeto. Quando a criança já consegue essas abstrações, um rolo de papel higiênico pode ser um carrinho, um palito de sorvete pode ser um termômetro e assim por diante. Portanto, para mudarmos a função social do objeto, um lápis passa a ser um termômetro, por exemplo, é necessário abstrair o objeto, saber dessa função e saber qualificá-lo.

Assim, quando um adulto insiste com a criança a respeito do nome de alguma propriedade, como quando lhe diz: “Esta caneca é *vermelha!*”, na realidade a criança não assimilou que “coisa” significa *vermelha*. Muitos planejamentos acreditam ser possível, durante o segundo e terceiro ano de vida, ensinarmos as cores, apresentando-as uma de cada vez. Dessa maneira, organizam “a semana do vermelho”, o “dia do boné vermelho” e tantas outras estratégias a que assistimos nas creches e pré-escolas. Com isso, supõe-se que, por exaustão, a criança “memoriza” o que é o vermelho, quando na verdade ela entra em contato com a ideia do que é vermelho a partir do momento em que percebe uma diferença nas cores que passa ser significativa para ela, a partir do momento em que sua atenção estiver focada nessa experiência sensorial de contraste.

Essas conversas formativas<sup>10</sup> eram ricas de experiências e, portanto, tínhamos condições de compreender que a palavra, antes de desempenhar sua função de abstração, tem de partir da própria experiência sensorial da criança. Lembro que muitas vezes verificamos que as crianças bem pequenas “compreendem” uma propriedade após experimentá-la sensorialmente – coloca a boca, aperta o objeto, passa a mão na blusa da amiga para sentir a textura,

---

<sup>10</sup> Parte dessas reflexões foram publicadas no livro *O dia-a-dia das creches e pré-escolas - Crônicas Brasileiras*, In: *A construção da identidade na infância - (A formação continuada e um destaque sobre a importância da brincadeira)*, pp. 31 - 40, Porto Alegre: ArtMed, 2010.

etc. Para a criança, em vista disso, os nomes dos padrões vão sendo aprendidos a partir das suas próprias ações e quando examinam e utilizam os objetos do seu meio social em suas atividades cotidianas. Juntamente com a linguagem, as ações da criança adquirem um nível conceitual em que se introduz a palavra para denominar um padrão, o que servirá para a generalização e conscientização da percepção. Destaco que, nessa oportunidade, encerramos lendo Vigotski (1991, p. 71), quando afirma: “em qualquer idade um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem”.

Conforme destacado acima, nosso objetivo era pensar a prática pedagógica (escolarizada/adultocêntrica), existente, e ir rompendo com essas “situações educativas”. Em seguida, buscamos apontar como os **jogos de aquisição e faz de conta** tinham pouco espaço-tempo nas interações daquelas crianças.

Para entender sobre o jogo, iniciamos apresentando as teorias de Werebe e Nadel (1986) sobre imitação imediata e diferida, em seguida as denominações e o que chamamos de brincadeira de faz de conta. Como sabemos, a teoria e a prática do jogo compreendem um conjunto de diferentes problemas e questões. A origem e a natureza do jogo, sua estrutura e organização, as variedades de jogos e seus significados, a metodologia para que a/o educador/a possa planejar, organizar e avaliar e muitos outros aspectos são objeto crescente de estudo nos últimos anos realizados por psicólogos, pedagogos, antropólogos etc.

Estudamos os artigos denominados: “O papel do brinquedo no desenvolvimento” de Vigotski e “O Jogo” de Wallon. Identificamos que a teoria sócio-histórica sobre o brinquedo foi formulada por Vigotski e desenvolvida por seus discípulos. Daniil Elkonin, no seu trabalho intitulado “*Psicologia do Jogo*”, expõe de forma sistemática os pressupostos da teoria e efetua uma seleção dos dados empíricos recolhidos a partir dos problemas que esta teoria inspirou. Iniciamos essa tarefa discutindo o *Brinquedo* segundo a concepção vigotskiana, na qual o *Brinquedo* corresponde

ao jogo de “Fazer de Conta” a que assistimos diariamente nas creches, em casa, nas ruas, em diferentes culturas.

Vimos em muitos encontros que nesse tipo de brincadeira as crianças são capazes não só de representar a vida real, como também transformá-la. Os astronautas, por exemplo, vão a Marte e a outros planetas, os pedreiros constroem casas, muros, hospitais etc. Reconhecemos que para Vigotski o jogo infantil não é simplesmente uma recordação daquilo que já foi vivido, é um processo criativo das impressões vividas, suas combinações e construções partindo delas mesmas. Uma nova realidade será apresentada em cada tema, essa criação é de autoria da criança. Durante o jogo, a criança, pela primeira vez, é autora do seu script, de suas ações, de seus papéis e seus cenários; podendo-se construir, por exemplo, um cenário de um planeta nunca visto no sistema solar, ou uma ponte que não leva a lugar nenhum, isso porque sua imaginação autoriza aquela forma, aquela construção.

Nessas oportunidades, as professoras tinham como tarefa observar cuidadosamente a criança maior de 2 anos brincando. Fazíamos distinção dos quatro elementos que conformam a estrutura do jogo e estão presentes em maior ou menor proporção, segundo o desenvolvimento da criança e de cada grupo neste tipo de jogo. Os elementos são: *os papéis, os objetos que utilizam, as ações lúdicas desenvolvidas segundo os temas escolhidos, e as interações.*

Como método, ao concluir alguns encontros, as professoras deveriam observar durante os seguintes 15 ou 30 dias os papéis predominantes, escolhidos entre as crianças e os objetos que utilizavam, bem como determinar se já alteravam sua função social etc. Seria necessário ampliar esse repertório de enredo, papéis, temas e ações sequenciadas para as próximas gerações. Considerando a participação de outros jogos nas brincadeiras das crianças, na escolha dos temas, por exemplo, observamos muitas vezes as experiências que as crianças traziam das histórias que ouviram e/ou leram, ou ainda de jogos de aquisição (WALLON, 1981).

Ademais, outros jogos foram analisados. A exemplo, em episódios com crianças menores de dois anos, *a criança para* e observa atentamente como se fosse “*todos olhos e ouvidos*”. Algumas educadoras tinham mais facilidade de identificar esses jogos de aquisição e relataram sobre a capacidade investigativa da criança, brincando repetidas vezes com um pote no tanque de areia, observando suas próprias ações (ou as ações do coetâneo) com o corpo inteiro, como sugere Wallon (1981).

Traziam ainda ideias tímidas sobre a construção dos cenários para o jogo de faz de conta. Nessas oportunidades, sugerimos disponibilizar mais caixas, panos etc. para identificarmos os *jogos de fabricação* (WALLON, 1981). Assim, logo as cadeiras, caixas e tocos empilhados se transformaram em cenário de uma oficina de carros, ou de um aeroporto, por exemplo. O grupo de educadoras/es respondiam imediatamente, com mais estudos e ideias adicionais àquelas que eu levava; lembro das primeiras Mostras (após 2002) quando havia tantos cenários construídos em co-autoria com as crianças e suas famílias (foguetes, bumbas-meu-boi, cabanas etc.).

Na escolha de papéis, apareciam novamente os *jogos de aquisição*, muitas vezes combinados com os *jogos funcionais* (WALLON, 1981) denunciados pelos ruídos dos carros, aviões, pelos gestos corporais da suposta mãe, educadora etc. Nesta oportunidade, vimos que Wallon denomina *jogos de ficção* o que Vigotski chamou de *brinquedo* e nós chamamos de *fazer de conta*. Nossa escolha consistiu em se inspirar na própria denominação que nossas crianças, em torno dos três anos, fazem quando estão jogando, “faz de conta que eu sou a mãe” ou “vamos fazer de conta que aqui era o mar!”. Essa classificação tem sido ainda usada por nós, mas muitos educadores brasileiros apoiados em teorias freudianas e/ou piagetianas denominam como jogos simbólicos ou jogos dramáticos e/ou imaginários (MONTEIRO, 1979). Esses autores não foram estudados nesses grupos de estudos. Assim, como exercício formativo, continuamos identificando nos jogos de faz de conta não só os quatro elementos que destacamos aqui, como

também a diversidade de conteúdos que aparecem neste jogo. Essa identificação que fizemos utilizando a classificação walloniana, com certeza deve aparecer de modo ampliado nas experiências contemporâneas desses coletivos.

Passados quase 40 anos de muitas experiências formativas em redes públicas, em que estive envolvida, continuamos a nos apoiar e nos inspirar nas escolas do Parque de Anísio Teixeira, nas teorias emancipatórias de Célestin Freinet e Paulo Freire, nas teorias sobre o papel *do outro* em Henri Wallon e na teoria sócio-histórica sobre brincar, de Lev Vigotski e Daniil Elkonin<sup>11</sup>. Vale destacar que também participamos, muitas vezes, das pesquisas e/ou debates desenvolvidos pelo Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI/USP/RP).

### **Em conclusão, notas de esperança**

Os autores com quem dialogamos aqui viveram e desenvolveram suas pedagogias em tempos de guerra e depressões, em tempos de ditadura. Vivemos tempos que exigem coragem para resistir à educação liberal, bancária etc., e que tem como único objetivo preparar, com disciplina militar, sujeitos dependentes para o mercado de trabalho. Não devemos segui-los, pois qualquer ação ou situação educativa associada à educação que confina mentes e corpos não deve constituir modelo para os educadores da pequena infância. Precisamos de espaços externos, de praças, parques e muitas árvores, para que possamos respirar tempos melhores e seguir construindo um mundo que emancipa, que liberta ideias. Quantos educadoras/es brasileiras/os fizeram à sombra de uma

---

<sup>11</sup> Sobre os jogos protagonizados e os estudos de Daniil Elkonin, no seu trabalho intitulado "*Psicologia do Jogo*", é quem, em minha opinião, expõe de forma mais sistemática os pressupostos dessa linguagem tão predominante na infância, embora nós nos prometemos, nunca conseguimos estudar com esses grupos essa obra.

árvore conversas integradoras e formativas com crianças e adultos? Isso é possível.

Inspirações não nos faltam. Com Célestin Freinet e Paulo Freire aprendemos que, para preparar o futuro em democracias, deve-se exercitar em escolas democráticas. Como tratamos neste Seminário, o pensamento freinetiano considera a livre expressão das crianças nas diferentes linguagens; as suas técnicas de ensino como: jornal, roda da conversa, imprensa escolar, correspondência interescolar, aula-passeio, entre outras nos ajudaram a organizar muitos programas de formação continuada e centenas de planejamentos para creches e pré-escolas. Diante disso, fazem-se necessárias reflexões continuadas sobre a importância da livre expressão orientada pelo jogo de fazer de conta, pelos movimentos corporais, para podermos explorar mais as diferentes formas de linguagem e propiciar uma Educação Infantil de qualidade.

É Paulo Freire, em seu livro **À sombra da mangueira**, que nos faz acreditar em um mundo mais justo, onde a formação técnica, científica e profissional é tão importante quanto o sonho e a utopia.

## Referências

FREINET, Célestin. **O método natural**. Trad. Franco de Sousa e Teresa Balté. Lisboa: Estampa, 1969. Vols 1 e 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MARTINS, Maria Aparecida dos; MELLO, Ana Maria. Dor de mordida tem cor? *In*: MELLO, Ana Maria *et al.* (Orgs.). **O dia a dia das creches e pré-escolas: Crônicas brasileiras**. Porto Alegre: ArtMed, 2010, p. 54-56.

MELLO, Ana Maria de Araújo. Seu olhar melhora o meu - Formar continuamente. *In: SILVA, Alexandre Rodrigo; BORIOLO, Beatriz (Orgs.). Quando os olhos se abrem: Educação Infantil em contexto.* Pedro & João Editores e USP São Carlos: São Carlos/SP, 2020. Disponível em: [https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ALEXANDRE\\_EBOOK-1-1.pdf](https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ALEXANDRE_EBOOK-1-1.pdf)

MELLO, Ana Maria. A história da formação continuada na Creche Carochinha. *In: PIOTTO, Débora Cristina et al. Histórias da Carochinha, contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária.* Cap III, p.25-58, Editora Pedro & João e APEC - Gestão 2014 - 2016. São Carlos/SP: 2015.

MELLO, Ana Mello et al. (org). **O dia a dia nas creches e pré-escolas:** crônicas brasileiras. Editora ArtMed. Porto Alegre, RS, 2010.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. **Jogos dramáticos.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Os Fazeres na Educação Infantil.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In: VYGOTSKY. A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984. cap. 7, p.121-137.

WALLON, Henri. O jogo. *In: A evolução psicológica da criança.* Lisboa: Edições Setenta, cap. 5, p.75-92. 1981.

WEREBE, Maria José; NADEL - BRULFERT, Jacqueline, G. **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.



## **Crianças, infâncias, formação e Arte: um encontro necessário**

Ana Paula Cordeiro

Sabe o homem que as emoções é que são o sal da vida. Por isso é que quando um homem quer falar ao coração de outros homens ele o faz pela linguagem da Arte. (Martins, Picosque, Guerra, 1998, p.5).

Peço licença para iniciar falando de um “eu” que entrelaça-se ao “nós”, a um mundo mais coletivo, neste texto que traz reflexões sobre Arte, crianças, infâncias e formação humana. A tarde começava, calma e com sol. Eu tinha seis anos e só consigo me lembrar desses detalhes: que era de tarde, que havia promessas de alegria para ela, que havia sol e que eu estava no balanço quando ouvi uma música que me encantou. Ela vinha de um rádio que tocava na escola de Educação Infantil. O refrão dizia algo como: “vem viver a vida, amor, que o tempo que passou não volta mais...” Meu coração de criança sentiu-se feliz, dei impulsos fortes com meus pés e comecei a balançar alto, ao ponto de parecer que eu voava. Ao som daquele refrão simples eu voei, pela primeira vez. Talvez tenha sido meu primeiro grande momento de fruição em relação a uma música, em relação à Arte. As lembranças se misturam, são por vezes imprecisas e chegam até mim, como fantasmagorias. Mas a sensação e motivo das alegrias permanecem.

Falar sobre Arte, crianças e infâncias me remete à minha própria infância, em como a Arte foi entrando em minha vida, devagar, por meio das mais diversas experiências: observando quintais, sentindo o cheiro das flores do limoeiro no pomar, colhendo flores de ipês em minhas cestinhas de tesouros, observando as nuvens e suas mudanças de formas com meu pai, observando os troncos de árvores e as esculturas feitas pelo tempo, neles; sentindo o gosto do doce de batata doce derretendo na boca,

misturando tintas, percebendo texturas, descobrindo um mundo em constante mutação.

Tais lembranças e sensações são importantes pontes para quem busca compreender a importância da Arte para a formação das crianças em seus meios, vivenciando suas infâncias. Importante também salientar que crianças aprendem e se desenvolvem dentro de ambientes onde todos, de alguma forma, as educam. Inclusive quem coloca uma música para tocar, seja num rádio, seja num celular ou outro meio e mídia.

Este texto trata da relação entre Arte, crianças, infâncias e processos de formação. O que é Arte? Qual sua importância e necessidade para a vida das pessoas, para a vida individual e coletiva? Qual a importância da formação para a percepção estética? O que a Arte aglutina? Que experiências significativas podem ocorrer no campo da Arte? Crianças, quem são? Como vivem o tempo a que damos o nome de infância/s? Como a Arte pode levá-las a compreenderem melhor o mundo? Também trataremos de um Projeto que configura-se como uma brinquedoteca, biblioteca e ateliê itinerantes, o “Projeto Ludibus”, da FFC-Unesp e como as crianças, por meio das propostas do Projeto realizam atividades variadas. Encerro o “eu” para penetrar num mundo mais coletivo, de alegrias, angústias, possibilidades e desafios. A Arte será o ponto de partida e de chegada!

### **Arte: o que é? Sua importância e necessidade**

Definir o que vem a ser Arte não é tarefa fácil. Há diversas definições e formas de pensar acerca do que vem a ser Arte. As que trazemos aqui são algumas, entre as possíveis, para fomentar uma boa discussão. Nesse sentido, iniciamos com a definição do Dicionário de Filosofia Ferrater Mora:

Ainda hoje é possível usar o termo ‘arte’ nos diversos idiomas modernos em vários sentidos. Fala-se da arte de viver, da arte de escrever, da arte de pensar; ‘arte’ significa, nesse sentido, certa virtude ou habilidade para fazer ou

produzir algo. Fala-se da arte mecânica e da arte liberal. Fala-se também da bela arte e das belas artes- em cujo caso 'arte' é tomado, em sentido estético, como a 'Arte'. Estes significados não são totalmente independentes; estão interligados pela idéia de fazer e, em especial, de produzir algo de acordo com certos métodos ou certos modelos- Métodos e modelos que, por sua vez, podem ser descobertos mediante a arte." (1998, p. 46.)

Aqui encontramos dois sentidos para a palavra Arte: arte como habilidade e como possibilidade estética. São sentidos que se cruzam e se entrelaçam, pois sem a habilidade, sem uma forma específica de fazer as coisas por determinados caminhos, não se faz Arte, não se atinge a possibilidade estética.

Arte também é compreendida como "conhecimento". Como um "tipo de conhecimento construído pelo homem. Conhecimento que nos leva à criação, apreciação e reflexão. (Martins, Picosque e Guerra, 1998). Conhecimento que une objetividade e subjetividade, razão e emoção.

Para além da questão individual, Arte também é vista como elemento da cultura que aglutina os anseios e formas de ver o mundo de um grupo ou de um povo. Para Canclini é

[...] todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou de uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANCLINI, 1984, p. 207-9).

Vimos que Arte tem o sentido de "habilidade" para fazer ou produzir algo, tem sentido estético, é conhecimento, faz parte da cultura e ajuda a desenvolver a identidade simbólica de um povo. Arte é passível de mudança e propicia mudança! Ernst Fischer (1971) afirma a ideia de que a arte sempre será necessária. Ela é mais que "substituto da vida". O homem, segundo Fischer, quer ser mais que apenas ele mesmo, aspira a totalidade, busca ser mais que um indivíduo separado. Por meio da Arte visa a articulação do coletivo com sua individualidade limitada. Visa unir-se a uma existência humana coletiva e por tornar social sua individualidade. Há aí um

processo de identificação com a obra. Mas Fischer salienta também que há uma busca de afastamento do que é apresentado, de “não” identificação com uma obra de arte. Ou seja, é um processo dialético. Para Fischer (1971), nos aproximamos da realidade, por meio da Arte, de forma dialética. Unimos, por meio dela, razão e emoção, objetividade e subjetividade, o belo e o feio, a magia primordial da Arte e a necessidade de mudança, de incitar o mundo contemporâneo à ação.

A Arte tem por função clarificar as relações sociais, opacizadas pelo capitalismo e seu complexo mundo do trabalho. Ou seja, a Arte guarda muito de sua magia primordial, mas tem por função, numa sociedade de classes, a de incitar a mudança, instigar o pensamento e a ação, não deixando de forma alguma o encantamento e as subjetividades de lado. (FISCHER, 1971).

A Arte está presente nos processos de Educação formal e informal das crianças. Está, inclusive, presente em documentos oficiais de Educação Infantil. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 6º, que trata dos princípios da Educação Infantil lemos que

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2).

O princípio estético é, portanto, pilar formador das crianças na Educação Infantil. Está na própria base do processo formador. As experiências estéticas fortalecem laços e elevam as experiências a novos patamares de conhecimento. Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) encontramos, no Artigo 9, que trata dos eixos norteadores da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras, mais algumas possibilidades de práticas e objetivos envolvendo a Arte:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (Brasil, 2009, p. 4).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), em seu volume 3, intitulado “Conhecimento de Mundo”, traz documentos sobre artes visuais, música e movimento/dança. Apenas teatro não faz parte do volume. É importante salientar que, segundo a BNCC-Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Arte é componente curricular para o Ensino Fundamental que envolve as seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A experiência no campo das Artes envolve, segundo o documento, seis dimensões do conhecimento que se articulam com a experiência artística. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A criação consiste no próprio fazer artística, nas construções de cada pessoa; a crítica se refere ao estabelecimento de relações que o sujeito faz entre o que vê, aprecia e o mundo ao seu redor; a “estesia” se refere à experiência da sensibilidade, do conhecimento sensível de si e do mundo, em relação ao que se ouve, vê, toca, sente. Expressão tem a ver com a capacidade de exteriorizar a criação artística, tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo. A fruição refere-se ao deleite, ao estranhamento e prazer que uma obra causa, abrindo nossa percepção de mundo. E a reflexão refere-se à capacidade de ponderar, de construir argumentos sobre o que se cria, sente e vê. (BRASIL, 2017). Cabe lembrar que tais dimensões do conhecimento remetem à “abordagem triangular “criação/

apreciação/reflexão”, organizada e adaptada para o Brasil pela Arte-educadora Ana Mae Barbosa (1991).

A experiência artística é complexa e a sentimos desde muito cedo. Desde as crianças pequenininhas até os bebês, cores, formas, cheiros, sons, volumes, espaços e possibilidades nos são apresentados e nos levam a conhecer o mundo. Cabe-nos, agora, dizer um pouco a respeito das crianças e suas infâncias: quem são e como a Arte as afeta? Como elas afetam a Arte e o mundo?

### **Crianças e infâncias: o olhar da Sociologia da Infância**

Crianças: quem são? Para o mundo adulto, muitas vezes um incômodo ou seres que precisam se adaptar ao que está posto, ao que existe. O Olhar da Sociologia para as crianças, segundo Corsaro (2011) foi, por muito tempo, determinista. Ele chama de “deterministas” teorias de Socialização como o Funcionalismo e o Reprodutivismo, que não alcançam a dimensão criativa das crianças. Para tais teorias de socialização, a criança apenas recebe o que mundo adulto tem a oferecer e se adapta ao que está posto. Corsaro (2011) propõe o conceito de “reprodução interpretativa” no lugar de “socialização”. O conceito de reprodução interpretativa visa a mostrar que as crianças não apenas recebem e reproduzem o mundo ao seu redor, mas também interpretam o que recebem, selecionam os elementos da cultura para a resolução de problemas e agem continuamente, criativamente. Ou seja, o processo de socialização é complexo e de trocas entre todos os sujeitos. Não se dá de forma vertical, como nos acostumamos a crer, do adulto para a criança, mas também da criança para o adulto.

Crianças, portanto, são seres ativos, criativos e construtores de cultura. (CORSARO, 2011). No âmbito da Sociologia da Infância, evita-se o olhar homogeneizador e universalizante. Não existe “a” criança, mas crianças em seus diversos contextos sociais. A infância, este tempo de “ser criança”, é vista como categoria social do tipo geracional. E entre infância e infâncias, no plural, a discussão se estende para a

Sociologia e a Antropologia. Crianças ativas e criativas estão presentes nas pesquisas de Willian Corsaro (2011), Manoel Sarmiento (1997), Florestan Fernandes (1961), Ethel Kosminsky (1992), Márcia Gobbi (2009), entre outras e outros autores que fizeram das crianças protagonistas em suas pesquisas e estudos.

Por meio das culturas de pares, das rotinas culturais, da linguagem e de toda uma teia de relações humanas da qual as crianças fazem parte desde seu nascimento (CORSARO, 2011), o mundo da cultura se faz presente nas vidas das crianças. A Arte possui um papel fundamental neste processo de formação humana. Os desenhos, as pinturas, as letras de músicas criadas de forma improvisada, as esculturas, as coreografias, os olhares, as alegrias nos momentos de fruição e sensibilidade fazem parte do rico universo cultural das crianças, que mostram muito de suas vidas e de seus gostos, anseios, medos e entorno por meio da Arte. Neste sentido, falar sobre um Projeto de brinquedoteca, biblioteca e atelier itinerante torna-se pertinente e, inclusive, necessário: o Projeto Ludibus, da FFC, Unesp, Campus de Marília.

### **Projeto Ludibus da Faculdade de Filosofia e Ciências- Unesp de Marília: Arte ao alcance das crianças**

O “Projeto Ludibus- o ônibus da alegria” existe desde o ano de 1999 e configura-se como uma biblioteca, brinquedoteca e ateliê itinerantes. Está ligado ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências- Unesp, Campus de Marília. Desenvolve um trabalho nas escolas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. O Projeto caracteriza-se, principalmente, pela existência de um ônibus totalmente adaptado para o trabalho com Artes, leitura e brincadeiras e inspira-se nos projetos de brinquedotecas e bibliotecas móveis surgidos em capitais como Curitiba, em meados dos anos de 1990.

Em mais de vinte anos de existência, atendeu a dezenas de escolas do município de Marília e região e a milhares de crianças. O trabalho

nas escolas sempre se deu por meio de parcerias anuais, com idas semanais ou quinzenais às escolas parceiras. Com uma equipe composta pela coordenação e bolsistas, muitas oficinas e propostas didático-pedagógicas foram realizadas, tanto em escolas de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental. Nesses momentos, a Arte se entrelaçava com o lúdico, tudo ganhava sentido estético.

A ideia do Projeto sempre foi a de preparar um ambiente acolhedor, dentro e ao redor de um ônibus especial, que leva leitura, brinquedos e Arte por onde passa. Não é exagero dizer que o Ludibus é o “ônibus da alegria”. Boa parte das atividades realizadas nele eram/são acompanhadas de risos e até de gargalhadas. Primeiro a equipe prepara o ambiente para que se torne o mais acolhedor possível para a chegada das crianças. Os materiais são dispostos de forma a privilegiar os objetos, brinquedos e jogos de acordo com as idades das crianças. O Projeto atende desde bebês até adolescentes.

Com os bebês e crianças pequenininhas e pequenas, privilegiamos jogos e blocos de construção, fantasias, brinquedos que são suporte dos jogos de faz conta, como carrinhos, aviões, bonecas, casinhas de bonecas, etc. O primeiro passo é deixar tudo bem visível e à disposição para que as crianças possam fazer suas próprias escolhas. E a partir delas, muitos jogos e brincadeiras ocorrem. Cores, texturas, formas, volumes, cheiros, gestos, luz: elementos importantes do ponto de vista do conhecimento estético se entrelaçam na cotidianidade do Projeto.

**Figura 1.** Ônibus do Projeto Ludibus



Fonte: Arquivo pessoal. Por Ana Paula Cordeiro

**Figura 2.** Materiais do Projeto



Fonte: arquivo pessoal. Por Ana Paula Cordeiro

O ônibus funciona também como um ateliê. Desenhos, pinturas, esculturas, colagens e diversas ideias e formas de manifestação artística se delineiam nas mesas onde as crianças

criam, dialogam, compartilham de momentos únicos e coletivos. Repartir materiais, entrelaçar saberes, buscar soluções, experimentar tintas e embeber-se do momento são coisas que fazem parte da atmosfera mágica criada pelo “ônibus da alegria”.

**Figura 3.** Desenho: cor e alegria.



**Fonte:** Arquivo pessoal. Por Ana Paula Cordeiro

Para além das Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro também fazem parte das atividades do Projeto. Preparar coreografias, preparar um sarau, criar letras de músicas, criar cenas a partir de jogos teatrais são algumas das atividades que desenvolvemos.

A perspectiva do trabalho é sempre a da criação, da observação/fruição, da reflexão. No Teatro e na Dança partimos de exercícios e jogos dramáticos capazes de levar as crianças a criarem no espaço cênico suas próprias cenas e diálogos. As premissas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1991) são aplicadas, no sentido de fazerem fluir a criação teatral. Boal partia da ideia de que todos nós somos capazes de atuar num palco, pois já atuamos na vida. A partir de propostas simples que vão se tornando mais complexas, as crianças apresentam seu mundo e entorno por meio

Teatro. Coreografias também podem ser criadas a partir das premissas de Boal (1991), levando-se em consideração o conhecimento do corpo e a busca por torná-lo expressivo por meio de seus movimentos.

Correr, saltar, descansar, ler, observar, apreciar, enxergar o novo levam as crianças a se libertarem de amarras para os processos criativos. Há uma intencionalidade, uma forma de organizar as coisas para que elas aconteçam. Há oficinas dirigidas e há momentos de total liberdade para criar. Neste contexto surgem histórias tristes, alegres, engraçadas ou de suspense. As dificuldades e os sonhos das crianças aparecem em seus desenhos, nas cores que usam para pintar, nos temas adotados. Exemplificando, em uma de nossas oficinas entregamos uma folha de papel com um círculo no meio. Falamos sobre a “mandala”, forma considerada mística e protetora. Dentro da mandala pedimos para as crianças desenharem apenas as coisas que consideram boas na vida. Fora da mandala, as coisas ruins estão impossibilitadas de penetrar no círculo mágico e curativo de cada um e uma. Foi uma proposta muito instigante, capaz de nos fazer visualizar alguns dos problemas e anseios das crianças, tais como: violência entre pares, falta de tratamentos médicos, dificuldades financeiras, disputas pela cidade, trabalho, lazer, etc. O exercício de “dentro” e “fora” da mandala pode também estimular a desenvolver um trabalho sobre diversidade.

Em uma música de criação coletiva criada pelas crianças uma princesa que trabalhava muito sofria as violências do namorado, que era o “rei do pagode”. Por meio da letra da música a violência de gênero ficava clara e se delineava no cotidiano visto e vivido pelas crianças. A Arte uniu por diversas vezes as crianças em torno de um trabalho mais coletivo. Levou-as à criação, à apreciação, à reflexão artística. Por meio dela pudemos ver as crianças e suas infâncias, bem como seus contextos e entornos.

Infelizmente, durante o período que vai de março de 2020 até novembro de 2021 interrompemos os trabalhos presenciais, devido à pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov 2, o Coronavírus,

causador da Covid 19, uma doença que pode, em casos graves, provocar problemas respiratórios agudos e levar à morte. A taxa de transmissão é alta, portanto um trabalho presencial com centenas de crianças de uma escola no espaço de um ônibus seria, por enquanto, ainda inviável, mesmo com o retorno das atividades presenciais nas escolas. O retorno das atividades deverá se dar paulatinamente e com todos os protocolos de segurança possíveis. Colocar as crianças em espaços fechados e com diversos materiais, como tintas, livros, jogos e brinquedos não é tarefa fácil e será um dos maiores desafios no período pós pandemia. Com um novo veículo desde o ano de 2013 consideramos que o Projeto tem, ainda, pela frente, um longo tempo de existência e possibilidades de levar atividades literárias, artísticas e lúdicas às escolas.

## **Conclusão**

Entre a letra descansada dos documentos oficiais, as belas palavras e definições de livros, reflexões de autores e lembranças e anotações das vivências das crianças no Projeto Ludibus em torno das linguagens artísticas retomo a palavra e volto ao “eu”, que se uniu ao “nós”. A criança que pela primeira vez ouviu uma música e a sentiu de forma artística, em estado de fruição, num velho balanço continua presente na pesquisadora que estuda, lê, observa, compara, analisa e chega a conclusões. Daí a importância das vivências em Arte, da necessidade de a Arte estar presente, de forma intencional e vivificante em toda a Educação Formal e, principalmente, em sua primeira etapa, desde os primeiros contatos com os bebês em atividades cotidianas e variadas, nas quais as descobertas ganham uma força enorme e potente.

Este meu “eu” criança se encontra com outras crianças da contemporaneidade. Crianças que, neste exato momento estão fazendo suas descobertas, estão vivenciando situações novas, estão descobrindo a alegria de sentir o vento no rosto, de descobrir cores, texturas aveludadas, formas e cheiros na flor, em uma tarde calma

de primavera. Retomo Canclini (1984), que dirá que a Arte é capaz de unir simbolicamente um povo. E Fischer (1971), que aponta que ela nos tira de nós mesmos e nos une, de forma dialética, a algo muito maior, à totalidade humana, a todas as possibilidades que temos enquanto seres humanos, de conhecer, de apreciar, de refletir, de sentir, de vivenciar. Criar, vivenciar momentos de apreciação e beleza, refletir sobre o que se vê é de fundamental importância para a formação humana. Encerro este breve texto pensando em Manoel de Barros (1993, p. 17)

No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, onde a  
criança diz:  
Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
Funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo,  
ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta,  
Que é a voz  
De fazer nascimentos-  
O verbo tem que pegar delírio.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. DF: MEC/CNE, 2017.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SE, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CANCLINI, Nestor. Garcia. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CID, José. **Vem viver a vida amor**. s/d. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jose-cid/969414>. Acesso em: 01/11/2021.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**, Petrópolis: vozes, 1961.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- GOBBI, Márcia. Aparecida. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO. P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69 – 92.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon. **A infância assistida**. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MARTINS, Mirian. Celeste, PICOSQUE, Gisa., GUERRA, M. Terezinha. Teles. **Didática do Ensino da Arte: A Língua do Mundo- poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MORA, José. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Pulo: Martins Fontes, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto e Pinto Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In* M. Pinto e M. J. Sarmiento (Coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.



## As crianças e seus desenhos narrativos na pré-escola: reflexões para pensar a docência

Andressa Thaís Favero Bertasi  
Rodrigo Saballa de Carvalho

### Considerações iniciais

**Pesquisadora<sup>1</sup>:** Quem você está fazendo Willian?

**Willian<sup>2</sup>:** Um boneco... Boneco de neve.

**Pesquisadora:** E onde está esse teu boneco de neve?

**Willian:** 'Tá' na neve.

**Pedro:** É porque sempre o boneco de neve ele... Ele... ele fica, se colocar no quente, ele derrete.

**Pesquisadores:** E tem alguém com esse boneco de neve?

**Willian:** Não... ele ainda é irmãozinho, mas ele não tem ninguém com ele. Ele quer ficar sozinho. Sem o irmãozinho dele.

**Willian:** Mas, agora ele 'tá' se transformando em um homem congelado.

**Pesquisadora:** O que está acontecendo ali Willian?

**Willian:** Agora ele vai... 'Tá' caindo gelo nele. Mas, ele não quer mais ser um boneco de neve, ele quer ser um homem congelado.

**Willian:** Agora ele já, quase termino... O gelo ainda está caindo. Agora vem um risco, oh... Bem grande...

O menino traça uma linha azul que sai da nuvem e vai até o boneco de neve.

**Willian:** Agora vai acontecer um monte de geeeelo.

O menino começa a pintar o corpo do boneco de neve de azul.

**Pesquisadora:** O que aconteceu agora Willian?

**Willian:** Aqui ele 'tá' quebrando.

**Pesquisadora:** Por que ele 'tá' quebrando?

**Willian:** Porque agora ele 'tá' com muiiiito gelo, agora ele 'aperto' as mãos (exclama enquanto pinta o boneco).

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que a pesquisa de campo, foi realizada apenas pela primeira autora do capítulo, embora o texto tenha sido escrito em coautoria.

<sup>2</sup> Tendo em vista a preservação da identidade das crianças, todos os nomes utilizados são fictícios. A pesquisa que originou a escrita do capítulo, foi realizada mediante a autorização da instituição, consentimento dos responsáveis das crianças e assentimento dos/as meninos e meninas participantes.

**Willian:** Agora ‘tá’ vindo gelo, gelo, gelo (fala enquanto pinta o corpo do boneco de gelo). (Transcrição de gravação de voz – Ateliê: Desenhos no vidro, nov. 2018).

Você já observou as crianças do seu grupo desenhando? A prática do desenho é constante em sua jornada diária com as crianças? Por acaso, você já ouviu as narrativas produzidas pelas crianças durante a produção de seus desenhos? Percebeste que existem monólogos, diálogos e profícuas interações entre as crianças e seus pares enquanto produzem seus desenhos? Acompanhar as narrativas produzidas pelas crianças durante a produção de seus desenhos possibilita que nos aproximemos de seus “pensamentos coloridos”, conforme aponta Staccioli (2018).

A curiosidade, a imaginação e o desejo por novas descobertas não se configuram como habilidades espontâneas na vida das crianças. De acordo com Staccioli (2011, p. 21), “as representações gráficas das crianças são produtos complexos”, que demandam tempos, espaços, materiais e a possibilidade de interlocução densa com os pares. A prática do desenho é vivenciada com intensidade pelas crianças, que tornam visíveis suas fabulações, ideias e invenções através de representações gráficas compartilhadas no cotidiano da jornada diária nas instituições de Educação Infantil. A criança ao desenhar tem a possibilidade de “[...] recriar significações, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário” (DERDYK, 2015, p. 101). Corroborando com o argumento, Staccioli (2016, p.118) afirma que a narração é um meio que a criança utiliza para dizer algo ao outro e, por isso, lhe “interessa no desenho poder entender a narração, ou seja, todas as mensagens que não são visíveis e que necessitam ser compreendidas no seu interior”.

Em tal perspectiva, é necessário que o desenho na Educação Infantil seja entendido enquanto linguagem. Isso porque, a partir das contribuições de Staccioli (2011), entendemos o desenho como um *pensamento visual* das crianças. O desenho é um modo de comunicação da criança, que encontra na interlocução com o/a docente e com os/as colegas, um ponto de sustentação para

ampliação de repertórios, partilha de ideias e diálogos na produção de narrativas e invenção de outros mundos. Em virtude disso, destacamos que as narrativas entre um traçado e outro precisam de um olhar atento, visto que elas corroboram com a emergência dos pensamentos imaginativos que perpassam o planejamento criador da criança. É por essa razão que Staccioli (2011, p. 29) defende que o desenho é “um ‘pensamento visual’, elaboração que requer escuta, imagem interpretativa, que requer uma outra interpretação, figura imprecisa que não requer precisão”. Ou seja, é imprescindível que, ao olhar as produções das crianças, toda a complexidade de pensamento investida durante o processo de criação seja valorizada e respeitada pelos/as docentes.

Em tal perspectiva, destacamos que o texto que ora compartilhamos é decorrente de uma pesquisa de Mestrado em Educação (BERTASI, 2019), cujo objetivo foi a discussão do *desenho narrativo* na pré-escola enquanto linguagem e expressão dos modos como as crianças apreendem o mundo e compartilham suas experiências. Em tal direção, destacamos que Cappelletti (2009) nomeia como desenho narrativo o processo de produção gráfica da criança, no qual a intenção de pensamento e a sequencialidade presente em seu desenho são compartilhadas pela mesma a partir da narração oral. Conforme a referida autora, a intenção de pensamento e a sequencialidade são as principais características do desenho narrativo. Logo, acompanhar o processo que envolve o ato de desenhar das crianças permite que seus desenhos narrativos sejam conhecidos por nós, adultos.

No intuito de acompanharmos as narrações das crianças durante a produção de seus desenhos, desenvolvemos uma *pesquisa com crianças* (DORNELLES; FERNANDES, 2015; FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016) de cinco anos de idade que estavam frequentando uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na região norte do Rio Grande do Sul. Durante a investigação, empreendemos uma metodologia que reconheceu a voz, expressão e participação das crianças (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p.

67). Para gerarmos os dados da pesquisa, utilizamos como estratégias metodológicas a observação, a proposição de ateliês para a produção de desenhos, registros em diário de campo, fotográficos, fílmicos, gravação de voz e recolha documental. No decurso da pesquisa, propomos ateliês de desenho com contextos planejados no intuito de ouvir as narrativas das crianças.

A partir da leitura analítica do material gerado em campo, definimos as seguintes unidades de análise: a) narrativas estabelecidas a partir das apreciações de imagens; b) desenhos narrativos elaborados durante o processo de produção; c) a interferência dos pares durante a produção dos desenhos e a ampliação dos repertórios de narração; d) as narrativas emergentes nas rodas de leitura dos desenhos.

Sobre as narrativas produzidas durante as apreciações dos desenhos, foi possível observar que as crianças elaboram narrativas sobre as imagens que veem relacionadas aos seus repertórios prévios, conhecimentos de mundo e vivências cotidianas. Com relação aos desenhos narrativos produzidos durante os processos de criação, observamos que quando as crianças não iniciam as narrativas de modo autônomo, o suporte e estrutura gerada pela docente pode auxiliá-las a encontrar conexões entre os episódios de sua narração, conferindo sequencialidade a mesma. A respeito da interferência dos pares, percebemos que enquanto as crianças desenham, as narrações e/ou os traçados dos seus pares podem sugerir novos rumos e soluções para os desenhos que estão sendo produzidos. Em relação às narrativas elaboradas pelas crianças, nos processos de compartilhamento dos desenhos produzidos nos ateliês, constatamos que a socialização das produções realizadas se apresenta como uma profícua oportunidade de promoção de um ambiente narrativo, no qual as crianças têm a oportunidade de ampliar repertórios.

Em tal perspectiva, destacamos a importância de que os/as docentes estejam atentos/as aos processos de interação das crianças durante a realização dos seus desenhos, pois isso nos possibilita

conhecer como as mesmas *expressam graficamente seus pensamentos* (CAPPELLETTI, 2009) e as narrativas que emergem a partir dessa materialização do invisível. Através das observações realizadas durante a pesquisa, inferimos que o processo de produção dos desenhos é um momento privilegiado de produção de narrativas pelas crianças. Durante a realização dos desenhos, a partir das narrativas orais produzidas, as crianças expressam a complexidade de seus pensamentos e os modos como, a partir de seus repertórios de práticas, interpretam o contexto social do qual fazem parte.

Diante do exposto, compartilharemos neste capítulo nossas análises a respeito de algumas propostas de desenho desenvolvidos com as crianças durante a pesquisa e seus efeitos nos processos de produção de narrativas. Portanto, organizamos o capítulo em cinco seções, a primeira tratando-se desta seção introdutória. Outrossim, as demais seções seguem organizadas da seguinte maneira: na segunda seção, apresentaremos os fundamentos teóricos a respeito da noção de desenho narrativo; a terceira seção, por sua vez, apresenta alguns ateliês de desenho realizados com as crianças e, por conseguinte, na quarta seção, problematizaremos as relações estabelecidas entre as crianças e seus percursos criadores, apresentando desenhos narrativos que emergiram durante o processo de produção de seus desenhos. Por fim, compartilharemos as discussões finais de nossas discussões.

### **Desenho narrativo na pré-escola: inventário teórico**

Durante o processo de produção de desenhos, as crianças se relacionam com seus pares, materiais, suportes, espaços, docentes e com seus traçados. Entretanto, apesar de a instituição de Educação Infantil ser um lugar do qual se espera contextos de produção de desenho que priorizem tais relações às crianças, nem sempre é assim que acontece. Existem muitas instituições de Educação Infantil que possibilitam ínfimas oportunidades para as crianças desenharem.

Por isso, defendemos a necessidade do planejamento de contextos para produção de desenhos que favoreçam o desenvolvimento da habilidade narrativa das crianças. Para tanto, estudar o processo de produção dos desenhos das crianças é imprescindível para que os/as docentes reflitam sobre os mundos vividos por elas durante o percurso criador. Em tal direção, consideramos imprescindível discutirmos a noção de *desenho narrativo* (CAPPELLETTI, 2009) com os/as docentes que atuam no âmbito da Educação Infantil.

Para desenvolver um olhar que entenda o ato de desenhar da criança na Educação Infantil é preciso refletir sobre todas as relações que elas estabelecem durante a produção de seus desenhos. Muitas vezes, alguns docentes interessam-se somente pelo produto final desenhado pelas crianças. No entanto, baseados nos estudos de Augusto (2009), Cappelletti (2009), Gobbi (2009), Iavelberg (2013a) e Staccioli (2011; 2018), defendemos que todo processo que envolve a produção do desenho das crianças precisa ser observado para compreendermos as relações que o constituíram.

Quando as propostas de desenho a que a criança tem acesso lhe permitem a liberdade de explorar e expressar seus pensamentos graficamente, as crianças contam histórias no espaço da folha durante o processo que envolve o ato de desenhar (CAPPELLETTI, 2009). Para contar essas histórias, elas usam os gestos, sons, traços e palavras que têm disponíveis.

Nessa perspectiva, enquanto a criança desenha o movimento de seu corpo está em constante relação com seu pensar, possibilitando que histórias sejam revividas e emoções elaboradas (CAPPELLETTI, 2009). Nesse sentido, Cappelletti (2009, p. 31) destaca que essa operação, realizada pelas crianças durante o ato de desenhar, “está em movimento contínuo, no sentido de que os gestos não são apenas dinâmicos, mas é o mesmo pensamento que muda continuamente, criando associações e vínculos entre o conhecimento e as experiências”. Experiências que acabam sendo sempre

recombinadas pelas crianças, de forma particular com a ajuda da memória e do pensamento fantástico.

Corroborando o argumento, Staccioli (2018, p. 29) aborda que as representações infantis são pensamentos que se tornam visíveis, ou seja, são “uma mistura entre o real e o irreal, o concreto e o abstrato, o objetivo e o simbólico”. Assim, “as crianças veem e pensam antes mesmo de começarem a desenhar, mesmo que seus pensamentos, quando visíveis, não possam ser rastreados até objetos concretos” (STACCIOLI, 2018, p. 29). Conseqüentemente, as crianças não representam apenas o que é palpável, o que já manusearam, como muitas vezes esperam os adultos.

Nessa perspectiva, quando as crianças desenham, produzem narrativas que passam a ser compostas pelos “símbolos que representam”, que nos lembram de algo, aproximando o significante do significado (STACCIOLI, 2018). Logo, “o signo gráfico combina a emoção do narrador com a forma que assume na imagem” (STACCIOLI, 2018, p. 51). Então, as crianças podem representar em seus desenhos objetos, pessoas, momentos que fizeram parte de uma situação vivenciada, que gerou uma grande emoção, que deixou marcas, reflexões, questionamentos.

Dessa maneira, “o desenho [da criança] joga entre o visível e o invisível, entre o desejo de narrar os acontecimentos e a preocupação de julgamento, entre o que vimos e o que experimentamos” (STACCIOLI, 2018, p. 42). Com isso, as experiências que as crianças vivenciam no seu cotidiano, nos espaços de sua casa e da instituição de Educação Infantil, nos passeios com sua família, nas brincadeiras com seus colegas, possibilitam a criação de um repertório de representações em potencial.

Assim, as emoções sentidas pelas crianças durante a produção de seus desenhos muitas vezes são compartilhadas através de suas narrações. Quando isso ocorre, estamos diante de uma narração lúdica, que é característica dos *pensamentos coloridos e oblíquos das crianças* (STACCIOLI, 2018). De acordo com Staccioli (2018, p. 111), a narração lúdica “é uma narrativa interna que, a criança, visa

apresentá-la ao mundo (através do compartilhamento de eventos, percepções, reflexões pessoais), permitindo que ela compartilhe com os outros” suas emoções e pensamentos.

Logo, enquanto a criança desenha, os traços feitos no suporte, os comentários de seus pares, os momentos que vivenciou, seus pensamentos imaginativos, os desenhos animados que assistiu, as experiências artísticas que teve, tudo se relaciona de forma dinâmica e contribui para a elaboração do desenho.

Nesse sentido, enquanto docentes, é necessário que consideremos o aspecto narrativo do desenho. Segundo Cappelletti (2009), a partir de pesquisas e reflexões, é possível afirmar o desenho infantil como uma experiência a meio caminho entre o mundo interno e externo da criança. Ou seja, uma experiência que acontece a partir das influências externas, que envolvem os materiais disponíveis, os comentários e modelos dos pares, a interferência do adulto, os traçados já realizados no suporte, que ocorrem enquanto o desenho vai sendo realizado; e das influências internas, que se referem aos pensamentos imaginativos, planejamentos para o desenho, lembranças de filmes assistidos, momentos vivenciados no dia a dia, criações artísticas, situações que estão guardadas na memória e podem ter acontecido anteriormente ou durante a produção do desenho.

De acordo com Cappelletti (2009), “a narração consiste no fato de produzir uma história relacionada a um conjunto de eventos que provocaram situações reais ou imaginárias, que é trazida para o presente no contexto em que é comunicado”. Nesse âmbito, as crianças utilizam aparelhos cognitivos e metacognitivos de tipo narrativo (CAPPELLETTI, 2009) que são primordiais para que as narrações sejam realizadas.

Tendo em vista isso, Cappelletti (2009) afirma que a metacognição narrativa é composta pelas capacidades enfática, inferencial, metafórica, intertextual e ficcional<sup>3</sup>. A capacidade

---

<sup>3</sup> O conjunto de capacidades elencadas por Cappelletti (2009) é discutido pela pesquisadora, a partir dos pesquisadores italianos Dallari (2005a; 2005b) e Cris

enfática se refere à capacidade da criança usar registros vocais enfáticos, variando o seu tom de voz ou a extensão vocal de algumas palavras, tendo em vista destacar a importância de determinado trecho da narrativa que está compartilhando durante a produção de seu desenho.

A capacidade inferencial refere-se à possibilidade da criança relacionar o que está acontecendo no ambiente a sua volta, com suas experiências pessoais, a partir de “um contínuo ‘ir e vir’ de experiências presentes e passadas combinadas com a narrativa e a fantástica elaboração” (CAPPELLETTI, 2009, p. 61) do desenho. Durante a observação das crianças desenhando, a todo o momento, ouvimos narrativas que são conectadas às experiências pessoais delas e aos acontecimentos ao seu redor.

Por conseguinte, Cappelletti (2009) esclarece que a capacidade metafórica diz respeito à produção, reconhecimento e uso de metáforas, semelhanças e outras tantas expressões que *carregam um significado simbólico* pelas crianças durante a produção de seus desenhos. Essa é uma habilidade que emerge quando as crianças ao narrarem seus desenhos, brincam com o sentido das palavras atribuindo-lhes um outro significado. Cappelletti (2009) também destaca a capacidade intertextual das crianças durante a narração de seus desenhos, afirmando que a mesma diz respeito à identificação de analogias simbólicas entre diferentes textos. Essa habilidade é visualizada pelos/as docentes quando as crianças incorporam em seus desenhos narrativos personagens fictícios que foram conhecidos nas histórias vistas ou ouvidas por elas.

Por fim, a autora aborda a habilidade ficcional, também nomeada como contrato de ficção, afirmando que se trata da “capacidade de estabelecer uma narrativa implícita entre quem narra e quem escuta em relação à suspensão das dimensões espaço-temporal do ‘aqui e agora’ e das regras sobre as quais se baseia o princípio da realidade” (CAPPELLETTI, 2009, p. 62). Em tal

---

(2006), os quais afirma que existem algumas capacidades que compõem a metacognição narrativa.

dimensão, as crianças criam uma ficção onde tudo pode acontecer em determinado momento e lugar relacionado à narrativa que estão produzindo durante a prática do desenho.

Portanto, conforme Cappelletti (2009, p.72) para o desenho no âmbito narrativo, o mesmo apresenta características que envolvem “o dinamismo, a processualidade, o aspecto simbólico e o narrativo”, as quais são ativadas por meio do desenvolvimento das habilidades anteriormente elencadas. Desse modo, de acordo com a referida autora, “o desenho narrativo é um conceito que se refere à dimensão narrativa que é realizada apenas quando o caráter sequencial da narrativa se torna consciente” para as crianças (CAPPELLETTI, 2009, p. 72). O aspecto dinâmico do desenho narrativo se refere ao movimento do pensamento, pois enquanto uma proposta é realizada há uma alternância entre momentos que compreendem o planejamento, o simbolismo, a idealização e a execução dos traçados. Logo, o desenho narrativo é decorrente de uma operação dinâmica entre a ação e o pensamento, podendo assim sofrer alterações enquanto está sendo realizado.

Outro aspecto defendido por Cappelletti (2009) refere-se ao papel do/a docente em relação à criança enquanto desenha. Conforme a autora, o adulto tem um papel decisivo na promoção de experiências interativas promotoras do desenvolvimento e da complexidade da experiência narrativa da criança. Isto é, o/a docente tem a oportunidade de mediar o ordenamento e a vinculação de eventos aos elementos simbólicos, para que as crianças ampliem seus repertórios e modos de expressão, durante a produção de narrativas emergentes de seus desenhos.

De acordo com Cappelletti (2009, p.78), todos os conteúdos narrados pelas crianças “dependem diretamente da ação intersubjetiva que é criada na relação entre o narrador infantil e os narradores adultos”. Desse modo, o docente pode desenvolver diálogos com as crianças - durante a produção de seus desenhos - a partir de perguntas que tenham a intenção de promover o desenvolvimento, ampliação e organização das narrativas. Para

tanto, a pesquisadora indica que podem ser realizadas perguntas às crianças em relação: 1) personagens; 2) ações; 3) lugar do evento; 4) desenvolvimento temporal (CAPPELLETTI, 2009). A partir das questões compartilhadas pelo/a docente, as crianças adicionam detalhes as suas narrativas, elucidam as ações dos personagens, enunciam semelhanças/diferenças entre os personagens, assim como narram os lugares em que eles se encontram.

Em tal perspectiva, observar e promover conversas com as crianças (e entre elas) durante a produção dos desenhos é fundamental que seja promovido com certa frequência, especialmente quando atuamos com a pré-escola. Essas conversas ocorrem a partir de questões “relacionadas à ação para solicitar e reforçar a possibilidade de representar os movimentos” (CAPPELLETTI, 2009, p. 85). Assim, as perguntas que se tornam “gatilhos” para a conversa com as crianças precisam considerar aspectos que possibilitem que as crianças narrem seus desenhos.

Corroborando o argumento, Staccioli (2018) defende que acompanhar o desenho das crianças requer calma e disponibilidade, além de habilidades de escuta. Dessa maneira, o/a docente *permanece disponível para escutá-las se elas quiserem contar*, sem forçar e nem se intrometer (STACCIOLI, 2018) no processo de criação das crianças. Conforme Staccioli (2018), as crianças precisam perceber que o/a docente se encontra curioso e com desejo de saber mais, mas também que tudo ficará bem se, por acaso, não estiverem interessadas em narrar (STACCIOLI, 2018). Algumas crianças preferem desenhar em silêncio, outras gostam de contar cada um dos traçados que estão realizando, outras não se sentem à vontade de falar em frente a todos os/as colegas, outras ainda querem contar tudo e ficam empolgadas em responder a cada pergunta dos/as colegas. Independentemente de qualquer uma das situações elencadas, entendemos que as crianças devem ser respeitadas e precisam se sentir seguras para que seu processo de criação não seja acessado sem permissão.

Em tal direção, cabe ao/a docente observar e interagir com cada criança para poder fazer perguntas que permitam conhecer mais a história daquele desenho, de modo acolhedor e não invasivo. Ora, não existem fórmulas prontas para as perguntas, elas podem partir das sugestões apresentadas por Cappelletti (2009), mas precisam considerar a observação de cada docente com seu grupo de crianças. Então, é importante que as perguntas feitas pelo/a docente sirvam para que o conteúdo da história narrada seja conhecido e compartilhado. De fato, é importante que observemos todo o processo de produção dos desenhos, oportunizando contextos com materiais, suportes e possibilidades de expressão gráfica variadas, que não tenham um fim em si mesmas, mas reverberem em processos de produção de narrativas e ampliação de repertórios.

Portanto, prosseguindo com a discussão, na próxima seção, apresentamos dois ateliês de desenho que focalizamos nas análises no presente capítulo. Tais ateliês foram planejados com a intenção de instigar e desencadear narrativas durante o processo de produção dos desenhos das crianças.

### **Ateliês de desenho: propostas desencadeadoras da produção de narrativas**

Promover a verbalização das crianças durante os processos de produção do desenho possibilita a ampliação das capacidades criadoras e a emergência de narrativas. Conforme Cappelletti (2009, p. 54), os/as docentes podem planejar situações desencadeadoras de um *clima narrativo* em que as crianças tenham a oportunidade de expressarem a si mesmas e seus conhecimentos, além de desenvolverem “habilidades relacionadas ao pensamento narrativo”, anteriormente apresentadas. Tal *clima narrativo* (CAPPELLETTI, 2009) é constituído pelas relações entre as crianças e delas com suas produções, que são desencadeadas a partir dos diálogos desenvolvidos e das narrativas enunciadas durante os processos de elaboração de desenhos.

Conforme salientamos anteriormente, durante a pesquisa foram desenvolvidos ateliês de desenho com materiais e suportes variados, de acordo com a intencionalidade das propostas ofertadas às crianças. Esses ateliês não tiveram uma duração preestabelecida, pois dependeram do interesse do grupo e também de cada criança durante o decorrer das propostas.

Os ateliês foram realizados com oito crianças, que foram divididas em dois grupos compostos por quatro integrantes. As seções dos ateliês foram realizadas com cada um dos grupos de crianças. Durante esses ateliês, as crianças foram observadas enquanto desenhavam e narravam, desse modo, foi possível capturarmos os percursos criadores das crianças individualmente e coletivamente no contexto de produção dos desenhos. Logo, os ateliês de desenho foram constituídos por “ações propositoras” (DIEFENTHÄLER, 2017) de desenho.

Durante o processo de produção dos desenhos das crianças, a pesquisadora responsável pelo trabalho de campo, inspirada na pesquisa de Cappelletti (2009), realizou algumas perguntas às crianças, a fim de conhecer mais a respeito da história de seus desenhos. As questões serviram para explicitar os significados dos conteúdos das histórias em relação aos personagens, suas ações, lugar do evento e progresso temporal, além de favorecer as conexões entre as partes da história (CAPPELLETTI, 2009). Dessa forma, as perguntas não tiveram caráter descritivo, mas buscaram observar como acontecia o processo de produção dos desenhos de cada criança.

Tendo em vista o exposto, na sequência, apresentaremos as propostas desenvolvidas em dois ateliês, bem como as ações propositoras realizadas. Compartilharemos apenas as propostas dos ateliês: 1) Interferência em meus desenhos no ar; e 2) Desenhos no vidro – pelo fato das análises das narrativas das crianças que apresentaremos neste capítulo serem decorrentes das propostas desenvolvidas nos mesmos.

## **Ateliê: Interferência em meus desenhos no ar**

O ateliê proposto é decorrente de uma outra proposta, em que as crianças foram convidadas a desenhar no ar. Durante a realização dos desenhos no ar, as crianças foram fotografadas pela pesquisadora. Em seguida, as fotografias foram impressas e apreciadas pelas crianças. A partir do compartilhamento no retroprojetor, surge o convite para que as crianças desenhasssem nas lâminas, dessa vez procurando adivinhar o que os colegas haviam desenhado no ar.

- **Ação 1** – Apreciação das fotografias dos desenhos no ar: as fotografias das crianças desenhando no ar foram impressas em preto e branco em lâminas de retroprojetor. A pesquisadora sentou-se com as crianças em volta do retroprojetor e projetou as fotografias na parede da sala referência. As crianças foram convidadas a apreciar as fotografias de seus desenhos no ar.

- **Ação 2** – Cada uma das crianças, foi convidada a escolher uma lâmina (impressa com foto) e canetas coloridas para desenho. Posteriormente, as lâminas foram colocadas sobre o retroprojetor e as crianças exploraram as mesmas, desenhando sobre a fotografia e observando os movimentos das imagens projetadas na parede.

- **Ação 3** – A pesquisadora organizou uma roda de apreciação dos desenhos. Os desenhos realizados nas lâminas foram projetados e cada criança teve a oportunidade de realizar um relato sobre a sua respectiva produção. Além disso, foi possível conversar sobre a intenção de quem havia realizado o desenho no ar (proposta do ateliê anterior) e do colega que realizou o desenho na lâmina do retroprojetor.

## **Ateliê: Desenhos no vidro**

- **Ação 1** – A pesquisadora distribuiu quatro vidros em suportes de madeira na sala. As crianças foram questionadas a respeito dos vidros e para que tais superfícies eram usadas, lembrando suas

funções e instigando a utilização das mesmas como suporte para a realização de desenhos.

- **Ação 2** – Cada uma das crianças escolheu um dos vidros, fixados em um suporte de madeira da altura das crianças. A partir da distribuição de canetas de giz líquido, as crianças foram convidadas a desenhar nos suportes propostos.

- **Ação 3** – Ao final da proposta, foi realizada uma roda de apreciação dos desenhos. As crianças foram convidadas a apresentar as suas produções e a compartilhar os detalhes das mesmas com os/as colegas do grupo.

Destacamos que todos os ateliês propostos durante a pesquisa foram fundamentais para inventariarmos as relações que as crianças estabeleciam com seus desenhos narrativos. Em tal direção, na próxima seção compartilharemos os diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e as crianças, assim como as narrativas enunciadas pelas mesmas.

### **“Um grudador na minha sola”: a narração durante o ato de desenhar**

Propor contextos ricos em materiais, suportes e possibilidades para as crianças desenhar, assim como observar de modo atento e acolhedor uma criança enquanto ela desenha contribuirá indefectivelmente para o desenvolvimento de suas narrativas. A modalidade narrativa se desenvolve, conforme Cappelletti (2009), a partir do suporte do adulto, raramente de modo espontâneo. Desse modo, enquanto docentes, podemos realizar mediações provocativas, ao desempenharmos o papel de interlocutores/as que auxiliam as crianças a enunciarem seus pensamentos.

Como já explicamos anteriormente, a pesquisadora interagiu com as crianças como mediadora, realizando perguntas a elas para conhecer melhor seus desenhos. Às vezes, essas perguntas partiram de alguma narração iniciada pelas crianças, outras vezes, o diálogo foi iniciado pela pesquisadora. Muitas perguntas foram inspiradas

nas sugestões de Cappelletti (2009), para conhecimento de personagem, lugares e ações, mas a grande maioria emergiu no decorrer do processo que envolveu o ato de desenhar e a partir das respostas que foram compartilhadas pelas crianças.

Como vimos no decorrer deste capítulo, as histórias dos desenhos das crianças são complexas e, enquanto interlocutores adultos, precisamos olhar com atenção para elas. Segundo Staccioli (2011, p. 31), “ouvir as crianças ou estar disponível para suas narrativas abre uma janela (em direção a um conhecimento complexo) e uma esperança (de criatividade compartilhada)”. Nesse sentido, acompanhar o processo narrativo permite um aprofundamento nos detalhes da história que acontece no papel que não temos acesso quando olhamos apenas para o produto.

No ateliê “Interferência em meus desenhos no ar”, as crianças foram convidadas a apreciar seus desenhos e, posteriormente, uma criança por vez, foram até o retroprojetor desenhar sobre sua fotografia. O envolvimento das crianças foi potente e cheio de descobertas. Apesar dos colegas estarem próximos, foi possível observar detalhadamente e estabelecer uma interação única com cada uma das crianças participantes da pesquisa.

Desse modo, compartilharemos a narrativa enunciada por Letícia (5 anos e 5 meses), produzida durante esse ateliê. Ao começar os primeiros traçados, Letícia já deixa claro seu planejamento, narrando o seu desenho para a pesquisadora, como poderá ser acompanhado a seguir:

**Letícia:** Eu vou fazer uma flor. O caule... e a redondinha que vem dentro da flor.

**Pesquisadora:** E como é o nome dessa parte redondinha que vem dentro?

**Letícia:** É a coisa que vem o mel dentro das abelhas que elas fazem o mel.

**Willian:** Que que é isso?

**Letícia:** Uma flor, ora!

**Kauan:** Depois, eu quero desenhar mais uma flor no meu desenho.

**Letícia:** Agora eu vou fazer o céu...o céu.

**Letícia:** ... agora eu vou fazer a grama.

**Pesquisadora:** Onde você está Letícia?

**Letícia:** Ela ‘tá’ em um campo cheio de flores.

**Pesquisadora:** Que lindo!

**Letícia:** Agora eu vou fazer uma menina brincando comigo.

**Pesquisadora:** E do que vocês vão brincar?

**Letícia:** A gente vai brincar de jogar bola.

**Pesquisadora:** E o que mais?

**Letícia:** Ah... depois a gente vai lanchar um pouquinho... Na casa dela.

**Pesquisadora:** E o que vai ter nesse lanche?

**Letícia:** Vai ter um sanduíche de queijo.

**Pesquisadora:** Sanduíche de queijo?

**Letícia:** Sim, porque eu gosto de queijo.

**Pesquisadora:** E quem vai fazer esse sanduíche?

**Letícia:** A mãe da menininha.

Letícia começa a desenhar uma linha, como se fosse em espiral, que começa no ombro da sua fotografia e vai em direção ao chão.

**Letícia:** Eu 'tô' brincando com uma argola. Daí ela pegou essa outra que eu dei para ela.

**Pesquisadora:** Ah... Você deu uma para tua amiga também?

**Letícia:** Sim...o nome dela é... Maria.

Depois, Letícia começa a traçar linhas em ziguezague embaixo da imagem dos pés.

**Letícia:** Um grudador na minha sola.

**Pesquisadora:** O que que grudou?

**Letícia:** Isso é um grudador que grudou, que era... na verdade, um chiclete, que era um chiclete todo... todo verde. Um chiclete verde.

**Pesquisadora:** E aí como você vai fazer agora para soltar?

**Letícia:** Eu fui 'pra' casa, dei uma lavadinha e daí saiu. Daí a minha amiga foi junto.

**Letícia:** Por baixo da grama eu vou fazer a terra, porque flores tem que ter terra.

**Pesquisadora:** Ah... Embaixo da tua grama tem terra então?

**Letícia:** Sim...Daí essa flor é minha, daí ela nasceu no dia do verão.

Letícia continua o desenho em silêncio.

**Letícia:** Agora eu vou desenhar uma boneca. Uma boneca linda que eu 'tô' segurando. Na verdade, era da minha amiga.

**Pesquisadora:** Ahh... vocês estão brincando então? Com essa boneca?

**Letícia:** Sim... Daí a gente 'tá' dividindo.

**Pesquisadora:** Ah...que legal!

**Letícia:** Daí ela gruda 'do' lado.

Letícia escolhe a canetinha azul e começa a fazer o vestido na boneca. Quando está finalizando, exclama:

**Letícia:** Daí ela usava um vestido azul. Daí a minha amiga comprou essa boneca ontem, daí ela comprou em um dia bem legal: sexta-feira que não tinha aula. (...)

**Letícia:** Daí agora eu vou desenhar uma coisa. Ninguém nunca viu no mundo. Uma borboleta.

**Kauan:** Que que é isso que tu fez?

**Letícia:** Ah... uma borboleta!

**Kauan:** Faz uma borboleta colorida?

**Letícia:** Eu 'tô' fazendo uma borboleta colorida! Depois, eu vou pintar ela.

**Pesquisadora:** E essa borboleta tá aonde?

**Letícia:** Ela está no quintal da minha mãe. Ela estava pegando um pouquinho de mel para dividir com as abelhas. Na verdade, as abelhas e as borboletas são amigas.

**Pesquisadora:** E as duas estavam lá?

**Letícia:** Sim... Daí elas estavam brincando.

**Pesquisadora:** E depois de brincar elas vão fazer o quê?

**Letícia:** Depois, elas vão comer um pote cheinho de mel. Porque as abelhas gostam de mel, daí as borboletas também. Acontece, que as abelhas e as borboletas e todos os bichinhos voadores são amigos. Acontece que isso! (Transcrição de gravação – Ateliê: Interferência em meus desenhos no ar, nov. 2018).

Na transcrição compartilhada, é possível observar que antes mesmo de qualquer pergunta da pesquisadora, Letícia (5 anos e 5 meses) começa a falar sobre como pretende fazer seu desenho, que vai sendo traçado ao mesmo tempo em que ocorrem suas narrações. A menina narra como se estivesse falando para si mesma, ao ordenar seus pensamentos e ações.

Esse planejamento inicial visualizado na narração de Letícia é bastante frequente no início e no decorrer do processo que envolve o ato de desenhar. Muitas vezes, ele não é conhecido pelo interlocutor adulto, pois nem sempre as crianças enunciam seus projetos de desenho. De acordo com Staccioli (2018, p. 86), “todas as crianças pensam, mas nem todas estão dispostas a comunicar seus pensamentos, através de desenhos ou por outros meios”. Desse modo, não verbalizar não quer dizer que esse planejamento não existe, ele pode existir apenas no pensamento da criança.

De acordo com Staccioli (2018), enquanto desenhavam, as crianças costumam falar sozinhas, tornando-se narradoras e ouvintes ao mesmo

tempo. Assim, ao enunciarem suas ações reafirmam seu planejamento, dessa vez pela linguagem oral. Segundo Iavelberg (2013, p. 47), “a criança trava um diálogo, entrando em um faz de conta que guia suas ações”. Dessa maneira, a interlocução que a criança estabelece com o próprio desenho torna-se uma interação lúdica entre a criança e o que ela faz (IAVELBERG, 2013). Logo, a interação entre a fala e a ação da criança, a auxiliam continuamente na compreensão dos traçados e das narrações que ela pretende fazer em seguida.

Nessa direção, destacamos a relação realizada por Letícia quando é questionada a respeito da “parte redondinha” que tem dentro da flor. Quando a pesquisadora lhe faz a pergunta, ela resgata em sua memória uma lembrança de que o miolo da flor é colhido pelas abelhas para fazer o mel. Com isso, é possível perceber toda a complexidade de pensamento envolvida no desenho daquele miolo. Ele não foi apenas colocado no desenho para complementar a flor, mas está carregado de memória.

Nesse sentido, “a interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra ‘estória’” (DERDYK, 2015, p. 97). Isso acontece, porque o signo visual que está sendo visualizado pela criança é aberto, “contém um feixe grande de possíveis significações” (DERDYK, 2015, p. 97). Logo, no desenho de Letícia, a forma configurada como miolo da flor gerou, dentre outras tantas e singulares interpretações, a de que ele é colhido pelas abelhas para fazer o mel.

A partir da transcrição compartilhada, é possível afirmar que enquanto desenham as crianças criam narrativas constituídas por memórias, que representam situações, momentos já presenciados, vivenciados por elas (STACCIOLI, 2018). Por conseguinte, no decorrer da transcrição, é possível conhecer o lugar em que ocorrem os eventos: “um campo cheio de flores”. Posteriormente, Letícia acrescenta outra personagem ao seu desenho: “uma menina”. Ademais, enquanto realiza os traçados que representam sua menina, dialoga conosco sobre o que suas personagens estão fazendo.

Assim, as perguntas da pesquisadora passam a se referir às ações das personagens e ao progresso temporal da história. Sobre as ações, ela destaca que as duas irão “brincar de jogar bola” e depois “lanchar um pouquinho”. A segunda ação traz consigo o desenvolvimento temporal do desenho narrativo, pois mostra uma personagem que está planejando o que fará depois da primeira ação.

Desse ponto de vista, destacamos a *capacidade inferencial* (CAPPELLETTI, 2009) presente no desenho narrativo de Letícia, principalmente quando ocorrem as conexões entre o que está acontecendo no papel com suas experiências pessoais, que se combinam com a história que está sendo contada.

Como pode ser observado, a menina também compartilha sua experiência com o queijo, estabelecendo uma semelhança entre essa experiência vivida por ela e a história que está sendo narrada. Outro aspecto importante acerca do desenho de Letícia é que ela não desenha suas personagens jogando bola ou lanchando o sanduíche de queijo durante o processo de narração. Isso mostra que “as crianças veem e pensam antes mesmo de começarem a desenhar, mesmo que seus pensamentos, quando visíveis, não possam ser rastreados até objetos concretos” (STACCIOLI, 2018, p. 29). Dessa forma, é possível observar que todas as narrações envolvidas nessa parte da história – em que as ações das personagens são contadas –, foram reveladas e tornaram-se visíveis na representação da menina, que de certa forma carregou em seus traçados todo simbolismo apresentado na narração. Ou seja, a menina desenhada por Letícia reflete toda a imagem interna projetada por ela e que através de sua interpretação verbal temos acesso.

Isso acontece porque toda a experiência vivida por qualquer pessoa carrega diferentes sensações, que podem ou não estar relacionadas à sensorialidade visual (STACCIOLI, 2018). Desse modo, toda experiência vivenciada pelas crianças está rodeada de “cheiros, barulhos, gostos, emoções, movimentos... as imagens têm uma dupla natureza: são algo que existe como um objeto tangível (pelo que se vê) e são um objeto impalpável, evocativo de algo que

não aparece (percepção, emoções, vibrações)” (STACCIOLI, 2018, p. 107). Destarte, todas as emoções vivenciadas em uma determinada experiência são revisitadas pela criança enquanto ela está sendo representada no desenho.

Posteriormente, no decorrer da realização do desenho narrativo de Letícia, uma linha em espiral desenhada por ela sugere uma nova sequência para sua narrativa, como pode ser observado no episódio transcrito, quando a menina inicia o traçado em espiral e depois, quando desenha uma linha em ziguezague.

Nesse sentido, entendemos que essas narrações espontâneas, vistas no desenho de Letícia, podem acontecer por conta da necessidade que as crianças possuem de serem entendidas por nós, enquanto interlocutores adultos. Segundo Staccioli (2018, p. 39), “o importante para as crianças não é aprender a ser realista nas imagens, todavia é importante que sejam entendidas, levando em consideração as restrições representativas”. Muitas vezes, é difícil para as crianças encontrarem traçados que estejam de acordo com seus pensamentos. Assim, por exemplo, a narração da menina possibilita que todo simbolismo presente na “argola” e no “grudador” de Letícia sejam compartilhados com a pesquisadora.

Dessa forma, Letícia relacionou a linha em espiral com uma argola e mais adiante, a linha em espiral com um “grudador” e este com um chiclete. Esses conhecimentos próprios das experiências da menina se misturaram com a narrativa que está sendo contada, atribuindo mais consistência a ela. Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que o desenho narrativo das crianças possibilita que elas entrem em “um mundo paralelo, mas interagindo com o ‘real’ da vida cotidiana” (STACCIOLI, 2018, p. 49). As crianças praticam uma *realidade simulada* (STACCIOLI, 2018) em que são protagonistas das narrativas e desempenham várias ações que dão sentido aos traçados desenhados.

Assim, é possível observar que Letícia compartilha elementos de sua vida cotidiana, como a questão de dividir os brinquedos – a argola, com a outra menina; depois, a relação que estabelece entre o

“grudador” e o chiclete, que provavelmente foi lembrada, pois já deve ter experimentado um chiclete e sabe que ele é grudento; e, ainda, a solução que encontrou para soltar o chiclete: “fui pra casa, dei uma lavadinha e daí saiu”, trazendo a casa como o lugar em que ela pode lavar o que estava sujo.

De fato, o que nos surpreende enquanto adultos é a capacidade que as crianças possuem “de detectar, em suas situações narrativas, elementos que não teríamos entendido ou que não teríamos pensado” (STACCIOLI, 2018, p. 69) e que se tornam acessíveis a nós por meio de seus desenhos cheios de pensamentos e relações complexas.

Portanto, observando o processo que envolve o desenho de cada criança, podemos acessar essas histórias que são representadas e narradas pelas crianças, mesmo que elas sejam inusitadas e inéditas. Por isso, precisamos entender que nem sempre os desenhos narrativos das crianças apresentarão representações precisas. Em muitos casos, as crianças encontram soluções únicas para tornar visíveis seus pensamentos, experiências e conhecimentos.

### **Considerações finais**

No desenho das crianças, as cores, os traçados, as formas retratadas tornam visíveis suas experiências, preenchendo o branco do suporte com o colorido do pensamento. Os traços ressignificam o vazio em que antes se encontrava o suporte. É o surgimento dos *bonecos de neve*, *miolos das flores*, *grudadores na sola* que ganham vida com os traçados e tornam-se conhecidos. Tantos elementos singulares, tantas relações originais quanto podem ser os pensamentos complexos e imprevisíveis das crianças.

Como apresentamos no decorrer deste capítulo, durante o processo de criação das crianças é possível perceber traços, cores e pequenos detalhes que foram resgatados de suas memórias, tornando visíveis seus pensamentos. Nessa perspectiva, entendemos que quando são oportunizadas propostas de produção

de desenhos que permitem a liberdade de traçados e instiguem as crianças a revelarem seus pensamentos, é possível conhecer ainda mais os meninos e as meninas que constituem os grupos com os quais trabalhamos na Educação Infantil.

No entanto, por vezes, nas escolas de Educação Infantil, deparamo-nos com docentes que apresentam propostas de desenho, em que só são permitidas e consideradas adequadas as representações que mais se aproximam da realidade ou dos modelos existentes, sendo que tudo que foge da realidade padronizada pelos adultos não é considerado. Além disso, enquanto pesquisadores da área de Educação Infantil e professores que atuam na formação docente, já presenciamos situações em que docentes estabeleceram a regra de que o lápis grafite deveria ser usado para desenhar, a canetinha para contornar o traçado e o lápis de cor para pintar.

Ao contrário disso, as crianças na Educação Infantil precisam desenhar e criar com diferentes materiais, suportes e espaços. Segundo Gobbi (2010), a ausência de propostas que permitam que a criança crie enfraquece as ricas manifestações utilizadas por elas para se expressar. Por isso, o/a docente precisa possibilitar contextos de produção de desenhos que instiguem as capacidades investigativas das crianças e ampliem seus percursos criadores.

De acordo com Cunha (2014, p. 16-17), os professores que trabalham nas instituições de Educação Infantil precisam conhecer e entender “a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico” para que sejam organizadas e planejadas situações de aprendizagem “que deem conta das necessidades infantis, que leiam as formas visuais produzidas pelas crianças e experienciem as possibilidades dos materiais expressivos considerados veículos dessa expressão”. Logo, é primordial a organização e o planejamento de propostas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades artísticas e da capacidade criadora das crianças, pois quanto mais propostas diversificadas elas tiverem, mais chances de potencializar suas criações terão.

Em tal direção, precisamos possibilitar que as crianças tenham liberdade de escolher como preferem começar seus desenhos, com quais materiais, com quais cores, sem fazer exigências e determinações às crianças antes mesmo delas começarem suas criações. Acreditamos que as crianças precisam utilizar os materiais disponíveis de acordo com seu planejamento e outros da forma que melhor se encaixar na sua intenção investigativa, tendo o/a docente como interlocutor/a durante seus processos criação.

Portanto, perseguindo a proposta de contribuir na busca por um novo pensar sobre a docência, esperamos também que estejam atentos para o processo de produção dos desenhos das crianças e busquem estratégias que incentivem a produção de narrativas pelas crianças, pois é nesse processo que toda a complexidade envolvida na produção infantil se torna conhecida.

Diante do exposto, inferimos que as instituições de Educação Infantil são lugares privilegiados para o desenvolvimento de propostas de desenho que considerem as crianças e a expressão de suas narrativas por meio de seus *pensamentos coloridos* (STACCIOLI, 2018).

## Referências

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar:** a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

BERTASI, Andressa Thais Favero. **Desenho narrativo na pré-escola:** as crianças e seus pensamentos coloridos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

CAPPELLETTI, Anna. **Nido d'infanzia 2:** disegno e narrazione. Trento: Erickson, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **As artes do universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39721/1/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 1, jan./mar. 2016. p. 61-69. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00061.pdf](http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00061.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

GOBBI, Maria Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GOBBI, Maria Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010, p.1-21. Disponível em: [file:///C:/Users/Andressa/Downloads/2.6\\_multiplas\\_linguagens\\_marcia.pdf](file:///C:/Users/Andressa/Downloads/2.6_multiplas_linguagens_marcia.pdf). Acesso em: 22 set. 2021.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013a.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015

STACCIOLI, Gianfranco. Metáforas dos pensamentos visíveis e invisíveis das culturas das crianças: entrevista com prof. Gianfranco Staccioli. Entrevistadora: Daniele Duarte Pimenta. **Olhares**. Guarulhos, v.4, n.2, p.112-123, nov. 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Pensieri colorati**: le bambini e i bambini raccontano com il disegno. Italy: Edizioni Junior, 2018.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?**: investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Porto Editora, 2016.

## **PARTE III:**

**Por outras pedagogias das infâncias**



## Arte e Pedagogia: fragmentos de uma colagem

Iasmim Cavalcanti Caballero Lira

Luciana Esmeralda Ostetto

Ao modo dos processos de criação de uma colagem, o presente texto apresenta fragmentos de uma composição que colocou em relação a Arte e a Pedagogia, cujas peças foram recolhidas dos campos acadêmicos da Arte e da Educação<sup>1</sup>, nos rastros das produções acadêmicas produzidas sobre o tema. Compreende-se que identificar sentidos e conceitos, recortar intencionalmente aspectos que trazem discussões sobre a arte na Educação Infantil, reunindo-as em uma colagem, pode dar visibilidade a questões que envolvem as relações entre Arte e Pedagogia, entre professores de arte e professores de referência, na formação e na prática docente.

Há muitas formas de se fazer uma colagem. De acordo com o dicionário da Taty Gallery, a colagem “descreve a técnica e a obra de arte em que pedaços de papel, fotografias, tecido e outras coisas efêmeras são dispostas e coladas em uma superfície de suporte”<sup>2</sup>. Ao longo da história da arte, artistas construíram a partir de diferentes materiais, técnicas, formatos de suportes, como, por exemplo: Pablo Picasso (1881-1973), Georges Braque (1882-1963), Athos Bulcão (1918-2008), Kurt Schwitters (1887-1948), Hannah Höch (1889-1978), Carlos Scliar (1920-2001).

A colagem, como processo artístico, pressupõe fazer escolhas, nas quais um pensamento visual, uma perspectiva criadora, se coloca em movimento. É necessário intencionalidade: pensar na ideia principal a ser trabalhada, nas imagens que poderiam ser

---

<sup>1</sup> As ideias aqui apresentadas tomam por base a dissertação de mestrado, orientada pela professora Luciana E. Ostetto: LIRA, I.C.C. **Arte, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil**: narrativas de professoras de Arte. Programa de Pós-graduação em Educação – UFF. Niterói, 2021.

<sup>2</sup> <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/collage> Tradução livre de Iasmim C. C. Lira.

utilizadas para lhe dar forma, que acervo se tem disponível, entre outros. Analogamente, para relacionar Arte e Pedagogia em uma colagem textual, precisávamos refletir, inicialmente, sobre as ferramentas e as técnicas que guiariam a busca do acervo de peças, para então identificar, e escolher, as que contribuiriam para a composição analítica pretendida.

Olhar para a produção acadêmica dos dois maiores eventos brasileiros nos campos da Arte e da Educação foi uma possibilidade: as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) revelaram-se um acervo significativo para as buscas sobre questionamentos e ideias a respeito da arte na infância.

A ANPEd, uma entidade nacional fundada em 1978, reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação (seus professores e estudantes) e demais pesquisadores da área, e “[...] tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”<sup>3</sup>. Está organizada por grupos de trabalho (GT), que congregam temas específicos. Realiza Reuniões Nacionais e também Reuniões Científicas por região: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Para a presente colagem-análise, foram consultadas as produções das Reuniões Nacionais vinculadas a dois grupos de trabalho: o Grupo de Trabalho 07 (GT 07), chamado “Educação de crianças de 0 a 06 anos”, e o Grupo de Trabalho 24 (GT 24), denominado “Educação e Arte”.

A ANPAP, criada em 1987, contempla uma natureza científico-artístico-educativa, “[...] congrega pesquisadores, centros e instituições para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais”<sup>4</sup>. Realiza Reuniões Científicas Nacionais anuais, e se divide por Comitês. Ademais, para esta

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anpap/sobre-a-anpap/estatuto-social/>>. Acesso em: 18 de abr. de 2021

composição, foram consultados os trabalhos relacionados ao Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV). Em alguns anos, a ANPAP, além da separação por comitês, realizou Simpósios.

### **Das inspirações para a criação às possibilidades de composições**

É muito comum, no campo artístico, procurarmos inspirações, outras obras já realizadas cuja temática ou elementos específicos nos abram caminhos, evoquem ideias e nos ajudem a dar os primeiros passos, que nos encorajem no processo criativo. Apesar da colagem partir de imagens já prontas, é interessante coletar inspirações para alcançar outros patamares de produção visual.

No caso, para pensar a relação Arte e Pedagogia, relacionando-as em uma composição conceitual, uma inspiração encontrada foi a publicação de Oliveira (2017), a respeito dos trabalhos sobre educação e linguagens artísticas no âmbito da educação das crianças de zero a três anos, apresentados na ANPEd, no intervalo entre 2007 e 2011. Esse trabalho chegou a duas conclusões: (1) a necessidade de se realizar pesquisas com essa temática, pois não foram encontrados trabalhos que abordassem a questão das linguagens artísticas nas propostas pedagógicas voltadas àquela faixa etária e, além disso, (2) indicou “[...] a necessidade do fortalecimento do diálogo entre o GT 24 e o 07 na ANPEd e a averiguação em outros espaços de notório reconhecimento científico sobre a presença ou não de uma produção acadêmica voltada à temática em questão” (OLIVEIRA, 2017, p. 331).

Outra inspiração foi a compreensão do campo da Arte/educação como um lugar que historicamente foi definido para o profissional docente da arte, mas em uma relação nem sempre clara e/ou consensual. A principal referência sobre o ensino de arte no Brasil, Ana Mae Barbosa, problematiza a questão e oferece dados sobre o processo de definição conceitual de um campo constituído no diálogo entre as duas áreas de conhecimento. Em suas palavras:

Até a forma como hoje escrevemos o termo Arte Educação se diversificou. Nos anos 1950, quando começou a ser utilizada pelo pessoal das Escolinhas

de Artes, se escreviam as duas palavras separadamente. Em torno dos anos 1970, comecei a escrever Arte-Educação com hífen, porque achei que assim explicitava a relação dialética entre as duas áreas e o sentido de pertencimento de uma área a outra construindo uma terceira. Em meados dos anos 1990, um linguista de Minas Gerais, falando com Lucia Pimentel, então minha aluna, criticou o uso do hífen para significar relação dialética ou pertencimento e explicou que a barra produz mais adequadamente o sentido que eu procurava. Acreditei nele, daí hoje eu escrever Arte/Educação com a barra popularizada pela linguagem de computador (BARBOSA, 2018, p. 8).

E como uma última inspiração, temos as cores brilhantes de uma professora de arte que trabalhou por muito tempo com os cursos de Pedagogia: Ana Angélica Albano, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma das precursoras na abordagem da temática Arte e Pedagogia, com diversas produções que buscam relacionar os dois campos. A necessária relação entre arte e pedagogia, artistas-educadores e pedagogos é destacada com clareza em um de seus artigos, do qual trazemos um enunciado que é uma provocação. Diz a pesquisadora:

Vivemos na escola a demarcação de territórios, a delimitação de áreas de conhecimento. E estou propondo aqui uma possibilidade de encontro. Mas um encontro que apenas pode ocorrer quando, cientes das especificidades de cada campo, os sujeitos se dispuserem a olhar, a procurar compreender as diferenças e, então, a iniciar um diálogo. Se os pedagogos não entendem os artistas, poderíamos nos perguntar se estes se preocupam em se fazerem entender. Tive o privilégio de acompanhar o processo de ambos os lados (ALBANO, 2010, p. 34).

É mesmo uma chamada à reflexão, um convite ao diálogo e à ampliação das relações, para além dos territórios disciplinares definidos tradicionalmente, seja na universidade, seja na escola. A autora mostra como a relação entre os profissionais das duas áreas pode ser limitada por compreendermos esses dois campos como opostos, “como a demarcação rígida de territórios pode impedir que duas pessoas, trabalhando juntas e dividindo responsabilidades, as compartilhem, sejam parceiras” (ALBANO, 2010, p. 38).

Essas inspirações ajudaram a dar uma direção para o olhar, ativaram pensamentos sobre que tipo de imagens, ferramentas e suporte poderiam ser utilizados. Para compor a colagem-análise proposta, partimos da pesquisa por palavras-chave dos artigos apresentados nos últimos dez anos nos eventos promovidos pelas duas associações. Os descritores foram: Arte e Educação Infantil; Arte e Pedagogia; Arte e Infância; Ensino de Arte; Educação Infantil. Do material consultado, encontramos um total de vinte e seis textos cujas palavras-chave tinham pelo menos um dos descritores, sendo onze da ANPED (GT 07 e GT 24) e quinze da ANPAP. Desse esboço, testamos outras possibilidades, analisando os títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos disponíveis, escolhendo aqueles que tinham pelo menos duas palavras-chave em comum com a temática ou em seu resumo víssemos alguma relação com a pesquisa.

Chegamos, então, a uma ideia geral do que se poderia construir como colagem: nove textos da ANPED (cinco do GT 07 e quatro do GT 24) e sete textos da ANPAP, os quais foram lidos na íntegra, analisados e resumidos, para tentar traçar possibilidades de convergência, dissonâncias, a partir de algumas chaves de interpretação definidas previamente, para vislumbrar uma possível imagem da temática na atualidade.

A primeira chave de compreensão foi ver qual a procedência do(s) autor(es), sua formação, instituição que representa; a segunda foi analisar as referências bibliográficas utilizadas em cada texto; a terceira chave foi identificar o lugar da arte na infância, quais conceitos foram utilizados, para tentar explicitar formas de se pensar a temática; a quarta chave atentava para a nomenclatura utilizada: arte-educação, ensino de arte, dimensão estética, educação e arte, Arte/educação, formação artística? O último aspecto analisado foi o ponto de vista utilizado: se referia ao professor de referência (formado em Pedagogia), ou ao professor de arte que atua na infância (formado em Arte)?

## Capturas de cores, formas e texturas: escolhendo os recortes

Olhando o acervo da ANPEd, temos as peças: “Educação Infantil, arte e formação de professores: escuta e narrativas” (CORRÊA, 2017), artigo que busca discutir o lugar da arte e das experiências sensíveis na formação de professores da Educação Infantil. Sendo resultado de uma pesquisa de Mestrado (à época, em andamento), trouxe conceitos como a dimensão estética (GALEFFI, 2007; DUARTE Jr.; HERMANN, 2005; OSTETTO, 2011; PERISSÉ, 2009) e abordagens autobiográficas (JOSSO, 2004; NÓVOA; FINGER, 2010).

Temos também o trabalho “O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa” (OGÊDA; DANTAS, 2017), que teve como objetivo elucidar o conceito de formação estética, pesquisado pelo grupo de pesquisa FRESTAS da UNIRIO, ao qual pertencem as autoras. Defende a formação, autoformação e vida-formação (JOSSO, 2004), pensada a partir da ótica da estética, muito além do fazer artístico, abordando a educação do sensível (DUARTE Jr., 2004) e o conceito de experiência (LARROSA, 2014).

“*Esse in anima*: formação docente em deslocamento” (OSTETTO, 2019), apresentado no GT 7 como trabalho encomendado, discute as relações entre arte e formação de professores, ética e formação estética, partindo da constatação: as dimensões estético-culturais estão presentes na legislação referente à formação para a docência na Educação Básica, mas falta arte nos cursos de Pedagogia. Outrossim, traz para o centro da discussão a formação de professores para a Educação Infantil, e argumenta sobre a necessidade de configurações curriculares que dialoguem com outras formas de pensar a arte na educação (EISNER, 2008). Premissas que guiam a análise: as humanidades, em especial as artes, são imprescindíveis às democracias (NUSSBAUM, 2015), as propostas formativas precisam falar ao coração, ao ser poético

(HILLMAN, 2010), uma perspectiva estética é essencial (HERMANN, 2005).

O texto “Sobre arte, desejos e formação docente: (re)animar caminhos” (CORRÊA, 2019), é continuação do que a referida autora havia apresentado em 2017, abordando a temática sobre a formação estética docente. Tem como metodologia as narrativas (auto)biográficas (JOSSO, 2004; NÓVOA; FINGER, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2012), e parte do princípio de que a arte é conhecimento (BOSI, 1986; LEITE, 2008) e a dimensão estética é fundamental para a existência (VECCHI, 2017; PERISSÉ, 2009).

“As artes visuais nos documentos que orientam o trabalho docente em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte” (DORNELES; LUZ, 2019) tem como foco analisar as concepções e práticas em artes (BARBOSA, 2002) de professoras da Educação Infantil de uma Escola Municipal em Belo Horizonte a partir de uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas. Os resultados apresentados apontam um distanciamento entre práticas e concepções, confirmando o que pesquisas anteriores evidenciaram, concluindo que é necessário investigar mais profundamente as possíveis causas do fato identificado.

Com o objetivo de fazer um levantamento das concepções de ensino de arte em sua relação com a área da infância, o trabalho “Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de arte” (PONTES, 2011) parte de um levantamento de autores e ideias que considera pertinentes e adequadas a esse campo. Indica a concepção de interculturalidade (RICHTER, 2003), cultura visual (HERNANDEZ, 2000), abordagem triangular (BARBOSA, 1991; 1998; 2001;) e educação estética (PILLAR, 2002; FERRAZ; FUSARI, 1993). Fala da necessidade de cuidar do repertório estético e imagético dos professores que atuam com a infância.

Analisando a presença da Arte no curso de Pedagogia, a autora do trabalho “Formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás” (ARAÚJO, 2015) concluiu que há a necessidade de ampliação e aprofundamento do contato com a Arte para os futuros pedagogos.

Fazendo um levantamento dessa temática em duas instituições públicas e uma instituição privada do estado de Goiás, a pesquisa levou em conta a legislação, e analisou a carga horária destinada à arte nas instituições, ementa, conteúdo, bibliografia; avaliou também a formação estética e cultural dos professores. Pela análise apresentada, expôs uma preocupação em trazer à tona o contato dos professores com a arte dentro de atividades e propostas específicas. Uma referência presente nas reflexões trata da cultura visual (HERNANDEZ, 2000).

O trabalho “Uma experiência de pesquisa-formação da Educação Infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas” (OGÊDA; VIEIRA; SILVA; 2015) investiga possibilidades teórico-metodológicas para a formação estética de professores de Educação Infantil, a partir da análise de cursos de extensão oferecidos em 2013 e 2014, na UNIRIO. Identifica a carência de contato com a arte das participantes e aponta a necessidade de oferecer oportunidades de experiências que propiciem criação e expressão aos docentes. Como referências, trazem conceitos sobre a formação estética (OSTETTO, 2006; 2011; OSTETTO; LEITE, 2010; DUARTE Jr., 2004; SCHLINDWEIN, 2010; TREZZI, 2011), arte como linguagem (GOBBI; PINAZZA, 2014) e arte na docência (LOPONTE, 2006; 2007).

A formação estética dos licenciandos de pedagogia e de arte é o tema central do trabalho “No (im)pulso da vida e da docência em curso: marcas da formação estética de estudantes de arte e de pedagogia” (BERNARDES; OSTETTO, 2019). Para investigar os percursos formativos, foi utilizado como recurso teórico-metodológico o ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006). As narrativas biográficas foram discutidas na perspectiva da dimensão estética (HILLMAN, 2010; GALEFFI, 2007; VECCHI, 2017).

Olhando o acervo da ANPAP, as peças encontradas são: “Formação docente e arte na Educação Infantil: uma experiência dialógica” (PONTES, 2009), que tem como pano de fundo a formação de professores da Educação Infantil. Relata cinco encontros de formação numa escola específica onde foram feitas

ações com professores polivalentes, a partir de três perspectivas da arte, que o texto defende como complementares: Arte como linguagem; Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento. Traz autores como Barbosa (1998), Ferraz e Fusari (1993) e Rocha (2000; 2005).

Temos também o trabalho “A formação-ação do pedagogo - anos iniciais e as artes visuais: uma reflexão” (WEISS; NUNES, 2009), o qual avaliou criticamente a formação inicial de Pedagogia, mais especificamente a disciplina Metodologia das Artes Plásticas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa coletou e analisou dados documentais, entrevistas semiestruturadas com as pessoas envolvidas na disciplina e portfólio. Levaram em conta conceitos de arte como cultura (FUSARI; FERRAZ, 1999), a importância da técnica carregada de sentido (BARBOSA, 1991) e concluiu sobre a importância de se repensar a formação docente em Pedagogia, buscando ampliar o acesso e compreensão da arte.

Já o trabalho “Formação inicial e continuada de educadores em arte: possibilidades de reconfiguração do trabalho docente na Educação Infantil.” (FRANCISCONI; OLIVEIRA, 2009), busca refletir sobre a presença da arte na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada dos professores com formação em Pedagogia, no Município de Londrina/PR. Utilizou a metodologia de pesquisa-ação e suas referências sobre concepções de arte baseiam-se em Barbosa (1991; 1998; 2002), Cunha (2002), Martins *et al.* (1998).

“Narrativas de vivências em arte e cultura das professoras de Educação Infantil da escola básica da UFPB” (NASCIMENTO *et al.*, 2011) investiga as vivências em arte e cultura de professores de Educação Infantil a partir de entrevistas estruturadas. Os conceitos são baseados em Barbosa (1998; 2002) e nas análises das vivências culturais presentes no cotidiano (e no passado) das professoras, dialoga com Cuche (2002). Na conclusão, a ausência de professores formados em arte que auxiliem os profissionais formados em pedagogia é apontada.

Com o objetivo de investigar o ensino de arte na Escola Básica da Universidade Federal da Paraíba, “‘Faça arte, crianças!’ As artes visuais na Educação Infantil da escola básica da UFPB” (NASCIMENTO; CÂMARA; SOUZA, 2011) conta acerca de uma pesquisa desenvolvida a partir do mapeamento do perfil das professoras de Educação Infantil e suas práticas em Artes Visuais. Utilizam como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988) e Penna e Mello (2005).

O texto “Arte na pedagogia: ecos no sistema?” (LOMBARDI; MARTINS, 2014) tem como foco o processo de criação do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia –, e discute a presença da Arte no currículo dos cursos de pedagogia em diversas universidades brasileiras, analisando carga horária, ementas, bibliografias, dentre outros aspectos. Por ser um trabalho de levantamento de dados, não defende concepções específicas a respeito do que é arte, mas podemos ter uma noção quando vemos as categorias que definem para analisar as ementas dos cursos de pedagogia.

A arte da infância é abordada na peça “Antídotos para alergias pedagógicas: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo” (MARTINS, 2019), partindo da análise da ação do pedagogo; conseqüentemente, o texto dá enfoque à arte na formação em Pedagogia. Traz concepções de arte como experiência (DEWEY, 2010; LARROSA, 2004) e linguagem (MARTINS, 2011). Também fala da dimensão estética (PICOSQUE; MARTINS, 2012).

A partir das chaves de interpretação definidas, tendo escolhido os recortes, as peças, o trabalho de composição analítica foi sendo tecido. Considerando os limites de exposição de ideias no presente artigo, não detalharemos os resultados discutidos em cada chave de leitura das produções levantadas, mas faremos o cruzamento de olhares, tentando combinar imagens-conceitos para oferecer um panorama-colagem geral.

## **Combinação de imagens, possíveis leituras composicionais**

Um ponto comum identificado nos textos analisados é a crítica à utilização da arte como algo ornamental nas propostas pedagógicas. Contraindo-se a essa lógica, alguns trabalhos, tanto na ANPEd quanto na ANPAP, trazem o conceito de arte como campo de conhecimento e atrelado, principalmente, à cultura. Interculturalidade, cultura visual e abordagem triangular são perspectivas teóricas bem evidenciadas, cuja síntese, que destacamos a seguir, serve de exemplo.

A visão contemporânea de Arte/Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passíveis de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola. Nessa perspectiva, três importantes tendências podem referenciar o ensino de Arte: Interculturalidade; Cultura Visual e Abordagem Triangular (PONTES, 2011, p. 5).

Nos trabalhos em questão, a arte na infância, ou nos cursos de Pedagogia, apresenta-se intimamente ligada às artes visuais, às técnicas artísticas e ao ensino de conteúdos referentes a um campo de conhecimento. Como dizem Weiss e Nunes (2009, p. 3112), “não há educação nem ensino de artes visuais se não houver conhecimento do saber artístico, em suma, o que vai ser ensinado”. Para ser ensinada, é preciso conhecer o campo de conhecimento Arte. Também se fala em experiência estética, cuja característica predominante é, segundo Pontes (2011), a qualidade estética; porém, tal qualidade não é privilégio das experiências artísticas, pois, diz a autora referenciando Dewey, “a qualidade estética está presente em todas as experiências, contribuindo, assim, para a sua completude” (PONTES, 2011, p. 5).

Percebe-se, também, a defesa de um trabalho interdisciplinar para a formação e atuação docente, haja vista a complexidade do mundo contemporâneo. E, nesse sentido, o ensino de arte precisaria adotar outros eixos, integrados a outras áreas do currículo dos anos iniciais, por exemplo, como apontam Weiss e Nunes (2009). As

autoras sugerem a formulação de projetos e de pesquisa-ação, que articulem educação básica e universidade, quanto à formação docente. Dizem as autoras:

[...] uma formação que possibilite trabalhar de forma interdisciplinar [...] apenas dar-se-á com uma reestruturação curricular que privilegie a troca entre a realidade escolar e a universidade via acadêmicos e professores, buscando-se uma nova cultura pedagógica. Cultura essa que olhe para as diferenças culturais e sociais, e que supere, na formação de professores para atuar nos anos iniciais, um ensino da arte apenas formalista da arte, e ainda moderno de ensino de arte e educação, para uma teoria pós-formalista da arte, olhando as diferenças e a alteridade na complexidade da sociedade contemporânea (WEISS; NUNES, 2009, p. 3119-3120).

A arte atrelada às experiências sensíveis também aparece nos trabalhos analisados, tanto da ANPEd quanto da ANPAP, que relacionam de forma mais visível o campo da Arte ao da Estética, perspectiva que não exclui a arte como campo de conhecimento, mas é possível ver uma ênfase maior às experiências do que às teorias. Notou-se que esses trabalhos não utilizam a abordagem triangular, por exemplo, como parâmetro para as propostas artísticas a serem desenvolvidas na educação. Esse aspecto aparece na discussão sobre a necessária formação estética docente, conforme podemos ver em um dos textos, que citamos a seguir, produzido no campo da Pedagogia, em relação direta com a formação docente para a Educação Infantil (EI). Argumentam as autoras:

[...] o professor de EI não é nem um generalista – “apto” a transitar entre todas as linguagens artísticas e único responsável por fazê-lo na maioria das instituições escolares – nem um especialista no ensino das artes – tema que atravessa a docência em artes nos segmentos posteriores a Educação Infantil – mas sim alguém que precisa ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo e o fazer artístico – o seu próprio e o da criança. Nessa perspectiva, compreendemos que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade humana, mas também entendemos que é necessário assumir uma perspectiva estética na formação docente. Perspectiva que é mais ampla do que a arte em especial e que a abarca, pois trata de estar sensível ao potencial criativo presente no humano e que se expressa em seus modos de ser e estar no mundo (OGÊDA; DANTAS, 2017, p. 03).

Na mesma direção, outras pesquisas sobre a formação docente no curso de Pedagogia indicam o lugar da arte para além de conteúdo, metodologias ou apresentação de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, pelos futuros professores de Educação Infantil. Sobre esse ponto, uma pesquisadora, que também se situa no campo da Pedagogia, afirma:

Mais do que garantir conteúdo, atividade ou disciplina específica, incorporar a arte e a cultura no percurso de formação docente significa fertilizar e/ou potencializar saberes e fazeres sensíveis múltiplos, cultivando encontros/oportunidades – com artistas e obras, com museus e espaços culturais – que atravessem a diversidade e a beleza do mundo; encontros que contribuam para o exercício de romper os hábitos e automatismos pedagógicos, que dê espaço e acolha sentimento e pensamento, sensação e intuição; que, enfim, apoie a autoria docente em formas de pensar, sentir, dizer e fazer (OSTETTO, 2019, p. 9-10).

As perspectivas citadas, que provém do campo da Pedagogia, dialogam particularmente com uma visão, trazida por Martins (2019), pesquisadora referência da área de Arte, quando explicita o papel da arte e a dimensão ampliada de seu ensino. Há a afirmação da arte como linguagem e que, por isso, está presente além da aula de arte. Em suas palavras: “[...] arte provoca um modo de pensar, mas muitas vezes na escola, ela é apenas técnica, espaço de lazer menos importante. Mas, arte, só na aula de Artes? Claro que não, pois é linguagem, é um modo de olhar o mundo” (MARTINS, 2019, p. 2400).

Essas definições de arte como cultura, como conhecimento, como linguagem e como experiência não se excluem, mas é interessante perceber que advém de lugares diferenciados, do campo da Educação ou da Arte. Compreender algumas diferenças, no conteúdo dos enunciados e na posição da qual são pronunciados, é importante para então buscar uma articulação coerente de pensamentos.

Na leitura dos trabalhos em que aparece a visão da arte como cultura e conhecimento, são considerados determinados conteúdos, formatos e necessidades metodológicas específicas para seu ensino. A

principal referência de tais trabalhos é Barbosa (1991; 1998; 2001; 2002; 2018), que propõe o ensino de arte a partir de três eixos, não lineares, de ação: contextualização, fruição e fazer artístico, articulados no que se conhece por abordagem triangular no ensino das artes.

Os trabalhos que apresentam uma visão de arte como linguagem e experiência não deixam ver regras ou orientações a respeito de como deveria ser abordada a arte, em conteúdos e formas. Por se basearem em outros postulados teóricos, pode-se dizer que não defendem o ensino de arte em si, em momentos pontuais, com começo, meio e fim, como em uma aula de arte. Percebe-se uma preocupação com a sensibilização, com o refinamento das sensibilidades, com a contribuição para a transformação da forma de enxergar o mundo, ou seja, nos modos de ver, sentir, pensar e fazer a vida. A arte carrega um papel importante nesses processos, mas para além do conhecimento artístico propriamente dito, há o conhecimento sensível – que se faz no encontro com a arte, a natureza e a cultura.

No âmbito da Educação Infantil, tal perspectiva sugere que a presença da arte se faça em todos os momentos do cotidiano educativo, haja vista que o professor-referência é o principal interlocutor-mediador nesta etapa da Educação Básica e, também, que os espaços são portadores de oportunidades estéticas – refinando ou embotando sentidos. Discute-se, então, o papel e a contribuição dos profissionais especialistas, professores de arte ou arte-educadores, na educação das crianças de zero a cinco anos. Surge, por isso, o questionamento sobre a ação envolvida no trabalho com arte na infância: seria ensino de arte? Em resposta, há a ideia de ampliar concepção e prática, trazendo as “propostas artísticas” para trabalhar a dimensão estética, de forma que envolva os sentidos, as diversas linguagens, a forma de encarar o mundo, a vida e, em especial, a arte.

Percebe-se que nos trabalhos da ANPEd, evento relacionado especificamente à Educação, há uma tentativa maior de relacionar e flexionar os dois campos de conhecimento, porém, com o debate

dentro da formação de pedagogos. A discussão sobre a arte na Educação Infantil nesses trabalhos está conceitualmente atrelada à visão de criança e de educação das infâncias, em suas especificidades. Por isso, a dimensão da experiência e das linguagens expressivas, que perfazem uma formação estética, é uma marca dos questionamentos. Na ANPAP, parece haver uma ruptura maior entre os campos: a dimensão estética mostra-se como algo vago e a concepção de infância, discutida nos materiais, especialmente daqueles que foram escritos pelos profissionais de arte, aparece como se fosse algo universalmente dado; os trabalhos não revelam a especificidade dessa etapa da Educação Básica, que é pensada, em termos de ensino de arte, sob a referência da educação escolar.

Há questões sobre a presença da arte na Educação Infantil e no curso de Pedagogia, evidenciadas nos artigos analisados, que corroboram resultados de outras pesquisas feitas, por exemplo, pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP)<sup>5</sup> e pelo Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR)<sup>6</sup>, dentre outras. Há questões não apenas na compreensão da arte como campo de conhecimento, nem apenas sua presença na prática de pedagogos, mas também como compreensão da importância das experiências artísticas e estéticas nesse segmento.

Dos vinte e seis trabalhos que tematizaram arte e pedagogia encontrados, tendo sido dezesseis filtrados e analisados, em dois eventos de caráter nacional, num recorte de tempo de dez anos, podemos afirmar que são poucos trabalhos e menor ainda os que tematizam a relação entre os profissionais dos dois campos. Por exemplo, não encontramos pesquisas que abordam o ponto de vista dos docentes de Arte que trabalham na Educação Infantil e estão em contato com a Pedagogia diretamente, ou seja, com as práticas pedagógicas cotidianas, efetivadas pelos professores de referência dos grupos de crianças.

---

<sup>5</sup> <http://gpap-artenapedagogia.blogspot.com/>

<sup>6</sup> <http://fiar.sites.uff.br/>

Desse levantamento, até o ano de 2020, foi encontrado apenas um trabalho (BERNARDES; OSTETTO, 2019) que se propôs a trazer os professores-pedagogos e os professores-de-arte juntos para pensar a construção da ideia da dimensão estética, a partir do conhecimento da arte, da experimentação e da reflexão biográfica. Como bem colocaram as autoras no trabalho referido:

*Seja na Arte, seja na Pedagogia, “aprender mais sobre si mesmo” na jornada de tornar-se professor, significa pensar sobre as experiências que foram/são significativas a cada um, como oportunidade para perceber a necessidade de percorrer e enfrentar o novo, o desconhecido; significa iluminar áreas que vão além de planejamentos e conteúdos curriculares que devem ser seguidos, para que os estudantes-professores em formação aventurem-se em campos de aprendizagem sobre si, que os conduzam para si (BERNARDES; OSTETTO, 2019, p. 6).*

O conceito de formação estética, para além das atividades das grades curriculares dos cursos de Pedagogia e de Arte é explicitado também pelas autoras citadas.

*A formação estética, nessa perspectiva, vai muito além de um programa escolar, além de propor experimentos de composições plástico-pictóricas, de ouvir uma música ou de fazer teatro durante a formação de professores, por exemplo. [...] é relação empática com o mundo, é o contrário da indiferença e da anestesia, que desanima o mundo, que lhe retira seu (im)pulso de vida (BERNARDES; OSTETTO, 2019, p. 3).*

Os fragmentos recolhidos dos campos acadêmicos da Arte e da Educação são amplificados nas palavras das autoras, que nos mostram que ainda há caminhos a se descobrir. A tentativa de fazer uma colagem, na qual são preservadas as propriedades de cada peça, mas que, para dar forma à obra, precisam ser relacionadas, articuladas, compostas, enfim, indica que poderíamos unir os campos da Arte e da Educação, para além da escrita com hífen, barras e teorias fechadas. O encontro entre professores de arte, professores pedagogos e crianças na Educação Infantil pode se dar como uma oportunidade de busca e ampliação de sentidos, no diálogo, pois, como nos evoca a pesquisadora-artista:

[...] uma oportunidade para refletir sobre a função da arte como experiência que pode abrir os sentidos e a percepção para o reconhecimento do(s) outro(s), [pode acontecer] quando há disponibilidade para deixar-se impressionar, dando tempo para emergir tudo o que for necessário ser descoberto. E, então, reconectar-se com a *relegere*, relendo, observando atentamente, considerando, reconsiderando e pensando. (ALBANO, 2010, p. 38).

## Referências

ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. In: Arte da Educação: pesquisas e experiências em diálogo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, 2010.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. **Anais eletrônicos ANPEd 2015**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey: o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2018.

BERNARDES, Rosvita Kolb; OSTETTO, Luciana Esmeralda. No (im)pulso da vida e da docência em curso: marcas da formação estética de estudantes de arte e de pedagogia. **Anais eletrônicos ANPEd 2019**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=34](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=34)>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CORRÊA, Carla Andrea. Educação Infantil, arte e formação de professores: escuta e narrativas. **Anais eletrônicos ANPEd 2017**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CORRÊA, Carla Andrea. Sobre arte, desejos e formação docente: (re)animar caminhos. **Anais eletrônicos ANPEd 2019**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

CUNHA, Susana Rangel da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano das crianças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.51, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

DEWEY, John **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORNELES, Jennifer Karolyne de Fátima.; LUZ, Iza Rodrigues da. As artes visuais nos documentos que orientam o trabalho docente em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. **Anais eletrônicos ANPEd 2019**. Disponível em:

<[http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_tar\\_get\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_tar_get_id_entityreference_filter=22)>. Acesso em: 10 de nov. 2021

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar edições, 2004.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras** [online], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCISCONI, Lourides Aparecida.; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Formação inicial e continuada de educadores em arte: possibilidades de reconfiguração do trabalho docente na Educação Infantil. **Anais eletrônicos ANPAP 2009**, p. 3490-3503. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2009/html/ceav.html>> Acesso em: 10 nov. 2021.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende.; FERRAZ, Maria Heloisa. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALEFFI, Dante Augusto Educação Estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2603>>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida.; PINAZZA, Monica Apezato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HERMANN, Nadja **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HILLMAN, James **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Verus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Maria Isabel Experiência estética e formação cultural: rediscutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, S.; OLIVEIRA, Sandra. Ramalho **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos.; MARTINS, Mirian Celeste. Arte na Pedagogia: ecos no sistema? **Anais eletrônicos ANPAP 2014**. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2014/ANAIS.html#>> Acesso em: 15 de mar. 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte - MG, n. 43, p. 35-55, 2006.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.

MARTINS, Mirian Celeste. Antídotos para alergias pedagógicas: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo". **Anais eletrônicos ANPAP 2019**, p. 2388 - 2405. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2019/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Educação**, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. et al. **Didática para o ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NASCIMENTO, Alves do Nascimento.; CÂMARA, Roberto Andrade; SOUZA, Idália Beatriz Lins. 'Faça arte, crianças!' As artes visuais na Educação Infantil da escola básica da UFPB. **Anais eletrônicos ANPAP 2011**, p. 597 - 612. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2011/html/ceav.html>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do.; et al. Narrativas de vivências em arte e cultura das professoras de Educação Infantil da escola básica da UFPB”. **Anais eletrônicos ANPAP 2011**, p. 446 - 462. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2011/html/ceav.html>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

NÓVOA, António.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OGÊDA, Adrienne.; DANTAS, Michelle. O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. **Anais eletrônicos ANPEd 2017**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22)>. Acesso em: 13 de nov. 2021.

OGÊDA; Adrienne; VIEIRA, Nuelna; SILVA, Greice Duarte. Uma experiência de pesquisa-formação da Educação Infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. **Anais eletrônicos ANPEd 2015**. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

OLIVEIRA, Alessandra Rotta de. Linguagens da arte e crianças pequenas: uma leitura da produção da Anped (2007-2011). **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 331-354, 2017. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12868>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 6. ed. Campinas - SP: Papirus, 2010.

OSTETTO, Luciana. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, Luciana. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. (p.27-39).

OSTETTO, Luciana. *Esse in anima*: formação docente em deslocamento. **Anais eletrônicos ANPED 2019**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22)>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PENNA, Maura.; MELO, Rosemary Alves de. Pintando o Sete? As artes Visuais na Educação Infantil. In: MARINHO, Vanildo Mousinho.; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs). **Contexturas: o ensino das Artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.p.13-48.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PICOSQUE, Gisa.; MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71 -82.

PONTES, Gilvania. Arte na Educação: situando discursos sobre o ensino de arte. **Anais eletrônicos ANPED 2011**. Disponível em: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=139:trabalhos-gt24-educacao-e-arte&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=139:trabalhos-gt24-educacao-e-arte&catid=47:trabalhos&Itemid=59)>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

PONTES, Gilvania. Formação docente e arte na Educação Infantil: uma experiência dialógica. **Anais eletrônicos ANPAP 2009**, p. 3306 - 3318. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2009/html/ceav.html>> Acesso em: 10 nov. 2021.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROCHA, Vera. **Construindo Caminhos**: linguagens artísticas na formação de professores. 178f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

ROCHA, Vera. Arte, estética, conhecimento e ensino. In: PONTES, Gilvânia; CAPISTRANO, Naire Jane. **O ensino de Artes e Educação Física na Infância**. Natal: UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2005.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar. (orgs.) **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010.

TREZZI, Clovis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 1, jul. de 2011. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/878>> Acesso em: 10 nov. 2021.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2017.

WEISS, Andréia.; NUNES, Ana Luiza Ruschel; A formação-ção do pedagogo - anos iniciais e as artes visuais: uma reflexão. **Anais eletrônicos ANPAP 2009**, p. 3110 - 3120. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2009/html/ceav.html>>. Acesso em: 15 mar. 2021.



## ***Não conta não fazer de conta! Jogo dramático/teatro no Jardim de Infância: um estudo qualitativo em Portugal***

Catarina Tomás  
Carla Pires Antunes

Iniciamos este texto com a constatação de que será difícil, senão impossível, pensar nas palavras brincar e criança separadamente. Realidades sociais, culturais e históricas e campos do saber, teorias e correntes, mesmo que diversas e até opostas entre si, convergem na ideia de que, pelo menos no mundo ocidental, as crianças brincam e o devem fazer (BROOKER; BLAISE; EDWARDS, 2014; MCDONNELL, 2019). Separam-nas propósitos, significados, funções e papéis do brincar na vida das crianças e o seu lugar na sociedade: do pressuposto de evolução do progresso da criança quando brinca, sobretudo, centrada no seu papel desenvolvimentista (PIAGET, 1997; VYGOTSKY, 1998; 2009); do brincar como terapia (O'CONNOR; SCHAEFER; BRAVERMAN, 2015); do brincar como direito e a sua importância social, educativa e política, enfatizando a apropriação e reinterpretação que as crianças fazem da realidade social através dele, assim produzindo culturas infantis e grupos de pares socialmente organizados (TOMÁS; FERREIRA, 2019; FERREIRA; TOMÁS, 2020; FERREIRA, 2021); até às abordagens pós-humanistas, que se focalizam nas intrações entre crianças, ambiente material e discursos (ÄNGGÅRD, 2016), são apenas algumas das muitas possibilidades no debate epistemológico e teórico sobre brincar, crianças e educação.

Neste texto centramos a análise sobre a forma, os sentidos e os lugares do brincar na educação de infância, nomeadamente, o faz de conta. Neste processo do brincar ao faz de conta a criança experimenta ações em função da imagem de alguém, de uma situação, de uma personagem, de um objeto, normalmente, ausente, mas evocado por ela pela experiência de emoções, sentimentos e significados

vivenciados noutras circunstâncias, expressando, assim, o seu conhecimento e experiência do mundo, através de uma linguagem dramática. Por esta via de discussão, e usando as palavras de Caldas et al (2011), a infância é o lugar ‘parateatral’ do jogo dramático, o lugar onde temos “a consciência de fazer de outro e voltarmos a nós no complexo acto de jogo” (p. 26). Para Costa (2003) “o teatro ou o instinto teatral parece corresponder a uma necessidade universal do homem de brincar a ser outro, diferente, a uma necessidade de transfiguração” (p. 16) que existe desde sempre e que encontramos nos quotidianos do jardim de infância (JI). É precisamente neste contexto, e partindo do documento oficial orientador para os/as educadores/as de infância em Portugal, as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar – OCEPE (SILVA et al, 2016), que se organiza em diferentes Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios, que centramos a nossa análise no Domínio da Educação Artística, a qual engloba o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. No documento, o conceito de Jogo Dramático/Teatro surge associado ao brincar ao faz de conta das crianças.

Um conjunto de motivações tem vindo a mobilizar as duas autoras, nos últimos dois anos, a desenvolverem uma reflexão sobre os múltiplos sentidos atribuídos ao brincar no JI por crianças e educadores/as, sobretudo a partir do Jogo Dramático/Teatro, a denominação oficial em Portugal relativa aos, comumente, chamados de “teatros” ou “teatrinhos”, no âmbito da prática pedagógica. Nesse sentido, serão apresentados, neste texto, os resultados preliminares de uma pesquisa levada a cabo com educadoras de infância portuguesas.

Pretendíamos, inicialmente, que as entrevistas fossem realizadas presencialmente. No entanto, dado o contexto pandémico em que vivemos nos últimos dois anos, tal não foi possível, pelo que as entrevistas tiveram de ser realizadas por aplicação indireta (online), orientadas pelas seguintes questões: O que valorizam na prática pedagógica? Qual é o papel do brincar das crianças no JI e na sua prática pedagógica? Qual é a opinião que as educadoras têm em

relação ao Domínio da Educação Artística nas OCEPE (SILVA et al, 2016) e, mais especificamente, ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro? Para responder a estas questões partimos dos dados obtidos a partir do *corpus* de dez entrevistas.

### **Brincar ao faz de conta no JI: uma reflexão**

É sobretudo a partir dos anos 80 que assistimos ao desenvolvimento de um campo interdisciplinar, os Estudos da Infância, e, na segunda década deste século, às suas perspectivas críticas e a uma viragem ontológica (ESSER et al, 2017; SPYROS, 2019) que potenciam um olhar outro sobre a infância e sobre as crianças. Esta nova visão sobre o papel social das crianças, enquanto atores sociais, amplificou o horizonte em relação à compreensão do brincar, para além do discurso reducionista, essencialista e naturalizado em que é tido como uma atividade espontânea de as crianças atuarem.

Como refere Manuela Ferreira,

Ao longo do século XX nas sociedades ocidentais, o brincar tornou-se predicado da natureza infantil e um dos fundamentos da alteridade das crianças em relação aos adultos e seus mundos; um espaço-tempo para se experimentarem a si, aos outros e ao mundo, adquirindo saberes estruturantes da sua formação pessoal, social e cultural, vindo a ganhar estatuto de direito próprio e universal (art.º 31, CDC, 1989). Nesta definição das definições da infância, e uma das descrições mais relevantes das suas ações sociais, enfatiza -se a pertinência e o valor da ludicidade inerente à participação ativa das crianças em atividades autodeterminadas, voluntárias e livremente escolhidas, autograticantes, prazerosas e divertidas, imaginativas e triviais, fluidas e incertas, e autotélicas, sem objetivos extrínsecos e economicamente improdutivas (2021, p. 77).

Assim, procurando firmar o papel das crianças como atores sociais ativos na construção das suas vidas sociais e culturais (PROUT, 2005) convocamos um conjunto de pressupostos teóricos que sustentam o nosso posicionamento em relação ao brincar ao faz

de conta no JI, repensando, nesse sentido, as práticas quotidianas que ali ocorrem.

Na atenção aos modos como as crianças criam entre si versões da realidade alternativas às dos adultos destacam -se as culturas lúdicas, particularmente o fazer como se ou faz-de-conta; essas interpretações não -literais que permitem às crianças dissociarem -se da realidade adulta que as inspira, da qual participam e fazem parte, assim produzindo um mundo de fantasia (FERREIRA, 2021, p. 78).

Brincar ao faz de conta promove o desenvolvimento holístico das crianças (BROKER et al, 2014; NOWAK-LOJEWSKA et al, 2019). O seu processo privilegiado de expressão é algo que, notoriamente, lhes dá muito prazer. No entanto, “não é, tão-somente, um modo das crianças estarem ocupadas e/ou entretidas, mas uma atividade social de grande complexidade, caracterizada pelo envolvimento, manifestado quer por sinais de prazer, concentração, persistência e empenho, quer individualmente quer entre pares, quer, ainda, entre espécies e natureza” (PIRES ANTUNES; TOMÁS 2021c, p. 624) quer por tensões, conflitos e negociações intra e inter pares.

Observar as crianças a brincar ao faz de conta é revelador da forma como percebem, vivenciam e agem nos quotidianos em que se movem e vivem. É, para Costa (2003), “quase ler tanto os aspetos cognitivos, como os aspetos afetivos e socioculturais do comportamento das crianças” (p. 120). Por conseguinte, considerar o brincar das crianças na prática pedagógica revela-se fundamental para fazer uma leitura contextualizada e crítica da ação educativa no JI.

A partir deste enquadramento o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro nas práticas pedagógicas em JI pode ser considerado à luz de três dimensões de análise. Em primeiro lugar, a dimensão política que caracteriza o faz de conta, na relação com ‘o outro’, explorando os espaços, os objetos, construindo personagens, criando diálogos, construindo cenários, exteriorizando o pensamento, imaginando, experimentando, desenvolvendo competências múltiplas (TEJERINA, 1994; SILVA et al, 2016; PIRES-ANTUNES, 2017; PIRES ANTUNES; TOMÁS, 2021c), afirmando a

sua personalidade, jogando nas complexas dinâmicas sociais de poder entre pares e com os adultos e negociando subjetividades (FERREIRA, 2004; CORSARO, 2012; MCDONNELL, 2019). Em segundo lugar, a dimensão informadora e reconfiguradora da ação educativa do/a educador/a, pela observação do faz de conta. É um processo de o educador obter, a partir de uma observação atenta e sistemática, informação crucial sobre as crianças e os seus mundos sociais e culturais podendo, em função disso, redefinir a sua ação pedagógica de forma fundamentada. Em terceiro lugar, a dimensão lúdica orientada pelo/a educador/a pelo reconhecimento do potencial comunicativo, criativo e formativo da exploração de ferramentas *parateatrais*, mas direcionado para o contexto educativo, através de um tipo de jogo, normalmente, sem espetadores, valorizando os processos em detrimento do produto final, numa perspetiva holística e transversal aos diferentes subdomínios da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, Subdomínio da Dança consideradas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar – OCEPE (SILVA et al, 2016). Cabe aqui fazer um enquadramento analítico sobre o lugar da Educação Artística nas OCEPE (SILVA et al., 2016) (cf. Tabela 1) e, essencialmente, sobre o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (OCEPE, 2016; PIRES ANTUNES; TOMÁS, 2021b).

**Tabela 1.** Jogo Dramático/Teatro e faz de conta nas OCEPE (2016)

	OCEPE 2016
<b>Áreas de Conteúdo e nomenclatura</b>	Expressão e Comunicação - Educação Artística – subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
<b>Definição</b>	- Forma de linguagem (p. 6). - Área básica (p. 6). - Linguagem que possibilita a descoberta individual e a interação com os outros (p. 6).
<b>Objetivo</b>	“Desenvolver a expressão e comunicação a partir de articulação de conteúdos e da articulação interdomínios” (p. 47).

	<p>“Apropriação gradual de instrumentos e técnicas e o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético” (p. 47).</p> <p>“Acesso à arte e à cultura artística, garantindo “o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (p. 47).</p>
<b>Faz de conta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “estabelecer uma progressão e continuidade entre o jogo dramático e o teatro” (p. 51).</li> <li>- Brincar ao “faz de conta” como sinónimo de jogo dramático (p. 51).</li> <li>- Intervenção do/a educador/a para ampliar o conhecimento das crianças: fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, teatro de sombras, teatro de papel (p. 52).</li> <li>- Recomendação para se desenvolver projetos de teatro versus produção de “espectáculos” (p. 53).</li> </ul>

As OCEPE (SILVA et al, 2016) referem-se ao jogo simbólico como “atividade espontânea da criança (...) que, através do seu corpo recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52).

A expressão brincar ao “faz de conta” é referida três vezes neste documento e surge como sinónimo de jogo dramático (p. 52). Embora a evolução do jogo simbólico ao jogo dramático não seja claramente explicitada nas OCEPE de 2016, constata-se, no entanto, haver uma linguagem específica e detalhada em relação às ferramentas e competências que o jogo dramático promove em contexto de JI, como por exemplo,

Através da disponibilização de objetos (fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança. Podem ainda utilizar-se outros recursos, tais como, como o teatro de sombras (projetar o corpo, as mãos ou silhuetas), teatro de papel (cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar história teatro de objetos (utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função) (SILVA et al, 2016, p. 52).

De igual modo, é destacada a importância da intervenção do/a educador/a de infância como mediador/a das atividades dramático-teatrais.

O apoio do/a educador/a ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal. Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses, são ainda meios de enriquecer as situações de jogo dramático (SILVA et al, 2016, p. 52).

É também sugerido no documento orientador da ação dos/as educadores/as portugueses/as, o desenvolvimento de projetos mais complexos de representação dramática, através dos quais a criança se aproxima dos processos e ferramentas dramático-teatrais e se apropria da linguagem teatral, em detrimento da “produção de “espetáculos” em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades” (SILVA et al, 2016, p. 53).

O Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro parece tender para a adoção de um subjacente espírito de liberdade em relação à ação do/a educador/a, no que diz respeito à promoção de atividades que propiciem, às crianças, exteriorizarem o seu pensamento e recriarem experiências do seu quotidiano:

Para além do apoio às iniciativas das crianças, o/a educador/a cria oportunidades que lhes permitam representar, à sua maneira, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias. O recurso a diversas formas de expressão e comunicação progressivamente mais complexas, permite uma continuidade e inter-relação entre o jogo dramático de iniciativa da criança e formas de representação intencionais propostas pelo/a educador/a ou pelas crianças (SILVA et al, 2016, p. 53).

Não obstante, não sendo neutrais, uma análise crítica às OCEPE (SILVA et al, 2016) tem revelado que conservam, tanto no seu interior, como na sua interpretação pelos/as profissionais, diferentes significados e contradições entre o que se diz e o que se faz (FERREIRA; TOMÁS, 2020).

## Orientações ético-metodológicas

Partindo das dez entrevistas realizadas a educadoras de infância que aceitaram participar na pesquisa, configurando-se assim uma amostra de conveniência, que decorreram em dezembro de 2021, pretendeu-se, no seguimento de trabalhos anteriores que as autoras deste texto têm vindo a desenvolver (PIRES ANTUNES; TOMÁS, 2021a, 2021b), analisar o faz de conta no JI e a Educação Artística, no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, tal como aparece designada nas OCEPE (SILVA et al, 2016).

Neste artigo propomo-nos compreender, a partir de um diálogo entre a Sociologia da Infância e a Educação Artística, no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, os sentidos atribuídos por educadoras de infância em relação ao lugar do faz de conta nas suas práticas pedagógicas em JI. O que valorizam na prática pedagógica? Qual é o papel do brincar das crianças no JI e na sua prática pedagógica? Qual é a opinião que as educadoras têm em relação ao Domínio da Educação Artística nas OCEPE (SILVA et al, 2016) e, mais especificamente, ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro? Para responder a estas questões, partimos dos dados obtidos a partir do *corpus* de dez entrevistas.

Ao solicitarmos a participação voluntária das educadoras, relativamente ao preenchimento da entrevista online, estas foram informadas de que poderiam recusar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Foram, também, informadas de que os dados recolhidos eram anónimos e confidenciais e a sua eventual publicação só poderia ter lugar em revistas da especialidade.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, optámos pela análise de conteúdo (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 13) com definição precisa das categorias de análise e todo conteúdo relevante foi analisado à luz das categorias identificadas.

## Caracterizando as entrevistadas

De entre as 10 educadoras de infância, cujas idades oscilam entre os 25 e os 64 anos, a maioria tem o mestrado (6) havendo um conjunto de 5 educadoras com mais de 32 anos de atividade profissional face às restantes (5), duas com mais de 11 anos de serviço e as restantes com 4 anos (3). Destas educadoras, 7 encontram-se há menos de 10 anos a exercer no mesmo JI e 3 há mais de uma década.

A maioria (7) desenvolve a sua prática pedagógica com grupos de 22 crianças, em média, e heterogéneos em termos de sexo e idade (3-6 anos). Quanto à origem social das famílias, as educadoras posicionam 5 famílias na classe baixa, quatro na média-baixa e uma na alta. Três educadoras desenvolvem a sua prática com grupos de 18 crianças, em média, heterogéneos em termos de sexo e classe social, mas homogéneos em termos de idades.

No que diz respeito à rede e localização do JI, 5 educadoras trabalham na região de Lisboa e Vale do Tejo (2 públicos e 3 privados com fins lucrativos) e 5 na região Norte (3 públicos e 2 privados sem fins lucrativos).

**Tabela 2.** Caracterização sociográfica das entrevistadas - Síntese

N.º da entrevistada	Idade	Habilitações académicas	Tempo de serviço (em anos)	Tempo de serviço no atual JI (em anos)	Natureza do JI	Localização do JI
1	55 – 59	Mestrado	38	22	Rede pública	LVT <sup>1</sup>
2	25 – 29	Mestrado	3	0	Rede privada com fins lucrativos	LVT
3	55 – 59	Licenciatura	32	32	Rede privada sem fins lucrativos	Norte
4	60 – 64	Licenciatura	33	1	Rede pública	Norte
5	55 – 59	Mestrado	35	15	Rede pública	Norte
6	25 – 29	Mestrado	4	4	Rede privada sem fins lucrativos	Norte
7	30 – 34	Licenciatura	11	7	Rede privada com fins lucrativos	LVT
8	40 – 44	Mestrado	18	2	Rede pública	LVT
9	55 – 59	Licenciatura	34	2	Rede pública	Norte
10	45 – 49	Mestrado	4	2	Rede privada com fins lucrativos	LVT

---

<sup>1</sup> LVT = Lisboa e Vale do Tejo.

## O que valorizam as educadoras de infância na prática pedagógica?

Quando questionadas sobre os princípios norteadores da sua prática pedagógica, a “aprendizagem” é o princípio mais referido:

A aprendizagem com sentido e um bom desenvolvimento (E1).

Participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem (E2).

A aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança (E5).

Uma prática de apoio às crianças como construtoras da sua aprendizagem (E6).

A diversidade e inovação das oportunidades de aprendizagem (E9).

Os “direitos, a voz e a participação das crianças” foram aspetos evidenciados quando descrevem a sua relação à sua prática pedagógica:

Valorizo o respeito pela voz (E2).

Valorizo princípios como: Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo (...) dialogar com elas no respeito pelos seus direitos e na promoção da sua cidadania” (E5).

Prática assente numa participação ativa e autónoma (E6).

Participação da criança em todo o processo pedagógica; criança com voz ativa (E7).

Houve 2 entrevistadas que referiram valorizar o “desenvolvimento” da criança na sua prática pedagógica:

Um bom desenvolvimento (E1).

O desenvolvimento (...) no processo de evolução da criança (E5).

Apenas 2 das entrevistadas, educadoras experientes, fizeram menção à dimensão “lúdica”:

Saber estar, fazer e ser através do brincar (E8)  
Relação afetiva e lúdica com as crianças (E4)

Uma educadora (E4) destaca, também, “a interação de qualidade com os Pais/Encarregados de educação e com toda a equipa educativa do Jardim”.

### **O que dizem as educadoras de infância sobre o papel do brincar das crianças no JI e na prática pedagógica?**

Adentrando-nos por uma análise mais profunda relativamente ao papel do brincar das crianças no JI, metade das entrevistadas, sobretudo as mais novas, definem-no a partir da “criatividade/espontaneidade/jogo dramático” e associado ao “desenvolvimento holístico” (4) das crianças. Definir o faz de conta a partir da ‘lente dos direitos da criança’ é, curiosamente, referido pela educadora mais nova e pela mais velha:

É ter respeito pela infância de todas as crianças (E2).

É fundamental e considero a base de toda a prática pedagógica. Deve estar presente a tempo inteiro e as crianças têm o direito a brincar (E4).

O papel do brincar das crianças no JI, segundo as lógicas e os sentidos atribuídos pelas educadoras por relação com a sua prática pedagógica, aponta para três perspectivas distintas: “brincar para aprender e desenvolver” (6), “brincar para melhor conhecer as crianças e informar a prática pedagógica” (3) e “brincar como direito da criança (1).

A problematização do “brincar para aprender e desenvolver” é perspectivada na sua abordagem mais clássica e dominante de que os seguintes excertos são exemplificativos:

A brincar eles aprendem e desenvolvem-se. Quando estão a brincar ajudo na aprendizagem, ou pelo menos, tento (E1).

O brincar é a vida que acontece. É aí que se processam a maioria das aprendizagens e da obtenção de skills emocionais e relacionais (E3).

O brincar é fundamental na medida em que é através do brincar que muitas das aprendizagens/ descobertas acontecem. A criança experimenta diferentes papéis no brincar e enfrenta diversas questões e está exposta a várias interações que apoiam o seu crescimento/ desenvolvimento (E7).

A problematização do “brincar para melhor conhecer as crianças e informar a prática pedagógica” assume centralidade, na opinião de uma educadora:

Procuo, em maior parte dos meus dias, sentar-me com um indutor, um jogo, uma história, do que dizer "hoje a atividade é...", porque só a partir do brincar é que conseguimos a possibilidade da criança estar 100% envolvida. A nível de ação pedagógica, só observando o brincar e brincando com as crianças (após solicitação das mesmas) é que se torna possível planear, agir e refletir (E2).

Por fim, “brincar como direito da criança” é apenas referido por uma educadora: “É um dos direitos que têm como crianças. Na minha prática assume o papel central” (E8).

### **O que dizem as educadoras de infância sobre o Jogo Dramático/Teatro?**

Relativamente ao Jogo Dramático/Teatro, 4 educadoras destacam o seu contributo para a “promoção de competências diversas”, entre as quais, o desenvolvimento da ‘autoestima, imaginação, criatividade’; o desenvolvimento de ‘competências de orais, sociais, emocionais, lúdicas, motoras’; ‘a criação de papéis e a construção da dramatização’:

Educação emocional e do desenvolvimento de competências de oralidade e de desenvoltura, bem como desenvolvimento de competências de oralidade e da segurança interior (E3)

É uma das áreas consideradas importantes, pois as crianças podem desenvolver a imaginação, criatividade, estética, o culto do belo, a magia, etc.

Promove competências sociais, competências lúdicas (por ex. na criação/ participação de um espetáculo em grande grupo), habilidades motoras como por exemplo a motricidade fina entre outras (E4)

toda a pertinência, antes de mais, por prever o alargamento de múltiplas iniciativas da criança, dando-lhes continuidade, e desse modo proporcionar a participação efetiva de cada uma e de todas as crianças, por exemplo, ao longo do processo de criação/construção de uma dramatização (E5)

O faz de conta é fundamental por vários motivos desde o desenvolvimento social ao desenvolvimento emocional. Através da interpretação de papéis e de se colocar na posição de outrem as crianças aprendem progressivamente a lidar com situações diárias que por vezes não compreendem à priori (E8)

O domínio do conceito de Dramatização, enquanto característica intrínseca ao Jogo Dramático, é revelado pelas educadoras E5, E8 ao referirem-se à “Dramatização/Construção de papéis” como ferramentas importantes desse subdomínio em termos de “participação e envolvimento efetivo das crianças” e de “compreensão de situações do seu quotidiano”. Trata-se de uma referência importante e que não podemos deixar de destacar, embora apenas mencionada por duas das educadoras, por reconhecerem o faz de conta na dimensão informadora e reconfiguradora da ação educativa.

A referência à “ludicidade”, característica inerente ao subdomínio Jogo Dramático/Teatro e destacada nas OCEPE (SILVA et al, 2016), é feita por 3 educadoras experientes. Essa referência revela o reconhecimento e a valorização do brincar ao faz de conta – “o brincar no topo” (E2); “promove (...) competências lúdicas” (E4) e “o faz de conta é fundamental por vários motivos” (E8).

Importante, também, foi a posição crítica assumida por 3 educadoras em relação ao Domínio da Educação Artística nas OCEPE – o pouco espaço dedicado; demasiado compartimentado em diferentes subdomínios; subvalorizado, ao não surgir como primeiro domínio a ser retratado no documento orientador; interpretações contrárias ao preconizado nas OCEPE:

Poucas páginas dedicadas ao Domínio da Educação Artística e, mais especificamente, ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (...) e o “brincar deveria ter primazia no topo do documento de modo a ser-lhe dada importância legal devida. (E2)

as áreas de conteúdo não deveriam ser apresentadas de um modo tão compartimentado, mas interligadas nas propostas apresentadas. (...) embora sirva de apoio à prática, carece de alguns exemplos práticos. (E6)

Acho importante, mas não é o facto de existir um documento que faz a prática ser rica e respeitadora da criança nesse campo. Cada escola e cada educador de infância fazem o que acham melhor e esse melhor, na minha opinião, é muitas vezes desrespeitador da criança. Trabalhos para expor e impressionar as famílias, festas megalómanas em cima de palcos para "as famílias poderem ver os seus filhos", como se eles estivessem numa montra, são apenas alguns exemplos como, na arte, continuamos num caminho que não coloca a criança no centro do seu desenvolvimento e aprendizagem. É muito difícil e frustrante assistir a isto... (E10)

Duas educadoras mais velhas e com maior tempo de serviço destacam a importância da transversalidade, articulação e diversidade do domínio da Educação Artística:

Aliás, como acontece com cada um dos outros domínios ou subdomínios procuro trabalhá-lo com as crianças, de forma transversal e articulada (E5)

Contacto com variadas expressões artísticas (música, dança, pintura, teatro, etc.) permitindo na sua abrangência a riqueza e a diversidade (E4)

Uma educadora refere, ainda, o contributo do Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro para a promoção do ‘direito à participação da criança’ - “proporcionar a participação efetiva de cada uma e de todas as crianças” (E5) - e outra destaca a sua importância para o ‘desenvolvimento integral da criança’ - “Considero que é fundamental o educador ter um olhar mais atento sobre este subdomínio, procurando-o valorizar no dia-a-dia e no papel que o mesmo tem para o desenvolvimento integral da criança” (E7).

Por fim, de registar o comentário da educadora com maior tempo de serviço (E1), ao afirmar “Não conheço bem. Não sei muito”, relativamente ao Domínio da Educação Artística nas

OCEPE e, mais especificamente, ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro.

## **Discussão e conclusão**

Foram três as questões colocadas às dez educadoras de infância: O que valorizam na prática pedagógica? Qual é o papel do brincar das crianças no JI e na sua prática pedagógica? E qual é a opinião que as educadoras têm em relação ao Jogo Dramático/Teatro?

Ainda que não representem o panorama nacional, nem uma homogeneidade interna nas dimensões aqui apresentadas, os resultados desta pesquisa, que apontam para uma aparente desvalorização do brincar como direito, das ações das e entre crianças, dos quotidianos infantis onde se interage e comunica com sentido e significado, das explosões expressivas que sempre acontecem no JI, parecem ocupar um lugar periférico nas opiniões da maioria das entrevistadas. Revelam, ainda, um aparente desinvestimento na Educação Artística, sobretudo no que ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro diz respeito.

Relativamente à primeira questão “O que valorizam na prática pedagógica?” metade das educadoras destaca a ‘aprendizagem’ e quatro os ‘direitos, a voz e a participação das crianças’.

No que diz respeito à segunda questão: Qual é o papel do brincar das crianças no JI e na sua prática pedagógica?, o brincar, ainda que mencionado por duas educadoras, não assume um papel de destaque, sendo, aliás, perceptível uma visão instrumentalizada do ‘papel do brincar das crianças no JI e na prática pedagógica’. Assim, nas respostas a esta última questão, o brincar é assumido, maioritariamente, numa perspetiva de e para a ‘aprendizagem’ e de ‘desenvolvimento’, ainda que havendo três referências ao brincar como um meio de o/a educador/a obter ‘maior conhecimento das crianças’ e como ‘dimensão informadora da prática pedagógica’. Uma educadora identifica o brincar como ‘um direito da criança’.

Finalmente, quando questionadas sobre “Qual é a opinião que as educadoras têm em relação ao Jogo Dramático/Teatro?”, apenas três educadoras destacam o seu contributo para a criança em termos de desenvolvimento de competências sociais e emocionais - ‘imaginação, criatividade, desinibição, motricidade, socialização, iniciativa, oralidade, autoestima, expressão, sensibilidade, emoção’. As opiniões parecem apontar para uma desvalorização do brincar ao faz de conta que caracteriza este subdomínio. Ainda que não seja determinante, é importante considerar a relação entre valorização, observação e ação, ou seja, como referido anteriormente, que brincar ao faz de conta no JI assume, pelo menos, uma tripla dimensão: a política, a informadora e reconfiguradora e a lúdica. Por outro lado, denota-se, também, uma distância em relação às ferramentas ‘parateatrais’ associadas ao Jogo Dramático/Teatro, no que diz respeito à exploração da voz, movimento, espaço, objetos, construção de personagens, elaboração de diálogos, criação de cenários, desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas, imaginação e criatividade.

Apesar do contributo teórico e empírico dado, o artigo apresenta limitações sobretudo em relação à forma como as entrevistas foram realizadas. Os desafios que se colocam à investigação em educação, em tempos de pandemia, produziram certos feitos práticos, neste caso, na ausência da interação em presença, de um diálogo partilhado, convocador de memórias, experiências e conceitos que fosse além de respostas mais breves que a escrita, num formulário, possibilita.

## Referências

ÄNGGÅRD, Eva (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. **Children's Geographies**, vol. 14, n. 1, p. 77-90. Disponível em: DOI: 10.1080/14733285.2015.1004523. Acesso em: 1 dez. 2021.

BROOKER, Liz; BLAISE, Mind; EDWARDS, Susan. Contexts for Play and Learning – Part III. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; EDWARDS, Susan (Eds). **The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood**. London: Sage, 2014, p. 277-282.

CALDAS, José; YENDT, Maurice; DUARTE, Teresa; PERISSINOTO, Loredana; PACHECO, Natércia; SANTOS, Helena (2011). **José Caldas, 40 anos de teatro** (Quinta Par), 2011. Disponível em: [https://aslaranxasmaislaranxasdetodasalaranxas.files.wordpress.com/2014/09/jose\\_caldas\\_40\\_anos\\_teatro.pdf](https://aslaranxasmaislaranxasdetodasalaranxas.files.wordpress.com/2014/09/jose_caldas_40_anos_teatro.pdf). Acesso em: 14 jan. 2022.

CORSARO, William. Interpretive Reproduction in Children's Play. **American Journal of Play**, vol.4, n. 4, p. 488–504, 2012. Disponível em: <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/4-4-article-corsaro-interpretive-reproduction-in-childrens-play.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

COSTA, Isabel. **O desejo do teatro**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ESSER, Florian; BAADER, Meike; BETZ, Tanja; HUNGERLAND, Beatrice. **Reconceptualising Agency and Childhood**. New perspectives in Childhood Studies. New York: Routledge, 2017.

FERREIRA, Manuela. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". **Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela. Brincar/Play. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália (Org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais. Key concepts in Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 76-81, 2021.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e104/ 1–28, 2020. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/54739>.  
Acesso em: 17 jan. 2022.

MCDONNELL, Susan (2019) Nonsense and possibility: ambiguity, rupture and reproduction in children's play/ful narratives. **Children's Geographies**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 251-265, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1492701>. Acesso em: 17 jan. 2022.

NOWAK-LOJEWSKA, Agnieszka; O'TOOLE, Leah; REGAN, Claire; FERREIRA, Manuela. "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. **Kwartalnik Pedagogiczny**, v. 64, n.1, p. 151-162, 2019. Disponível em: <https://kwartalnikpedagogiczny.pl/resources/html/article/details?id=188827&language=en>. Acesso em: 20 set. 2021. doi:10.5604/01.3001.0013.1856

O'CONNOR, Kevin; SCHAEFER, Charles; BRAVERMAN, Lisa. **Handbook of Play Therapy**. Jonh Wiley & Sons, 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PIRES-ANTUNES, Carla. A educação dramática na formação inicial de professores e educadores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, vol. 9, n. 18, p. 248-484, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/719/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PIRES ANTUNES, Carla; TOMÁS, Catarina. "Fazer teatro é sonhar, mas com os olhos abertos e a falar". Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância. In: FALCÃO, Miguel; LEITE, PEREIRA; Teresa (Coord.). **E-book Educação Artística 2010-2020**. Lisboa: CIED/ESELx, 2021a, 117-122.

PIRES ANTUNES, Carla; TOMÁS, Catarina. "Fazer teatro é sonhar, mas com os olhos abertos e a falar". Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância. In: FALCÃO, Miguel; LEITE, PEREIRA;

Teresa (Coord.). **E-book Educação Artística 2010-2020**. Lisboa: CIED/ESELx, p. 117-122, 2021a.

PROUT, Alan. **The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children**. London: Routledge Falmer, 2005.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

SPYROS, Spyrou. An Ontological Turn for Childhood Studies? **Children & Society**, Vol. 33, n. 4, p. 316 – 323, fev 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1111/chso.12292> Acesso em: 03 jan. 2021

TEJERINA, Isabel. **Dramatización y Teatro Infantil**. Dimensiones psicopedagógicas Y expressivas. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1994.

TOMÁS, Catarina; FERREIRA, Manuela. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). **Eccos-Revista Científica**, n. 50, p. 1-26, jul./set. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>. Acesso em: 03 jan 2021.

TOMÁS, Catarina; PIRES-ANTUNES, Carla. O lugar do faz de conta no jardim de infância: entre a centralidade, a semiperiferia e a periferia. In: SILVA, Bento et al. (Org.). **Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação Universidade Minho, p. 622-632. ISBN 978-989-8525-71-0, set. 2021c. Disponível em: <https://congresso-xvignp.asocip.com/index.php/pt/programacao/actas-do-congresso>. Acesso em 03 jan. 2021.

SILVA, Isabel Lopes (Coord.); MARQUES, Lurdes; MATA, Liliana; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev. **Imaginação e arte na infância**. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.



## **Experiências criancistas: acolhendo as infâncias e interrogando a sociedade**

Camila Marques Vaz do Nascimento

Núbia Cristina Sulz Lyra Correa

Rogério Suzana de Freitas Micaela

Sarah Soares Morais

Thaís Mariê Camargo Sena

O grupo de pesquisa “LARROYÊ – Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras” está em atividade desde 2016 e vinculado a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. O termo “Laroyê” sugere menção ao referencial teórico-metodológico do grupo, que tem como eixo orientador o conceito da “lógica exúlica”, que remete à cosmopercepção afrodiáspórica que reconhece a infância como estado que evoca, polifonicamente, diferentes enunciados como gestação, nascimento, infância, adolescência, juventude, adultez, velhice e ancestralização, que gira epistemologicamente numa perspectiva capaz de sabotar a cognição, a interpretação e representação simbólica eurocêntrica da percepção do tempo e do espaço. Assim, a definição de “criança” não se constrói cognitivamente por intermédio da relação de oposição ao adulto, mas passeia por enunciados de estados, ora simultâneos, ora em progressão, não excludentes reconhecendo-as como produtoras de culturas. Portanto, o eixo central do grupo está na compreensão das culturas infantis desenvolvidas em territórios negros, afim de construir pedagogias descolonizadoras baseadas nos princípios éticos, políticos e estéticos desses espaços. O grupo possui duas linhas de pesquisa: “Giro epistemológico decolonial e justiça cognitiva”, que desenvolve pesquisas com aportes nos conceitos da lógica exúlica, corporalidade, oralidade e ancestralidade; e “Pedagogias descolonizadoras aportes em Filosofias Afrodiaspóricas”, que destaca uma abordagem afrocentrada com aportes na decolonialidade do poder, do ser e do saber.

O grupo de pesquisa conta com o apoio de duas crianças: Abner, com 8 anos, e Maria Laura, “Malau”, com 6 anos. Ambos são compreendidos como conselheiro/a do grupo LAROYÊ. Assim, com as crianças, recebemos orientações sobre o direcionamento de nossas percepções. No presente capítulo, buscamos apresentar as impressões coletivas após um encontro presencial que teve como finalidade experienciar com as crianças diferentes espaços enquanto grupo de pesquisa, e que, coletivamente, vivencia e interroga “territórios negros”, além de celebrar coletivamente o quinto ano de existência do grupo. Nessa direção, selecionamos coletivamente as atividades de participação na exposição “Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros” e duas rodas de samba, uma na Vila Madalena e outra na Vila Matilde.

O presente capítulo refere-se a relatos de experiências acerca do encontro do grupo de pesquisa, que se deu após todos os membros com idade superior a 18 anos terem completado o esquema de vacinação. Vale ressaltar que houve uma preocupação por parte do grupo em encontrar atividades que contemplassem as participações das crianças e as três atividades foram consideradas como classificação livre, ou seja, sem restrição à presença de crianças. Entretanto, cabe ressaltar, também, que esta classificação acontece mais pela ausência de possíveis conteúdos impróprios à infância do que com a presença de temas que fossem do interesse deste público.

Logo que chegamos ao espaço, foi nítido o incômodo. Cabem outras observações neste sentido, por exemplo, o fato de constituirmos um coletivo negro em grupo com a maioria de mulheres. No entanto, o objetivo deste escrito é relatar e exemplificar experiências criancistas, por isso, vamos nos concentrar nas impressões envolvendo as crianças e também elaboradas pelas próprias crianças.

Começamos por relatar que, de nossa parte, houve uma celebração da presença das duas crianças num evento construído junto a eles, de forma com que foram estimuladas a se expressarem. Os adultos se abaixavam para ouvi-las, brincavam com elas e não as

colocavam no “lugar de criança” que, em uma sociedade adultocêntrica, implica em silenciamento e correção.

No entanto, cabe dizer também que, por parte dos organizadores dos eventos que visitamos, nem sempre houve hospitalidade. Poderíamos também nos ater à (falta de) estrutura de alguns ambientes, por exemplo, a disposição dos itens da exposição, que por vezes era alta demais e impedia a autonomia das crianças ou ainda a falta de lugares que permitissem interações entre crianças e adultos simultaneamente. No entanto, vamos nos concentrar no que diz respeito às tentativas de controle físico dos corpos infantis.

Para Souza e Nogueira (2022), há dois destaques fundamentais que precisam ser feitos na história recente do Movimento Negro. O primeiro é que a preocupação com as crianças negras sempre foi a prioridade da agenda, junto com educação e mercado de trabalho.

Para tal, destacamos trechos da “Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte”<sup>1</sup> que ocorreu em 26 e 27 de agosto de 1986. Dentre os principais

---

<sup>1</sup> A principal reivindicação da agenda da “Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte” foi a Educação, pois no movimento social essa pauta foi tratada como a melhor possibilidade para a prevenção do racismo e o combate às desigualdades. Além disso, como sustentamos, a inflexão do destino dos povos negros está na infância, pois é a partir dela que novos valores, novas perspectivas e relações sociais podem ser potencializadas para introduzi-las no mundo. Portanto, as demandas giravam com as seguintes ênfases:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;

A educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível de I e II graus;

A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais;

A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do orçamento da União;

Que seja alterada a redação do § 8 artigo da 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação:

“A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de

pontos da agenda foi reivindicado: ampliação do tempo de licença maternidade; o nome do pai no Registro de Nascimento da criança; descriminalização do aborto e a proibição do Estado de implantar programas de controle de natalidade; licença aos pais, nos períodos de natal e pós-natal do filho, para usufruir com plenitude a paternidade.

Em um trecho dedicado exclusivamente às crianças, que naquele momento eram nomeadas como menores devido ao Código de Menores vigente na época, lemos o seguinte:

“É dever do Estado a educação e manutenção da criança carente, de zero a dezesseis anos, objetivando seu desenvolvimento pleno e satisfatório na sociedade”

“Fica proibida a manutenção de Casa de Detenção de Menores. O Menor Infrator terá assistência social extensiva à sua família” (MNU, 1986, p.3)

O segundo destaque é que a colonialidade do poder conseguiu por um período que parte do Movimento Negro não reconhecesse a importância da manutenção da ancestralidade por meio da afirmação da religiosidade e os discursos de infantilização que a colonização imputou ao colonizado junto a fetichização dos povos africanos é uma das expressões do carrego colonial longe de serem superadas. Portanto, é necessário reafirmar que se não há racismo sem machismo, tampouco há racismo sem adultocentrismo. E romper com a infantilização das manifestações culturais negras, em especial da religiosidade, é fundamental para almejar a construção de pedagogias descolonizadoras.

É necessário observar que demarcar as religiões de forma folclórica é tirar delas os direitos resguardados a toda e qualquer religião e, ainda, infantilizar colonialmente os seus adeptos. Parte do discurso do colonizador foi a infantilização dos povos de origem africana, na contramão, desse discurso parte do movimento social prefere se afastar das religiões de matriz africana. Mas, estamos no momento político e histórico do giro epistemológico, é necessário redimensionar não apenas o racismo, mas tudo aquilo que o

---

preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.”

A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino, serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos (MNU, 1986, p.5)

compõe, inclusive o racismo é feito, também, pelo machismo e pelo adultocentrismo. Infantilizar e folclorizar os africanos, sua cultura, sua filosofia e reduzir seus sistemas de crenças e sua mitologia sempre se deu como uma estratégia justificadora da codependência forjada a base de ferro, chumbo, pólvora e açoite. O discurso da infantilização relacionado à raça e à idade trata-se de uma construção histórica longe de ser superada (SOUZA; NOGUEIRA, 2022, p. 32).

A infantilização da raça se viabiliza por meio da “menorização” da África, e os corpos negros por sua vez representam esse território chamado África que ultrapassa a concepção geográfica e se faz presente, ainda que miticamente, na re-existência da população negra enquanto comunidade afrodiásporica. Nas pesquisas de Nogueira (2020); Sodré (2017); Souza (2021); Nogueira (2017); o corpo negro nas manifestações culturais torna-se território africano. Portanto, o discurso do colonizador, que historicamente infantilizou a África, infantilizou o negro.

O brincar é o modo de ser estar no mundo, forma cultural de se expressar as múltiplas linguagens, em que muitas das vezes o adulto não consegue acompanhar, e acaba adotando tentativas de medidas de controle sobre o corpo infantil, como proferir as palavras “Silêncio”, “Fica quieto”, etc.

Nossa experiência coletiva com as crianças conselheiras tem como objetivo não temer a infância, e buscar outras compreensões, inspiradas em territórios de re-existência negra para o mapeamento e a compreensão das culturas infantis. O que tememos é a naturalização das desigualdades, é pensar que em “terras bandeirantes”, as crianças como flanelinhas nas esquinas não incomodam, mas interagindo na exposição localizada na Avenida Paulista causa espanto. Qual o lugar das crianças?

### **Quem conduz a(o) pedagoga(o)?**

Passamos boa parte de nossa fase adulta buscando encontrar a maturidade. Formamos: graduamos, especializamos, mestramos, doutoramos, pós e mais pós. Buscamos um comportamento geral

para nos enquadrarmos nos sistemas, afinal, a linha de aceitabilidade é tênue. E nunca estamos fazendo mais do que nossa obrigação. Silenciados, isolados, abandonados, humilhados, resultado da conformidade de corpos não recomendados à sociedade se em-formando nas dimensões adequadas. As famílias, assim como a escola, ocupam-se de modelar corpos e mentes para uma sociedade que quer um cidadão integral, ou seja, uma pessoa formatada nas normas hegemônicas de ser, agir, pensar e amar.

Quando entendemos o amor como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa, fica claro que não podemos dizer que amamos se somos nocivos ou abusivos. Amor e abuso não podem coexistir. Abuso e negligência são, por definição, opostos a cuidado. (...) A grande maioria de nós vem de famílias disfuncionais nas quais fomos ensinados que não éramos bons, nas quais fomos constrangidos, abusados verbal e/ou fisicamente e negligenciados emocionalmente, mesmo quando nos ensinavam a acreditar que éramos amados. Para a maioria das pessoas, é simplesmente ameaçador demais aceitar uma definição de amor que não nos permitiria mais identificar o amor em nossas famílias (hooks, 2020, p.32)

Ao comportar a mente, comportar sentimentos, vamos construindo um comportamento aceitável para a sociedade adoecida. Uma vida enformada, sentimentos encaixados. A falta desse amor que nos quer crescidos espiritualmente, que nos quer livres e emancipados também é contrária à educação. Não sem razão, Paulo Freire afirmou várias vezes que a educação é um ato de amor e dessa forma seria também um ato de coragem. Em uma sociedade onde o amor é revolucionário, Hooks (2020) nos lembra que ele é uma força transformadora e, por meio do amor das crianças, gratuito e desprezioso, somos levados de volta a tempos onde nossa verdade e nosso afeto não era condicionado. E se na origem grega a palavra pedagogia significa “conduzir a criança”, por intermédio da lógica exúlica, a criança passa a nos conduzir, à medida que são elas que nos ensinam a pensar, afinal:

(...) Não é a criança quem tem que entrar na lógica do adulto, mas, na lógica exúlica<sup>1</sup>, são os adultos que devem entrar na lógica da criança, pelo óbvio a

criança não fora adulto, mas nós os adultos já fomos crianças, então qual a lógica que deve permear as relações verdadeiras? Do contrário, as relações permanecem forçadas, perniciosas e adultocentradas à medida em que forçamos a criança ser o que não é; paralelo a isso, o adulto finge que nunca foi (criança) (...)" (SOUZA, 2016, p. 162,163)

Introjetamos em nossas crianças o medo de não sermos amados, como se o amor dependesse de uma contrapartida. Durante a exposição, um de nossos conselheiros, envergonhado, não queria que as pessoas ao redor soubessem de sua confissão religiosa; cogitar que as pessoas escutassem que ele era macumbeiro o causava não só constrangimento, mas um receio de não ser bem-vindo naquele espaço. Impressão esta que, apesar da livre classificação, era reiterada por meio dos olhares e das expressões corporais, como que se dissessem “controlem essas crianças”. Não por acaso, a grata surpresa do mesmo ao ser acolhido como igual pelo grupo que ali se consolidava aldeia, viu no espaço o reconhecimento de sua identidade e a validação de sua verdade, quando se deparou em uma das obras com a palavra “macumba” escrita em tela.

Ainda no pensamento de Souza (2016), temos que a lógica exúlica nos permite humanizar, dado que Exu é no sagrado o mais próximo do humano e, então, exulizando a educação, podemos restaurar a humanidade que insistem em nos negar. E essa humanização agrega, não sendo assim excludente. Ou seja, culmina em maior complementariedade e menos conflito, se opondo ao binarismo característico do pensamento hegemônico eurocêntrico.

A alegria que fora se esvaindo a cada andar, a cada olhar, recuperada na identificação com o meio, foi aumentando enquanto descíamos os degraus. A liberdade da rua, a liberdade de escolha. Com quem querem ir? Ao me darem as mãos, senti que elas me conduziram a um novo patamar. Enquanto atravessamos a Paulista, elas me conduziam ao encontro com a minha criança. E em meio a uma dança, naquele prédio espelhado, a brincadeira transformava todo mundo mesmo que por um instante, o estado de infância nos invadia. Faz a foto, faz careta, risadas e mais risadas. O peso do comportamento era trocado pela leveza da fluidez. Souza (2016) já

nos apontava para as possibilidades de sermos pares com as crianças, em determinados espaços-territórios:

A corporalidade fortalece a cumplicidade entre pares e o estado de erê nos mostra a possibilidade de sermos pares das crianças em algumas de suas atividades quando adentramos o estado das infâncias. Cumplicidade é dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros, construindo com estes/as relações circulares pautadas em uma outra lógica, no presente caso a lógica exúlica. (SOUZA, 2016, p. 144)

E, então, ao entendermos nossos corpos como território, nos permitindo povoar de infâncias, nos tornamos crianças com as crianças, por intermédio delas, exulizando o espaço de nossos corpos. E então, a figura da professora novamente nos colocou em estado de adultez. Vamos, crianças, vamos para o carro. E a mão que conduzia já não brincava.

Assim, ao adentrarmos o espaço do samba, embranquecido ao ponto de nossos corpos serem vistos como estranhos àquele espaço, essa percepção atingiu de imediato a totalidade do grupo, em especial, a não preocupação do estabelecimento que, apesar de não proibir a presença de crianças, não era, nem de longe, pensado para a convivência delas. Nenhum ponto da estrutura. Nenhum ponto do atendimento. Nenhuma parte do cardápio. Era isso. A comercialização de um território, de uma cultura. E, como criança não tem dinheiro... Na época em que tudo se compra, até o “afeto” em *likes* e *deslikes*, quem não tem o poder de compra, não entra na conta.

Ali, naquele espaço, onde a infância era suprimida, apesar dos convites, a resistência de nossos corpos era maior. A brincadeira não era mais capaz de existir e transformar pelo afeto o adulto em criança. Acuadas, remetidas ao quadrado de infinito, buscando afeto na tela gelada, as crianças passaram a “brincar” com o celular. E os adultos seguiam adultos. Vez ou outra, rompiam a barreira da adultez, nos convidando à sua risada, a sua alegria, a sua verdade descabida e desmedida. Mas o ambiente também acuava o adulto que se queria livre. Os corpos que se queriam livres. Era hora de ir embora, porque

onde o amor não é servido, precisamos nos levantar, como já dizia Nina Simone. Logo, onde não se pode brincar, não se serve amor.

Bell Hooks (2020) aponta que “a afeição é apenas um dos ingredientes do amor. Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes — carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta”. Já imaginou uma brincadeira sem esses requisitos? Brincar é também um ato de amor. Então, por que amar se torna tão difícil quanto brincar, a medida que buscamos a tal maturidade da adultez? Bom, Pai Toninho de Oxum já nos brindou com seu conhecimento ao afirmar que as coisas mais importantes da vida a gente aprende brincando. E as crianças provocaram nossa percepção mostrando que a brincadeira também se fundamenta no amor. Que permaneçamos conduzidos por elas porque longe do binarismo, com elas, construímos pedagogias descolonizadoras.

## De Miezi<sup>2</sup> ao Brasil

O Grupo de Pesquisa Laroyê- Cultras Infantis e Pedagogias Descolonizadoras é um coletivo no qual existem estudantes de pontos diferentes, com destaque para constituintes de Moçambique, país situado do outro lado do Oceano Atlântico, porém muito próximo do ponto de vista histórico-cultural. Quando pensamos no tráfico negreiro e nos seus desdobramentos, nos encontramos entrelaçados pelas amarras da escravidão, mas também e principalmente pelas lutas e conquistas de resistências ao regime escravocrata e colonialista de mais de 500 anos, tanto no continente africano como no Brasil.

Como um coletivo que se dedica a investigar culturas infantis e pedagogias descolonizadoras, consideramos que seja um momento de colocarmos o provérbio africano “**É preciso uma aldeia inteira para se**

---

<sup>2</sup> Miezi é um posto administrativo do distrito de Pemba-Metuge, na província de Cabo-Delgado, na região nortenha de Moçambique.

**educar a uma criança”** como filosofia orientadora de nossas percepções, primeiro porque da África, Miezi brota e, segundo, porque sempre é momento de resistir, a partir de nossas raízes, ao pensamento hegemônico ocidental e, certamente, porque as lembranças de uma criança à qual recorreremos tem muito que dizer. Leiamos.

### **O contexto de Miezi**

Moçambique é um país localizado no sudeste da África, dividido em 11 províncias, 154 distritos, 444 postos administrativos e 1164 localidades. Cabe explicar tal aspecto no sentido de perceber que trata-se de uma distribuição espacial diferente da do Brasil, ainda que tenhamos que destacar que o fato que nos leva à Miezi não seja espacial e/ou administrativo, mas sim cultural e, até certo ponto, temporal, uma vez que os relatos provêm de memórias da infância de um dos membros deste grupo que é natural de Moçambique e atualmente integrante do Grupo de Pesquisa Laroyê - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras.

Quando se vive num país como Moçambique, em que as nuances socioculturais se misturam e agregam valores e costumes inerentes aos contextos urbano e campesino, se percebe claramente quando “uma pessoa é do campo ou da cidade”. A primeira pergunta que não se pode fugir é: o que significa ser do campo e o que significa ser da cidade? Responder essa pergunta pode, para algumas pessoas, ser tão simples quanto dizer “ser do campo é ter hábitos e costumes muito simples, como plantar aquilo que se come e somente o que é necessário, viver uma vida simples e pacata”, ao passo que “ser da cidade é estar conectado com o mundo globalizado, com hábitos e costumes ocidentais e que perpassam fronteiras africanas das tradições e costumes ancestrais, se atentando às tendências modernas e atualizadas de vida”. Certamente, tal resumo não descreve exatamente o pensamento de toda a gente, mas com certeza de um menino que cresceu podendo saborear literalmente as realidades completamente diferentes a menos de 30 quilômetros de distância.

Trata-se de uma trajetória de mais de treze (13) anos composta pelo campo e pela cidade e que chegando aos Sambas no Brasil, concretamente em São Paulo, um na Vila Madalena e outro na Vila Matilde, nos saltam às memórias para analisar perante uma afirmação de uma criança, por sinal conselheira do Laroyê, o acolhimento das crianças nos espaços de recreação.

É sempre momento de considerar que o Grupo de Pesquisa Laroyê- Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, tal como a denominação, se preocupa com estudos **com** e **a partir de crianças** e não somente sobre crianças. É a partir de uma colocação por nós considerada de extrema importância que trazemos este artigo. Colocação sobre como num samba aparentemente simples, do ponto de vista de espaço, nossas crianças se sentiram mais acolhidas e livres para SER! Sim, ser crianças. Afirmação tão simples, mas problemática dada à concepção adultocentrista, preconceituosa e politicamente correta sobre a Educação Infantil. Temos muitos espaços de lazer que são pensados para pessoas adultas, mas nunca para pessoas adultas com crianças. As nossas crianças sempre sobram e, quando não sobram, se encaixam no “e se tiver filhos, podem estar neste canto onde colocaremos alguns brinquedos” para que os adultos fiquem “mais à vontade”. Não tão longe de perguntar “por que é que não ficamos à vontade com nossas crianças?”, pretendemos ressaltar a perspectiva previamente mencionada através de uma análise baseada na experiência resumida na liberdade e expressão literal de acolhimento de duas crianças, conselheiras do Laroyê, num samba estrutural e socialmente menos dispendioso que em espaços como Vila Madalena, para exemplificar (não no sentido de desvalorizá-lo e tampouco invalidá-lo, mas como uma referência a um contexto urbano e um tanto quanto requintado, com custos mais elevados do ponto de vista de localização).

Foram dois (2) dias de observação, em dois contextos cujas afirmações e comportamentos de duas crianças, conselheiras do grupo, revelaram que precisamos pensar cultura a partir de uma perspectiva “**É preciso uma aldeia inteira para educar uma**

**criança**". Vamos à afirmação: "[...] gostei muito mais daqui do que do outro espaço, onde estávamos ontem"- se referia uma das crianças, conselheiras do Laroyê sobre um samba menos "requintado" do que na Vila Madalena. Se no dia anterior a preocupação sobre onde e como estavam as nossas crianças eram frequentes, naquele dia, simplesmente tal preocupação parecia não existir. Se no dia anterior percebíamos olhares questionando o que crianças estariam fazendo naquele espaço e que sorrisos cínicos denunciavam aversão à presença das nossas crianças, naquele dia parecia que havia espaço para as nossas crianças serem aquilo que são: crianças! Espaços se abrindo, o cuidado que se conjugava com a despreocupação de quem sabia que aquelas crianças estavam numa "aldeia", caracterizavam longas horas de convívio intenso e que aos olhos de Moçambique remetiam à Miezi, onde na infância dificilmente se sabia a que progenitores pertencia determinada criança, uma vez que era filha de toda a aldeia. E não era por acaso. Hoje surpreendentemente nos recordamos como era notória a profundidade de conhecimento das crianças, cujos nomes, famílias, fragilidades e até mesmo doenças eram conhecidas.

Nascimento (2008) refere que Sankofa significa "aprender do passado, construir sobre suas fundações. Voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade em sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana".

Evocamos Sankofa, um ideograma que nos leva a pensar na importância do retorno à infância numa comunidade campesina, na região norte de Moçambique, cuja convivência deu possibilidades claras de compreensão de um dos aspectos que mais diferencia o mundo "globalizado", próprio de terras colonizadas: a comunidade. Não se trata do sentido de interesses comuns, mas povos que comungam princípios de coletividade e acolhimento. Às memórias saltam frases esporádicas e intensas de chamadas de atenção e proteção que se confundiam com cuidados e zelo de pessoas com quem se tem laços de sangue: "*Não faça isso, você tem saúde frágil*"; "*Já*

*está na hora de voltar para casa”; “Esta criança precisa de cuidado pois é muito agitada”.* Quem escuta estas frases vindo de uma criação própria de regiões urbanas, onde muitas vezes pessoas vizinhas sequer conhecem os nomes umas das outras provavelmente pensa que trata-se de um pai ou uma mãe se referindo à sua criança. A infância em Miezi possibilitou perceber que várias pessoas da aldeia conhecem tão profundamente suas crianças que sabem até sobre problemas de saúde que comumente não se tem a preocupação de se saber sobre eles. Como saber sobre algo mais profundo sobre essas pessoas que vivem tão próximas que, em alguns casos, dá para sentir o aroma dos temperos e vozes ecoando e ainda assim tão distantes?

Em São Paulo, não foi mais fácil pensar no modo de vida urbano cuja proteção, zelo pela existência e pelo bem-estar das crianças é uma atribuição meramente de seus tutores legais, mas sim em Munanga (1996) que no contexto de apresentação da obra “Sankofa A Matriz Africana no Mundo” sobre o curso Sankofa explica que

Desde 1984, o Sankofa, ou curso “Conscientização da cultura afro-brasileira” do Ipeafro, vem respondendo à demanda, da sociedade brasileira como um todo e da comunidade afrodescendente em especial, pela inclusão no currículo escolar das contribuições africanas à civilização universal e à cultura brasileira, contrariando a historiografia oficial de origem colonialista, que sempre exibiu uma África primitiva, atrasada e inferior, uma África que nada trouxe de positivo à história da humanidade. Ao substituir uma história falsificada da África por uma verdadeira história, o Sankofa está, sem dúvida, contribuindo para os esforços coletivos de reabilitação da personalidade coletiva dos africanos e seus descendentes da diáspora e, conseqüentemente, para a construção de uma base de ação de resgate de sua identidade positiva (MUNANGA, 1996 citado por NASCIMENTO, 2008, p. 23).

Tudo o que naquele momento de recreação num dos sambas da cidade de São Paulo veio à mente foram as memórias de infância e a necessidade da incorporação da coletividade aldeã como forma de contribuir para uma Educação Infantil coletiva e comprometida com o bem-estar das nossas crianças, onde quer que elas estejam.

## **Pedagogias descolonizadoras e, mais especificamente, a Pedagogia Revolucionária**

Paulo Freire (1992) já apontava para o quão diferentes são as formas de aprendizagem e o conteúdo absorvido ao relatar, por exemplo, o quanto poderia eventualmente saber mais de palavras do que algumas das pessoas com quem interagia e o quanto eles sabiam também sabiam mais sobre pesca, por exemplo, ou qualquer que fosse a atividade local de prestígio reconhecida pelo capital. Esta já foi vista como uma maneira inovadora de se pensar pedagogia e conhecimentos.

No entanto, Asante (2017) nos provoca a pensar para além do conceito de que partir dos conhecimentos adquiridos individualmente auxiliam na absorção do conteúdo pretendido pelos educadores. Através da Pedagogia Revolucionária, fala sobre a importância de que cada grupo, cada comunidade, cada povo conheça sua própria história e, portanto, deixe de pensar nos conceitos binários, cartesianos e eurocêntricos como universais ou ainda a única perspectiva possível.

Assim como bell hooks (2013) relata o reconhecimento que as professoras estadunidenses tinham de seus alunos durante o período de segregação e da importância de seus trabalhos como forma de fortalecimento das identidades das crianças negras, Asante (2017) reforça também a importância de que educadores conheçam os contextos em que seus alunos estão inseridos, que mergulhem e perguntem de suas experiências, que conheçam seus interesses e, acima de tudo, suas histórias e culturas. De que maneira conhecê-los serão através da escuta? De perguntas e ouvidos atentos às respostas? Da observação? Da permissão para que corpos infantis existam?

Numa sociedade adultocêntrica, é infelizmente necessário que adultos permitam existências infantis. Que enxerguem seus corpos para além de adultos em potencial, mas, como prevê a lógica exúlica, que sejam vistos em todo o seu potencial e, portanto, como ancestrais.

## **Em busca de continuidades re-existindo em aldeias.**

Seguindo as diferentes perspectivas que os eventos supracitados causaram em diferentes membros do grupo, relatamos mais um episódio com uma das crianças e conselheiras do grupo, Maria Laura.

Depois de adentrar a exposição, Malau relata que o que se sobressaiu aos seus olhos foi o fato de que não havia outras crianças e de que todo aquele espaço não abrangia “objetos apropriados” para os “curumins”, mesmo que, nas paredes, pudéssemos presenciar a relevância da vivência materna para Carolina Maria de Jesus, homenageada na presente ocasião. Na posição de mãe solo, Sarah Soares, mãe de Maria Laura e parte do Grupo de Pesquisa Laroyê, assim como a filha, encontrou-se pensando sobre o provérbio africano que diz que “para educar uma criança é necessário uma aldeia toda”. Lamentavelmente, o episódio com o qual nos deparamos era contrário a este provérbio. Tal situação comprovou que vivemos numa sociedade permeada pelo adultocentrismo, essa que rejeita emergir-se como aldeia, negando sua incumbência do cuidar e da amabilidade, perpetuando, assim, o estranhamento e a invisibilidade das crianças.

Será que existe em qualquer medida uma justificativa plausível para isso? Na mente adultocêntrica da grande maioria, é cabível pensar que ali não havia crianças pois aquele não é um lugar adequado para elas. Então, tencionamos e provocamos: E quais são os espaços que são? Muitos responderiam: as escolas. Mas seria a escola o único espaço designado a dividir com as famílias a responsabilidade do acolhimento e da educação das crianças? Num mundo tão vasto e múltiplo, isso é justo e suficiente? Penso que não! Em especial ao entendermos que, para se desenvolver plenamente, a criança precisa conhecer locais diversos, e se apropriar das diferenças ali presentes para se sentir segura no mundo. Pois então, o que esses espaços excludentes nos ensinam sobre a existência dessa e de outras desigualdades? Que vivemos assombrados pelo

“carrego colonial”, já que enfrentamos a “má sorte e o assombro propagado e mantido pelo espectro de violência do colonialismo” (RUFINO, 2019).

Ao entardecer, o endereço era outro, samba na Vila Madalena. Mas o cenário, aos olhos de Malau, foi semelhante, pois, assim como na exposição, não havia outras crianças além dela e do Abner, fato que, tristemente, atravessa espaços, atingindo nossas crianças, nos leva a mais um questionamento: se um lugar não é auspicioso para crianças, quanta diversidade cabe ali dentro? É então um espaço para todos? Enquanto grupo, argumentamos que não, pois somente quando partimos da infância e entendemos que não devemos ignorar e isolar a sua potência, aprendemos que ocupar espaços com elas nos possibilita a reformulação de espaços para todos, tensionando, então, a naturalização das desigualdades.

Para tanto, devemos nos abrigar na perspectiva de Exu como um fundamento ancestral possibilitador de novos olhares, de novas práticas. Pois crendo, na concepção africana nagô yorubá, o Orixá Exu foi o primeiro a ser criado. Então Exu se apresenta como um “princípio cosmológico”, como um “princípio explicativo do mundo” (RUFINO, 2015), capaz de subverter as noções de ser no espaço e no tempo. Desse modo, se faz eminente “exulizar” (SOUZA, 2016) nossos olhares, como alternativa a essa violenta dominação que aprisiona as crianças.

Então, partindo da convicção na lógica exúlica, a ancestralidade está inerente a cada pessoa dentro da perspectiva da circularidade, que é um valor civilizatório afro-brasileiro, alimentado pela força vital: axé. É dentro dessa compreensão e da noção do valor da circularidade que habitam a expansão de consciência e a percepção intensa de unidade e continuidade com o todo. Logo, devemos buscar compreender as nossas crianças a fim de estabelecer a ruptura do adultocentrismo, tratando atenciosamente os saberes e fazeres delas, construindo um novo olhar de maior sensibilidade, a nos atrevermos a nos aventurar num mergulho em busca de descolonizar nossos corpos e mente, num movimento constante de

resgate à nossas crianças interiores, expandindo a nossa consciência em direção a oposição dessa lógica que divide as crianças e os adultos, e considera a criança como um “ser incompleto em relação ao adulto” (SOUZA, 2016).

No dia seguinte, tivemos a oportunidade de ocupar, juntos novamente, um novo espaço de samba, desta vez na Vila Matilde. Espaço esse que se opôs a tudo aquilo que havíamos observado nos espaços visitados no dia anterior. De cara, a fala de Malau foi: “Mãe, eu gostei muito mais daqui, aqui tem outras crianças”, e foi questão de tempo para que logo elas se reunissem espontaneamente para engolir todo aquele território. Ali, a presença das crianças não apresentou estranhamento, muito pelo contrário. Ali, adultos e crianças se alinharam aos princípios da lógica exúlica, na medida em que a dinâmica daqueles corpos de tamanhos e formatos distintos se tecia harmonicamente. No fim, recebemos um comentário carinhoso de uma adulta, que lá conhecemos, que olhando para Malau, e disse à sua mãe: “querida, seu útero é um pincel”. Naquele território, Malau foi vista e acolhida. Naquele território, aprendemos de que maneira os espaços deveriam se organizar para o verdadeiro acolhimento de todos: vendo verdadeiramente as crianças!

### **Ecoando à guisa de conclusão**

Esse relato de experiência com cinco vozes, ecoa, entre idas e vidas como os giros e os círculos tão presentes nas manifestações culturais negras, como grupo de pesquisa é fundamental experienciar como a sociedade olha para as crianças fora das instituições de ensino, essa possibilidade nos trouxe revelações acerca de como a sociedade percebe aquilo que ela denomina escola, que por vezes, vira sinônimo de depósito de seus indesejáveis. É necessário acolher as crianças sem temer a infância, sankofando, assim reencontramo-nos! Inspirados pelos estudos do Parque da Resistência (2021) tentemos ser criancistas, mas seguimos orientados por Abner e Malau que nesse contexto mostram que embora a

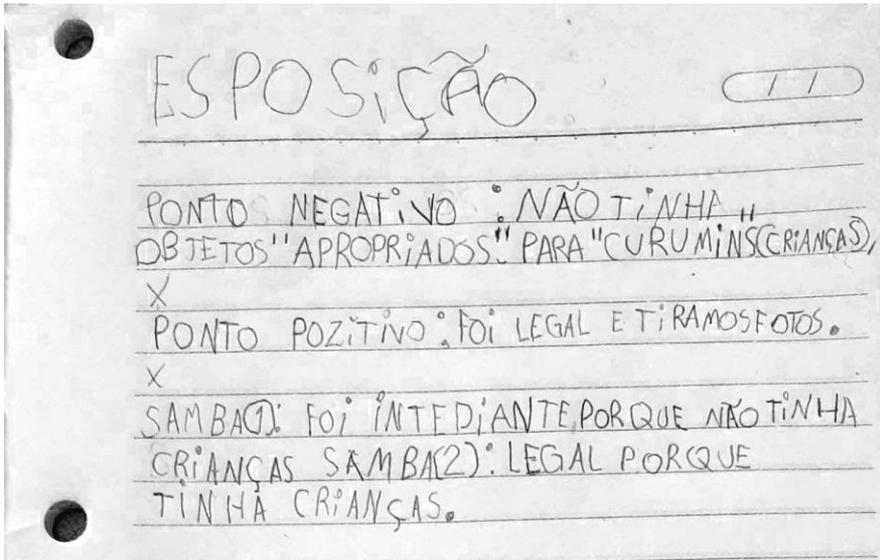
classificação dos espaços fosse “livre” as crianças só eram bem-vindas se seus corpos estivessem aprisionados no padrão de “comportamento”.

Parece-nos, portanto, após as experiências e os relatos de tais experiências, que a relação criada numa sociedade adultocêntrica com a criança está muito mais baseada na ausência de determinados fatores do que em presenças que reconheçam suas humanidades. Por exemplo, pudemos observar que em todos os ambientes visitados com as crianças, não havia cenas envolvendo drogas ilícitas, violências explícitas ou nudez, descrições que comumente classificam produções audiovisuais, por exemplo, como impróprias até determinada idade.

No entanto, também não havia atividades elaboradas para o público infantil, assim como também não parecia haver uma consciência, espanto ou indignação por parte dos adultos a respeito destas ausências. Pelo contrário, parecia haver um acordo implícito de que aquele lugar recebia crianças fisicamente, mas não era um espaço efetivamente acolhedor e receptivo.

De modo a provocar reflexões acerca deste e outros assuntos ligados às culturas infantis, a desumanização de corpos infantis, em especial corpos negros, cujas mortes aparentam ser hoje tão banais enquanto a presença de seus corpos vivos e ativos representam incômodo e desconforto, sugerimos uma escuta atenta às crianças e que estas ideias de fato sejam produzidas **com** as crianças e não simplesmente a seu respeito, como se elas não fossem capazes de produzir conhecimento e se expressar. Afinal, elas são as únicas que podem nos ensinar sobre si mesmas e, que, por fim, muitas vezes acabam nos ensinando a nosso próprio respeito também.

Por fim, a avaliação de Malau.



## Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Revolutionary Pedagogy**: primer for teachers of black children. Brooklyn, Ny: Universal Write Publications Llc, 2017. 142 p.

CARVALHO, Alexandre Filordi; SOUZA, Ellen de Lima. **O erê e o devir-criança negro**: outros possíveis em tempos necropolíticos. In: Revista Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, Vol 17, p. 1-28 Infância e Necropolítica: outros possíveis. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56331/38007> Acesso em: 18/11/2021.

COLETIVO PARQUE DA RESISTÊNCIA. **O parque da resistência: entre utopias, resgates e fundamentos**. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante. Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021.

HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 127 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo, Sp: Wmf Martins Fontes Ltda., 2013. 283 p.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa **A matriz africana do mundo**. São Paulo 2008.

NOGUEIRA. Sidnei Barreto. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2020.

NOGUERA, Renato. **Entre a linha e a roda**: Infância e Educação das Relações Étnico-raciais. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO V 1, n. 15, 2017. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54522101/Entre\\_a\\_linha\\_e\\_a\\_rodinha\\_infancia\\_Noguera-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637343026&Signature=GnwLEhn5-MSmajCZa-djhXrTpxeFgBqikY8uKutlWeqUIgA6dJVNP46wkNyGNHm4diaYBYoRkXklFRgpzq2tBvEdVDGr3IZ243geqz1GCTbxMp43lVB5lG2fu6cy40lYQCK06E242BqcM9g1BGrUaU1iSv3on1EJ8ca1MCn3mmvCj14b~fZYSZkY9~Pt2G78lgHjVQ3YB9HeW0ZX5eS7mi3MXcAMI48GjnsRYnaFc9kXZlHkTaA6-f2NsqciifGHdYZyTSOHDs03kh~Kra7ZMd1NPvZVIRJRq-yxVkl1LbkM1uXtnmlx9EVOLk-AJi3egQXFK03v8SlqeNmRaa-ccA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54522101/Entre_a_linha_e_a_rodinha_infancia_Noguera-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637343026&Signature=GnwLEhn5-MSmajCZa-djhXrTpxeFgBqikY8uKutlWeqUIgA6dJVNP46wkNyGNHm4diaYBYoRkXklFRgpzq2tBvEdVDGr3IZ243geqz1GCTbxMp43lVB5lG2fu6cy40lYQCK06E242BqcM9g1BGrUaU1iSv3on1EJ8ca1MCn3mmvCj14b~fZYSZkY9~Pt2G78lgHjVQ3YB9HeW0ZX5eS7mi3MXcAMI48GjnsRYnaFc9kXZlHkTaA6-f2NsqciifGHdYZyTSOHDs03kh~Kra7ZMd1NPvZVIRJRq-yxVkl1LbkM1uXtnmlx9EVOLk-AJi3egQXFK03v8SlqeNmRaa-ccA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 19/11/2021.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. Anais do Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**: Exu como Educação. Revista Exitus, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo OxéIbá Latam**. 2016. 179f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Giramos e assim nos educamos**. In: SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto; TEBET, Gabriela Guarniere Campos. Giro epistemológico por uma educação antirracista. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.



## Entrar, sair, perder, encontrar: movimento de estrangeiridade, infância e educação

Ana Lucia Penteadó Brandão Prado  
César Donizetti Pereira Leite  
Íria Bonfim Gaviolli  
Pedro Rocha Silveira de Mendonça

Figura 1: “entre”



Fonte: acervo Grupo Im@go

Gostaríamos de iniciar esse texto fazendo um convite a você leitor, a você leitora para que assistam a um vídeo. Caso aceitem, basta acessar via QR code ou clicar no link do youtube, ambos disponibilizados abaixo:



<https://youtu.be/niHt4AdieBg><sup>1</sup>

O que podem imagens produzidas por crianças? O que pode a imagem fixa de um rodapé por alguns minutos? Na direção de pensar junto a essas questões, o texto está organizado em três blocos, sendo o primeiro um esforço de experimentar junto as infâncias, pela via da criança, como um encontro com a estrangeiridade diante do acontecimento-rodapé; o segundo como uma experiência de pensamento com produção de imagens realizadas por crianças e o terceiro um ensaio acerca dessas produções imagéticas: abertura um campo de possíveis.

### **Do encontro com um rodapé nasce um estrangeiro**

**Figura 2:** “sombra”



Fonte: acervo Grupo Im@go

---

<sup>1</sup> Esse vídeo compõe a dissertação de SILVA (2020), integrante do Grupo Im@go.

Ao considerarmos a etimologia latina da palavra “infância”, constatamos que desde o início esse termo está marcado por uma falta, uma ausência. Diferente dessas práticas que, por vezes, tendem a classificar, rotular, diagnosticar modos de infância e modos de ser criança, procuramos pensar a infância, sobretudo pela via da criança, a partir do que elas e nelas se apresentam como possibilidade e não como falta. Procuramos escapar das capturas de uma infância que tende a produzir um (e muitas vezes único) modo de ser criança. Na busca em encontrar uma maneira que desvie das usuais concepções que se pautam na ausência, na negação e na incapacidade temos procurado substituir essas perspectivas pela presença, pela afirmação e pela força de uma infância pelas crianças (CHISTÉ, 2015; KOHAN, 2007; LEITE, 2011, 2021). A infância constitui-se, assim, como espaço de afirmação. Seguindo nessa mesma direção, pensando com Agamben (2005), assumimos a infância como condição da história e da experiência.

Ao assumir a infância pela criança por essas vias – a da afirmação, da força, da presença – podemos, ainda que temporariamente, nos nutrir para procurar deixar de lado os lugares de adulto que tem sempre algo a ensinar para as crianças e, fora de uma perspectivas dos lugares, dos territórios a serem ocupados, nos propomos ao esforço de, nessas vias, produzir uma travessia, realizar um percurso com as crianças sem expectativas ou intenções de lugares a serem alcançados, ou ainda, como nos apresenta Kohan (2007, p. 119), passamos a constituir uma relação em que “o anfitrião torna-se o anfitrião do anfitrião, o convidado do convidado”. Ao nos permitir sermos convidados de uma infância, nos tornamos estrangeiros de nós mesmos, nômades, andarilhos, uma vez que passamos a ocupar espaços desconhecidos, mas não com o desejo ressentido de captura, mas afirmando uma ocupação errante – que se perde, desterritorializada. Passamos a nos deparar com uma nova língua, um novo lugar, uma outra forma de pensar (KOHAN, 2007; LEITE, 2011).

**Figura 3: “trans-posição”**



Fonte: acervo Grupo Im@go

**Figura 4: “sombra”**



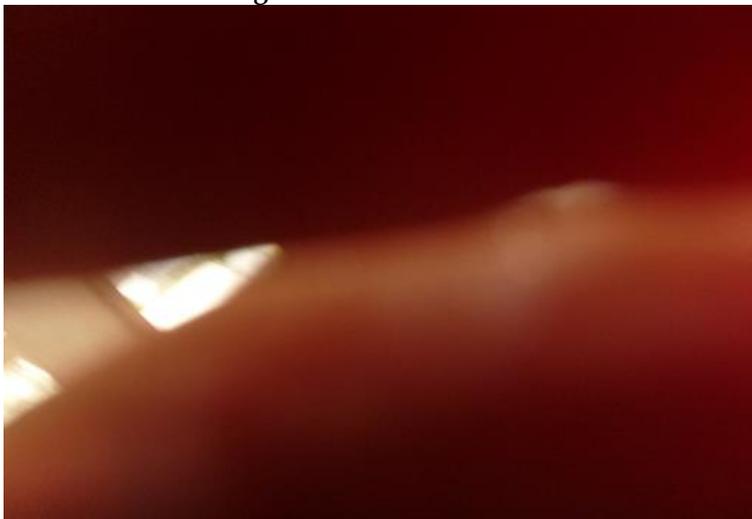
Fonte: acervo Grupo Im@go

Assim, ao assumir a posição de estrangeiros, passamos a operar com as imagens produzidas pelas crianças não como objetos passíveis de interpretações, mas como a criação de um campo de possíveis (PELBART, 2016). Em um modelo estatal, totalitário e interiorizante, a afirmação de uma política de existência que reivindique o direito à criação de um campo de possíveis com imagens, produzidas por crianças, nos coloca diante de imagem-acontecimento como criadora deste campo. Para além da reconhecimento, uma política cognitiva inventiva afirmada por uma infância produtora e errante inventa uma nova terra, não reconhecida e irreconhecível: uma maquinaria de pensamento que cria, sobretudo, problemas (DELEUZE, 2006).

Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes nuas.  
Nuas e sujas de idade e ventos.  
Vejo muitos rascunhos de pernas de grilos pregados nas pedras.  
As pedras, entretanto, são mais favoráveis a pernas de moscas do que de grilos.  
Pequenos caracóis deixaram suas casas pregadas nestas pedras.  
E as suas lesmas saíram por aí à procura de outras paredes.  
Asas misgalhadinhas de borboletas tingem de azul estas pedras.  
Uma espécie de gosto por tais miudezas me paralisa.  
Caminho todas as tardes por estes quarteirões desertos, é certo.  
Mas nunca tenho certeza  
Se estou percorrendo o quarteirão deserto  
Ou algum deserto em mim.  
(BARROS, 2010 p. 409)

O estrangeiro sai a caminhar...

Figura 5: “entre ... dedos”



Fonte: acervo Grupo Im@go

Figura 6: “vira vira...”



Fonte: acervo Grupo Im@go

Da mitologia grega, Prometeu foi o titã que desafiou o Zeus – o soberano do Olimpo, entrou no território de Hefesto, deus do fogo, roubou o fogo que era de exclusividades dos deuses e em seguida presenteou os humanos que, muito além de agora possuírem o elemento, deixaram para trás a subserviência aos deuses. Prometeu foi castigado pelo rei dos deuses e foi acorrentado e torturado por milhares de anos, mas seu ato deu à humanidade a capacidade de, a partir daquele momento, se desenvolver rapidamente e alcançar o conhecimento.

O mito de Prometeu nos mostra o momento em que a humanidade apropria-se do conhecimento e representa o marco onde nossos ancestrais, há 500 mil anos atrás, ainda no período paleolíticos, dominam o fogo e então foram capazes de aventurar-se fora das cavernas, explorar e ocupar todo o planeta. Ainda de acordo com a Mitologia Grega, foi neste momento que os homens deixaram de ser dependentes dos deuses, e ao serem capazes de raciocinar e realizar abstrações complexas, migraram pela primeira vez da África para a Europa e Ásia.

Do homoerectus evoluímos até chegar no homosapiens, e somos capazes agora de produzir cultura e ciência. Naquele momento, o homem recém saído da caverna conquista um universo de possibilidades a serem exploradas, experimentadas, explicadas e tem pressa em ir atrás de tantas respostas que ainda não tem.

Com muitas interpretações possíveis, o mito de Prometeu soma-se a tantas outras explicações cosmogônicas onde o conhecimento científico é o elemento que define o Homem. Homem este que ao ser criado à imagem e semelhança do seu criador, carrega em si a centelha divina representada aqui pelo fogo de Prometeu, e a partir dela, não limita-se a ciência dada pelos deuses, e ruma em busca de suas próprias descobertas. Este novo humano não se contenta mais com o conhecimento revelado por um ser superior, e passa a ir ele mesmo atrás de suas próprias explicações. De criatura, passa a denominar-se criador.

Ainda que na história antiga possamos encontrar muitos relatos que justificam os mais diversos fenômenos com explicações divinas, este status de ciência revelada por um ser superior foi pouco a pouco perdendo espaço para o fogo científico conquistado – ou recebido como de presente de Prometeu – pelos homens. Assim, ao pensarmos o desenvolvimento científico ocidental a partir dessas figuras mitológicas, temos que o conhecimento passa a se dar a partir do trabalho, e não mais como um dom divino.

Os filósofos gregos inauguraram o pensamento questionador que colocou em cheque pela primeira vez na história, o conhecimento que até então se afirmava em explicações cósmicas e míticas. Se até do século VI a.C. todos os eventos eram justificados através de mitos e deuses, a partir do desenvolvimento da filosofia os métodos de análise e explicação passam a ser analíticos e críticos, e começam a olhar para os eventos universais sempre sob a perspectiva da dúvida, buscando porquês reais e não mais mitológicos.

Neste ponto, passando pela revolução científica (sec. XVI – XVIII) que com um processo longo e tortuoso desvinculou quase que totalmente as ideias científicas da religião, podemos começar a falar em ciência como a entendemos hoje, ou seja, um desenvolvimento que se dá a partir da observação, análise e da colocação de questões a serem respondidas a partir da pesquisa. Este modo de buscar respostas revela um ser humano não mais passivo, que não mais aceita verdade divina, e passa a ter uma postura crítica e de investigação. A ciência é então guiada por pressupostos esquadrihados pelo conhecimento e por métodos rígidos.

O século XIX termina de desenhar de forma definitiva o que compreendemos como universo e seus fenômenos naturais, físicos e humanos e nos entrega um dos métodos científicos que experimentamos ainda hoje, o positivismo de Augusto Comte. O filósofo afirma que a partir da ciência era o único caminho válido para se alcançar o conhecimento, e assim analisava e explicava com a mesma rigidez fenômenos naturais e sociais de natureza humana.

Mas o que sucedeu a este empirismo científico foi um período entrecortado por crises e guerras no velho mundo, trazendo à tona estudiosos e suas teorias acerca do comportamento humano. O fato começa a questionar a teoria que tentava explicar a natureza humana com a mesma rigidez com que explicava fenômenos cosmológicos, e afirma que o homem como ser complexo e mutável, não segue uma lógica de comportamento sempre previsível.

A dúvida volta então a pairar no universo científico, os pressupostos teóricos e os paradigmas que haviam sido estabelecidos voltam a ser colocados em xeque, e o século XX traz uma ciência que passa a relativizar métodos empíricos antes estabelecidos. Porém, ainda que os métodos racionais do positivismo sejam parcialmente questionados e que as pesquisas, sobretudo na área do desenvolvimento humano, tenham vencido em parte o modelo das ditas ciências duras, a pesquisa científica ainda paira em um universo estabelecido por regras hegemônicas, pois “a concepção positivista não termina no século XIX com Comte, mas será a corrente mais poderosa e influente nas ciências humanas em todo o século XX (CHAUI, 1994, p. 272), e continua assim ainda hoje” (LEITE, OLIVEIRA, 2019, p. 157).

Se este é o modo hegemônico de fazer pesquisa, uma das perguntas que tem nos movido enquanto um grupo de pesquisa que se interessa pela Educação, é que outras maneiras podemos encontrar para pensarmos e pesquisarmos nas ciências humanas que não seja este modo que está posto e que é delimitado por rígidas fronteiras, e compassado por métodos previamente estabelecidos.

Quando nos propomos a pensar, principalmente, a Educação na infância, nos deparamos com uma pesquisa que foge, que escapa, que nos leva por caminhos outros, caminhos que não estão previstos e que não podem ser imaginados de véspera. Diante disso nos indagamos sobre o que pode uma pesquisa que ao invés de trazer respostas, multiplica as perguntas, uma pesquisa que se fantasia e se transveste em outros lugares, outras possibilidades, outros e muitos pensamentos. Uma pesquisa que não segue um esquema dado, mas

envereda-se por atalhos, escapes, que permite mudar de ideia, errar o caminho, repensar a rota, uma pesquisa rizoma.

(...) Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma; a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capimpé-de-galinha. Sentimos que não convenceremos ninguém Se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 21-22).

Vislumbrando este rizoma, há mais de 10 anos o Grupo de Pesquisa IM@GO - Laboratório da Imagem, Experiência e Criação realiza uma série de atividades na escola com crianças. O que hoje é chamado de Pesquisa como Experiência, iniciou num modo outro de tentar compreender esse universo. Para tanto, alunos da Educação Infantil recebem tablets, câmeras fotográficas e filmadoras digitais, e junto com os equipamentos o convite a registrarem seu entorno da maneira mais livre e aberta possível.

*O campo mais efetivo dessas pesquisas, aqui definidas como ‘pesquisas abertas’, ganha seus contornos no jogo compositivo entre as experiências que temos – experiências de pensamentos, experiências com leituras, experiências com escritas, experiências com crianças e professoras. Diante de tudo isso, temos nos arriscado a chamar a própria pesquisa como ‘pesquisa-experiência’. A ideia é a de que as pesquisas se preocupem com as ‘experiências’ e, bem por isso, se distanciem da noção de que as investigações são compostas por ‘experimentos’, coleta de dados e análises. São caminhos a serem trilhados, pistas a percorrer, são imanentes e demarcam estados de presentificação (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p.9, grifo do autor).*

Nestes momentos na escola, não pretendemos que as crianças aprendam a usar as câmeras da forma como se convencionou

“correta, na posição certa” ou que sejam ensinadas a “produzir um filme”, regado a uma ordenação técnica. Também não esperamos que elas sigam qualquer narrativa linear ou que tenham a capacidade de fazer seus registros no enquadramento ou foco ditos ideais. Assim, o produto destes momentos são imagens borradas, entrecortadas, vídeos rápidos e turbulentos – afectos e perceptos. Uma vez diante dessas imagens, nos perguntamos o que é possível pensarmos então com Educação:

Poderiam essas imagens e as experiências das crianças com as imagens nos dizer algo sobre a Educação? E sobre a Educação Infantil? E sobre as crianças? Poderiam essas situações todas propor um método de pesquisa? Ou ainda, seriam as imagens deslizantes das capturas dos discursos que modulam e modelam nossos modos de fazer pesquisa e pensar a educação? (LEITE, OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Percebemos então, entre tantas outras questões, que com essas experiências que caminham na intersecção da Educação com o Cinema, pouco a pouco nos afastávamos do modo fechado, performático e hegemônico de fazer pesquisa. Por outro lado, esbarramos numa forma de provocar pensamentos que não estava represado entre métodos e fundamentos e que tem nos mostrado mais o que muitas vezes é deixado de lado, ignorado, tido como erro, descarte. Esta nova forma de colocar a pesquisa junto da Educação Infantil tem nos feito desfocar dos mundos maiores, e olhar, ainda que com certa vertigem, para o que fica no rodapé da pesquisa.

O que fica da Pesquisa Experiência é que ao traçarmos um modo outro de pesquisar na Educação, temos uma forma deslizante de pesquisa que se entorpece e faz circular pensamentos, afetos e potências entre nós e as crianças. Nesses momentos é necessário que lancemos mão de uma pesquisa que esteja no real, na vida, no presente, uma pesquisa atenta ao que acontece no chão da escola e não somente em teorias e metodologias. Neste modo outro de fazer pesquisa nos entregamos ao caminho por onde somos levados pelas crianças, nos colocamos no chão, no rodapé junto com os pequenos corpos que povoam a Educação Infantil.

\*\*\*

Mas, o que vem depois do rodapé? O que acontece? Aqui o estrangeiro choca-se com a sua imagem dogmática do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011), aquela na qual ele aprendeu que há sempre algo por vir na produção de imagens, que a imagem deve funcionar sempre como uma relação de causalidade e consequência, resultante de uma linguagem representativa do pensamento (LEITE, 2021). Aqui o estrangeiro experimenta com as crianças que há uma outra forma de pensar e organizar as imagens, uma forma que não atende a reconhecimento da causa e do efeito, da representação.

O encontro com as imagens produzidas pelas crianças convida a compor de um outro modo, que está para além da interpretação e da descoberta, e que opera no sentido criador, fazendo com que a reconhecimento difira de si própria, afirmando uma política cognitiva inventiva.

Nessa política cognitiva inventiva, o que está em jogo deixa de ser propriamente o *invento*, ou seja, as qualidades pressupostas que garantem a determinada imagem um valor moral, mas se ocupam com o *inventivo*, a afirmação da diferença, com o movimento criador, com o que força a pensar.

As imagens produzidas pelas crianças continuam a deslocar o estrangeiro de um lugar, continuam a desterritorializá-lo e a abalar seus planos de referência. O devir-criança da imagem convida a reconhecimento a uma terra nova, lugar esse que o estrangeiro passa a considerar formas outras de pensar a pesquisa nas ciências humanas. Para além de tomar as imagens das crianças a partir da lógica da interpretação – o que foi fotografado? Como foi fotografado? Por que foi fotografado? Qual sentido dessa imagem? –, o devir-criança da imagem opera como uma exterioridade que força o pensar no pensamento, ou seja, desestabiliza as organizações: uma máquina de guerra pensante, revolucionária, menor, imagética.

O investimento do Estado no pensamento e na pesquisa é, em primeiro lugar, na forma: “Mas a questão é primeiramente a da própria forma. O pensamento já seria por si mesmo conforme a um

modelo emprestado do aparelho de Estado, e que lhe fixaria objetivos e caminhos, condutos, canais, órgãos, todo um *organon*" (DELEUZE, GUATTARI 1997, p. 43).

Se há uma ciência régia, militante, que organiza e dita um certo modelo hegemônico de fazer pesquisas nas ciências humanas, que privilegia a reconhecimento, ou seja, solicita uma imagem dogmática do pensamento, uma continuidade, uma causalidade, uma lógica racional de eventos, uma interpretação, que outras maneiras podem ser experienciadas por esse estrangeiro para pensar e pesquisar nas ciências humanas que não seja este modo que está posto e que é delimitado por determinados territórios, e compassado por métodos previamente estabelecidos? Um pensamento maior, uma política de Estado.

Desse modo, uma das perguntas que se apresenta passa a ser: como afirmar uma ciência nômade na pesquisa em educação? Ou, como pesquisar em um devir-criança da imagem? Ou ainda, no limite: como o devir-criança da imagem afirma um pensar anárquico? "Colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, em suma, fazer do pensamento uma máquina de guerra [...]" (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 46). Ainda com os autores, no exercício da diferença no que força a pensar, afirmam que um pensar menor não é uma *outra imagem, oposta à do Estado*, mas efetivamente de outra ordem.

Todo pensamento é já uma tribo, o contrário do Estado. E uma tal forma de exterioridade para o pensamento não é em absoluto simétrica à forma de interioridade. A rigor, a simetria só poderá existir entre pólos e focos diferentes de interioridade. Mas a forma de exterioridade do pensamento – a força sempre exterior a si ou a última potência – não é de modo algum uma *outra imagem* que se oporia à imagem inspirada no aparelho de Estado (DELEUZE, GUATTARI 1997, p. 47).

O estrangeiro depara-se, então, com um outro modo de fazer pesquisa. Uma pesquisa que foge, que escapa, que o leva por caminhos outros, caminhos que não estavam previstos e que não poderiam ser imaginados de véspera. Caminhos que multiplicam perguntas, mais do que apresentam respostas, caminhos que se

fantasiam e se transvestem em outros lugares, outros possíveis, outros e muitos pensamentos. Caminhos que não seguem esquemas dados a priori, mas que se enveredam por atalhos, escapes, fissuras que permitem experimentar rotas outras, um caminho que é “um riacho sem início nem fim, que roí suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 49). O estrangeiro depara-se, nesse caminho, com uma pesquisa inacabada, sem caule, flor ou fruto, uma pesquisa rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 2011).

É neste caminhar que o estrangeiro aprendeu a entregar as crianças câmeras fotográficas, tablets e filmadoras digitais, mas sem a intenção de que elas aprendam a manuseá-las de forma correta, na posição certa, sem a intenção de que produzam um filme. Uma instrução: indicar onde fica o botão de ligar e o de desligar.

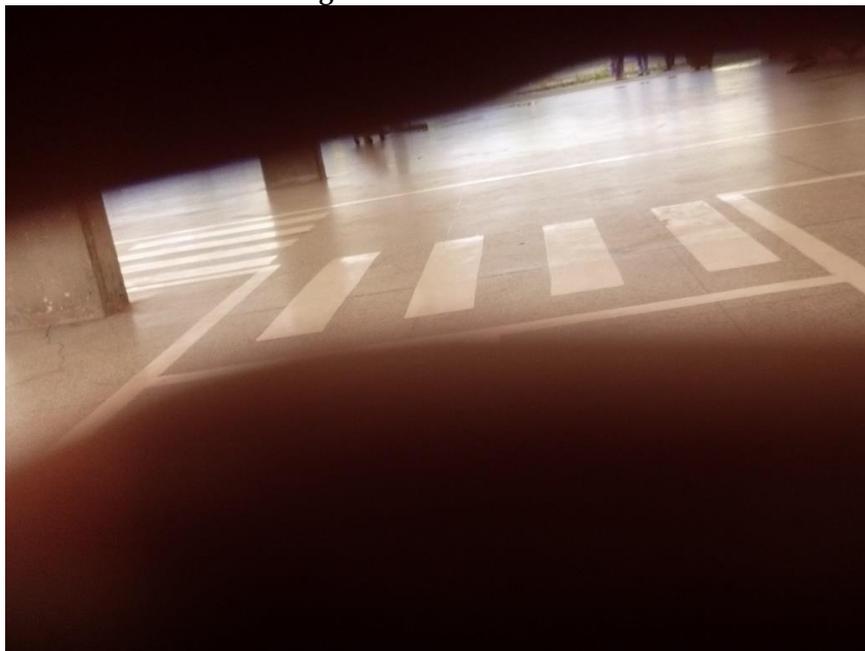
O estrangeiro se encontrou, ele se reterritorializou, num jogo compositivo que envolve educação, arte, infância, cinema e criança, mas afirmando outra política: em vez de reproduzir caminhos, ele aprendeu a inventar, a seguir caminhos. Caminhos esses que algumas vezes podem se apresentar com um mundo de reticências, pontilhados e de possibilidades, um contato com a abertura para o deslocamento em espaços e tempos. E ele continua aprendendo a seguir caminhos e o seu mapa são as imagens borradas, entrecortadas, os vídeos rápidos e turbulentos, os cortes não propositais, mas acidentais, casuais, cortes não intencionais, produto de olhares rápidos, sem técnicas, sem olhares desfocados, repletos de perguntas, marcado por ruídos definidos por uma sonoplastia que deixa para o estrangeiro uma impactante sensação de abertura... O estrangeiro aprendeu (e continua a aprender a cada encontro) a ser guiado junto às crianças.

Reproduzir implica a permanência de um ponto de *vista fixo*, exterior ao reproduzido: ver, fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; quando escapamos à força gravitacional para entrar num campo de celeridade;

quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair dela constantes, etc. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 42, grifo dos autores).

### **Aberturas ... em modo reticência...**

**Figura 7: “entre...faixas”**



Fonte: acervo Grupo Im@go

**Figura 8:** “outro entre”



Fonte: acervo Grupo Im@go

O chão reproduz o mar  
O chão reproduz para o mar  
O chão reproduz com o mar  
O chão pare a árvore,  
pare o passarinho,  
pare a rã – o chão pare com a rã  
o chão pare de rãs  
e de passarinhos  
o chão pare do mar.  
O chão viça do homem  
no olho do pássaro,  
viça nas pernas do lagarto  
e na pedra.  
Na pedra o homem empeça de colear.  
Colear advém do lagarto e não incorre em pássaro.  
Colear induz  
para a rã

e caracol.  
Colear  
sofre de borboleta  
e próspera para árvore.  
Colear  
Próspera  
para o homem.  
O homem se arrasta  
de árvore  
escorre de caracol  
nos vergeis  
do poema.  
O homem se arrasta  
de ostra  
nas paredes  
do mar.  
O homem  
é recolhido como destroços  
de ostras, traços de pássaros  
surdos, comidos de mar.  
O homem  
se incrusta de árvore  
na pedra  
do mar.  
(BARROS, 2010 p.131-133).

...

Os Amantes das rameiras são  
Ágeis, felizes e devassos;  
Quanto a mim, fraturei os braços  
Por ter me alçado além do chão.  
(As Queixas de um Ícaro – Charles Baudelaire, *apud* BENJAMIN 1989).

...

Pesquisar-educar-trabalhar com crianças é experimentar em outros espaçostempos, é se envolver em movimentos onde as certezas e caminhos previamente demarcados e seguros fissuram, rompem os supostos espaços-tempos dos ditos axiomas e tão

almejados experimentos, ou como diz Agamben (2005) deste *projeto que funda a ciência moderna*.

Em nossos trabalhos com as crianças, momentos em que oferecemos as câmeras fotográficas e filmadoras a elas nos colocamos diante de uma série de riscos pois o que se apresenta são caminhos por olhares desfocados, distantes e próximos, percursos povoados de pés, atalhos, vielas, buracos, frestas, chãos.... Os caminhos que as crianças produzem e que criam, inventam, a pesquisa, o pesquisar e a própria educação. É de caminhos que falamos quando falamos de pesquisas, de educação. Não um caminho único e seguro da experiência científica aos moldes da apresentada e discutida acima, mas um caminho que flerte com o mundo criança, com os povoamentos de e das crianças nos espaçostempos da escola.

....

Se no tranco do vento a lesma treme,  
No que sou da parede a mesma prega;  
Se no fundo da concha a lesma freme,  
Aos refolhos da carne ela se agrega;  
se nas abas da noite a lesma treva,  
no que em mim jaz de escuro ela se trava;  
se no seio da náusea a lesma gosma,  
no que sofro de musgo a cuja lasma;  
se no finco da folha a lesma escuma,  
nas calçadas do poema a vaca empluma! (BARROS 2010 p.219),

Ou ainda como Leite (2011) que nos diz que

pelos imagens, pelo poema, pelas experiências, podemos pensar que infância e pesquisa e pesquisador se misturam, sendo ao mesmo tempo singulares e plurais, sendo lesma – *cada qual a sua forma* – sendo parede – *cada qual contendo suas marcas* – e sendo marcas – *cada qual com sua gosma* (LEITE, 2011 p. 126 ).

.....

“Dê-me, portanto, um corpo: esta é a fórmula da reversão filosófica. O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que se deve superar para conseguir pensar. É ao contrário, aquilo em que ele

mergulha e ou deve mergulhar o impensado, isto é, a vida. Não que o corpo pense, porém, obstinado, teimoso, ele força a pensar, e força a pensar o que escapa ao pensamento, a vida” (DELEUZE, 2007 p.225).

Temos definido e trabalhado em nossas pesquisas um processo compositivo com aquilo que as crianças nos apresentam como processo, durante o próprio trabalho e como produto, no caso as imagens. Com as crianças temos aprendido que câmeras e crianças passam a ser como um único corpo, um corpo mutante, um corpo *trans*, são Corposcâmeras e câmeras corpos. O que temos é um povoado de corpos que se esbarram, se aproximam e afastam, se tocam e batem, um povoado de corpos que se encontram e produzem sons e ruídos (muitos sons e muitos ruídos), silêncios e focos – nítidos ou não – rostos, pés, cabeças, chãos e corpos que perambulam, dançam, se misturam.

Deleuze é preciso ao dizer que:

(...) as categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, suas posturas. ‘Não sabemos sequer o que um corpo pode’. [...] Pensar é aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas. É pelo corpo (e não mais pelo intermédio do corpo) que o cinema se une com o espírito, com o pensamento. ‘Dê-me, portanto, um corpo’ é antes de mais nada montar a câmera sobre um corpo cotidiano (DELEUZE, 2007, p. 227).

Com as imagens que as crianças oferecem temos corpos produzindo em nós um autêntico processo de desmodelização de nossos modos prévios e pensar a criança e a educação.

...

As crianças pelas imagens nos mostram que nas imagens não são as câmeras usadas para filmar, para fotografar, mas como que para brincar as câmeras desaparecem como equipamentos e se reaparecem como corpos, são assim usadas para explorar. As câmeras não são mais meio, mas sim extensão do corpo, as câmeras e as

imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo. São corpos explorando, montando e sendo montados.

A câmera, como forma de aprisionar corpos em memórias chip também liberta os corpos, extraíndo corpos graciosos.

Mas, há outro pólo do corpo, outro vínculo cinema-corpo-pensamento. “Dar” um corpo, montar uma câmera no corpo, adquire outro sentido: não é mais seguir e acuar o corpo cotidiano, mas fazê-lo passar por uma cerimônia. Introduzi-lo em uma gaiola de vidro ou um cristal, impor-lhe um carnaval, um disfarce que dele faça um corpo grotesco, mas também extraia dele um corpo gracioso ou glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível [...] é a imagem inteira que se mexe ou palpita, os reflexos se colorem violentamente (DELEUZE, 2007, p. 228).

Nestes movimentos as crianças apresentam imagens que criam em nós sensações vertigens. E diante disso nos perguntamos: Pode, assim como as imagens, a educação se apresentar como ‘sensações vertigens’? Podem as vertigens presentes nas próprias imagens e de alguma forma em nossa vida cotidiana, criar outras formas de estar com as crianças e de estar na educação?

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Humanitas (UFMG), 2005.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya Editora, 2010.

CHISTÉ, Bianca Santos. **Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas**. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. 106f.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora34, 1997. v.5.

DELLEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5. In: Peter Pál Perbalt e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELLEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, César Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila de. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 12, n. 3, p. 134 - 152 – set./dez. 2019**. Disponível em: Acesso em 05 de novembro de 2021.

LEITE, César Donizetti. Blocos, infância e crianças: entre movimentos e ensaios brincantes. **Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 14, n. 2, p. 321 – 336 – mai./ago. 2021** ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734865767>.

LEITE, César Donizetti. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PELBART, Peter Pál. **O Averso do Niilismo: cartografias do esgotamento**. 2ª ed. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

SILVA, Vinícius Marques. **Mapas imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

## O equilíbrio está no desequilíbrio: epistemologias da ginga por uma prática pedagógica antirracista

Aurelice Bispo  
Coumba Diatta  
Ellen de Lima Souza  
Kamila Gomes Borges  
Valmir Santos Damasceno

Antes de adentrar ao universo da capoeira e suas epistemologias, é necessário nesse momento, apresentar o conceito de pedagogia pluriversal, o qual entendemos ser análogo ao método de aprendizagem e ensino próprio da capoeira, o qual entendemos à esteira de Nogueira (2012) como:

A assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista único (...) a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades.

De modo que nesta perspectiva a educação não se configura como um universo fechado entre um sujeito ativo; um sujeito passivo; forma e conteúdo. Ou em outras palavras: emissor, receptor, canal e mensagem. Mas, como um fluxo multivetorial aberto em que a noção de ancestralidade também se insere como categoria analítica e, do ponto de vista ético-valorativo, reposiciona o sujeito cognoscente em uma escala de pré-questionamento à unidimensionalidade do saber e conotações que assinalam a subalternização e desumanização como justificativas para o exercício do poder que na estrutura da colonialidade invisibiliza as múltiplas formas de saber e de ser sob a aparente neutralidade do currículo.

Do ponto de vista de uma perspectiva antirracista, a pluriversalidade, aqui invocada, busca outra modulação discursiva que se opera também no plano semântico, por exemplo, ao ressignificar a conotação do termo *denegrir*, literalmente tornar-se negro, que levado a uma noção de uma pedagogia pluriversal antirracista, torna-se uma categoria epistêmica.

No caso, *denegrindo* o pensamento e o território epistêmico. Em termos mais precisos, se trata de amplificar a capacidade criativa e regeneradora como método. Ou seja, não se trata de dividir e divorciar os elementos, mas, compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidialogo, uma efetiva pluriversalidade [...] *Denegrir* indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, *denegrir* tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes (NOGUERA, 2012, p. 69.)

Em coro com Noguera (2012) entendemos a pedagogia da pluriversalidade como um exercício intercultural que possibilita a revitalização da existência nos planos individuais e coletivos, pois revaloriza perspectivas diversas sobre a realidade, reposicionando o ato de conhecer em dinâmica integrativas e interculturais, cujo principal efeito é a refundação do sentido de dignidade da pessoa humana pautada na diversidade humana entendida como um valor intrínseco. Nesse aspecto, permear os espaços de ensino com essa visão, não implica em uma cisão simplista de um modelo pautado pela universalização.

Mas, vale a ressalva estar a favor da pluriversalidade não é ser contra a educação para todas as pessoas. Mas, a questão é que tipo de educação? Talvez, seja preciso assumir que nem todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. Neste sentido, *denegrir* é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc. (NOGUERA, 2012, p. 71).

Advindo disso pode-se haver a abertura para compreensões distintas da que fundou a modernidade, a partir do cogito moderno que foi o corpo ideológico justificante do colonialismo ao instaurar a dicotomia fundada no res cogitanseres extensa do método cartesiano. A despeito disso, uma educação pautada pela pluriversalidade guarda em seu fluxo a potência integradora da noção de corpo e alma e, por conseguinte a ideia de unicidade sob o entendimento das conexões entre os fenômenos aparentemente singularizados e seccionados tal como no curriculum formal de ensino.

É nesse âmbito que se destaca a capoeira como prática na qual se insere um conjunto epistêmico do qual pode-se integrar a estrutura curricular das disciplinas do ensino formal possibilitando uma aprendizagem desalienadora do corpo e espírito à medida que os reposiciona em um contínuo unívoco da existência e não como elementos autônomos tal como o cânone do pensamento fundado na modernidade.

A celebre frase atribuída por Frei Beto a Paulo Freire que diz que “A cabeça pensa onde os pés pisam” possui um sentido especial ao pensarmos a capoeira como forma epistemológica, pois, literalmente aprende-se na capoeira, por meio da ‘bananeira’,<sup>1</sup> a pensar com os pés no céu. Desde modo, abre-se para:

A possibilidade de se compreender o corpo como articulador de mensagens, os movimentos corporais transmitem episódios, rememorar personalidades importantes e venerar arquétipos da mitologia [...] através das performances rituais afro-brasileiras se pode conhecer os princípios da filosofia centro-africana e as técnicas de transmissão de saberes e os procedimentos mnemônicos que permitem que os conhecimentos chamados “ancestrais” sejam exaltados e reatualizados. Nas culturas afro-brasileiras, de formageral, o corpo é entendido como um reflexo do cosmo e por meio deleque os seus praticantes representam a imagem que fazem do universo.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ato de destreza física na qual a pessoa fica de ponta cabeça, equilibrando-se sobre as mãos.

<sup>2</sup> FONSECA, Mariana Backs, 2018. p. 173.

Pensar a epistemologia da capoeira é, por conseguinte, dirigir o olhar para o fenômeno das práxis dessa tradição afro-brasileira com a argúcia do pensamento milenar africano da tradição kemética do antigo Egito<sup>3</sup> que declara que “o que está em cima é como o que está em baixo”. Não se trata de uma mera indiferenciação de fenômenos, mas como assinalado acima, uma compreensão ampla da ligação e semelhança de fenômenos aparentemente dispares. “A filosofia africana pode contribuir para superar a oposição binária via a complementaridade binária, sua proposta trata-se de um conceito que reabilita uma visão de mundo sistêmica e integrada”.<sup>4</sup> Conforme assinala Oluwole:

Como pode a ‘cara e a ‘coroa de uma moeda existir independente uma da outra? Quão significativa é a ideia de uma montanha que não é complementada pela ideia de um vale? O lado frontal de uma medalha existe separadamente da parte de trás? O fato de que cada aspecto pareado dessa existência apareça como o oposto do outro, não justifica a crença de uma existência independente ou ainda, o funcionamento correlato de duas existências de oposição irreconciliável. A experiência humana é da existência pareada com aspectos complementares entre si.<sup>5</sup>

Essa compreensão passa a ser nítida para os praticantes de capoeira com o passar do tempo. Pois no espaço ritual da “roda” há uma apreensão dinâmica da unicidade composta por cada elemento. Conscientiza-se do simples ato de respirar e sua relação com o ritmo musical definido pelos instrumentos musicais próprios da capoeira<sup>6</sup> e do canto em coro, tanto quanto sobre as emoções e suas manifestações no corpo. O sorriso de quem está na prática do jogo de capoeira deixa de ser apenas uma manifestação de alegria, mas de uma conscientização profunda de sentimentos, emoções e de uma racionalidade particular do jogo que dentre outros ensinamentos nos diz que “todo tempo não é um” e “que nem tudo que reluz é

---

<sup>3</sup> DIOP, Cheikh Anta. Unidade Cultural da África Negra, 2014.

<sup>4</sup> PAULA; WER. 2019. P. 131

<sup>5</sup>OLUWOLE apud PAULA; WER. 2019. p.131

<sup>6</sup> Berimbau, pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco.

ouro”<sup>7</sup> tratando-se de uma pluriversalidade epistêmica convidativa para um autoconhecimento em uma cosmovisão binariamente complementar entre o eu e o cosmo.

Significa dizer que a relação ensino-aprendizagem, passa a ser complementar, diluindo a noção de polo passivo e polo ativo desta relação. Tal noção levada ao âmbito formal de ensino, sobretudo nas redes públicas, poderia instaurar condutas valorativas não sustentadas por uma frágil autoridade sustentada por professores e uma insipiente contestação da mesma por parte de alunos, mas em uma dinâmica de aprendizado pautada pela solidariedade entre sujeitos em contínuo esforço de autoconhecimento, substituído, por conseguinte a noção de professor e aluno, originada na idade média, para a noção de malungos, conforme se expressa no âmbito da capoeira angola, noção essa que apresenta a imagem horizontalizada e o entendimento de que os entes participantes do processo cognoscente, são sujeitos ativos e não hierarquizados de forma rígida ou excludente.

### **Pensar, sentir e fazer**

O processo educativo instaurado no Brasil, bem como em todos os lugares invadidos pela colonização, reflete a desumanização abissal do colonizado, narrativa que compõe em menor ou maior grau o imaginário coletivo ainda hoje.

Das invasões aos dias de hoje, o projeto eurocêntrico mantém suas bases mestras quase inalteradas nas Américas. As consequências do colonialismo são ainda patentes no modo de gestão econômica, política, jurídica, epistemológica e cultural da maioria dos territórios dantes colonizados. Na apreensão de Edward Said, a partir do romance de Conrad, intitulado *Nostromo* de 1904, tal prepotência imperialista se expressa na voz de um dos personagens:

---

<sup>7</sup> Cantos proverbiais da capoeira.

Nós, ocidentais, decidiremos quem é um bom ou um mau nativo, porque todos os nativos possuem existência suficientes em virtude de nosso reconhecimento. Nós os criamos, nós os ensinamos a falar e apensar, e quando se revoltam eles simplesmente confirmam nossas ideias a respeito deles, como crianças tolas, enganadas por alguns deseus senhores ocidentais.<sup>8</sup>

O trecho citado ilustra incisivamente como se operou a construção das subjetividades sob a ótica da colonialidade e a importância dos processos educativos formais para a cristalização desse fenômeno. Contudo, por óbvio, o fenômeno do aprendizado não se realiza somente por meio dos processos formais de ensino, havendo, por conseguinte, instâncias da vida social, onde ocorrem outras realidades em que se estabelecem o ensino aprendizagem, o universo da capoeira angola e suas epistemologias é característico disso:

Essas características se manifestam também de forma muito peculiar e própria, nos processos educativos e na transmissão de saberes e conhecimentos, que tradicionalmente se fazem presentes nesse universo. Festas, rituais e tradições populares constituem um espaço fecundo para a análise dos processos de mudança e de construção de identidade e da memória coletiva.<sup>9</sup>

Sendo uma das peculiaridades desse processo de transmissão, a indissociabilidade entre pensar, sentir e fazer. Fluxo esse baseado na relação de proximidade e afetividade entre discípulo e mestre.

Além da afetividade, outra dimensão importante das mestras e mestres é sua alegria [...] a afetividade que o mestre aprendeu a exercitar no contato com aquele que foi seu mestre é ativada na prática de realizar o saber sobre o qual ele possui maestria. E esse sentir, porque é constitutivo de seu saber, justamente se conecta com o pensar, aquele saber que deve plasmar em forma ou em objeto. É o sentir aquilo que se pensa e que será realizado. Pensar o que sente e faz. Sentir o que pensa e faz. Fazer o que pensa e sente.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> CONRAD apud SAID, 1995, p. 11.

<sup>9</sup> ADIB, Pedro. 2013, p. 126.

<sup>10</sup> COSTA, Samira; CARVALHO, José Jorge. 2020, p. 11.

Como visto, o pensar, sentir e fazer, não constituem etapas separadas do processo de aprendizado, mas elementos indissociáveis e concomitantes de um todo. Há de se dizer ainda a importância da fala nessa relação de aprendizado, muito mais que uma fala didática sobre determinados conteúdos, trata-se, não obstante, de uma oralidade pautada na integralidade do ser.

A transmissão é experiência de oralidade e transcendência, mescla de elementos sensíveis e supassensíveis. O mestre que domina exclusivamente a oralidade apresenta um enorme desafio para os acadêmicos que se formaram na contiguidade entre os dois modos de transmissão, oral e escrito. A oralidade se mostra como um dos elementos centrais nos processos de transmissão de saberes entre mestres e aprendizes. Nela, o texto narrado não se coloca de modo destacado ou apartado de outras formas narrativas, como o gestual do corpo e o uso de ferramentas e instrumentos em ato.

A oralidade aqui entendida como o canal pelo qual se transmite uma tradição, uma memória coletiva de uma comunidade de pessoa para pessoa. Nesse ponto é ilustrativa a fala o Mestre Cobra Mansa:<sup>11</sup>

O mais importante nessa tradição é o hálito, é o que você está passando... a sua alma que você tá transmitindo. [faz o gesto como esse estivesse passando a alma através da boca]. Então você não está transmitindo simplesmente a sua palavra, mas o hálito... a alma então quando você recebe aquilo, você tá recebendo uma tradição de muitos e muitos antepassados, porque alguém já me passou isso... agora eu tô passando pra você, você vai internalizar, e depois vai poder passar a mesma coisa para o outro, então é muito mais do que você pegar o livro e ler... tem uma alma ali, tem um gesto, um olhar, tem uma forma (...) tudo isso marcado, porque é legal você ler um livro, mas a emoção de alguém estar te contando uma coisa, te passando alguma coisa, tem todo um gesto, um brilho nos olhos, que você sente uma alma sendo passada para você.<sup>12</sup>

Tanto no candomblé, quanto na capoeira a fala é a instância condensadora do pensar, sentir e fazer. Pois nesse ato, por meio de histórias, músicas e provérbios, a transmissão do conhecimento se dá de maneira reflexiva, pois convida os sujeitos envolvidos no

---

<sup>11</sup> Dr. Cinézio Peçanha (mestre Cobra Mansa) *apud* ADIB, 2013, p. 126.

<sup>12</sup> Mestre Cobra Mansa *apud* ADIB. 2013, p. 126.

processo de aprendizado ao pensamento inquiridor do sentido de cada palavra em seu contexto de enunciação, desvendando ambiguidades, paradoxos e malícias, captando sentidos por meio do sentimento integrado pelo vínculo afetivo entre 'o mais velho' e o 'mais novo'<sup>13</sup> De modo que nesse processo, a fala, situada pela presença efetiva do corpo que a complementa por meio de gestos e dança, estabelece o estado de presença integral dos sujeitos do processo de conhecimento. Na roda de capoeira, por exemplo, a fala cantada além da enunciação típica, guarda no ritmo em que se canta uma mensagem particular instaurando na roda de capoeira a atualização do passado da tradição ao presente do enunciador, tornando passado e presente uma manifestação não linear, mas cíclica do tempo. Tal atitude, valorizada como episteme particular nos meios formais de ensino, pode representar uma redefinição de uma perspectiva mais integral do mundo e menos fragmentada, além de uma evidente forma menos verticalizada e mais horizontal da prática educativa tendo como centro a dignidade da pessoa humana, objeto central da luta antirracista não só na educação.

### **Kindezi- Acender o Sol**

Kindezi pode ser traduzido como a arte de educar ou conforme traduzido por Fu Ki-Au, "a arte da babá", segundo este autor, a vida humana é entendida pela tradição africana bantu como um processo, "infinito de nascimento, desenvolvimento, transformação e responsabilidade. O bem-estar da comunidade depende da saúde e integração da totalidade, do amadurecimento das pessoas que lhes constituem como membros" (FU KI-AU; WAMBA. 2017, p.02).

Sendo essa uma característica do processo de aprendizagem tipicamente africano conforme aludido no capítulo anterior, tratando-se, portanto, de um processo sem cisões, verticalizações, subalternizações, ou hierarquizações fragmentadoras dos sujeitos

---

<sup>13</sup> Expressão comum no mundo das tradições africanas para designar os sujeitos do processo de conhecimento.

no processo de aprendizado e também presente na tradição afrodiásporica no Brasil. Nesta tradição, quem ensina também aprende em um processo de aprendizado conjunto.

Assim, Kindezi é uma arte focada não apenas no cuidado dos jovens da sociedade, mas no crescimento do Ndezi (O cuidador, aquele que pratica a arte da kindezi). Em outras palavras, ao passo que uma pessoa desenvolve as habilidades do kindezi, desenvolve-se para si mesmo. Ndezi deve ajudar o muntu, o “sol vivo” a “brilhar”; e, no processo, ele/ela aprende como “brilhar” com o poder do “sol vivo”. Porque esse processo é contínuo, a maior kindezi (experiência de serviço para a comunidade) descansa com os anciãos.

A arte da kindezi, tem como base a noção de ancestralidade entendida não como uma esfera do passado e inoperante na realidade do presente, mas um contínuo vivo cuja finalidade é o desenvolvimento integral da pessoa humana, de forma que os anciãos nas sociedades tradicionais africanas, possuem amplo prestígio, pois representam aqueles cuja caminhada ao longo da vida se encontra mais próxima da ancestralidade. Na comunidade tradicional africana bantu, os anciãos são percebidos como aqueles que em decorrência da superação dos desafios da vida atingiram um estágio de desenvolvimento espiritual mais adiantado que os demais, embora em sua senilidade, sem a força física do ponto de vista biológico, contudo, forças vivas do contínuo cultural da comunidade e, por conseguinte, agentes educadores por excelência dos jovens e crianças sob a arte da Kindezi, conceituada por Fu Ki-Au como,

uma arte antiga entre os africanos, em geral, e os Bântu, em particular. É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente, Kinzungidila, em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre. A palavra “kindezi”, um termo da língua “kikôngo”, deriva do verbo raiz leia, que significa desfrutar de tomar e dar cuidados especiais.

Sendo esta ação uma transferência dos padrões culturais da comunidade aos membros mais jovens, sendo, portanto, uma relação coletiva com a noção de ancestralidade também presente no universo da capoeira e do candomblé, criando um campo de

pertencimento entre sujeitos do presente e do passado, entre vivos e mortos, estabelecendo o consenso da reciprocidade e a perpetuação do grupo por meio da solidariedade que associa os indivíduos fazendo-os se perceberem como parte de todo.

De modo que o desvelamento do conceito de kindezi para uma educação antirracista possui a princípio dois vetores; um relacionado à manutenção dos laços sociais, fragmentados por uma sociedade pautada no individualismo, base ideológica liberal e outro referente à valoração e reconhecimento de sistemas africanos de pensamento que derivam práticas pedagógicas de ensino fundamentadas em um profundo humanismo. De forma que a possibilidade de adoção desse conceito em salas de aula, mediante o dispositivo normativo que determina a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e médio da história da cultura afro-brasileira e, o reconhecimento da imanência desse conceito nas práticas da cultura afrodiaspórica no Brasil é uma das possibilidades do educador comprometido com a luta antirracista.

### **Musicalidade, “ quando venho de Luanda, eu não venho só”<sup>14</sup>**

A Musicalidade é um dos aspectos que singularizam a capoeira e a retira de um rol esportivo, típico das demais artes marciais e a coloca em um campo de uma complexa manifestação cultural repleta de mensagens, significados e sentidos, muitos dos quais, descortinados com o passar do tempo no âmbito da prática desta manifestação.

A manifestação da musicalidade da capoeira é a expressão do caráter oral de transmissão do conhecimento e da filosofia subjacente aos cantos e ritmos, filosofia está profundamente sustentada pela noção de ancestralidade. Conforme mencionado em capítulos anteriores.

---

<sup>14</sup> Trecho de um corrido (uma das estruturas musicais da capoeira).

A estrutura musical de uma roda de angoleiros é tão importante quanto o próprio jogo, uma vez que seus canais de comunicação vão se definindo nos toques e suas variações, mas também nos cantos, cujas metáforas orientam o entendimento sobre o estar presente naquele momento e naquele lugar. Isto revela um importante aspecto da base reflexiva sobre as temporalidades, eliminando possibilidades de mecanização do próprio saber. Cada momento é único e, portanto, valorativo destas reflexões presenciais (ARAÚJO, 2017, p. 26).

Há toda uma estrutura na qual essa musicalidade é manifestada na roda de capoeira angola, na qual é definida o número e quais instrumentos são tocados e como os jogadores se posicionam para tocá-los. A 'bateria de capoeira angola'<sup>15</sup> é composta por três berimbaus chamados de gunga, médio e viola; dois pandeiros; um agogô; um reco-reco e um atabaque, totalizando oito instrumentos os quais são tocados pelos jogadores, geralmente sentados em um banco de madeira longitudinal, onde no centro ficam os três berimbaus ladeados pelos pandeiros de um dos quais seguem-se agogô, reco-reco e na outra extremidade o atabaque.

A roda de capoeira se inicia com o toque do berimbau mais grave, chamado gunga, seguido pelo berimbau chamado médio e pelo berimbau viola; pandeiros, agogô, reco-reco e atabaque respectivamente. Cada instrumento por sua vez, até compor o mosaico musical da roda. Após a sincronia dos instrumentos, inicia-se o canto com uma expressão 'Iê', expressão similar ao 'ilá'<sup>16</sup> do candomblé Kongo - Angola. Tal expressão é feita por quem conduzirá o canto inicial na roda de capoeira, sempre feito por alguém 'mais velho' iniciado no rito da capoeira. Esse primeiro canto é chamado pela tradição da capoeira de ladainha, nele o cantador narra uma história que no momento presente se desdobrará em sentidos para os participantes da roda, poderá ser um desafio, um lamento, uma vangloria etc. Um exemplo de ladainha cantada por mestre Moraes e a qual prazenteia transcrever:

---

<sup>15</sup> Nome dado ao conjunto de instrumento tocados na roda de capoeira.

<sup>16</sup> Trata-se de manifestação sonora parecida com um grito, embora não seja um grito propriamente, feita pelos ancestrais no momento de suas corporificações nos terreiros.

Imbundeiro fruto seco/Imbu a sua semente, herdado por manindongo /Orgulho daquela gente/Imbundeiro é o guarda chuva de angola, sim senhor Presente da natureza dado pelo criador./Funge pra matar Nzala Dei njindungo e Kaidela/Meu canto aqui não está completo, se eu aqui não falar dela Terra de Njinga Mbandi/Tem história de valor Lutou sem querer descanso/Contra o colonizador/ Marca da sua passagem/ Lá na pedra ela deixou/ Vi crianças nas estradas /Com sorriso encantador/ E por ver tanta beleza/Canto Angola com amor.<sup>17</sup>

Como se nota, à primeira vista, parecem sentenças e orações sem sentido, sobretudo, devido ao uso das expressões em kimbundo, contudo, para os iniciados nessa prática abrem-se sentido diversos que reportam a situações da realidade presente da roda de capoeira.

Espaço de imanência para aquilo que os angoleiros e angoleiras definem como filosofia de vida. Nesse momento, por meio de sua musicalidade, ocorre o acesso para os iniciados na prática, às mensagens proverbiais mantidas pelo princípio da ancestralidade na capoeira, exemplo dessa visão filosófica dos cantos da capoeira é a seguinte ladainha:

Mundo atrapalhado Não tem o que fazer Para viver nesse mundo/Se andar limpo é malandro Se andar sujo é imundo./Mundo atrapalhado, Além de tudo, enganoso/Se comer pouco é mesquinho Se comer muito é guloso Se conversa é falastrão/Ai meu deus, se não conversa é manhoso./Me criei pelo mundo, No mundo que crio ensino Quando apanha é covarde Quando mata é assassino/É hora é hora...<sup>18</sup>

O singelo arranjo dos significados vocálicos guarda um profundo sentido filosófico e pragmático frente ao mundo, análogo aos contos budistas que afirmam que nada há que se faça em um mundo de ilusão que se possa escapar de sua impermanência. E nada há que se faça nas relações interpessoais que se possa sanar os desejos ilimitados das pessoas e, sobretudo, buscar sempre o

---

<sup>17</sup> Ladainha de autoria de mestre Moraes do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho (GCAP).

<sup>18</sup> Ladainha cantada por Mestre Paulo dos Anjos.

caminho do meio, pois “se falar muito é falastrão, se não fala é manhoso; se comer muito é mesquinho, se comer pouco é manhoso” vê-se que ensinamentos como esses, situados em um acervo próprio da cultura afrodiáspórica, incorporados e não devidamente valorizados nacionalmente, contribuem efetivamente para a saúde física e psíquica de pessoas constantemente bombardeadas por apelos ao consumo definido como meta primaz de vida, gerando desejos ilimitados ante a meios escassos de os satisfazer, provocando por conseguinte um estado frequente de ansiedade, aflição e angústia de um sujeito fragmentado e individualista.

A roda é o espaço e o momento do catártico, onde a música é o elemento condutor da epifania sobre os aspectos intangíveis da capoeira. É nela que se manifesta o *asé*, ou *nguzo*<sup>19</sup>. Para o mestre Moa de Katendê,<sup>20</sup> a música é a alma da capoeira. Sendo um vasto acervo da tradição oral dessa manifestação, cuja relevância para se pensar a atuação e os processos de conhecimento são tangenciais a uma proposta de uma educação antirracista, nela narra-se feitos de personagens históricas invisibilizadas, referências de *nkisses* ou *orixás*, criando uma dimensão entre o sagrado e o profano, um ‘entre’ que para os praticantes da arte da capoeira é o lugar da magia, o espaço da mandinga que para o mestre Cobrinha Verde<sup>34</sup>, é do mesmo fundamento mágico religioso que o candomblé.

Como afirmado alhures, a expressão musical da capoeira é uma das manifestações do patrimônio imaterial afrodiáspórica no Brasil, a qual devidamente abordada por educadores no exercício da efetivação dos marcos normativos referentes à história dos povos africanos e suas contribuições no Brasil, é uma valiosa ferramenta de combate ao racismo.

---

<sup>19</sup> Energia ancestral manifesta na capoeira em língua Iorubá e Kikongo, respectivamente.

<sup>20</sup> Romualdo Rosário da Costa (1954-2018). Assassinado no segundo turno das eleições presidenciais, segundo o inquérito, por divergência política contra um simpatizando do candidato Jair Bolsonaro, que o assisou hediondamente com 12 facadas

## “O equilíbrio está no desequilíbrio”<sup>21</sup>

A ginga é outro elemento que singulariza a capoeira angola. A ginga é a sinuosidade, o corpo no estar e não estar nos espaços. É a ambiguidade de ser e não ser, sendo refratária ao binarismo redutor do pensamento fundante da narrativa ocidental. Segundo Bracks (2017), a ginga é capaz de apresentar, enquanto performance ritual, a mobilização da memória e visões de mundo africanas através de seus movimentos corporais.

É possível traçar uma analogia da ginga com o griro, aliás são indissociáveis fazem parte de uma performance ritual que se transfigura em re-existência negra e ecoa em Exu e sua lógica<sup>22</sup>.

Guardadas as diferenças doutrinárias ou ritualísticas, em ambos os casos, o corpo configura-se como um microcosmo com um virtual “coração” coletivo. Pensaríamos assim: em todo “coração” do devir-criança negra há um coletivo negro, uma ancestralidade irredutível, uma esperança contra-colonial. Mas também o “coração” do devir-criança negra pode ser uma centelha de vida a consumir o poder da morte e, com ela, um giro alucinante de vida como experiência de territórios existenciais fora das rotas traçadas pelos mapas dos colonizadores da infância negra (CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 26).

Assim como as crianças nos desequilibram a performance ritual presente nesses corpos que adentram as diferentes instituições de ensino interrogam a pedagogia exigindo a presença da ginga no giro que é, também, epistemológico e tal movimento extirpa o conceito

---

<sup>21</sup> Mestre Valmir; Valmir Damasceno, um dos fundadores da Fundação Internacional de Capoeira Angola.

<sup>22</sup> No segundo movimento, e em função das consequências analíticas anteriores, assumiremos a manifestação do erê como caráter da potência de realização do devir-criança. O giro do erê é resistência a toda e qualquer prefiguração de papéis e representação estática de vida. No erê, e com ele, a vida é liberalidade plena. No caso da criança, o erê agencia seus devires “africanamente”, catalisando a cosmologia do terreiro de candomblé. Por meio da lógica exúlica, no erê, deparamo-nos com a forja de conceitos tais como oralidade, corporalidade e ancestralidade, capazes de aportar para as experiências de infâncias da comunidade de terreiro uma vida que pulsa (CARVALHO; SOUZA, 2021, p.07)

de universal e revisita a construção conceitual que vai afirmar que não há racismo sem adultocentrismo.

Parte do discurso do colonizador foi a infantilização dos povos de origem africana, na contramão, desse discurso parte do movimento social prefere se afastar das religiões de matriz africana. Mas, estamos no momento político e histórico do giro epistemológico, é necessário redimensionar não apenas o racismo, mas tudo aquilo que o compõe, inclusive o racismo é feito, também, pelo machismo e pelo adultocentrismo. Infantilizar e folclorizar os africanos, sua cultura, sua filosofia e reduzir seus sistemas de crenças e sua mitologia sempre se deu como uma estratégia justificadora da codependência forjada a base de ferro, chumbo, pólvora e açoite. O discurso da infantilização relacionado à raça e à idade trata-se de uma construção histórica longe de ser superada [...] Nessa direção, para além das principais bandeiras do movimento negro a clamar por educação e oportunidades iguais de acesso ao mercado de trabalho, soma-se a reivindicação pelo direito à infância [...] é preciso acrescentar que tampouco há racismo sem adultocentrismo como não há racismo sem intolerância religiosa (SOUZA; NOGUEIRA, 2022, p. 31/32)

Assim inferimos ser esse componente performático da capoeira, a ginga, uma narrativa dramatúrgica sobre momentos e lugares da história afrodiaspórica que, também, pode nos apoiar a ressignificar as infâncias resididas no corpo como acervo da memória. Nesse interim, fazemos a mesma indagação da autora “esse molejo corporal foi chamando de ginga, considerado como o movimento básico da capoeira. Seria este nome uma referência à rainha Nzinga Mbandi, chamada Ginga/Jinga pelos portugueses?<sup>23</sup>. Tal indagação não é infundada, estima-se que centenas de escravizados, homens que foram soldados da rainha Nzinga, foram transplantados para o Brasil. É de se imaginar que os substantivos ginga e Nzinga/Ginga, não se comuniquem por mera coincidência. O termo ginga, talvez seja uma percepção no plano microfísico, do corpo negro em guerrilha, dos aspectos político militares utilizados pela rainha Nzinga.

Para mestre Pastinha,<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> BRANCKS, 2017.

<sup>24</sup> Vicente Ferreira Pastinha (1889- 1981), responsável pela institucionalização da Capoeira Angola na década de 1940.

A palavra “ginga, em capoeira, significa uma perfeita coordenação de movimentos de corpo que o capoeirista executa com o objetivo de distrair a atenção do adversário para torná-lo vulnerável à aplicação de seus golpes. Os movimentos da ginga são suaves e de grande flexibilidade – confundem, facilmente, a quem não esteja familiarizado com a capoeira, tornando-o presa fácil de um agressor que conheça esta modalidade de luta. Na ginga se encontra a extraordinária malícia da Capoeira além de ser sua característica fundamental. A ginga da Capoeira tem, ainda, o grande mérito de desenvolver o equilíbrio do corpo, emprestando-lhe suavidade e graça próprias de um bailarino. (PASTINHA, 1964, p.16 *apud* BRACKS, 2017,p. 126)

Estas eram as mesmas características apresentadas pelas estratégias militares realizadas na luta contra os portugueses no séc. XVII, pela Rainha Nzinga de Ndongo e Matamba, hoje, territórios angolanos e a qual no período recebeu o nome de Ginga. Para fins dessa pesquisa intervenção, a vinculação da figura da ginga da Capoeira angola, com a da rainha Nzinga é exitosa pelo ponto de vista da adoção de narrativas históricas a partir de outro olhar.

Fenômeno análogo se dá no candomblé em que o uso de uma linguagem corporal é utilizado para transmitir mensagens para os membros do terreiro ou gestos adequados para se construir a ligação com a ancestralidade. Acreditamos que os registros culturais dos povos afrodiaspórico contam com recursos difusos da transmissão do conhecimento pela a oralidade: a música, o ritmo, a dança os gestos e cores são os meios sensíveis por onde se expressam essa lógica.

Para além do paralelo da ginga da capoeira com Nzinga/Ginga Mbande e seus movimentos políticos-militares, há uma outra noção dos povos bantu, bastante interessante sobre o aspecto físico do movimento dentro do qual haveria um sétimo movimento possível, integrando os demais e, consoante à cosmologia dos povos africanos, integrador da inseparabilidade do plano físico e plano espiritual. Quem nos traz essa noção é Fu Kiau, que segundo o qual:

O ser humano [mântu] dispõe de dois planos para o seu movimento. No plano horizontal, ele se pode mover em quatro direções: para frente, para trás, para a esquerda e para a direita. Os movimentos para essas quatro direções são para o aprendizado, ou seja, para se coletarem informações (dados) a serem arquivados no bando humano, a mente. Mas, graças ao plano vertical,

pode-se andar em mais três direções, das quais uma é decisiva para a saúde e para a autocura. O plano vertical permite ao ser humano andar para baixo, para cima, e para a saúde “perfeita”, verdadeiro autoconhecimento e autocura, permite-lhe que caminhe para dentro. Os Bântu, sem seu ensinamento, acreditam que o ser humano sofre, sobretudo, em virtude da sua falta de conhecimento de como caminhar para essa 7ª direção, a interior.<sup>25</sup>

Atesta a validade da hipótese de um contínuo cultural das matrizes africanas a presença dessa noção no âmbito da Capoeira Angola, que por meio da ritualidade e do ritmo musical, conduz seus integrantes a um estado meditativo que alguns chamam de o ‘transe da capoeira’. Diversas outras culturas, buscam esse sétimo movimento, traduzido em diferentes nomes e quase sempre vinculados à esfera religiosa e a um estado de quietude e muitas vezes negador do mundo físico. Talvez a singularidade dessa noção dos povos bantu, resida precisamente nesse aspecto.

Para os bantu, o sétimo movimento não se realiza a partir da negação dos movimentos típicos do plano físico, mas sobretudo, se realiza mediante esses movimentos e a partir deles. Como dito em outro momento desse trabalho, não há uma distinção para a cosmologia africana de planos distintos da realidade: físico/espiritual; corpo/espírito, mas sim a imanência e binariedade complementar desses aspectos da realidade.

Tais reflexões são levadas para o âmbito do Evento Roda de Saberes - Chamada de Angola, sendo uma estratégia antirracista, levada para os espaços formais e não formais de ensino, buscando por meio das epistemologias da capoeira a construção de uma prática pedagógica antirracista.

O nome ‘Chamada de Angola’, no título do Evento Roda de Saberes, refere-se a um momento/movimento típico da capoeira angola, no qual um dos jogadores interrompe o jogo e convida o adversário à uma espécie de bailado, onde tocam-se as mãos e com passos no compasso do ritmo musical, vão de um ponto a outro da roda. Para uma pessoa não iniciada na prática da capoeira angola,

---

<sup>25</sup> FU KIAU apud SANTOS, Tiganá, 2019, P. 71.

poderia parecer um momento de descanso, um pedido de tempo para se realinhar ao jogo etc. Contudo, para todo praticante de capoeira, é exatamente o contrário o que se passa. Não se trata de um momento para descanso ou relaxamento, mas um instante de máxima concentração e atenção.

Em alusão a esse movimento/momento na Capoeira Angola, o Evento Roda de Saberes, busca criar uma situação de um entre lugar típico da capoeira. Ou seja, visa levar ao ambiente institucional as demandas de uma educação antirracista, sensibilizando os diversos atores envolvidos: Educadores/as, professores/as, estudantes, mestres e mestras das culturas tradicionais e a coletividade como um todo. Por meio da ginga em um sentido político, articulada com diversas outras ações de combate ao racismo efetivadas pelo movimento negro em sentido amplo. Ação inspirada nos feitos de heróis e heroínas da prática quilombista transmutada ao longo dos séculos desde a chegada dos primeiros bantu que se aquilombaram contra o poder militar do branco escravizador.

## **Considerações**

A história afro brasileira, apesar de não estar sendo contada nos espaços formais de educação, ela está sendo não só contada mas vivenciada de modo coletivo nos espaços tradicionais. E esses espaços possuem guardiões e guardiãs. Para de fato contar essa história é necessário olhar ao redor desses espaços formais de educação. Convidar os mestres e mestras da cultura popular para contar essa história, é uma maneira de completar o ciclo da proposta das leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB e estabelecem por meio do parecer CNE/CP/03/ 2004 diretrizes curriculares nacionais. Assim a referida lei, ao definir a formação básica comum estabelecia: a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional da educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana; b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos; c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo; d) a vinculação da educação com a prática social. Bem como, “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio

de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004, p. 22).

Dentro desse campo, podemos perceber a viabilidade dos diálogos multivetoriais de combate ao racismo envolvendo povos tradicionais de terreiro, mestres e mestras da cultura popular, ativistas e agentes públicos guiados por esse empenho, constituiu-se o problema a ser levantado: como a capoeira pode servir como prática educacional para uma pedagogia antirracista e, conforme exposto, vislumbrar a rica epistemologia que possui e suas múltiplas aplicações mediante uma pedagogia pluriversal.

A contribuição dos povos da diáspora negra para o Brasil, não se resumiu apenas na força de trabalho escravizada que edificou o país tornando-o rico e ao mesmo tempo condenado pela divisão internacional do trabalho, efeito do modelo de colonização insustentável, aplicado pelos colonizadores e arrastado até os dias de hoje, motivado pela ganância rapinadora.

A influência africana no Brasil não é nada secundária, contudo, devido a sujeição do escravizado, e pelos efeitos da escravidão, tentou-se invisibilizar seus elementos culturais, tornar o homem um escravo é, acima de tudo, animalizá-lo, torná-lo coisa entre outras a compor o patrimônio do escravizador e fazer como que não se reconheça como pessoa e atribuir aos seus aspectos culturais o mesmo sentido ao atribuído pelo escravizador.

Assim foi no Brasil e assim continua a ser, todavia, a vitalidade dos elementos culturais dos povos africanos foi mais poderosa que as forças que tentaram sucumbi-los. Assim como a própria vida nos corpos pretos que jamais será exterminada pela máquina genocida do Estado.

São muitas as contribuições passadas e presentes da população da diáspora negra nos mais diversos sentidos e campos da atuação humana. Neste trabalho, destacamos apenas alguns dos elementos presentes na Capoeira Angola, manifestação cultural que reúne de forma holística aspectos diversos da cosmologia africana no Brasil.

Trazer esses elementos para uma visibilidade concreta das vidas por meio do ensino pode-se dizer que deriva do processo de resistência negra, entendendo-a como um processo histórico de luta de longa duração que procura afirmar a consciência de si mesmo, de um povo que está sob o jugo de outro que controla tanto os aparelhos ideológicos como o aparato de repressão estatal. A ginga e o giro são bens culturais presentes em um patrimônio imaterial como a roda de capoeira<sup>26</sup>. Portanto, direto de nossas crianças dentro e fora das instituições.

Desse modo é a luta do movimento em sentido amplo e atores parceiros na luta contra o racismo, acreditando na educação como o instrumento eficaz para isso e fica justa, equânime e igualitária quando tem os valores civilizatórios afro brasileiros como princípios orientadores éticos, políticos e estéticos que asseguram uma educação antirracista que possa rodar quiçá desde a Educação Infantil.

## Referências

BRASIL. **Lei 9.394**, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

---

<sup>26</sup> **Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade** - A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. O reconhecimento da Roda de Capoeira, pela Unesco, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão. Originada no século XVII, em pleno período escravista, desenvolveu-se como forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidarem com o controle e a violência. Hoje, é um dos maiores símbolos da identidade brasileira e está presente em todo território nacional, além de praticada em mais de 160 países, em todos os continentes. In: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>

BRASIL. **Lei 10. 639**, de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

ARAÚJO, Rosângela. **Ginga: uma epistemologia feminista**. Seminário Internacional Fazendo Gênero, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

ARAÚJO, Rosângela. *Iê, viva meu mestre - a Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2004.

BARBOSA, Maria José Somerlate. **A Mulher na Capoeira**. In *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, V9, p.9-28, 2005.

CARVALHO, José Jorge. **Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior**. Cadernos de Inclusão, Publicação do INCTI, UNVB. Brasília, junho de 2016. Disponível em: [www.ecademia.edu](http://www.ecademia.edu).

CARVALHO, Alexandre Filordi; SOUZA, Ellen de Lima. **O erê e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos**. In: *Revista Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, Vol 17, p. 1-28 *Infância e Necropolítica: outros possíveis*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56331/38007> Acesso em: 18/11/2021.

DIOP, Cheikh A. **A unidade Cultural da África Negra**. Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Editora Pedago, Luanda/Angola. 2014.

SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Giramos e assim nos educamos**. In: SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, Sidnei Barreto; TEBET, Gabriela Guarniere Campos. *Giro epistemológico por uma educação antirracista*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2022.



## **Números: a brincadeira como experiência na Educação Infantil**

Wellington Evangelista dos Santos  
Júlia Soares Santos  
Mercedes Carvalho

O presente capítulo é um relato de experiência acerca de um projeto desenvolvido, em 2019, durante o estágio supervisionado em um centro municipal de Educação Infantil do município de Maceió, AL. A proposta procurou aliar o estágio e os conhecimentos trabalhados na disciplina Saberes e Metodologias da Matemática I, em que os conteúdos e a didática desenvolvidos nesta disciplina, motivaram a elaborar um projeto de intervenção<sup>1</sup> contemplando o conceito de números naturais e a geometria.

Para tanto, planejamos as atividades utilizando materiais manipuláveis e brincadeiras, isto porque, entendemos que a brincadeira é um eixo central do trabalho na Educação Infantil. Parte-se do princípio de que a brincadeira e a matemática podem dialogar e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e o raciocínio matemático, sobre os conceitos como números, formas geométricas, medidas, sistema monetário entre tantos outros, que estão presente no cotidiano das crianças, pois elas podem acompanhar seus pais às compras no supermercado, na feira, nas lojas, quando vão às consultas no pediatra e assim por diante.

Em nosso projeto, trabalhamos com atividades sobre os conteúdos da geometria, dos números e das medidas. Porém, neste capítulo, nos dedicaremos ao relato de experiência com o conjunto dos números Naturais, no qual a brincadeira e a ludicidade

---

<sup>1</sup> Salientamos que em no desenvolvimento do estágio supervisionado a escola e a Universidade são parceiras e por isso os estágios têm a possibilidade de desenvolverem e elaborarem projetos sobre os conteúdos trabalhos na Educação Infantil e desenvolvê-los junto com a docente titular.

estiveram fortemente presentes, porque as crianças quando brincam com outras crianças desenvolvem conhecimentos importantes.

[...] Precisamos elencar as brincadeiras como subsídio de grande relevância para a atividade infantil, pois a criança é um sujeito ativo, que consegue aprender enquanto brinca (TREVEZANI et al., 2021, p.7).

### **Números: aprender a contar**

O trabalho matemático realizado na Educação Infantil, geralmente, gera posições controversas entre os profissionais da área pois, alguns defendem que a Educação Infantil é um espaço para brincar e outros advogam que a escola é um lugar de aprender conteúdos e estes devem ser apresentados por meio de brincadeiras, jogos, ou seja o lúdico e, nesta perspectiva, a brincadeira é entendida como meio e não fim da aprendizagem (CARVALHO, 2020). Independentemente do posicionamento sobre a brincadeira, é fundamental destacar que as experiências matemáticas e as brincadeiras são fundamentais para as aprendizagens das crianças.

Assim como Grando, Santos e Grillo (2022) também entendemos que cabe ao professor planejar as suas atividades para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos de forma intencional porque desta forma estimulará

[...] habilidades e modos de pensar matematicamente, pois o jogo assume um lugar fundamental no desenvolvimento e aprendizagem infantil. É pelo jogo de exercício, da repetição e observação do que é variante, que as crianças criam hábitos e aprendem a importância das rotinas, das repetições, dos limites e das variáveis. Ele permite às crianças aprendizagens funcionais, reconhecimento de causa e efeito, e estimulação do pensamento lógico (GRANDO et al, 2022, p.126).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é o documento que norteia o currículo para a educação básica e, desta forma, nos pautamos em seus pressupostos para discutirmos o conceito de número.

A BNCC na Educação Infantil, está organizada em: campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sobre o campo de experiência organizado como: “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” entendemos como sendo experiências que tratam dos conteúdos matemáticos e das ciências. Assim sendo, no documento em tela assevera que,

[...] as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 9º, também, encontramos alusão às brincadeiras e experiências para possibilitar às crianças construir conhecimento matemático.

[...] são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009).

Nesta direção, para Carvalho (2010, 2020) e Santos (2009) o trabalho didático com número natural e o processo de contagem na Educação Infantil são importantes para que a criança, desde cedo, desenvolva as habilidades matemáticas e reconheça o padrão do sistema de numeração decimal.

De acordo com as autoras, ora citada, o conjunto dos números naturais contam as coisas da natureza, por isso, naturais. Se o número não for usado para controlar as quantidades (contar) ou medir, não é número é código: número do telefone, número de matrícula, número do CPF etc. Assim sendo, a contagem de objetos demanda da criança coordenar três habilidades simultaneamente: a) realizar a correspondência termo a termo, a cada objeto contado corresponde a uma palavra número, b) realizar a ação de juntar, a última palavra número falada é a quantidade total de objetos contados, c) iteração de um, + 1<sup>2</sup>.

Ainda de acordo com Carvalho (2010, 2020) e Santos (2009), o trabalho de contagem na Educação Infantil é desenvolvido priorizando a sequência numérica dando a impressão de que as crianças sabem contar, mas na verdade elas estão “cantando” a sequência numérica. Por isso é importante desenvolver jogos, brincadeiras em que as crianças tenham a possibilidade de contar para compreender que estão somando +1 a cada objeto que contam e quando somam +1 a 9 quantidades irão trocar de ordem, ou seja, irão trocar 10 unidades por 1 dezena. Este é o padrão do nosso Sistema de Numeração Decimal, agrupar de 10 em 10.

Para o historiador Ifrah (1997) a natureza, implicitamente, nos impõe os primeiros conceitos matemáticos nos mostrando os modelos de números cardinais<sup>3</sup> como, por exemplo, a quantidade de dedos da mão ou a quantidade de asas de pássaro. É a partir desses modelos que, naturalmente, estão presentes no cotidiano das crianças, que começamos, enquanto observadores e profissionais da educação, a direcionar a vivência das crianças para que desenvolvam e produzam o conhecimento dos conceitos matemáticos partindo do seu próprio cotidiano (SANTOS, 2009).

Porém, Mezzomo e Foschiera (2019), em seus estudos, chamam a atenção para a formação do educador, pois elas entendem, assim

---

<sup>2</sup> Para os matemáticos iteração de 1. Já Piaget se referia a inclusão de 1.

<sup>3</sup> Números cardinais é o total de objetos contados e os números ordinais é a sequência numérica.

como nós, que a construção do conhecimento numérico pelas crianças se dá pela criação passo a passo de uma visão subjetiva e geral das suas aplicações, e que a aprendizagem das crianças só acontece quando o educador tem conhecimento de todos os fatores a serem considerados, reconhecendo o desenvolvimento da aprendizagem matemática.

### **Placas sensoriais e caça aos ovos: brincadeiras para aprender matemática**

Placas sensoriais e caça aos ovos numéricos foram duas atividades que desenvolvemos com as crianças para trabalhar número e quantidades.

A atividade das placas sensoriais objetivou possibilitar-lhes reconhecerem o algarismo e representarem a quantidade correspondente. Foram confeccionadas com lixa, papel cartão e palitos de picolé. Este brinquedo propiciou-lhes, de forma lúdica, estabelecerem a relação existente entre número e quantidade. Ao manusearem o material, elas tiveram a oportunidade de sentir e observar a grafia do número, identificar qual era o algarismo e, assim, estabelecer a correspondência entre o número (grafia) e número de palitos de picolé (quantidade) que teriam que contar.

Por meio desta brincadeira nos foi possível observar as aprendizagens de cada uma delas, o que nos facilitou a reorganização do nosso plano para que pudéssemos trabalhar de forma que todas aprendessem.



Fonte: Os autores.

## Os ovos numéricos

Com os ovos numéricos trabalhamos a sequência numérica. As crianças foram organizadas em grupos e foram convidadas a encontrar todos os ovos que estavam numerados na sequência de 0 a 9 e, em seguida, colocá-los na caixinha de acordo com a ordem numérica. O brinquedo foi confeccionado com sucata: caixa de ovos e bolinhas de papel em forma de ovo e numeradas.

Os ovos foram espalhados pelo parque da CMEI e as crianças em seus respectivos grupos tinham que encontrar, porém não poderiam repetir os ovos com mesmo número. Após os grupos encontrarem os 10 ovos, deveriam colocá-los em sequência numérica na caixa.

Das atividades que propusemos durante nosso estágio, acreditamos que esta foi a mais prazerosa para as crianças, pois adoraram a ideia de correr livremente em busca dos ovos para colocá-los na caixinha. Essa brincadeira foi pensada, estrategicamente, para que elas interagissem em comum acordo, buscassem e negociassem estratégias para encontrarem os ovos e os organizarem rapidamente.

## Caça aos ovos numéricos



Fonte: os autores

## Brincar e aprender matemática

### *As Placas Sensoriais*

O dia em que desenvolvemos esta brincadeira estavam presentes 10 crianças. Organizamo-las sentadas em círculo e explicamos a proposta. Mostramos o material e elas<sup>4</sup> o manipularam e fizeram considerações importantes para pensarmos o trabalho com as crianças.

Miguel: - Eu quero tia.<sup>5</sup>

Estagiária: - Daqui a pouco a placa chega onde você está.

Miguel: - Ah! Tia.

Nesse momento o Nicolas ficou tocando na lixa, seguindo o desenho do número.

Estagiária: - Nicolas, passe a placa para o seu colega ao lado.

Maria: - Eu gostei tia.

Cristiano: - Eu não.

Estagiário: - Por que não, Cristiano?

Cristiano: - É chato. Estou com sono.

Miguel: - Eu também.

Davi: - Eu também.

Estagiária: - Vamos ver os outros números para a gente fazer a próxima atividade então.

Observamos que passar placa uma a uma, criança por criança, como havíamos planejado, previamente, estava causando desinteresse, como mostra o diálogo e neste momento foi importante

---

<sup>4</sup> Os nomes das crianças são fictícios.

<sup>5</sup> Sabemos que há longo debate sobre o fato daqueles e daquelas que exercem a docência na Educação Infantil serem chamados de “tios/tias”. No entanto, optamos por manter os diálogos exatamente como ocorridos no momento do estágio. O costume de chamar a professora de “tia” vem da década de 60. As mulheres, ao buscar afirmação profissional, recorriam às escolas para cuidar de seus filhos e, de certa forma, segundo relato de mães, entregar os filhos à tia e não à professora lhes aliviava a culpa (GRISPINO, 2003) Como citado pela autora o hábito criado pelas mães de deixar as crianças com a “tia” por ser mais aconchegante, e confortável perdura até hoje. Desenhando o professor como um membro da família por ser mais agradável e de fácil aceitação até para as crianças. Devido a esse hábito todas as crianças nos chamavam de tios (as).

mudar a estratégia. Rapidamente, para que a brincadeira e seu propósito não se perdessem, apresentamos todas as placas e solicitamos que cada uma escolhesse uma das placas e representasse as quantidades utilizando os palitos de picolé. Atentamos que algumas crianças se mostraram ansiosas, em especial, porque queriam contar a quantidade de palitos de picolé referente à placa.

- "Tio, Tia, agora é minha vez"?

- "Tia, quando é que eu vou?"

Cristiano nos disse:

-Tio, eu não conheço os números, mas eu sei que a gente usa pra ver a hora.

Cristiano tem noção da utilidade do número, serve para contar as horas, mas não os identifica. Conjecturamos que a possível ausência de trabalhos envolvendo experiências matemáticas como: resolução de problemas, contagem, medidas por meio de atividades lúdicas podem contribuir para as aprendizagens das crianças.

Nicole: - Eu quero, tia.

Estagiária: - Certo. Você quer qual número?

Nicole: - Humm... Essa. (Apontando para o número 7)

Estagiária: - Certo. Agora represente com os palitos.

Nesse momento Nicole começou a pegar a quantidade de palitos e colocar próximo ao número escolhido.

Estagiária: - Agora conte para os colegas.

Nicole: - 1,2,3,4,5,6,7.

Estagiária: - Está certo pessoal?

Crianças: - Todas em coro respondem que sim.

Mesmo as crianças querendo participar, observamos que nem todas elas contavam na perspectiva de somar +1, o que casou certa dificuldade para relacionar o numeral à quantidade.

Após esta contagem, solicitamos-lhes que colocassem as placas na sequência numérica. Uma criança de cada vez, foi até a mesa, onde estavam dispostas as placas, e organizaram a sequência numérica. Miguel e André conversavam conosco a todo momento. Mesmo André que costumava ser mais tímido, participou ativamente da atividade.

Em um certo momento solicitamos a uma das crianças que colocasse os números em sequência. Entretanto ela demonstrou dificuldade e nos surpreendemos escutar o André falar, isto porque, é uma das crianças que menos interagia com as outras.

- “Isso é fácil, número dois, o dois, dois, o dois é o dois, você não sabe?”.

Finalizada esta atividade consideramos aspectos interessantes e conjecturamos algumas hipóteses: é possível que estas crianças não tenham acesso a atividades, brincadeiras e jogos que possibilitem desenvolver a ideia de número. Podem não ser expostas a situações em que tenham a necessidade de contar ou calcular quantidades. Percebemos que a maioria delas se interessou pela brincadeira e pelo brinquedo, queriam falar, mostrar o que estavam fazendo e dialogavam, porém, a construção do conceito numérico é um trabalho diário e contínuo em que todas as oportunidades devem ser aproveitadas para que as crianças contem.

### *Caça aos ovos numéricos*

Para esta brincadeira, utilizamos uma bandeja de ovos que foi dividida em duas partes e pintadas em duas cores diferentes, um lado de vermelho e o outro de amarelo. Os ovos, feitos de papel, também tinham a cor correspondente à bandeja e estavam numerados de 0 a 9.

Utilizamos duas mesas pequenas organizadas no pátio e distantes uma da outra. Em cada uma delas foi colocada uma bandeja. Retiramos os ovos e os espalhamos em todo o pátio.

Buscamos as crianças na sala, o que causou curiosidade. No caminho, Nicole perguntou:

- A gente vai pra onde?

Maria também falou:

- A gente vai procurar as formas da escola.

Estagiária:

- A gente vai brincar de uma coisa bem legal.

Nicolas correu na frente e o estagiário o chamou de volta para a fila e falou:

- Tio a gente vai brincar de quê?

Estagiário:

- É uma surpresa, você vai saber quando a gente chegar lá.

Samuel falou:

- A gente vai aprender uma coisa nova, né tia?

Estagiária:

- É isso mesmo Samuel, vamos aprender uma coisa bem legal.

Ao chegarmos ao pátio, solicitamos às crianças para se sentarem em círculo, para explicarmos a brincadeira. Percebemos que o André não estava querendo participar da atividade proposta.

- Mas André, por que você não quer participar?

André falou:

- Porque eu não sei isso.

A professora disse:

- André você não pode dizer que não sabe se os tios ainda não explicaram a brincadeira.

O auxiliar também falou:

- André você tem que pelo menos tentar.

Foram feitas várias tentativas para convencer o André a brincar, porém foram infrutíferas e ele não participou, ficou como observador dos colegas.

Organizamos as crianças em duas equipes e Nicole e Maria lideraram seus grupos. Nessa etapa elas que escolhiam os componentes da sua equipe e os chamavam de forma alternada. A primeira a escolher foi Maria:

- Eu quero no meu grupo o Samuel e o Davi.

A estagiária explicou:

- Maria você escolhe um agora e depois você escolhe outro, está bem?

Então Maria respondeu:

- Eu quero o Samuel então. Disse Maria bem apressada com um tom de brincadeira.

Então foi a vez de Nicole, que estava empolgada com a dinâmica e já foi logo escolhendo:

- O Davi. (E sorriu para o Davi).

Assim fizeram suas escolhas e formaram as equipes. Enquanto isso, a professora e o auxiliar tentavam convencer André a participar da atividade, por enquanto sem sucesso. Reunimos as crianças e explicamos como funcionaria a brincadeira.

- A brincadeira é assim crianças: Vocês vão procurar todos os ovinhos amarelos e os vermelhos para colocá-los lá na bandeja. Depois vocês terão que organizar os ovinhos na sequência de 0 a 9. Então tem 10 ovinhos amarelos escondidos e 10 ovinhos vermelhos escondidos e vocês terão que achá-los para poder organizar, combinado?

A equipe Amarela, que era a equipe da Nicole gritou:

- SIM!

Nicole:

- Eu já sei contar de 0 a 9.

Nicolas:

- Eu vou achar todos.

Davi:

- É fácil igual a tia fez naquele dia com a plaquinha azul.

A estagiária respondeu:

- Muito bem Nicolas, ache todos. Isso mesmo Davi, igual a gente fez com as plaquinhas.

- Eu sei fazer de 0 a 9, eu já aprendi tudo, é fácil, falou Maria.

- Eu não vou brincar, porque eu não consigo, disse Miguel.

A estagiária tentou falar com ele:

- Miguel é fácil, os amigos ajudam, a tia ensina.

Mas Miguel não quis saber, e disse:

- É porque tia tem gente que consegue e tem gente que não consegue, e a gente não consegue, eu e o André.

Miguel sentou-se perto de André, e ficaram observando as outras crianças. Quando percebemos que os dois estavam em um canto e sem querer brincar, tentamos conversar com eles para compreendermos por que não queriam participar da atividade junto com os amigos. Conseguimos convencê-los, porém brincaram por pouco tempo e não interagiram com a equipe, mas continuamos incentivando até que um deles encontrou um ovinho:

- Achei!

Miguel que estava o tempo todo com André respondeu:

- Esse é da outra equipe.

Esta intervenção do Miguel revela que ele prestou atenção nas regras do jogo. Entretanto, as demais crianças estavam empolgadíssimas com a brincadeira. Todas estavam correndo procurando os ovos e para colocá-los na bandeja.

Assim que todas as crianças acharam os seus respectivos ovos, as equipes começaram a organizar a sequência rapidamente. Maria tomou a frente da equipe vermelha, querendo resolver tudo sozinha. A equipe da Nicole também estava em ritmo frenético para organizar os ovos. Nos aproximamos e fomos ajudar para que todas participassem em conjunto e elas conseguiram organizar todo o brinquedo de forma rápida, conversando durante todo o tempo.

- Corre, cadê o 0? A gente tem que terminar mais rápido, disse Maria.

Enquanto isso Samuel estava ajudando a Sarah a arrumar os ovos. Nicole, que estava no outro grupo, também estava bem apressada para terminar rápido.

- Vamos logo, é fácil, disse Davi.

Andrey falou em seguida:

- É, a gente já sabe.

A equipe da Nicole terminou primeiro e decidiram ajudar a equipe da Maria a terminar. Quando terminaram a sequência dos ovos, gritaram:

- ÊÊÊÊÊÊ!!!!!!

- De novo! De novo!

André e Miguel ficaram sorrindo e vieram observar a brincadeira. Como resolvemos repeti-la, desta vez, também participaram.

Nesta brincadeira as crianças tiveram mais facilidade para resolver pois, neste caso, o objetivo era a sequência numérica que, geralmente, é mais trabalhado em sala de aula. Porém, pode dar a impressão equivocada que, se a criança “fala” a sequência numérica corretamente, ela sabe contar, o que não é realidade, Carvalho (2010,2020).

### **Algumas considerações**

O projeto, assim como o conhecimento matemático, foi realizado de forma processual, o entendimento dos números como parte

fundamental dos conceitos matemáticos pode ser visto em cada uma das atividades realizadas, o contato com as crianças foi importante, pois a partir das observações realizadas, construímos uma ponte entre a teoria e prática de estágio. Para Silva (2020, p. 11) “[...] número é um objeto abstrato utilizado para contar, ordenar e medir”.

Trabalhamos com o conceito numérico de formas diferentes, muitas das vezes representados por quantidades de peixes, bolinhas, palitos e outros objetos, o que nos revela que a matemática pode ser trabalhada na Educação Infantil, apresentando os conceitos matemáticos a partir da ludicidade.

A matemática é importante e as crianças aprendem de forma diferente. Quando se trabalha experiências matemáticas desde cedo, considerando brincadeiras e jogos em que os conceitos são desenvolvidos, possivelmente, não terão problemas com os conteúdos mais complexos no Ensino Fundamental.

Quando a criança cria um conjunto, comparando com outro que já existe, ela vai construindo conceitos numéricos através das relações mentais que ocorrem quando ela atua sobre objetos (MEZZONA e FISCHIERA, 2019, p.9).

A partir desse projeto, nos conscientizamos sobre a importância que a matemática possui nas práticas cotidianas e sobre a construção dos nossos próprios conhecimentos matemáticos, compreendendo que a ludicidade tem um papel importante na forma como cada criança entende os números e o seu uso no cotidiano.

Cada criança constrói conhecimento de forma particular, mas ao participar de atividades em grupo, realizam trocas de experiências que lhe possibilita a construção de um saber coletivo importante para o seu desenvolvimento integral, como prevê a legislação educacional brasileira.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/> Acesso em agosto de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, p.205-239 [Conhecimento do mundo, 3] 1998
- CARVALHO, Mercedes. Aprender a contar e resolver problemas matemáticos na Educação Infantil. IN: CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo Almeida (org.) **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ª edição 2014, 4ª reimpressão 2020
- CARVALHO, Mercedes. **Números**: Conceitos e atividades para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.
- GRANDO, Regina Célia; LAURENT, Angélica Anelise von Kirchof; SANTOS, Raquel Soares; GRILLO, Rogério de Melo. A matemática possível nos jogos na Educação Infantil. In e-book **CIRIACO**, Klinger Teodoro; OLIVEIRA, Carloney Alves (orgs) **Tendências em Educação matemática na Infância**. Biblioteca do Educador. SBEM. Volume 22. 2022.
- GRISPINO, Izabel Sandalla. Por que professoras e não “tias”?. Izabelsandallagrispino.com, 2003. Disponível em: [http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1324#:~:text=O%20costume%20de%20chamar%20a,professora%20lhes%20aliviava%20a%20culpa](http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1324#:~:text=O%20costume%20de%20chamar%20a,professora%20lhes%20aliviava%20a%20culpa). Acesso em: 17, fev 2021.
- IFRAH, Georges. (1997) **A história universal dos algarismos**. 2 vols. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- MEZZOMO, Bruna Aparecida de Souza; FOSCHIERA, Elisabeth Maria. **A aprendizagem matemática das crianças de 4 a 6 anos na**

**perspectiva Piagetiana:** um desafio ao professor de Educação Infantil. 2019. 12 f. Artigo de conclusão de curso (Licenciado em Pedagogia). Curso de Pedagogia. Universidade Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

SANTOS, Mercedes Betta Quintano de Carvalho Pereira dos. **Ensino da matemática em cursos de pedagogia:** a formação do professor polivalente. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Fabrício Oliveira, **Uma Investigação Sobre a Ideia de Número.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Matemática e Tecnologia, Catalão, PROFMAT – Programa de Pós-graduação em Matemática em rede Nacional – Sociedade Brasileira de Matemática (RC), Catalão, 2020.

TREVEZANI, Eglieni; TREVEZANI, Eliane; PAZULINI; DALMASIO, Regiane; SILVA, Wesley Alves; COSTA, Franciellen MORAIS-. **A importância da ludicidade na Educação Infantil:** revisão de literatura. **Facit Business and Technology Journal**, vol. 1. p. 59-68, 2021.



## Posfácio

Susy Yarley hinestroza Rodríguez  
(Universidade de Manizales, Colômbia)

Se partirmos da premissa de que as crianças são atores e agentes, devemos reconhecer que as ações das crianças ocorrem dentro de parâmetros diferentes daqueles do mundo adulto, porque elas estão em uma posição de inferioridade em relação ao poder. Considerá-los como agentes nos permite focalizar suas visões e sua vida atual, e não tanto nas repercussões em seu futuro, quando deixam a etapa da infância (PAVEZ-SOTO, 2019, p. 199).

As crianças, como sujeitos de direitos, têm estado imersas em profundas discussões sociais para validar sua capacidade de agência. Uma série de imaginários, representações e narrativas foram erguidas em torno da infância para designar seu lugar em diferentes culturas. No caso das crianças que foram particularmente racializadas e minoritárias, esses imaginários configuraram experiências com alta incidência nas práticas pedagógicas, cuidados, relações familiares e sociais de meninas e meninos. Matrizes que problematizam o curso de vida dos sujeitos em relação a seu sexo, idade, etnia, classe social e que também levantam a necessidade imperativa de revisitar o campo da infância, em consideração às experiências de vida das crianças. Desta forma, a questão das interseções na infância aparece como um tema que precisa ampliar os debates e reflexões, a fim de dar conta de seu impacto sobre as experiências das crianças. Ao mesmo tempo, com o intuito de deslocar imaginários decorrentes do colonialismo e mobilizar uma consciência social que reconhece a diversidade não como uma dicotomia entre "nós e os outros", mas como o protagonismo da dignidade.

Com relação ao livro *Infância(s) e Educação Infantil: Pesquisas, Docências e Pedagogias*, vale mencionar que o reconhecimento das crianças, não apenas como sujeitos de direitos, mas também como

atores sociais, ainda requer mais discussão. Embora debates recentes, aprofundados pelo campo da sociologia da infância, tenham proporcionado perspectivas analíticas para a compreensão da infância, além do campo jurídico, psicológico ou pedagógico, em coerência com as experiências de vida de meninas e meninos, no campo educacional é necessário continuar promovendo, mais do que conteúdo, uma série de princípios, questões problematizantes, abordagens, recursos metodológicos e fundamentos epistemológicos que nos permitam ler a infância, no plural, dentro de um quadro de diversidade e complexidade. Isto requer avançar na transformação de práticas que são tradicionalmente medidas pelo centrismo adulto, com o propósito de facilitar as relações horizontais centradas na comunidade, nas famílias e na escola.

No caso das escolas, por exemplo, é imperativo criar condições materiais e imateriais para a transformação dessas práticas. Faz sentido, portanto, o lugar dado às crianças como sujeitos epistêmicos, participativos, emocionais e eminentemente políticos que constroem suas subjetividades de acordo com suas experiências de vida. Nesta ordem de idéias, e como afirma Amador (2012), "a subjetividade é estudada com sujeitos situados e concretos e implica não só em perguntar sobre o que é o sujeito (como parte das expressões das sociedades disciplinares e de controle), mas também sobre o que pode ser (particularmente no contexto das sociedades coloniais modernas)" (AMADOR, 2012, p. 84). Isto mostra que a infância é construída com base em sua personalidade e presença no mundo, com base nas interações com os outros, a sociedade, a cultura e sua história.

Portanto, o primeiro e maior desafio, derivado da formação de professores, para o acompanhamento pedagógico das crianças, é considerar as crianças como sujeitos políticos, ou seja, reflexivos e dialógicos com seus ambientes, assim como protagonistas em cenários públicos e privados (DÍAZ; ALVARADO, 2012). Portanto, não é suficiente proclamar o discurso dos direitos, nem é suficiente garantir a educação como um direito fundamental. É necessário

fortalecer a escola como um lugar de aprendizagem e conhecimento, que ao mesmo tempo se configura como um espaço justo e protetor, na medida em que ela emprega processos de ensino e de aprendizagem que permitem abordar aspectos como a interseccionalidade, em termos de classe, gênero, sexo, raça, etnia e idade (COLLINS, 2015), que no caso das crianças têm um impacto sobre as profundas desigualdades sociais que as colocam como disciplinas na moratória social.

Neste sentido, são necessários professores qualificados que sejam capazes de ler as complexidades dos ambientes, com a intenção de ajudar a desvendar narrativas escondidas nas armadilhas da homogeneidade e do discurso da igualdade. Professores que se relacionam com o criativo, o simbólico e o imaginário baseados em outras formas de linguagem propostas pelas crianças, para que suas histórias sejam reconhecidas com base na linguagem de seus filhos. Histórias que, atualmente, dão conta de práticas de criação de crianças, de cuidados, mas também de exclusões, racismo, migrações, ou seja, do mundo real em que as crianças vivem.

Isto significa que devem ser criadas condições para acompanhar estas questões através de processos pedagógicos, críticos, éticos e políticos. Os professores devem apostar em uma educação que integre exercícios pedagógicos baseados em posturas performativas e estéticas decoloniais, com base em questões como: Que referências para a educação das crianças devem ser incorporadas como princípios pedagógicos? Como fortalecer as perspectivas de diversidade, gênero e geração a fim de ter currículos que respeitem as experiências de vida das crianças? Que desafios acadêmicos os professores enfrentam para desenvolver comunidades acadêmicas baseadas em conhecimentos e práticas interdisciplinares que realmente transformam a vida das crianças?

Além destas questões, a Educação Infantil deve melhorar as habilidades de todos os agentes envolvidos no sistema educacional. Deve ser forte em conteúdo, assim como humanizada, pois educar

também significa criar ambientes que promovam o amor e a hospitalidade para com as crianças, para que as sociedades apoiem modelos de co-educação, centrados no respeito e favorecendo a proteção integral de meninas e meninos, o reconhecimento de novas masculinidades e identidades de gênero e a promoção da participação dentro de uma estrutura de interculturalidade.

Para que isso seja possível, precisamos de novos paradigmas educacionais que retirem o assunto do imaginário pedagógico tradicional de ensino e de aprendizagem e mobilizem a educação no decorrer da vida, não como propriedade exclusiva de grandes congregações, mas de cenários pedagógicos que desvendam as matrizes sociais carregadas de significados coloniais que suprimem a vontade do ser de transformar seu ambiente. Traçar este horizonte sugere fazer reflexões ontológicas (quem são as crianças), metodológicas (como pesquisar sobre e com a infância) e epistemológicas (de onde nos situamos a fim de ler a infância).

## Referências

COLLINS, Patricia Hill. Os dilemas de definição da Interseccionalidade. **Annual review of sociology**, 2015, vol. 41, no 1, p. 1-20.

BAQUIRO, Juan Carlos Amador. Condição infantil contemporânea: rumo a uma epistemologia da infância. **Pedagogía y saberes**, 2012, no 37, p. 73-87.

GÓMEZ, Álvaro Díaz; SALGADO, Sara Victoria Alvarado. Subjetividade política empresarial. **Revista Colombiana de educación**, 2012, no 63, p. 111.128-111.128.

NOREÑA, Sandra Milena Robayo. Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020. **Revista Senderos Pedagógicos**, 2021, vol. 12, no 12, p. 67-89.

SOTO, Iskra Pavez; KATTAN, Natalia Sepúlveda. Conceito de agência em estudos de infância. Uma revisão teórica1. **Society and Childhood**, 2019, vol. 3, p. 193-210.



## Organizador e organizadoras

### **Cleriston Izidro dos Anjos**

Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (Angola). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL/CEDU), Membro Colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal). Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

**Contato:** cianjos@yahoo.com.br

### **Solange Estanislau dos Santos**

Doutora em Educação pela UNICAMP (2014); Mestre em Educação pela UNESP (2006) e Licenciada em Pedagogia pela UNESP (2003). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Sebastião; É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI-UFAL); do Grupo de Pesquisa: GEPEDISC-linha Culturas Infantis (FE/UNICAMP) e do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI).

**Contato:** solestani13@yahoo.com.br

**Ellen de Lima Souza**

Professora Adjunta e credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Coordenadora do grupo de pesquisa LAROYÊ Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras.

**Contato:** ellen.souza@unifesp.br

**Maria Janailma Barbosa Tavares**

Professora da Educação Infantil. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/CNPq-UFAL-CEDU). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL (2020). Licenciada em Pedagogia pela UNEAL (2019). Colaboradora no PIBIC, formadora de professores da Educação Infantil pelo PROFAP/UNEAL.

**Contato:** maria.tavares@cedu.ufal.br

## **Autoras e autores**

### **Adriana Alves da Silva**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2014), com estágio de doutorado sanduíche (PDSE/CAPES) na Itália (2012), junto à Università degli Studi Milano Bicocca em ambos estudos de pós-graduação, com financiamento à pesquisa como bolsista do CNPq. Realizou o mestrado em Multimeios – Depto de Cinema do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (2008), licenciada em Pedagogia também pela UNICAMP (2002). Professora em Florianópolis, desde 2013, da Educação Infantil na rede municipal ao ensino superior como colaboradora nos cursos de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação/CED da UFSC e na Faculdade de Educação/FAED da UDESC, e na formação continuada da Educação Infantil das redes municipais de Florianópolis e São José.

**Contato:** [adrianasilva@udesc.br](mailto:adrianasilva@udesc.br)

### **Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros**

Graduada em Serviço Social e em Pedagogia, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Estudante de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), membro do GEPPECI, colaboradora PIBIC, ex-Bolsista PIBID e Monitora. Assistente Social na Escola Municipal de Educação Básica Jacy da Costa Ayres e Professora de Atendimento Educacional Especializado na Escola Estadual Conêgo Amando de Gusmão.

**Contato:** [alyssandra.barros@cedu.ufal.br](mailto:alyssandra.barros@cedu.ufal.br)

### **Amanda dos Santos Silva Ferraz**

Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Professora na Educação Infantil da rede privada do município de Maceió.

**Contato:** [amandassilva.2014@gmail.com](mailto:amandassilva.2014@gmail.com)

### **Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza**

Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília - SP (2022), onde também realizou seu mestrado em Educação (2021), e, é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. É Bacharela em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM, 2017). Tem como interesse de pesquisa os seguintes temas: Educação, História da Educação, Direitos Humanos das mulheres, representações culturais de professoras e branquitude. Faz parte do corpo editorial da Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília – IPPMar. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil-História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (Saberes, práticas e culturas escolares e acadêmicas), do NUDISE - Núcleo de gênero e diversidade sexual na Educação, e, LIEG - Laboratório Interdisciplinar de Cultura e Gênero, todos na Unesp/campus de Marília.

**Contato:** ana.bonini@unesp.br

### **Ana Lucia Penteado Brandão Prado**

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.

**Contato:** anabrandaoprado@gmail.com

### **Ana Maria de Araujo Mello**

É psicóloga, aposentada desde 2017. Em 2014 participou de um estágio post-doctoral en Sciences de l'éducation, junto a équipé "Le Sujet dans la Cité" no Centre Inter-universitaire EXPERICE de l'Université Sorbonne-Paris Cité/Paris 13. É mestre em Psicologia e doutora em Ciências, FFCL USP/RP. Trabalha na Educação Infantil desde 1979, dirigiu a creche da rede Municipal em São Paulo e participou da fundação e construção do projeto da Creche Carochinha-Coseas/USP. Foi supervisora das Creches da Coseas USP Interior, como também na Escola de Aplicação - FEUSP. É membro do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Educação

Infantil FFCL-USP/RP. Participou, juntamente, com outros autores, de livros e artigos. Participou da Frente Nordeste Criança onde co-organizou e co-coordenou o Guiazinho - Pós-Quarentena COVID-19, [CADERNO DE DIREITOS | 2020] Retorno à Creche e à Escola: Direitos das Crianças, suas famílias e suas/seus Educadoras/es, e o catálogo “Nordeste Criança: Olhares das Infâncias” (2021).

**Contato:** anam@alumni.usp.br

### **Ana Lucia Goulart de Faria**

Criancista, criançologa, anti fascista, marxista, feminista. Paulistana desvairada, pedagoga, professora plena colaboradora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora da linha Culturas Infantis do Gepedisc. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. Ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas. Atua nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, quase exclusivamente na primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, na Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais. Destaque para a pequena infância e relações de gênero, classe social, relações étnico-raciais, parque infantil, Sociologia da infância, culturas infantis. Foi membro do Colegiado Docente de Doutorado da Università degli Studi di Milano-Bicocca (2010-2018). Desenvolve 3 projetos de pesquisa sempre na intersecção de idade, gênero, classe social, relações étnico-raciais no Brasil, na Itália (com a Università degli Studi Milano Bicocca) e na Suécia.

**Contato:** cripeq@unicamp.br

### **Ana Paula Cordeiro**

Doutora em Educação e docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, atuando no Curso de Pedagogia e na pós-graduação em Sociologia-ProfSocio. É membro do GEPECCI-UFAL e coordenadora do Projeto Ludibus da FFC-UNESP, Campus de Marília.

**Contato:** a.cordeiro@unesp.br

### **Andressa Thaís Favero Bertasi**

Mestre em Educação (PPGEdu), na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim (UFFS). Participou do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) (2012), coordenado pela professora mestre Zoraia Aguiar Bittencourt na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Todos os anos participa dos cursos de formação do Sistema Estadual de Ensino e da Formação Continuada das Escolas Públicas do Sistema Municipal de Ensino, organizada pela Prefeitura Municipal de Erechim. Atualmente, é professora nomeada na Rede Municipal e na Rede Estadual atuando com os Anos Iniciais. Áreas de interesse: Educação Infantil; Pesquisas com crianças; Artes Visuais e Anos Iniciais.

**Contato:** andressatf@gmail.com

### **Aurelice dos Santos Bispo**

Membra da Associação de capoeira Angola corpo e Movimento; Bombeira civil, educadora social, estudante de Bacharelado em História e Mestre de capoeira. Começou a praticar a capoeira Angola na Ladeira do Bonfim aos treze anos com Antônio Albino Soares, conhecido na capoeiragem como Mestre Angola. Discípulo de Mauricio Lemos de Carvalho, conhecido do mundo da capoeira como Mestre Vermelho da Moenda, discípulo direto do Mestre Pastinha. Ministrou aulas na década de 90 na Vila Militar dos Dendezeiros Bonfim, Fundação Cidade Mae, em diversos bairros. Lecionou em escolas como Vitor de Soares na Ribeira entre outros, participou de vários projetos sociais, batizados, rodas, oficinas, palestras, oficinas de movimentos, de musicalidade, de construção de instrumentos, de fundamentos. Busca atuar mostrando com respeito e maturidade, que a mulher e a africanidade também têm espaço e direitos.

**Contato:** nicedandara4.0@gmail.com

### **Camila Marques Vaz do Nascimento**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Membro do Grupo de Pesquisa Laroyê - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, nas linhas de pesquisa de Giro Epistemológico decolonial e justiça cognitiva; e, pedagogias descolonizadoras aportes em Filosofias Afro-diaspórica. Atua principalmente nos seguintes temas: acadêmicas negras, infâncias, fundamentos da educação, educação das relações étnico-raciais e RPG (role-playing game).

**Contato:** camila.vaz@unifesp.br

### **Carla Pires Antunes**

Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho. Possui a Licenciatura em Política Social pelo Instituto Superior de Ciências e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e a Licenciatura em Teatro - Formação de Atores, pela Escola Superior de Teatro do Conservatório de Lisboa. É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. É investigadora e membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UM). É membro do grupo de peritos para assessoria à criação da Estrutura Curricular e do acompanhamento do Curso de Mestrado em Metodologia de Educação de Infância na Huíla, Angola; Membro da equipa do Projeto de Reorganização Curricular do Ensino Básico da República da Guiné-Bissau.

**Contato:** cmfapa@ie.uminho.pt

### **Catarina Tomás**

Licenciada e mestre em Sociologia e Doutorada em Estudos da Criança, área de especialidade de Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho (2007). Professora Coordenadora na Escola Superior de

Educação de Lisboa, onde coordenou o Mestrado em Educação Pré-Escolar (2012-2018) e do Domínio de Sociologia da Educação (2018-2021). Atualmente é membro das coordenações de curso da Pós-Graduação em Educação em Creche e Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos, do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária e do Mestrado em Administração Educacional. É investigadora integrada do CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Cooordenadora da Secção Temática da Sociologia da Infância da Associação Portuguesa de Sociologia. Autora de várias publicações nacionais e internacionais nas áreas da Sociologia da Infância, Direitos da Criança e Perspectivas Sociológicas sobre Educação de Infância.  
**Contato:** ctomas@esex.ipl.pt

### **César Donizetti Pereira Leite**

Livre docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Adjunto na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil. Psicólogo pela PUC - Campinas, Mestre e Doutor em Educação pela Unicamp. Professor Associado do Departamento de Educação da Unesp Campus de Rio Claro. Pesquisador PQ2 do CNPQ.  
**Contato:** cesar.leite@unesp.br

### **Cleriston Izidro dos Anjos**

Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (Angola). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Doutor em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenador do GEPPECI - Grupo de

Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL/CEDU), Membro Colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal). Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

**Contato:** cianjos@yahoo.com.br

### **Coumba Diatta**

Possui Mestrado em Português pela Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal. Mestrado em Literatura e Civilização Latino-americanas pela UCAD, Universidade Cheikh Anta Diop de Dacar. Senegal. Atuou como professora no Lycee Valdiodio Ndiaye de Kaolack. Senegalesa, professora de português no ensino médio público em Senegal. Atualmente, doutoranda em Literatura pela UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina.

**Contato:** diattacoumba221@gmail.com

### **Daniella Costa de Carvalho**

Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Professora na Educação Infantil da rede privada do município de Maceió.

**Contato:** danicarvalho0107@gmail.com

### **Elina Elias de Macedo**

Doutora pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre e Pedagoga pela Universidade de São Paulo (USP), Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (Gepedisc - Culturas Infantis - UNICAMP); do Centro interdisciplinar de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn- USP) e Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (Giape - UFSCar). Integrante do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI).

**Contato:** elinamac@gmail.com

### **Ellen de Lima Souza**

Professora Adjunta e credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, e coordenadora do grupo de pesquisa LAROYÊ Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras.

**Contato:** ellen.souza@unifesp.br

### **Fábio Hoffmann Pereira**

Professor na área de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2004), mestrado (2008) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência de 19 anos na Educação Básica como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenador pedagógico e diretor de escola. Membro vice-líder do grupo de pesquisa GEPPECI. Na pesquisa em Educação, tem aproximações com as seguintes temáticas: Relações de Gênero e Educação, Desempenho Escolar, Educação Infantil e Sociologia da Infância.

**Contato:** hoffmann@arapiraca.ufal.br

### **Flávio Santiago**

Pós-doutor em educação pela USP (2022), Doutor em Educação (2019), pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da educação básica e no Ensino superior, pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP).

**Contato:** santiagoflavio2206@gmail.com

### **Gicelma de Oliveira Cavalcante**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- BA, especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – RJ. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFAL- Universidade Federal de Alagoas (2014). Técnica em Música com Ênfase em Canto pela UFAL/ICHCA (2020). Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (2001). Experiência na área de Educação, com ênfase em

Educação Infantil, atuando principalmente nos temas: infância; cultura infantil; educação, arte e ludicidade; formação de professor e infância; educação para as relações étnico raciais na Educação Infantil.

**Contato:** gicelmaoliveira@gmail.com

### **Givanildo da Silva**

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educação (GAE).

**Contato:** givanildopedufal@gmail.com

### **Iasmim Cavalcanti Caballero Lira**

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015), especialização no Ensino de Artes Visuais pelo Colégio Pedro II (2018), Mestrado em Educação pela UFF. Foi professora de Artes da Escola de Educação Infantil da UFRJ (2017 - 2018). Atuou também como professora de oficina extracurricular de Artes da Escola Eleva (2017 - 2020). Atualmente é pesquisadora do Círculo de Estudo e Pesquisa, Formação de Professores, Infância e Arte da Universidade Federal Fluminense e professora do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte, Educação, Educação Infantil e Educação Estética.

**Contato:** iasmim.caballero@gmail.com

### **Íria Bonfim Gaviolli**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.

**Contato:** iriagaviolli@gmail.com

**Iris Ferreira da Silva**

Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ciclos 2019-2020 e 2020-2021.

**Contato:** iris\_ferreiraa@hotmail.com

**Júlia Soares Santos**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas.

**Contato:** juliasoares.js1998@gmail.com

**Kamila Gomes Borges**

Mestra em Ensino das Relações Étnico Raciais pela UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia), Kota Maganza e membro da coordenação do ILABANTU (Instituto Latino Americano de Tradições Bantu). Professora da UNITINS (Universidade Estadual do Tocantins) dedicando-se à prática do candomblé e ensinando capoeira angola nas instituições de ensino formais e nos núcleos de associações culturais e pedagógicas. Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins; pós-graduada em strito sensu em História Indígena (UFT), mestra em Ensino das Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Doutoranda no Programa de Estado e Sociedade da UFSB. Participa atualmente de uma pós-graduação avançada em Pedagogia de Emergência e Pedagogia Waldorf.

**Contato:** kamilabantu@hotmail.com

**Luciana Aparecida de Araújo**

Possui Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutorado e Mestrado em Educação pela FFC/Unesp/ Marília. Docente vinculada ao Departamento de Didática e ao PPGE - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

**Contato:** luciana.a.araujo@unesp.br

### **Luciana Esmeralda Ostetto**

Com formação de base em Pedagogia - Educação Pré-escolar (Universidade Federal de Santa Catarina -1985), atuou como professora em Creche e Pré-escola (Florianópolis/SC) e pedagoga de Creche (Prefeitura Municipal de São Paulo). Atualmente é professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, atuando na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e na graduação (curso de Pedagogia). Foi professora do Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, fez doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Suas atividades articulam ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Formação de professores, contemplando principalmente os temas: Educação Infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores, narrativas autobiográficas. Coordena o FIAR - Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte (Faculdade de Educação UFF). Por meio do Programa Professor Visitante no Exterior - CAPES/2018-2019, realizou pesquisa de pós-doutorado junto à Universidade de Évora – Portugal.

**Contato:** lucianaostetto@id.uff.br

### **Marcia Aparecida Gobbi**

Cientista social, mestra e doutora em educação, pela USP e Unicamp. Tem atuado com pesquisas relacionadas a crianças e mulheres em lutas urbanas, por terra e teto e desenhos e fotografias como fontes documentais e recursos metodológicos de pesquisas.

**Contato:** mgobbi@usp.br

### **Márcia Buss-Simão**

Professora na Universidade Federal de Santa Catarina atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Infância. Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal

de Santa Catarina. Editora da Revista Zero-a-Seis e Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), Vice-coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED (2021-2023).

**Contato:** marcia.simao@gmail.com

### **Maria Amélia de Almeida Teles**

Bacharela em Direito pela Universidade São Francisco (USF); atualmente integra a coordenação do Promotoras Legais Populares, da União de Mulheres de São Paulo. Coordena o Projeto Maria, 430 Marias (Lei Maria da Penha) do IBCCRim. Compõe a Associação das Mulheres pela Paz e integra a pesquisa: "Tráfico de Mulheres" e foi professora visitante na Faculdade de Educação da UNICAMP no curso de Pedagogia.

**Contato:** amelinhateles@gmail.com

### **Maria Janailma Barbosa Tavares**

Professora da Educação Infantil. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/CNPq-UFAL-CEDU). Especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL (2020). Licenciada em Pedagogia pela UNEAL (2019). Colaboradora no PIBIC, formadora de professores da Educação Infantil pelo PROFAP/UNEAL.

**Contato:** maria.tavares@cedu.ufal.br

### **Mercedes Carvalho**

Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), atua nas licenciaturas em Pedagogia e em Matemática e no Programa de Pós-Graduação da UFAL em Educação. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutorado em Educação Matemática e

Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Graduação em Supervisão Escolar pela Universidade de São Paulo, graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Osasco e Graduação em Administração de Empresas pela Universidade São Francisco. Membro dos grupos de pesquisa em que articula estudos para a área de Educação Matemática: a) líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GPEM) que investiga sobre currículo, planejamento, formação do professor e a prática em sala de aula; b) GHEMAT - UNIFESP-SP: contribui para as pesquisas sobre a História do Ensino da Matemática em Alagoas. Realizou estágio de Licença Capacitação na Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico. Atuou na docência, coordenação e direção pedagógica na Educação Básica, exerceu trabalhos de assessoramento pedagógico junto às prefeituras do estado de São Paulo e possui experiência no Ensino Superior.  
**Contato:** mbettacs@uol.com.br

### **Núbia Cristina Sulz Lyra Correa**

Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Membro do Grupo de Pesquisa Laroyê - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, nas linhas de pesquisa de Giro Epistemológico decolonial e justiça cognitiva; e, pedagogias descolonizadoras aportes em Filosofias Afro-diaspórica. Atua principalmente nos seguintes temas: acadêmicas negras, infâncias, fundamentos da educação, educação das relações étnico-raciais e RPG (role-playing game). Foi coordenadora do CAPED-UFLA por três anos, nas gestões AVANTE e Ágatha Félix.

**Contato:** nubia.correa@unifesp.br

### **Patrick Pacheco Castilho Cardoso**

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Membro do

Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

**Contato:** patrick.cardoso@unesp.br

### **Pedro Rocha Silveira de Mendonça**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.

**Contato:** p.mendonca@unesp.br

### **Rodrigo Saballa de Carvalho**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) na linha de pesquisa: Estudos das Infâncias. Professor da área de Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), no Departamento de Estudos Especializados (DEE). Licenciado em Pedagogia, Especialista em Gestão da Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS -2005), Doutor em Educação (UFRGS -2011) e Pós-Doutor em Educação (UFPEL -2014) pós-doutor (PPGE- UFPEL). Áreas de Interesse de pesquisa: Educação Infantil; Pedagogia da Infância; Linguagens; Culturas Infantis; Currículo e Cotidiano na Educação Infantil; Pesquisa com crianças; Docência na Educação Infantil; Políticas curriculares de Educação Infantil; Formação de Professores de Educação Infantil. Membro da COMPÓS - Comissão de Pós-Graduação e da COMPESQ - Comissão de Pesquisa da FACED/UFRGS. Coordenador da área de Educação Infantil do DEE/FACED/UFRGS. Membro do Colegiado do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS. Participante do GEIN - Grupo de Estudos da Infância (UFRGS) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) - UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisas CLIQUE - Grupo de Pesquisas em Linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas -UFRGS.

**Contato:** rsaballa@terra.com.br

**Rogério Suzana de Freitas Micaela**

Licenciatura em Educação Ambiental pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique; Mestrando em Educação Científica e Ambiental UFLA.

**Contato:** micaelarogério@gmail.com

**Rose Mística da Silva Ferreira**

Graduada em Pedagogia (UFAL), Especialista em Atendimento Educação Especializado, Mestranda em educação (UFAL), membro do GEPPECI/UFAL, ex-Bolsista PIBIC e PIBID. Coordenadora Pedagógica no Centro Municipal Bilíngue de Pilar.

**Contato:** rose.ferreira@cedu.ufal.br

**Sarah Soares Moraes**

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

**Contato:** sarah.soares@unifesp.br

**Solange Estanislau dos Santos**

Doutora em Educação pela UNICAMP (2014); Mestre em Educação pela UNESP (2006) e Licenciada em Pedagogia pela UNESP (2003). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Sebastião; É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI-UFAL); do Grupo de Pesquisa: GEPEDISC-linha Culturas Infantis (FE/UNICAMP) e do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI).

**Contato:** solestani13@yahoo.com.br

**Suzana Marcolino**

Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e membro do GEPPECI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis.

**Contato:** suzana.marcolino@cedu.ufal.br

### **Susy Yarley Hinestroza Rodríguez**

Professora do Programa de Trabalho Social na Instituição Universitária Tecnológica de Antioquia. Professora convidada no Programa de Mestrado em Infância e Educação Infantil na Universidade de Santander, em acordo com a Cinde (Fundação Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano). É Assistente Social da Universidade Minuto de Deus, Especialista em Gestão de Talento Humano e Produtividade da Universidade de Medellín, Mestre em Governo e Políticas Públicas pela Universidade EAFIT, Doutoranda em Ciências Sociais, Infância e Juventude pela Universidade de Manizales em acordo com a Cinde. Membro do Grupo de Investigação sobre Crianças e Família na Cultura. Membro do Conselho de Administração da Associação de Assistentes Sociais de Antioquia - Atsa. Acompanhamento em processos de mobilização e participação relacionados com crianças e jovens, no âmbito de diferentes políticas públicas.

**Contato:** susyhinestroza@gmail.com

### **Teresa Sarmiento** (Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira)

Professora do Instituto da Educação - Universidade do Minho, do Departamento de Ciências Sociais da Educação, investigadora integrada do Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE-UM. É Bacharel em Educação de Infância, Licenciada em Ensino de História e Ciências Sociais, Doutorada em Estudos da Criança. É Diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo, especializada em formação de professores para os primeiros níveis educativos, desenvolveu estudos como perita externa sobre condições de género a nível da União Europeia, tendo colaborado na preparação de documentos preparatórios do enquadramento jurídico da educação pré-escolar e da educação inclusiva em São Tomé e Príncipe, bem como estudos sobre a criança em Angola, colaborando na formação de professores do ensino superior, neste último país, nas suas áreas de especialidade. Desenvolve investigação no âmbito do paradigma qualitativo, particularmente em métodos (auto)narrativos, estando os

seus estudos publicados em múltiplas revistas científicas e livros, a nível nacional e estrangeiro.

**Contato:** tsarmento@ie.uminho.pt

### **Thaís Mariê Camargo Sena**

Professora de inglês na Ebony English; Graduada em Gestão de Comércio Exterior pela Universidade Paulista e Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

**Contato:** thaismcsena@gmail.com

### **Valmir Santos Damasceno**

Valmir Santos Damasceno Mestre de Capoeira Angola da FICA (Fundação Internacional de Capoeira Angola), educador social, artesão de berimbaus. Palestrante, gestor de grupos e formador de lideranças sobre estudos afro-brasileiros e projetos sociais. Grupos que gerencia: Presidente da Fundação Internacional de Capoeira Angola (FICA) Bahia. Gestor das filiais FICA - Florianópolis, Helsinki, Barcelona, Costa Rica, Tóquio Caracas, Quebec e Bogotá. Formação em capoeira: 2003 - Mestre de Capoeira Angola. Fundação Internacional de Capoeira Angola – FICA Salvador/BA. 1994 - Contramestre de Capoeira Angola. Grupo de Capoeira Angola Pelourinho - GCAP -Salvador/BA.

**Contato:** gungaogum@gmail.com

### **Wellington Evangelista dos Santos**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas.

**Contato:** wellington-evangelista2011@hotmail.com

O livro *Infância(s) e Educação Infantil: Pesquisas, Docências e Pedagogias*, tal como o seu título anuncia, apresenta-nos um conjunto de textos que nos permitem fazer o cruzamento entre estas três dimensões, dando assim relevo a um saber que se constrói com sentido: investigar e formar para promover uma intervenção educativa de forma bem sustentada. Esta extensa obra, integra trabalhos de um vasto número de autores, brasileiros e brasileiras, portuguesas e colombiana, de elevado relevo na investigação e da intervenção no campo da(s) infância(s). Inserir autores estrangeiros, não no sentido de se deixarem colonizar pelos mesmos. Este registo internacional é revelador do trabalho que se tem feito em conjunto, entre investigadores de países com dimensões e realidades socioculturais muito diferentes, mas em que as crianças têm, estatutariamente, os mesmos direitos. Mas as convenções, só por si, não garantem o uso desses direitos, o que reforça a pertinência da defesa por quem investiga e atua junto das mesmas. Daqui também a importância de alguns dos textos serem escritos a várias mãos, entre académicos, de várias universidades e países, e professores que atuam no “chão da escola”, no cotidiano com as crianças. De teor ideológico bem demarcado (a educação não é neutra!). O livro oferece uma ampla abordagem de áreas concernentes às Infância(s) e Educação Infantil, em que as crianças se encontram, naturalmente, presentes – ora com as suas próprias narrativas, ora nas reflexões dos autores dos textos. A criança é aqui reconhecida como ser político, como cidadã com poder, o que é evidente na desconstrução de práticas e narrativas colonizadoras e adultocêntricas. De forma astuta e crítica, são assumidas incertezas, clarificam-se novos questionamentos nas buscas incessantes pelos sentidos atribuídos pelas crianças a diferentes situações. Rompendo com uma visão disciplinar espartilhada que dificulta ou impede o investigador de entrar no mundo das crianças, é visível nesta obra a importância da interdisciplinaridade, dos estudos da criança, como base para a compreensão dos que lhes é próprio. E o que lhes é próprio é o brincar (direito muitas vezes ignorado), é a utilização de linguagens múltiplas, foco de abordagem em muitos dos textos, mas também recurso metodológico utilizado em algumas das pesquisas relatadas por se entender ser apropriado ao fazer próprio das crianças. Em tempos em que a voz da criança permanece subsumida, o lançamento deste livro constitui um compromisso ativo pela persecução dos seus direitos.

**Teresa Sarmento**

Universidade do Minho, Portugal

**PROAP**  
Programa de Apoio à  
Pós-Graduação

