



# EDUCAÇÃO INFANTIL, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

Organizadoras:  
**Maria Walburga dos Santos**  
**Cleonice Maria Tomazzetti**

# Educação Infantil, docência e formação



**Maria Walburga dos Santos  
Cleonice Maria Tomazzetti  
(Organizadoras)**

**Educação Infantil, docência e formação**

**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.

---

**Maria Walburga dos Santos; Cleonice Maria Tomazzetti [Orgs.]**

**Educação Infantil, docência e formação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 332p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0097-2 [Impresso]**

**978-65-265-0488-8 [Digital]**

1. Educação infantil. 2. Docência. 3. Formação. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Arte da Capa:** Aroldo Lacerda

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

**Revisão:** Daniela Martins Fernandes

**Diagramação:** Ricardo Giardina Leite

**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

## **Agradecimentos**

Temos muito a agradecer!

A cada docente que participou do processo formativo da UFSCar: planejamentos, aulas, orientações de trabalho de conclusão, seminários. A seriedade, dedicação e expertise de vocês desenhou e fortaleceu nossas ofertas de curso.

Às coordenadoras e supervisoras de cada uma das versões do curso de especialização “Docência em Educação Infantil”: Anete Abramowicz, Andrea Braga Moruzzi, Luciane Muniz, Suzana Marcolino, por todo comprometimento. E às queridas pessoas da equipe técnica, Magda Balnco Dovigo, Eveli Mhirdaui Sanches (com muita saudade), Laíne Horta, Graciliana Garcia Leite.

Ao Rafael Doin e à Beatriz Fernanda Jorge pela colaboração com os registros.

À cada cursista que finalizou a especialização, esperando que estejam fazendo a diferença junto às creches, pré-escolas, às crianças e suas famílias. E também àquelas pessoas que foram impossibilitadas de concluir: que bom que estiveram conosco, que persistam na busca e troca de conhecimento.

Ao Ministério da Educação, notadamente à COEDI, nas gestões que ofertaram gratuitamente os cursos de especialização. Reforçamos o quanto precisamos de políticas públicas de formação que garantam a continuidade de estudos a docentes e demais profissionais da educação. Que venham mais cursos no formato gratuito, laico e de qualidade, referenciando a educação pública.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba, e a CAPES, que colaboraram com parte dos recursos que viabilizaram essa obra.

E a cada criança, desde bebê, que impulsiona, nos caminhos da Educação, nosso movimento em favor do compromisso ético, político e social com as infâncias.

**Walburga e Cleonice.**

# Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>11</b>
Anete Abramowicz	
<b>Apresentação</b>	<b>15</b>
<b>Educação Infantil, práticas educativas e formação docente</b>	
Maria Walburga dos Santos	
Cleonice Maria Tomazzetti	
<b>A menina que trançava paisagens</b>	<b>29</b>
Jader Janer	
<b>Arte, primeira infância e Educação Infantil</b>	<b>45</b>
Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi	
<b>As crianças, a(s) infância(s) e as instituições – noções introdutórias para a formação de professoras da Educação Infantil</b>	<b>57</b>
Andrea Braga Moruzzi	
<b>Conhecimento do Mundo e a formação da inteligência dos bebês e das crianças pequenas</b>	<b>73</b>
Suely Amaral Mello	
<b>O coletivo infantil na creche e na pré-escola: currículo, cotidiano e práticas culturais</b>	<b>93</b>
Ana Lúcia Goulart de Faria	

<b>Docência na Educação Infantil e análise crítica da prática pedagógica</b>	133
Lígia Maria de Leão Aquino Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	
<b>Crianças e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo</b>	155
Maria Walburga dos Santos Cleonice Maria Tomazzetti Suzana Marcolino	
<b>Professoras de Educação Infantil: quem são, o que pensam e o que fazem</b>	189
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	
<b>Docência na Educação Infantil na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais</b>	211
Tatiane Cosentino Rodrigues Ana Cristina Juvenal Cruz	
<b>Expressão e arte na infância: o trabalho com teoria e prática na formação continuada</b>	227
Caroline Raniro Juliana Raniro	
<b>Linguagem, oralidade e cultura escrita</b>	243
Ingrid Hötte Ambrogi	
<b>O Cuidado na creche: uma atitude profissional</b>	257
Paulo Sergio Fochi Patricia Foesten Diana Patrícia Mauer	

<b>A pesquisa com crianças e pesquisa da própria prática: abordagens metodológicas, aspectos éticos e outras discussões</b>	<b>271</b>
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	
<b>Da formação à (de) formação docente da Educação Infantil: quando a ausência da teoria e da crítica é um projeto</b>	<b>291</b>
Débora Cristina de Sampaio Peixe Soraya Franzoni Conde	
<b>Uma carta: os sonhos não envelhecem</b>	<b>315</b>
Rita Coelho	
<b>Epílogo</b>	<b>319</b>
Patrícia D. Prado	
<b>Apresentação das autoras/autores e organizadoras</b>	<b>321</b>



## Prefácio

Anete Abramowicz

Este livro é fruto do Curso de Especialização realizado pela Universidade Federal de São Carlos e que fez parte da Política Nacional de Formação Docência para a Educação Infantil. Em 2009/2010 pela primeira vez o Ministério da Educação do Brasil sob a Coordenação Geral da Educação Infantil propôs em âmbito nacional o *Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil*. Estava à frente deste projeto a Professora Helena de Freitas (DAGE - Diretoria de Apoio à Gestão CGFORM Coordenação Geral de Formação de Professores) e a Rita Coelho que era a Coordenadora Geral de Educação Infantil na Diretoria de Currículos. Deste projeto pioneiro participaram 13 universidades federais, com 2955 vagas ofertadas e a UFSCar fez parte desta primeira oferta e de outras três: 2010-2012; 2012-2014; 2014-2016. Foi um projeto de muita potência, pois reuníamos em Brasília uma rede de universidades federais sob o protagonismo das docentes que trabalhavam na Educação Infantil. Esta etapa de ensino chega tardiamente como formação de professores necessária nos cursos de Pedagogia, e a Educação Infantil permanece, até hoje, em alguns dos currículos das faculdades de Educação como área secundária. A Universidade Federal de São Carlos irá introduzir somente em 2006 as disciplinas da EI na formação do/a pedagogo/a. Neste período de 2009 a 2016 vivemos um protagonismo inédito na formação de professoras (especializações e aperfeiçoamento) para creches e pré-escolas, experimentando a potência da área, onde um dos resultados é esta magnífica obra denominada: *Educação Infantil, docência e formação*.

Os cursos de Especialização da UFSCar mantiveram como foco principal de seu currículo os temas relativos às diferenças, às

diversidades, no intuito de formar professoras para a mudança das relações étnico-raciais. O que é a Educação Infantil? Ela é a primeira etapa da vida das crianças onde as iniciações sociais ocorrem de maneira institucionalizada. Podemos dizer que a Educação Infantil é a primeira porta de um longo corredor no qual a criança percorre ao longo de sua vida na direção do ofício de se constituir em aluno/a. Há uma insistência para quem trabalha na EI em chamá-las crianças e não alunos/as. Crianças que saem das suas famílias e vão constituir identidades sociais, vão viver uma infância institucionalizada na escola, vão experimentar relações de amizades, vão viver outras experiências não familiares e sim públicas. Esta experiência escolar pode potencializar as vidas das crianças ou inibi-las. Depende do projeto da escola.

Félix Guattari (1985) no artigo clássico denominado de: *creches e as iniciações*<sup>1</sup> aponta quais são estas iniciações sociais que ocorrem nesta primeira institucionalização das crianças: iniciação à lógica do capital (a ideia de que o dinheiro tem uma tradutibilidade e com ele tudo se troca), iniciação às relações de poder (a quem se deve obedecer), iniciação à gramática hegemônica cuja aprendizagem da língua não é só a materna, mas todas as regras que a acompanham de correção, norma etc e acrescentam-se: iniciação à heteronormatividade (elas aprendem que há uma sexualidade hegemônica), iniciação à uma certa norma e estética do corpo (aprendem o valor do corpo magro e branco como hegemônicos), estas iniciações operam micropoliticamente na produção da máquina escolar de maneira a alcançar eficazmente às crianças e suas subjetividades, suas imaginações e pensamentos.

Na UFSCar queríamos outra coisa, pretendíamos operar naquilo que Guattari propõe como desafio: “de que maneira formar professoras buscando evitar aprisionar as crianças nas semióticas dominantes?” O desafio era propor uma escola que não fosse uma manufatura para melhorar às crianças, como expressa Guattari

---

<sup>1</sup> GUATTARI, Félix. As creches e as iniciações. In: *Revolução molecular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

(1985, p.52): “As crianças, diante da televisão, trabalham, assim como trabalham na creche, com técnicas de jogo que são concebidas para melhorar seus desempenhos perceptivos”. O desafio era enorme, propor uma educação que expanda a vida e não a aprisione.

Por que este desafio é tão difícil? Primeiro, porque buscamos sentidos, incessantemente, e as crianças nem sempre estão construindo ou buscando sentidos, muito menos os bebês, elas/eles estão em movimento, um movimento por vezes sem finalidade, sem acúmulo, sem orientação. Fernand Deligny<sup>2</sup> (2007) quando trabalhava com as crianças autistas, dizia que elas “agiam” e não “faziam”, agir é o contrário do fazer que busca um objetivo. Isto serve para as crianças e para os bebês, há ações e não fazeres. Ele contrapunha “agir” (atividade sem objetivo) ao “fazer” (atividade com objetivo). É certo que com o nosso menu de sentidos, ou como pesquisadoras ou como professoras, acionamos, no interior da linguagem, sentidos para ações e propomos os fazeres. Na realidade transmutamos ações em fazeres. As pedagogias são sempre composições de sentidos intermediadas por adultos para se atingir à criança: sua aprendizagem, sua conduta/comportamento, seu desenvolvimento, seu modo de ser, sua subjetividade. Muitas vezes as crianças estão colocando a própria linguagem em tensão, ultrapassando e experimentando os limites e ampliando os possíveis por meio de seus corpos, de suas ações, sua arte, sua filosofia e seus movimentos. Não entendemos, não temos esta linguagem. Quando nos remetemos às crianças que fomos, não recuperamos mais este ponto de vista, na realidade rememoramos uma infância. É a atmosfera da infância, sua cultura que muitas vezes ficamos nostálgicos, a criança é tudo outra coisa. Clarice Lispector dizia que “o adulto é triste e solitário, enquanto a criança tem a fantasia solta”, ou seja, a criança não é solitária porque ela

---

<sup>2</sup> DELIGNY, Fernand. *Oeuvres*. Paris: Ed. Arachnéen, 2007.

cria um mundo, não o mundo, os adultos sempre falam do mundo, “o mundo”, universal (ABRAMOWICZ, 2021<sup>3</sup>).

O livro proposto abre muitas possibilidades e oferece várias ferramentas de maneira que consigamos uma educação sem modelo, com novas configurações para que a vida em sua potência possa emergir, nas múltiplas identidades. A proposta é de uma outra estética, outros agenciamentos que só surge em cenário multitudinal regido por multiplicidades, itinerâncias e nomadismo. Como pensar uma nova/outra educação após a pandemia?

A questão, portanto que se coloca não é o de operar nas formas e /ou conteúdos das aprendizagens, mas no motor micropolítico da engenharia social da escola que, por meio das iniciações sociais materializadas no currículo produz sujeitos e subjetividades. É nesta engrenagem que necessitamos aprender a operar, na maneira como as iniciações são realizadas na educação de crianças pequenas.

A nossa maior catástrofe, de fato, não será a pandemia, mas que nada mude após ela, o desafio está posto para a Educação Infantil com a possibilidade de construir uma outra imaginação educacional propondo outras iniciações: a solidariedade, outros circuitos de afetos, a empatia, uma gramática artística, inventiva, experimentações de todos tipos. Portanto a iniciação como a própria infância. Este é o convite desta obra.

---

<sup>3</sup> ABRAMOWICZ. A. As crianças falam uma língua que não se escuta e nem se entende – um mundo por vir. IN: SILVA, I. de O: Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras aproximações. (no prelo)

## Apresentação

### Educação Infantil, práticas educativas e formação docente

Maria Walburga dos Santos  
Cleonice Maria Tomazzetti

(...) difícil é saber o que acontecerá  
Mas eu agradeço ao tempo  
O inimigo eu já conheço  
Sei seu nome, sei seu rosto, residência e endereço  
A voz resiste. A fala insiste: Você me ouvirá  
A voz resiste. A fala insiste: Quem viver verá  
(Belchior)

Escrevemos em 2022, mas nosso caminhar na relação com essa publicação vem sendo traçado há vários anos! “Difícil é saber o que acontecerá”, diz a canção, e agradecemos ao tempo por termos essa obra em mãos e fazê-la circular, reconhecendo-a como um trabalho coletivo, organizado a partir de estudos e práticas que consideram as especificidades do trabalho pedagógico com a educação infantil como marco ético, político e de respeito às crianças e suas famílias.

O livro se origina de trabalho coletivo a partir das interfaces realizadas no Curso de Especialização Docência em Educação Infantil e conta com autoras e autores que contribuíram com o processo formativo das/os cursistas durante o seu desenvolvimento, em suas três edições (2010, 2012 e 2014). O curso, realizado na Universidade Federal de São Carlos (campus São Carlos e Sorocaba), atendeu a um projeto nacional coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, especificamente pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e

Secretarias Municipais de Educação, fazendo parte da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil. Tal política favoreceu a formação de docentes e profissionais da Educação Infantil em todo país, visando as pessoas que atuavam/atuam na educação pública. Na UFSCar houve três ofertas, sendo que a última (iniciada em 2014 e finalizada em 2016) atendeu aos campi São Carlos e Sorocaba.

Mas depois de tanto tempo, por que publicar? Porque as discussões persistem! Porque o direito à formação é permanente! Porque a defesa das crianças e seus direitos continua urgente e exigindo o compromisso de sempre! Porque educação com qualidade para todos, todas as pessoas principalmente a Educação Pública, precisa e pode ser uma realidade.

E são vários os porquês. Na nossa atual conjuntura, com tantos golpes advindos do cenário da política governamental, insistimos em defender radicalmente a Ciência, a Educação, a Profissão Docente e sua Formação em nível superior e continuada. Insistimos que é preciso haver políticas públicas e econômica que apliquem recursos imediatos e em grande escala na educação das crianças, desde bebês. A educação pensada com qualidade compreende uma gama de ações que vão desde a formação docente inicial nas universidades, a possibilidade de acessar outras modalidades formativas além da graduação (especializações/aperfeiçoamentos/pós), construções adequadas para o atendimento das crianças e suas famílias, até pensar materiais vários (brinquedos, parques, papéis, livros, dentre outros) e em qualquer contexto em que as crianças estejam: cidades, espaços rurais, quilombos, ribeirinhas, em deslocamentos (migrantes), ou em quaisquer condições: com deficiência, em risco. Não nos cabe nesse momento discutir as ambiguidades do conceito de qualidade, já descrito por Peter Moss (2008) como campo não neutro e sem isenção de valores. Todavia, é o mesmo autor que nos alerta em torno da questão da resistência diante dos efeitos maléficos e implacáveis do discurso dominante; a resistência de que nos fala Moss (2017) não deve ocupar apenas o

espaço de contestar, reconceituar ou se bastar somente com conversa a respeito, sugerindo que

já é hora do movimento de resistência imaginar alternativas futuras, para discutir e desenhar condições que podem permitir que essas alternativas comecem a acontecer, e para pensar estrategicamente sobre o seu papel no processo de uma maior transformação e o seu relacionamento com outros movimentos de resistência que também estão em busca de mudança. (MOSS, 2017, p.12, tradução livre).<sup>1</sup>

A resistência na educação infantil passa pelo compromisso de estar ao lado das crianças e das pessoas que se responsabilizam por elas e a compreendemos na interface como outros movimentos de luta e resistência em favor das crianças e seus direitos na sociedade, como as lutas das mulheres e dos movimentos negro e por moradia, por exemplo. Reconhecemos que houve uma série de avanços no esteio das questões e bandeiras defendidas em movimentos sociais e que hoje estão ameaçados com posicionamento e ações de forças de caráter conservador na política, em especial após o golpe de 2016 e outros fatores como a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/16 (congelamento durante 20 anos de verbas destinadas à saúde), com os efeitos advindos da pandemia e o descaso com a população e seu atendimento, com a recente e crescente inflação, carestia.<sup>2</sup> Assim, a publicação dessa obra pode ser entendida como

---

<sup>1</sup> Texto original “it is time for the resistance movement to envision alternative futures, to discuss and design conditions that might enable these futures to come into being, and to think strategically about their role in processes of wider transformation and their relationship to other resistance movements also seeking transformation.” (MOSS, 2017, p.12)

<sup>2</sup> Enquanto escrevemos, presenciamos a elevação vertiginosa de produtos/alimentos cotidianos, como o tomate, que passa de 15 reais o quilo. A chamada em relatório do Banco Central ‘surpresa inflacionária’ está relacionada ao preço dos combustíveis, alimentos e outras situações, como o presente conflito entre Rússia e Ucrânia (<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/03/data-folha-mostra-piora-nas-expectativa-de-inflacao-desemprego-e-poder-de-compra.shtml>). A chamada carestia além de aumentar os preços, favorece as desigualdades, fomenta desemprego e vulnerabilidade.

um desses atos de resistência, tal qual ainda nos alcança o trecho da canção epígrafe: “a voz resiste, a fala insiste”.

Esse livro foi pensado e organizado com a intenção de contribuir com pesquisas, estudos e práticas que se aprofundam em torno das especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil, temática de relevância e cuja permanência evidencia questões muito peculiares e pertinentes relacionadas à docência com as crianças pequenas as quais devem ser consideradas no processo formativo de professoras/professores, equipes pedagógicas e de apoio nas creches e pré-escolas. A saudosa professora Ana Beatriz Cerisara, ainda em 1999, explicava em torno do assunto que a

especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social.” (CERISARA, 1999, p. 16).

A autora ainda nos convidava a pensar que cada instituição de educação deve buscar, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças, “assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares.” (CERISARA, 1999, p. 17). Esse alerta ecoa e chega até nós com o desafio de reafirmar que as crianças ainda são crianças, que as creches e pré-escolas são espaços educativos, diferentes de suas casas, de hospitais ou ainda da escola de ensino fundamental no sentido conservador: com suas filas, cartilhas, apostilas, silêncios e sem parque.

Já em 2018, as colegas Moema Helena Albuquerque, Eloisa Acires Candal Rocha e Marcia Buss-Simão realizaram estudo em torno das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia brasileiros e a formação docente neles destinada à Educação Infantil, tendo

como marco as prerrogativas das Diretrizes para os Cursos de Pedagogia de 2006<sup>3</sup>.

Os dados analisados pelas autoras enfatizam que é perceptível, na licenciatura inicial para docência, reconhecer que havia naquele momento um reordenamento curricular que, mesmo com tensões e disputas do campo, trazem elementos que corroboram para consubstanciar uma Pedagogia da Infância (Educação Infantil) a qual, “nos limites da conjuntura curricular, busca assegurar as especificidades da docência no âmbito das creches e pré-escolas” (ALBUQUERQUE; ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2018, p.22). Mesmo com esse rearranjo, a atenção maior dessas matrizes enfatizava a pré-escola e as crianças a partir dos quatro anos, sendo que creche e bebês continuavam ocultados. Além do mais, em muitas instituições permanecia a ideia de escolarização e relação criança-aluno no processo formativo docente. Apesar de uma reorientação curricular, as estudiosas inferem que ainda não é possível afirmar qual o lugar das crianças e da infância nesses currículos, porém, asseveram que

há um movimento de reconhecimento das especificidades da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar (...) perspectivas teóricas das diversas áreas de conhecimento cuja pauta de discussão consiste no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos na sua mais tenra idade. (ALBUQUERQUE; ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2018, p.23).

Entendemos que, mesmo havendo essa atualização curricular para a formação em Pedagogia, a docência na educação infantil exige constantes estudos e trocas efetivas entre as pessoas envolvidas nos processos educativos em creches pré-escolas, sejam docentes ou não docentes. E a proposta de formação por meio de curso de especialização trouxe esse movimento, favorecendo

---

<sup>3</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

encontros que possibilitaram estudos, trocas, revisão da prática, ampliação de debates e conhecimento.

Os textos que trazemos nesse livro também foram compostos em tempos diferentes, mas todos trazem a defesa da educação infantil e das crianças como pauta, ainda hoje prementes e urgentes.

Nosso prefácio é da professora Anete Abramowicz, que o escreve em 2021, em Pandemia de Covid 19, e nos convida a pensar o papel da formação, das crianças e da educação infantil, apontando que o livro “abre muitas possibilidades e oferece várias ferramentas de maneira que consigamos uma educação sem modelo, com novas configurações para que a vida em sua potência possa emergir nas múltiplas identidades.” No movimento que é o próprio desafio de se viver em nosso mundo e seus desafios (errâncias, itinerâncias) ela nos incita a pensar uma nova/outra educação pós Pandemia, atentando à realidade, ao terreno movediço da educação e da formação e traz a ideia da engrenagem que nos envolve e em que estamos atuando, apontando que é nela (na engrenagem) “que necessitamos aprender a operar, na maneira como as iniciações são realizadas na educação de crianças pequenas.”

Encadeamos as ideias das autoras e autores a partir das preocupações estabelecidas pelo curso, perpassando por questões de conceitos, currículo, políticas e práticas. A maioria das autoras e autores que contribuíram atuaram de alguma forma no curso. Assim, temos os textos de Jader Janer Moreira Lopes e Lucia Lombardi que ministraram palestras nos encontros de Teorias e Práticas Pedagógicas que organizamos no interior do curso estendendo o diálogo formativo. Aliás, a Lúcia Lombardi também assumiu papel junto à coordenação, no campus Sorocaba (oferta 2014), trabalhando com as professoras Luciene Muniz e Suzana Marcolino. Andrea Braga Moruzzi, Suely Amaral Mello, Ana Lúcia Goulart de Faria, Ligia Maria Motta Leão de Aquino, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, Tatiane Cosentino Rodrigues, Ana Cristina Juvenal Cruz, Caroline Raniro, Juliane Raniro e Ingrid Hotte Ambrogi, além de nós duas Cleonice Maria Tomazzetti e Maria Walburga dos Santos e a colega

Suzana Marcolino, que fomos docentes da especialização e também coordenadoras, a partir dos encontros e parcerias estabelecidas com Anete Abramowicz, que também coordenou o curso (oferta 2010) e deflagrou todo o processo formativo relativo à especialização na UFSCar, assim como tivemos a colaboração da colega Regina Tancredi, cuja atuação foi de avaliadora na oferta de 2012. Em perspectiva diferente, colegas como Paulo Sergio Fochi, Patricia Foesten e Diana Patricia Mauer, Soraya Conde, Débora Peixe e Patrícia Prado, colaboraram a partir de suas expertises e olhares para a educação infantil com o adensamento da obra que agora entregamos.

Em síntese, nessa publicação temos autoras e autores de várias origens, tempos, lugares e saberes acadêmicos, às vezes diversos, mas que possibilitam antever a complexidade do campo, e em meio a suas mensagens polifônicas, sobressai a defesa radical das crianças e seus direitos, identificados nesse trabalho como o direito a uma educação de qualidade desde bebês, que reverbera na luta pela formação com qualidade para as pessoas que com elas atuam – docentes e não docentes - nas creches e pré-escolas.

Em “A menina que trançava paisagens”, o professor Jader Janer Moreira Lopes, nessa publicação, a pedido, chamado apenas de Jader Janer” coloca-nos diante das paisagens e espacialidades e como as crianças as vivenciam, traz uma série de autoras e autores para o diálogo e reflete a respeito do espaço desacostumado das crianças, considerando que o reconhecimento de tal espaço deve ser considerado “como uma das fronteiras formadoras do humano e ampliar as possibilidades de contato das crianças com as diferentes paisagens terrestres são atitudes que podem possibilitar a iminência de novas formas de ser e estar no mundo, de trançar espaços e tempos.

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi é autora do texto “Arte, primeira infância e Educação Infantil”. Suas reflexões e provocações trazem a Arte para o centro do debate na educação das crianças pequenas e no movimento de questionar qual infância a arte deseja, afirma que o fazer artístico não se dá apenas como ação isolada, “mas como uma atitude cotidiana que desperte o olhar adulto para o ponto de vista

infantil”, afinal Arte é fazer, atuar, experienciar e agir no mundo, como escreve a professora.

“As crianças, a(s) infância(s) e as instituições – noções introdutórias para a formação de professoras da Educação Infantil” é o manuscrito de Andrea Braga Moruzzi, que atuou como professora e na coordenação do curso de especialização. Nossa colega escreve a partir da disciplina ministrada “História da infância e da Educação Infantil”, em que mobiliza conceitos (infância, educação, sentimento de infância, mulher, instituições, dentre outros) de forma a promover discussões com as cursistas - que também são docentes em educação infantil - para que possam “ressignificar seus conceitos de criança e de infância de forma articulada às clivagens de gênero e de raça”. Ao articular conceitos, Moruzzi traz para discussão textos considerados clássicos da área originados de escritos de Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Lúcia Goulart de Faria e Moysés Kuhlmann Júnior, por exemplo. Sua proposta é de interfaces e novos olhares: com as mesmas fontes encontrar outros sujeitos, outras possíveis leituras e desmembramentos.

O artigo “Conhecimento do Mundo e a formação da inteligência dos bebês e das crianças pequenas”, de Suely Amaral Mello, traz à cena bebês e crianças bem pequenas. Advoga que a Educação é uma ciência, que as crianças aprendem e se comunicam mesmo quando bebezinhas e que há no trabalho pedagógico com elas uma possibilidade imensa de interações, compreendendo que na interação entre bebês e pessoas adultas há de se observar que “o esforço da professora para manter o bem-estar físico do bebê e sua sensibilidade para acolher as intenções de comunicação da criança servem de base para a segurança física e, com isso, para a confiança da criança no adulto.”

Ana Lúcia Goulart de Faria apresenta “O coletivo infantil na creche e na pré-escola: currículo, cotidiano e práticas culturais”. Em linguagem corajosa e atual, traz pistas fundamentais, a partir de seu exercício docente, dos desafios da formação em interface com as práticas, suas especificidades, as armadilhas “curriculares”, a

série de boas intenções que encerram “demônios”, no sentido proposto por Eduardo Galeano e generosamente apresentado no texto. Além disso, a Ana Lucia ainda faz a defesa intransigente da pedagogia macunaímica, problematizando-a a partir “do convívio com as diferenças e sem conteúdo escolar, mas com conteúdo das práticas culturais”, na invenção de “pedagogias descolonizadoras e voltadas para além de uma ciência de poder sobre as crianças”, como propõe Antonio Miguel (2014). Sua produção insiste na Educação da Diferença, reconhecendo “que a situação mais difícil para o(a) docente de crianças pequenininhas é, justamente, deixar claras as diferenças, sem julgar, sem hierarquizar, e deixar que as crianças experimentem, inventem e, assim, constatem a origem da desigualdade”. Mas a contribuição vai além: Ana Lúcia Goulart de Faria faz a revisão atualizada da literatura italiana que trata da pequena infância da educação infantil e insere em seu escrito, presenteando-nos com a sistematização recente dessas referências, no anexo 1, acompanha seu texto.

Do encontro entre Lígia Aquino e Gabriela Tebet temos o escrito “Docência na Educação Infantil e análise crítica da prática pedagógica”. As duas fazem o movimento de discutir a experiência docente e o exercício profissional na Educação Infantil, perguntando-nos (e às cursistas da época) quem é o professor, a professora de Educação Infantil, possibilitando-nos pensar a respeito de marcas no processo da construção da docência que visibilizam e conferem especificidades ao fazer docente com crianças, como a organização e análise do registro da experiência profissional, o memorial docente como instrumento de reflexão sobre identidades pessoais, profissionais e institucionais de creches e pré-escolas e a confecção do Plano de Ação Pedagógica na perspectiva de conceituação e subsídios para a definição do objeto de investigação, dos instrumentos metodológicos e das formas de registro reflexivo para sua elaboração.

Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal Cruz compuseram “Docência na Educação Infantil na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais”. As autoras recorrem a

trabalhos monográficos com a temática no curso de especialização da UFSCar<sup>4</sup> (edição anterior à proposta do MEC), no período de 2005 a 2011 para discutirem a centralidade do tema para educação infantil e na formação docente, reforçando, a partir dos trabalhos estudados, que “trata-se de propor uma formação na qual pessoas de todos os pertencimentos étnico-raciais possam se sentir contempladas. Esse é o princípio que deve reger a proposta da construção de Educação das Relações Étnico-Raciais brasileiras”.

O texto “Expressão e arte na infância: o trabalho com teoria e prática na formação continuada” é fruto da reflexão de Caroline Raniro e Juliane Raniro, que ministraram no curso disciplina “Expressão e Arte na Infância”. No manuscrito informam a respeito do processo de docência com docentes, descrevendo a trajetória dos encontros e autoavaliação das estudantes, focados principalmente em Artes Visuais e Cênicas e na experimentação artística do grupo. Concluem que houve valorização da área de Artes “desenvolvendo a criticidade, a criação de hipóteses, a expressividade e a criatividade das alunas”, inferindo que o trabalho com Artes “exige não só a adoção de valores éticos e estéticos, mas também respeito, solidariedade, comprometimento, autonomia e outros aspectos de relevância similar.”

Ingrid Hötte Ambrogi é autora de Linguagem, oralidade e cultura escrita. Nesse texto (com começo e recomeço) há um convite a apoiar as crianças em suas descobertas, sem apressá-la ou descaracterizando os objetivos elencados para a educação infantil. Ingrid Ambrogi ainda nos lembra que “não há uma modelo ou uma receita para ensinar que possa dar melhor(es) resultado(s) do que deixar a criança aprender por aquilo que busca; há, ainda, a ilusão de que algo predeterminado pode ser mais eficaz que a curiosidade e a descoberta”. Além desse alerta a autora manifesta um desejo para que “todo adulto possa proporcionar, além da decodificação

---

<sup>4</sup> Edição anterior à proposta nacional do MEC, coordenada pela professora Anete Abramowicz.

de signos, a liberdade de poder aprender com o gosto próprio da infância, tão cheia de sabores, cheiros e cores”.

Dentre as contribuições para essa obra, temos a participação de Paulo Sergio Fochi, Patricia Foesten e Diana Patricia Mauer, que não atuaram diretamente no curso, mas com a produção “O Cuidado na creche: uma atitude profissional”, trazem a creche para a centralidade da discussão na formação em educação infantil, relevando o cuidado como especificidade profissional do trabalho com crianças bem pequenas, bebês. No debate, propõem reflexão a respeito da docência com bebês a partir do cuidado, destacando que tal docência “precisa ser inventada, pois ainda não temos claro o que compreende ao profissional que trabalha com esse grupo de crianças pequenas, quais são as formas de estar e criar boas condições para que estes bebês se desenvolvam e sejam felizes”. A partir de várias referências, antevemos a possibilidade de pensar o cuidado como conceito, mas também como atitude, pois, nessa docência a ser inventada, é “fundamental que o adulto ofereça respeito, atenção e conforto ao bebê”.

A preocupação com a formação docente na Especialização compreende o aspecto da pesquisa. Gabriela Tebet aborda “A pesquisa com crianças e pesquisa da própria prática: abordagens metodológicas, aspectos éticos e outras discussões”, apontando aspectos relevantes da disciplina “Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil” que ministraram no âmbito do curso. Com base teórica sustentada principalmente pelos Estudos da Infância e pela Sociologia da Infância, o texto perpassa por questões que proporcionam elementos de ordem metodológica e ética no contexto das pesquisas, por exemplo, a questão do tratamento da entrada e saída em campo, quando se trata da pesquisa com crianças.

Brincar foi o tema que desenvolvemos em trio. Com o texto “Crianças e brincar na Educação Infantil: estar, inventar e habitar esse mundo”, nós duas (Walburga e Cleonice) e a Suzana Marcolino trazemos apontamentos em torno dos significados de brincar na educação infantil e sua relação com a formação docente,

a partir de inquietações das cursistas, discutindo imaginação, brincar livre, marcadores sociais, brinquedoteca, dentre outras demandas, refletindo em torno das “interações e a brincadeira” como eixo do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas.

Por fim, a contribuição de Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi no texto “Professoras de Educação Infantil: quem são, o que pensam e o que fazem” nos apresenta o que pensam professoras/es a respeito de seu ofício. Regina em suas reflexões a partir dos conhecimentos e posicionamentos de professoras ingressantes no curso de especialização nos lembra que não há, na área educacional, teorias universais, mas dentre muitas possibilidades, “há alternativas metodológicas, diversidade de materiais, “contextos e valores, costumes, tradições que estão presentes no dia a dia das crianças e das escolas.” E defende que é preciso, principalmente na Educação infantil, “possuir conhecimentos teóricos de diferentes áreas das ciências, pois as ideias básicas de cada uma delas geralmente são muito complexas, estão sempre em evolução e a maioria delas não pode ser transmitida verbalmente, devendo, sim, ser *(re)construída* pelas crianças, num processo contínuo.”

A título de conclusão e destacando a diversidade que antes mencionamos, buscamos a parceria de colegas que também foram parte deste grande projeto do MEC para a “Docência na Educação Infantil”, pois tal iniciativa reverberou por todo território brasileiro. Pensamos que trazer o diálogo com outra instituição que ofertou o curso corroboraria com uma visão mais ampla do alcance dessa política pública para formação docente. Nossas convidadas para o debate foram as professoras Soraya Conde e Débora Peixe, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Elas nos informam, no texto “Da formação à (de) formação docente da Educação Infantil: quando a ausência da teoria e da crítica é um projeto”, com base teórica no materialismo dialético, elementos constitutivos da formação docente a partir, naquela realidade, da articulação com diferentes núcleos de pesquisa que focalizam a infância. Assim, temos a comunicação e reflexão a respeito do curso de especialização com suas possibilidades e desafios, incluindo

avaliação das ofertas que foram disponibilizadas pela instituição. Entendendo o processo formativo como política pública, nossas companheiras nesta jornada formativa reforçam o compromisso que deve ser estabelecido “entre os entes federados e a universidade pública no que diz respeito aos recursos, à estrutura, aos profissionais envolvidos, às condições objetivas para o acesso e permanência das professoras.” As autoras ainda alertam que é urgente que se firme “qualidade de um projeto de formação continuada em nível de especialização, que prime pelo aprofundamento teórico e crítico das bases teórico-metodológicas, constituindo-se numa práxis, que, de fato, impacte o trabalho pedagógico na Educação Infantil”.

No hiato temporal transcorrido entre a idealização e a concretização desse material, presenciamos e vivemos cenário totalmente adverso ao movimento que vivenciamos na Educação Infantil e na formação docente. Entre golpes, tivemos que nos reorganizar e continuar em coletivos vários a manifestar e lutar por direitos e políticas que já eram considerados como conquistas. A carta escrita pela Rita Coelho, a Ritinha que de 2007 a 2016 esteve à frente da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC (COEDI), recupera o histórico de políticas em favor das infâncias e suas famílias, ressaltando que em nosso país, não apenas a educação, mas várias áreas, sobretudo sociais, sofreram ataques e derrocadas, sendo “um trabalho duro e necessário explicitar, de forma articulada e negociada, entre nós do campo da Educação, quais projetos precisam ser retomados frente a tantos retrocessos”. Rita traz os acordes do Clube da Esquina para nos lembrar que “os sonhos não envelhecem” e nossa luta é cotidiana: não há tréguas.

E finalizando, como “Epílogo”, temos a proposta poética da Patrícia Prado, inspirador exercício estético e de imaginação e ousadia que nos convida a pensar formação, política, brincar, educação por vieses outros, por meio dos quais, com corpos inteiros possamos escutar e compreender “manifestações infantis criando formações inteiras em nós.”

Mais uma informação: nossa capa é de autoria de Aroldo Lacerda, professor e artista plástico, confeccionada a partir da interação com mães e bebês.

O curso de especialização foi assim, dentre suas muitas inspirações, palco de encontros. Ficamos por aqui, no esperar freireano de mais encontros e ações de fortalecimento e coletivos na sempre necessária defesa da educação e das crianças: 'A voz resiste. A fala insiste'.

São Carlos/Sorocaba, Outono de 2022.

## Referências

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

MOSS, Peter. Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. **Journal of Pedagogy**, v. 8, n. 1, p. 11, 2017.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 17-25, 2008.

## Epígrafe

Canção: Não Leve Flores. Compositor: Belchior. Álbum: Alucinação, Ano: 1976. Gravadora: PolyGram – Selo: Phillips.

**Observação:** Autoras e autores dessa obra seguiram normas ABNT para citações e referências, sendo mantida a grafia conforme manuscrito entregue revisto para publicação.

## A menina que trançava paisagens

Jader Janer

### Era uma vez... Uma menina

Ela vive num local de muito sol. O intenso brilho durante todo o ano faz com que se tenha sempre muita luz e, também, um gostoso calor. Existem só uns pedaços de tempo em que o sol fica um pouco mais fraco, mas na maior parte dele são sempre dias rechonchudos de calor. O céu e o chão ficam sempre molhados, sempre tem chuva caindo. As plantas, as árvores e a grama gostam tanto que estão continuamente verdes. Inclusive as da sua creche.

Quase todo dia ela vai para creche. Gosta de guardar os dias assim: dia que tem que ir à creche e dia que não tem que ir à creche. Nem todos guardam o dia do mesmo jeito. Tem criança que guarda lembrando o dia em que a mãe trabalha e o dia em que não trabalha, outras o dia de ir para a casa de uma pessoa... Há infinitas formas de lembrar. Ela lembra que as tartarugas devem guardar os dias de outro jeito, pois elas andam tão devagarzinho que seus dias devem ser compridos como as ruas da sua cidade. E o avestruz? Toda vez que ela vê um está sempre correndo, seu dia deve ser igual ao rio, bem rápido – mas ela nunca viu um avestruz de verdade, só nos filmes e desenhos. Já os adultos usam folhas de papel cheias de números e riscos que ficam penduradas na parede, em cima de mesas ou mesmo bem-guardados dentro de cadernos. Tem até gente grande que dá guardador de tempo de presente. Estranho né... Coisas de adultos.

E sua rotina na creche começa pela manhã, quando o sol principia ficar quente. Um caminho comprido leva até o portão, caminho de tartaruga e avestruz, depende do dia. Em seus lados um monte de arbustos que ficam um pouco mais alto que as palmas

de sua mão. Ela chega e sai correndo, passando as mãos nas plantas até chegar lá no final. Ela adora sentir o verde nas palmas da mão. Outras crianças sentem outras cores:

– Olha aqui, meu pé tá cheio de cor de pedra!

– Olha, meu braço está amarelo igual ao girassol.

Às vezes as crianças mostravam aos adultos, mas eles aparecem com frases estranhas: “Pele não tem tantas cores, só as coisas!”. Será?

O mundo dos adultos é muito diferente. Tem cor diferente. Um dia desses, ela estava debaixo de uma árvore grande e verde que tem na entrada da creche. E debaixo dela existe um pátio cheio de pedrinhas de variados tamanhos, formas e cores. Ela e outras crianças adoram ficar descalças sentindo as pedras no pé, andar para lá e para cá, pisar mais forte em algumas e mais devagar em outras, enroscarem os dedos entre elas... E é a sombra da árvore que permite os pés olharem as pedras. Toda criança sabe disso. Mas tem adulto que diz que pé não vê pedra, e que árvore está ali só pra fazer sombra. Mas não é isso. A árvore está lá para ficar com as crianças, brincar com elas e deixar os pés olharem as pedras. Os adultos não sabem disso – também, só andam de sapatos. Como podem “ver o mundo” com os pés cobertos o tempo todo?

Outra coisa que ela adora são as tranças que seu pai faz no seu cabelo. Ela sempre pede para ele fazer isso. E ele sempre fala: “Menina você gosta mesmo é de trançar as coisas do mundo, trançar as paisagens, os lugares, misturar coisas que estão por aí, em nossa volta ou distante de nós”. E enquanto tece os fios dos cabelos, ele comenta: “Você trança os cheiros com os sabores, as texturas com os barulhos, os sabores com as cores, os aromas com os movimentos e o tato, então... Nem se fala. Outro dia chegou em casa com a história do tamanho do barulho do banho nas costas. Banho tem barulho? Pele do corpo sente barulho?”.

Ela sempre respondia que sim, e ainda mostrava: “O barulho do liquidificador daqui de casa é do tamanho do meu braço! O barulho dos carros na rua são maiores que meus pés. O canto dos passarinhos cabe inteiro no corpo da gente”. Ela trançava o mundo

mesmo, como os fios de seus cabelos. Talvez por isso gostasse tanto de tranças.

Mas não era só ela, não: todas as crianças gostam de trançar paisagens. Certa vez elas estavam pegando pedrinhas do jardim, de variados tamanhos. Elas se levantavam e as deixavam cair no chão. Adoravam descobrir as formas do som que cada pedra tem quando cai: tem som de tudo, até de cachorro correndo.

E, assim, a menina e as crianças vivem trançando tudo. Teve um dia, no refeitório, que ela chegou com uma “conversa de criança”, como dizem os adultos, só porque falou que o cheiro da comida tem um som gostoso da colher no prato. E os barulhos das colheres dentro da panela, então? Muito saborosos. Todo barulho tem cheiro! Às vezes estão no pátio brincando e começam a escutar o barulho das colheres nas panelas.

— Esse barulho dá um cheiro bom!

E é assim, misturando texturas, sons, formas e coisas do mundo todo que ela e as outras crianças vivem. Ela não entende muito quando falam: “Olhos para olhar, visão; nariz para cheirar, olfato; tem também o paladar e o tato”. Existem até uns livros que pedem para ligar o desenho na figura. Ligar essas palavras no desenho certo: na orelha, na boca, na mão, no pé, nos olhos. Faltam tantas coisas nesses livros. São os sentidos... Que muitas vezes não fazem sentido! Ela até achava engraçado fazer isso, mas faltava muita coisa ali para ser ligada, *para ser trançada*.

O que a menina não entende é porque gente grande gosta de dizer que cada coisa do mundo está num pedaço da gente: a paisagem nos olhos, os cheiros no nariz, os sons no ouvido... Será? O mundo não é a gente inteiro? E a gente inteira não é o mundo? Parece que tem gente que nem sabe disso!

\* \* \*

Preferi começar esse texto com uma história. É uma narrativa criada a partir de minhas vivências e pesquisas com crianças. É um texto que fala de paisagens e sobre como as crianças as vivenciam.

Nossas pesquisas envolvendo crianças e suas espacialidades nos levaram ao conceito de *espaço desacostumado* (JANER, 2014). É como a menina da história. Nós, adultos, vivemos tentando levar as crianças a se acostumarem com os espaços, a ordenarem seus movimentos, a manterem tudo arranjado, de forma certinha, como cada coisa em seu lugar. Mas elas não vivenciam os espaços assim: criança gosta mesmo é de desarranjar o mundo, transformar o velho em novo, aconchegar coisas e palavras que nem existem – o inexistido é o existente –, gostam de trançar as paisagens do mundo, as suas formas, os seus cheiros, seus sabores e odores. E é disso que este texto trata: de crianças, de paisagens, de espaços desacostumados.

Para isso, convidaremos ao diálogo alguns teóricos que consideramos significativos para esta conversa. Falaremos com Milton Santos e um livro bem conhecido dele, *A Natureza do Espaço* (2006), obra na qual o autor traz o seu conceito de paisagem como as formas erguidas no espaço; mas vamos pensar a paisagem para além disso. Junto de Santos (2006), deslocando-se no espaço e no tempo, encontraremos Lev Vigotski (obras diversas), que nos incita a pensar com o conceito de *reelaboração criativa*, sob a perspectiva da imaginação e da criação nas crianças, bem como sua noção de vivência, para então fecharmos com uma reflexão acerca das narrativas contadas nas instituições de Educação Infantil e em outros lugares. Nossa questão é, justamente, pensar quais paisagens são privilegiadas nos contos infantis que circulam nestes espaços e como as crianças lidam com elas.

“Era uma vez, “*Once upon a time*”, “*C’era una volta*”, “*Érase una vez*”. Em diversos locais do mundo estas expressões são reproduzidas para crianças pequenas. São sempre histórias que ocorrem em locais, em paisagens, e pensar como essas narrativas ajudam as crianças a construir seus imaginários de mundo parece ser significativo. Por isso, esta é a temática sobre a qual as palavras aqui escritas pretendem se debruçar.

## **Era uma vez uma menina que morava num lugar...**

*Às margens de uma extensa mata de grandes troncos e muitas folhas, há muito tempo, uma pobre cabana, feita de troncos de árvores retirados dessa floresta, viviam um lenhador com sua segunda esposa e seus dois filhos (trecho traduzido e adaptado de *Hänsel und Gretel* [João e Maria], conto dos Irmãos Grimm).*

A noção de *paisagem* adquiriu diferentes conotações ao longo de sua trajetória conceitual. Mikhail Bakhtin (1992) nos afirma que todo conceito é uma arena. Corroboro suas palavras ao afirmar que todo conceito é um território, ou seja, um espaço de disputa de sentidos que configuram as diferentes inserções que essa palavra possui em seu cotidiano. A Geografia, por exemplo, pondera que o conceito de território é eminentemente espacial; para, além disso, são em usos metafóricos do termo que, talvez, essas diferenças fiquem mais claras, como num exemplo de Robert Sack (2011):

Considere um pai norte-americano do século XX [...]. Ele está em casa fazendo suas atividades domésticas e pensando em seus dois filhos pequenos. Enquanto aspira o pó, ele sabe que seus filhos estão na cozinha ajudando a lavar a louça. A dificuldade é que os bem-intencionados ajudantes estão perto de derrubar perigosamente os pratos. [...]. Geograficamente falando, o pai norte-americano [...] tem somente duas estratégias para evitar o desastre. Ele pode ter uma conversa cara a cara, coração a coração com seus filhos, agradecendo pelos seus esforços, mas explicando que poderá haver dificuldades se eles continuarem. Ele também pode remover as louças do seu alcance [...]. Em ambos os acontecimentos, o pai é tentado a controlar as ações de seus filhos e o acesso deles ao espaço, focando em objetos específicos das ações, como as louças [...]. A intenção é alterar o acesso das crianças às coisas no espaço, mas ali territorialidade não está sendo invocada. Territorialidade [...] é aceita quando o pai decide simplesmente restringir o acesso da criança às coisas no espaço, dizendo-lhes que elas não podem entrar na cozinha sem permissão [...]. Nesse caso, o pai está a limitar o acesso das crianças às coisas declarando controle sobre uma área (SACK, 2011, p. 72-73).

Concordo com isso, mas como a linguagem humana não é descolada de seu cronótopo (BAKHTIN, 1990), as palavras também são espacializadas e temporalizadas, forjadas no mundo e forjadoras de todos nós – arenas em torno das quais se erguem diferentes auditórios e, porque não dizer, territórios. Todo auditório pode se transformar em território. Nesse sentido, começar com a origem do termo, com sua etimologia, pode ser um caminho. Não podemos, no entanto, encerrar aí, pois a mesma palavra se reconfigura em suas histórias e geografias, em suas andanças humanas e mundanas. Mas, mesmo assim, privilegiamos sua gênese.

E a origem que nos interessa aqui é a do termo *paisagem*. O vocábulo “paisagem” tem sua linhagem de origem na expressão alemã *landshaft* e, segundo Jean-Marc Besse (2006; 2014),<sup>1</sup> ao se aproximar do vocábulo inglês *landscape* e do termo francês *paysage*, a composição nos remete à “forma como o espaço foi organizado pela comunidade” (BESSE, 2014, p. 31). Em suas palavras,

Ler a paisagem é perceber modos de organização do espaço. Estudar a organização do espaço quer dizer, por exemplo, responder as seguintes perguntas: como a comunidade traça uma fronteira, reparte as terras entre as famílias, constrói estradas e um local para as reuniões públicas, e reserva terra para o uso municipal? A paisagem é um espaço social (BESSE, 2014, p. 31).

Santos (2006), em seu livro que se tornou um clássico da Geografia,<sup>2</sup> conceitua *paisagem* como as formas erguidas na Terra, fruto de um transcurso histórico. Ele assume, assim, que

Paisagem e espaço não sinônimos. A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e

---

<sup>1</sup> Nesta última obra, aportado nos pensamentos de J. B. Jackson em *À la découverte du paysage vernaculaire* (Arles [Versailles]: Actes Sud/ENSP, 2003).

<sup>2</sup> Me refiro à obra mesma, *A Natureza do Espaço*.

natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. [...] A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal (SANTOS, 2006, p. 103).

O que aproxima as reflexões trazidas anteriormente e uma de suas passagens é um exemplo que acabou sendo exibido como símbolo dessa diferenciação. Trata-se das palavras a seguir:

Durante a guerra fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar a produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão o que na véspera seria ainda espaço, após a temida explosão seria apenas paisagem. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos (SANTOS, 2006, p. 85).

As formas, as estruturas presentes na superfície do planeta, suas diferenças e diversidades seriam expressões visíveis da trajetória de grupos sociais que se configurariam em um dado momento, possíveis de serem apreendidos pelo olhar. Ver meus entornos imediatos e distantes é ver percursos humanos, conflitos, negociações, combinações, encontros e desencontros, e muitas possibilidades do ser e do fazer humano. *Paisagem* seria memória de um coletivo, de marcas ideológicas de grupos, e confissões sociais, políticas e econômicas.

Sem negar a potencialidade que essa proposta nos traz mas acrescentando outros ruídos aos já existentes, lembro-me de um grande desconstrutor de verdades: Guimarães Rosa (1994) e seus personagens de *Grande Sertão: Veredas*, em que se diz o seguinte: “Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera” (ROSA, 1994, p. 402); ou ainda “O sertão está em toda parte” (op. cit., p. 4); “Sertão: é dentro da gente” (op. cit., p. 435); “Levo o sertão dentro de mim e o mundo no qual vivo é também o sertão” (op. cit., p. 85).

Sertão em toda parte! Sertão em nós! Paisagem também é isso. Se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses elementos que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações, ao nascerem, encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, os quais estão entre os primeiros processos de vivência. As “formas” erguidas (entendidas, aqui, em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana mas, ao mesmo tempo, são locais de onde a história humana constantemente se inicia; são fim, começo, gênese, formam relações espaciais humanas, não são vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, ele constitui, também, o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo (LOPES, 2013), e podemos afirmar que as paisagens são as formas, os cheiros, os sons, as texturas, as sensações... São extensões e intenções de nós mesmos... E dos outros.

### ***Era uma vez... Apareceram mais crianças na paisagem e outras conversas***

*Esperou que os pais estivessem dormindo, saiu da cabana, catou um punhado de pedrinhas brancas que brilhavam ao clarão da lua e as escondeu no bolso. Depois voltou para a cama. No dia seguinte, ao amanhecer, a madrasta acordou as crianças. As crianças foram com o pai e a madrasta cortar lenha na floresta e lá foram abandonadas. João havia marcado o caminho com as pedrinhas e, ao anoitecer, conseguiram voltar para casa (trecho traduzido e adaptado de *Hänsel und Gretel* [João e Maria], conto dos Irmãos Grimm).*

Vigotski (2009) chama de “atividade criadora” aquela em que o novo é produzido e, ao fazer essa ponderação, traz um conceito que, hoje, tem sido bem debatido no campo dos Estudos da Infância:<sup>3</sup> o de *reelaboração criativa*. Buscando compreender como

---

<sup>3</sup> Cf., por exemplo, os postulados de William Corsaro, em diversas de suas obras, dentre outros estudos teóricos.

esta atividade se processa, Vigotski (2009) evidencia a plasticidade do cérebro humano e sua capacidade de conservação, combinação e criação dos elementos do mundo. É claro que toma a palavra “cérebro” como metáfora do próprio humano e de sua especificidade frente às demais espécies. Seu grande construto, já sistematizado no início do século XX – lembramos que esse material é dos anos 1930 –, é o de que as vivências e experiências humanas não são “ecos de passados herdados”, mas constituições inteiramente novas que permitem a constância da gênese, da origem, do não existido.

O autor reconhece que essa dimensão é uma das mais significativas do ser humano, que explicita um encontro entre coletivo e singular típico de nossa filogênese e ontogênese, postulando-a na criança, como um dos seus protagonismos, como uma das atitudes infantis – reveladas, sobretudo, na atividade do brincar. Em suas palavras:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ao prosseguir seu pensamento, o estudioso traz a noção de *reelaboração criativa*:

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras infantis. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma

simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

A reelaboração criativa é, assim, uma reelaboração criadora, constituidora da imaginação, pois assim “[...] como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (op. cit., p. 17). Ao fazer essa afirmativa, o autor se interroga como ocorre essa atividade criadora da combinação e, portanto, os próprios mecanismos da imaginação. Ele responde afirmando que é necessário buscar a relação que se estabelece entre fantasia e realidade no comportamento humano, e caracteriza quatro proposições: i) a primeira seria aquela em que toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa; ii) a segunda refere-se à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade (cita, como exemplo, os relatos de historiadores, aventureiros que formam a possibilidade de imaginação, mesmo não sendo fruto de uma experiência anterior), de modo que há uma significativa diferença entre essas duas, pois “[...] se no primeiro caso a imaginação apóia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apóia na imaginação” (op. cit., p. 25); iii) a terceira forma de relação abarca o caráter emocional do processo e envolve dois procedimentos, pois ao mesmo tempo que qualquer emoção invoca imagens que se relacionam ao sentimento vivenciado, qualquer imaginação vivenciada também evocará sentimentos que se correlacionam a essa; e iv) a quarta proposição, por fim, que traz o quarto modo dessa relação que está intimamente atrelada às relações mencionadas anteriormente, mas que se diferencia por produzir algo completamente novo, que se materializa em alguma coisa não existente, é a cristalização de algo que, mesmo lastreado em sua base histórica, é novo na história e passa a influir em seu percurso. É a imaginação que se torna realidade (a criação de máquinas nunca antes existentes é um dos exemplos citados pelo autor).

E como essas afirmações se relacionam com a dimensão da paisagem e com as crianças, temas centrais do presente texto? De muitas formas: desde a capacidade indiscutível de se trançar paisagens *do* e *no* mundo existente, de se ter o espaço desacostumado como um dos processos que marcam as culturas infantis – poderosos processos de reelaboração do mundo vivido que permitem a maior capacidade humana, a de imaginar e criar, até a afirmação da nossa impossibilidade de experienciar, de forma “direta”, todos os cantos do planeta, todas as suas paisagens (mas o que não impossibilita a criação de quadros dessas paisagens nunca visitadas diretamente, entre muitos outros constructos possíveis).

São nestas duas perspectivas que assentaremos nossos postulados finais.

### ***Era uma vez... Mais crianças e mais paisagens***

[...] um pai é oprimido por “tantos filhos quantos buracos há numa peneira” [...] Quando chega um novo bebê, o pai o vende ao diabo [...], recebendo em troca uma despensa cheia, capaz de durar doze anos. No fim desse período ele recebe o menino de volta, graças a um artifício que o menino concebe, porque o pequeno patife aprendeu um repertório de truques durante seu aprendizado, inclusive o poder de se transformar em animais. Antes de muito tempo, o armário está vazio e a família enfrenta outra vez a inanição. O menino, então, transforma-se num cão de caça, de modo que seu pai pode vendê-lo ao demônio que reaparece como caçador. Depois que o pai recebe o dinheiro, o cachorro foge e volta para casa, sob a forma de um menino. Tentam o mesmo truque de novo, com o menino transformado em cavalo. Desta vez, o demônio consegue uma coleira mágica que impede o cavalo de tornar a se transformar em menino. Mas um trabalhador rural leva o cavalo para beber num lago, dando-lhe assim a oportunidade de fugir sob a forma de rã. O demônio se transforma num peixe e está prestes a devorá-lo, quando a rã se transforma em pássaro. Então o demônio se transforma em águia e persegue o pássaro, que voa para o quarto de um rei agonizante e toma a forma de uma laranja. Então, o demônio aparece como um médico e pede a laranja, prometendo, em troca, curar o rei. A laranja derrama-se no

chão, transformada em grãos de milho. O demônio se transforma num frango e começa a engolir os grãos. Mas o último grão se transforma numa raposa que, finalmente, ganha o concurso de transformações devorando o frango (DARNTON, 1986, p. 49-50).

Robert Darnton (1996) faz um levantamento de contos que circulavam em espaços europeus durante o Antigo Regime, mais especificamente em territórios que, mais tarde, se configurariam como franceses. Defende que, a partir dessas histórias, pode-se acessar o universo cultural da época e promover lampejos do que deveria ter sido a vida dos camponeses desse período. Fome, miséria, mortes, abandonos e muitas outras características estariam presentes nas narrativas, por meio das quais se evidenciaram a dura vida dessas pessoas.

Para o autor francês, essas narrativas fomentarão os clássicos “contos infantis” tão conhecidos na atualidade do universo das crianças, recolhidos nos cotidianos, e que foram readaptados para uma nova sociedade que se erguia, pautada nos ideais aristocráticos e burgueses da Europa Moderna e que estaria em acordo com os princípios defendidos por Ariès (1978) sobre o surgimento do sentimento moderno de infância.

Independente das polêmicas representadas pelas assertivas desses autores, o fato é que tais contos se tornaram clássicos e marcam presença nos espaços que acolhem crianças de variadas idades, são narrativas que ainda prevalecem com grande força em muitos locais, tendo uma grande preponderância frente a histórias e contos de outras regiões do planeta.

Como toda paisagem guarda consigo dimensões melhorativas e/ou pejorativas, sempre questiono quais são sentimentos que envolvem a espacialidade de crianças e educadores de crianças que se correlacionam com os espaços em que estes contos se ambientam. Em cursos de formação, por exemplo, temos levantando a constância das histórias contadas para crianças que privilegiam paisagens presentes nas regiões temperadas do planeta quando comparadas com a presença das demais regiões do globo.

Frequentemente temos percebido (a partir de relatos dos participantes) que esses espaços são amplamente privilegiados em detrimento de outros: “bosques temperados”, por exemplo, são vocábulos corriqueiros nas narrativas que circulam entre crianças e adultos na Educação Infantil, enquanto que outras expressões que nomeiam outras regiões e paisagens são pouco empregadas – inclusive as tropicais, nas quais estão localizadas grande parte do território brasileiro, bem como grande parte dessas instituições.

Se contornos, cheiros, sons, sabores etc. são elementos constituidores de nossas formas de ser e estar no mundo, como garantir que nossas crianças tenham contato com a diversidade de elementos que formam as diferentes paisagens da superfície terrestre?

Como bem nos afirmou Vigotski (2009), uma das características dos seres humanos é o fato de que eles não precisam viver a experiência “direta” com o ambiente para criar uma vivência que os envolva: narrativas, contos, imagens e outros “textos” que portam esses locais também criam vivências pessoais, situações em que emoções e imagens se confluem. Sabemos da impossibilidade de transitarmos por todos os “cantos arredondados” do planeta, de nos deslocarmos por toda a superfície terrestre – nenhuma vida inteira abarcaria isso –, mas sabemos da possibilidade de *habitar* e *ser habitado* por essas paisagens, por esses espaços, nunca antes visitadas(os), porém presentificadas(os) em cada um de nós por meio da linguagem.

Por isso, talvez duas perguntas importantes a serem feitas são: Quais histórias temos narrado em instituições que circulam crianças pequenas? Que locais têm sido privilegiados após a expressão “Era uma vez”?

Diversidades e diferenças têm sido temas de um debate elevado na Educação. E quais relações têm ocorrido quando falamos nas composições de paisagens que se conformaram ao longo de nossa trajetória e que, hoje, estão em nossos corpos? Boaventura de Souza Santos (2000) tem evocado o desperdício epistêmico como uma das características da produção desse mundo que se configurou no decurso dos diversos séculos

passados e nos alerta para o fato de que, ao invisibilizarmos povos, locais, pessoas e, claro, paisagens, criamos epistemicídios – perdas irreparáveis para a vivência da própria humanidade.

Junta-se a essa reflexão a ausência do reconhecimento de espaços desacostumados das crianças, negando-se, assim, suas experiências como potências formadoras de novas condições de humanização. Vigotski (2010), numa de suas aulas de Pedologia – mais especificamente a quarta –, finalizou seu texto afirmando a sua conhecida lei geral do desenvolvimento, que

consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010, p. 701).

Concordando e ampliando sua afirmação, poderíamos completar que essas funções retornam depois para o coletivo, tornando a vida um momento sempre inaugural. Por isso, reconhecer o espaço desacostumado das crianças como uma das fronteiras formadoras do humano e ampliar as possibilidades de contato das crianças com as diferentes paisagens terrestres são atitudes que podem possibilitar a iminência de novas formas de ser e estar no mundo, de trançar espaços e tempos.

## Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BESSE, J. **O Gosto do Mundo: Exercícios de Paisagem**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Estudos, 230).

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1990.

DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Graal, 1996.

GRIMM, J.; GRIMM, W. Hänsel und Gretel. In: GRIESBACH, R. **Deutsche Märchen und Sagen. Für Ausländer bearbeitet**. 8. ed. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995. Disponível em: <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Haensel.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

JANER, J. Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil. In: SILVA, J. L. B.; CARVALHO, J. do P. F. Entrevista com Jader Janer Moreira Lopes. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334, dez. 2014. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/310/99>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, E. (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SACK, R. D. O significado de territorialidade. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M. **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2001. p. 63 a 89

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 27 ago. 2018.



## Arte, primeira infância e Educação Infantil

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

O presente texto foi pensado para a palestra denominada “Linguagens artísticas na Educação Infantil”, proferida no I Encontro de Teorias e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil: Infância, Espaço e Arte, em agosto de 2013, como parte do Curso de Especialização em Docência para a Educação Infantil oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Esta proposta de formação foi voltada a profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública e teve, como norte, respeitar a criança como sujeito ativo e competente desde seu nascimento, opondo-se firmemente às convicções de criança assentadas no adultocentrismo e valorizando as especificidades e as diversidades das crianças brasileiras (FARIA; FINCO, 2011).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, o tema sobre o qual recaem as reflexões deste Capítulo refere-se às pesquisas que desenvolvo no campo da formação artística de professores da primeira infância, pensando sobre as práticas educativas com bebês e crianças pequenas relacionadas às culturas, às relações intergeracionais e entre pares, objetivando alimentar a intencionalidade pedagógica e ampliar a consciência a respeito das dimensões éticas e estéticas da Educação Infantil. Os esforços e movimentos realizados se dão no sentido de ampliar as possibilidades de apreensão da perspectiva da criança, produzindo conhecimentos que possam ir na contramão de sua opressão e silenciamento – atos estes que caracterizam desrespeito a seus direitos.

## **A adulta que sou nasceu da criança que fui**

O escritor português José Saramago, riscando traços de seu autorretrato em uma entrevista concedida em Lisboa no dia 14 de outubro de 1998, fez a seguinte provocativa declaração:

Quero é recuperar, saber, reinventar a criança que eu fui. Pode parecer uma coisa um pouco tonta, um senhor nesta idade estar a pensar na criança que foi. Mas é porque eu acho que o pai da pessoa que eu sou é essa criança que eu fui. Há o pai biológico e a mãe biológica, mas eu diria que o pai espiritual do homem que eu sou é a criança que eu fui (AGUILERA, 2010, p. 30).

Ao afirmar que “o pai espiritual do homem que eu sou é a criança que eu fui”, José Saramago nos inspira de forma poética a pensar sobre o que já veio a ser revelado por saberes de campos tais como o antropológico, o médico e o psicológico: que a primeira infância é um período fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a constituição do psiquismo. O escritor, que se dizia calado, reservado, melancólico – “Nunca tive riso fácil. Até o sorriso, para mim, é algo que custa esforço” (AGUILERA, 2010, p. 42) –, declarou também não ter tido uma infância feliz (op. cit., p. 38). As impressões do romancista vêm a ser compatíveis com a teoria psicogenética de Henri Wallon, que acredita na necessidade de conhecimento da gênese dos aspectos que constituem o psiquismo, pois é na infância que se localiza a origem da maior parte dos processos psíquicos (GALVÃO, 2003).

Na primeira infância, nos estágios impulsivo-emocional (zero a um ano) e sensório-motor e projetivo (um a três anos), o bebê vive processos intensos de constituição de sua pessoa, indo do sincretismo subjetivo – quando não sabe ainda como se distinguir das outras pessoas – para a gradual diferenciação do outro. No início da vida, a formação da identidade infantil e seus aprendizados se dão por meio da fusão com os outros, de forma a ter profundo contato com os objetos e sujeitos de seu mundo.

Apesar do estado de imperícia e de ineficácia motora no início da vida, temos uma forte capacidade social desde o nascimento, sendo a marca psíquica do comportamento neste período “a de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha as suas necessidades mais elementares” (WALLON, 2008, p. 120). A simbiose entre o bebê e o meio envolvente neste momento de alta sociabilidade – significando dependência do outro para ser e para conhecer-se – aponta para o papel fundamental do adulto como um educador consciente de sua tarefa de respeitar a criança em seu estatuto de sujeito de direitos.

O bebê participa intensamente do ambiente, necessitando de adultos corresponsáveis por construções de ordem afetiva e cognitiva que ampliem suas possibilidades de constituição saudável e de aprendizado amplo da Cultura à qual pertence. É assim que a qualidade das experiências vividas nos centros de Educação Infantil tem papel crucial no processo de identidade infantil.

O trabalho com as linguagens artísticas na creche solicita clareza quanto à inseparabilidade entre as dimensões afetivo-emocional e a cognitiva, como atitude essencial para alimentar a intencionalidade pedagógica das professoras. Elas devem ter consciência de que as experiências, trocas e compartilhamentos estabelecidos nesta fase da vida, além de realizarem a inserção do bebê na cultura, serão impressões revisitadas por toda a vida adulta. O cuidado da professora com os sinais interacionais que usa com o bebê – tanto os anteriores à linguagem verbal quanto os olhares e os gestos, como também a fala afetuosa – representa um compromisso com uma prática pedagógica que compreende que as construções de conhecimento sobre o mundo feitas na primeira infância culminarão em formas de ser e de pensar do adulto, nos sugerindo fazer uma Educação Infantil que propicie o fortalecimento da pessoa desde o segmento de berçário.

## Qual infância a Arte deseja?

O campo do ensino da Arte caminha na contramão do olhar normatizador institucionalizado pela educação tradicionalista. É permeado por valores que reconhecem a primeira infância como um período fundamental para a constituição da pessoa e, assim, que propõe um desenvolvimento integral da criança dentro da creche: espaço que a considera em sua multidimensionalidade (física, psicológica, afetiva, intelectual, sensível). A dimensão artística deseja uma infância que tem liberdade e segurança para descobrir o mundo por meio de relações sensíveis com o ambiente e os outros.

As linguagens artísticas são componentes essenciais da evolução infantil e devem ser experimentadas não somente com ações isoladas, mas como uma atitude cotidiana que desperte o olhar adulto para o ponto de vista infantil. É neste viés que aqui são apresentadas algumas características essenciais da dimensão artística, a serem consideradas no trabalho com a infância: a) a arte se dá no âmbito relacional; b) o fazer artístico compreende um exercício de liberdade; c) fazer arte significa proceder no imprevisível; d) o trabalho com as linguagens artísticas na educação da criança é tempo/lugar de exercício de respeito pelo pensamento poético infantil; e) a arte não segue os princípios da literalidade; e f) a arte denota fazer, atuar e agir no mundo.

### **A arte se dá no âmbito relacional**

Na Educação Infantil, *arte* acontece na relação entre duas ou mais pessoas (adulto e bebê, bebês e bebês), o que representa um conceito: a arte se dá no relacional. E a relação que é estabelecida é uma relação sensível, não sendo da lógica racional, mas da lógica artística. Relação entre duas complexidades (a do adulto e a da criança), duas inteligências, duas subjetividades, duas histórias, dois universos – universo adulto e universo infantil. É preciso haver troca, e não imposição. É preciso que o adulto esteja aberto

ao que a criança lhe apresenta como novo, como impossível, como admirável. Foi Sandra Richter (informação verbal, 2012) quem declarou: “Não é falar da criança pequena, mas sim firmar com ela um pacto poético. Não há ética sem resposta ao outro. É uma relação política”.<sup>1</sup> A mesma autora afirmou que não se trata de falar sobre infância, mas com ela firmar a cumplicidade de mútuos aprendizados que permitam agregar aqueles que encontram, na infância mesma, o desafio de interrogar cristalizadas concepções educacionais (RICHTER, 2007).

### **Arte é exercício de liberdade**

Assim como o jogo, o fazer artístico deve ser uma ação de caráter voluntário, de livre escolha e não imposta pela professora. Na infância, as proposições artísticas têm elementos de jogo, que são planejadas pela professora para que a criança crie e recrie, brinque, experiencie, imagine, explore as nuances. A professora, enquanto mediadora cultural, será uma ouvinte envolvida e deverá aproximar a criança da arte, estimulando a experimentação, a construção de conceitos, provocando a imaginação. Richter e Barbosa (2010, p. 87) afirmam que “ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições”. Não me refiro aqui, portanto, à livre expressão, ideia vinculada historicamente à Modernidade. Refiro-me ao respeito pela escolha da criança pequena. A escola tem sido um lugar que tanto submete a criança a repetidas proibições do movimento (inerente às crianças pequenas) em certos momentos,

---

<sup>1</sup> RICHTER, S. R. S. Informação verbal. Anotação durante a Mesa “Poéticas da infância: arte como direito de meninos e meninas” no VI COPEDI – VI Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil, cujo tema foi *Educação Infantil subvertendo ordens? Política, imaginação e fantasia*. Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), 4 de setembro de 2012.

como obrigá-la a desenhar, a colar, a ensaiar “dancinhas” e “teatrinhos” e a cantar, entre outros. Caso o elemento da liberdade de escolha de fazer seja eliminado e a “atividade” seja imposta, torna-se trabalho, exercício de ensino, atividade pedagógica.

### **Arte é proceder no imprevisível**

Assim como é no jogo, é na arte. No fazer artístico predomina a incerteza, o processo não é predeterminado, nem o resultado é previsto. A imprevisibilidade é desejada no processo, por solicitar organicidade e flexibilidade dos participantes, atitude de exploração e investigação para a solução de problemas, para a satisfação de desejos, para a investigação de sensações. O campo do imprevisível é inquietante, pois as relações de sentido vão se construindo por meio dos fazeres que consideram a realidade interacional, o fluxo de escolhas e as dinâmicas entre criança e materiais, criança e objetos, crianças e outras crianças. Richter e Barbosa (2010) afirmam que a ação autônoma, escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, é uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento.

### **Arte é dimensão do respeito**

O trabalho com as linguagens artísticas na educação da criança é tempo/lugar de exercício de respeito pelo pensamento poético infantil. Ocorre que a arte exprime sentidos que, por vezes, não são traduzíveis em uma lógica real, em plausibilidade. Esta perspectiva é bem explicada por Duarte Júnior (2011):

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é

inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas dessa rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali, quem se põe a pescar são os artistas (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 49).

Parafraseando o autor, ali, no mundo dinâmico do sentir humano, quem se põe a pescar são os artistas e as crianças. Artistas e crianças têm saberes comuns.

Historicamente, a arte entendida como um fazer utilitário, como produção de artefatos fabricados com um propósito, remonta à Antiguidade. A concepção de arte como expressão alcançou seu auge no período do Romantismo. Mas a arte como um saber é alvo de preconceito ainda hoje, provavelmente por sofrermos com o autoritarismo da primazia da razão, do *Cogito ergo sum*, do dualismo mente/corpo. A arte nos faz conhecer não somente pela via da racionalidade científica, mas também pela recuperação da poética a ela inerente. Por isso o imaginário de crianças e artistas se encontram e se apoiam.

Richter e Barbosa (2010) afirmam que os bebês sabem muitas coisas que os adultos culturalmente não conseguem ver e compreender e que, portanto, não as reconhecem como um saber. As autoras explicam que suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal.

Entretanto, Richter (informação verbal, 2012) comenta o quanto existe de violência contra a criança nos primeiros anos de vida devido à ditadura do pensamento adulto, que é um pensamento explicativo, linear, desolador, desprovido de mágica. Em muitas escolas infantis observa-se a ditadura da lógica explicativa do adulto. As crianças são obrigadas a desenhar com lógica: pintar dentro de contornos, pintar da cor considerada correta, distribuir as formas no papel de acordo com a forma como o adulto vê o mundo e, ainda mais, nomear e classificar o que foi desenhado – a casa, a mãe, o pai,

o cachorro, o elefante – sendo obrigada a “aprender” por meio de métodos simplificadores de pensar o mundo.<sup>2</sup>

Um momento que possa ser considerado, de fato, um momento de vivência artística, é aquele em que a expressão e o fazer da criança são respeitados, e não julgados. A arte acontece quando cada criança tem o direito de se expressar com a complexidade de que é capaz e pode compartilhar com o coletivo, para que algum outro sujeito que queria – caso queira – possa entrar em sua experiência, desfrutar das diferenças de seu universo único e singular e, assim, aprender também.

A arte acontece na creche quando se permite sua vinculação com o lúdico, com a exploração e, fazendo uso da autonomia e de um ambiente de segurança, a criança se torna sujeito da ação, criadora de cultura. E então, quando sua produção é exposta à fruição de outros, no encontro com a alteridade, os espectadores – crianças e adultos – são convidados a uma experiência que possibilite conjecturar ressignificações e formas de ver que sejam livres de condicionamentos anteriores, respeitando aquilo que apreciam na expressão alheia. Arte é momento de aprender a respeitar as diversas produções e jogos estéticos dos outros, levando tais aprendizagens de convivência respeitosa às diferenças a outros contextos, entendendo o combate às desigualdades no cotidiano como valor e atitude.

### **Arte é não literalidade**

Assim como o jogo infantil, a arte é uma ação na qual tem predominância a atividade interna, fictícia, apesar de acontecer na ação, na atividade externa. Isto porque a arte nasce do nível dos sentimentos e pensamentos e de forma anterior à mediação

---

<sup>2</sup> RICHTER, S. R. S. Informação verbal. Anotação durante a Mesa “Poéticas da infância: arte como direito de meninos e meninas” no VI COPEDI – VI Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil, cujo tema foi *Educação Infantil subvertendo ordens? Política, imaginação e fantasia*. Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), 4 de setembro de 2012.

conceitual da linguagem conceitual. O ato de criação, afinal, é um ato de rebeldia que nega o existente para propor o novo (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 62). A arte da criança nasce da imaginação, do pensamento mágico, da possibilidade de ser de muitos gestos, de pensar de muitas formas, de criar de muitas maneiras, de atuar, de sentir ao mesmo tempo que pensa e age. Qualquer ação que envolva cercear a criança em sua expressão pessoal e imaginativa, não é arte. Arte não é literal – assim como não o é o brincar –, porque não é sujeita ao rigor científico.

Em arte, assim como na Psicanálise, o espaço do inconsciente é maior. As vivências artísticas auxiliam a perceber que existem outras formas de racionalidade que não somente aquela enunciada como a essência da razão científica. De acordo com o professor e filósofo Celso Fernando Favaretto (informação verbal, 2008),<sup>3</sup> em arte, somente o incomunicável comunica. A arte é, pois, um dos modos de explicitação da experiência humana. Através de suas expressões, a racionalidade se manifesta e o reconhecimento dessa possibilidade promove mudanças no conceito de razão. Esta se expressa ao falar o não dito, e não somente aquilo que se pode dizer. O que se pode dizer é da ordem do discurso. Na arte, o que não pode ser dito, pode ser dito com plena significação.

Assim, a arte é avessa à literalidade ou à exatidão, é avessa à imitação da realidade: *real* deverá ser o prazer de expressar os próprios sentimentos e o estado de espírito do momento presente.

### **Arte é fazer, atuar, experienciar e agir no mundo**

As crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento com pessoas, materiais e ideias. Assim como na abordagem *HighScope* de Educação Infantil, na área do ensino de arte trazemos, como valor, a importância de as crianças aprenderem fazendo, experimentando ativamente, manipulando,

---

<sup>3</sup> FAVARETTO, C. F. Informação obtida em Aula ministrada em 14 de novembro de 2008.

praticando, transformando e fazendo experiências com diversos materiais e escolhendo projetos. Aprendem com todo o corpo e todos os sentidos, aprendem porque querem aprender e aprendem em um contexto de relações de confiança. Aprendem, enfim, por meio da experiência, que é o conhecimento obtido por meio dos sentidos, é forma de conhecimento abrangente adquirida de maneira espontânea durante a vida.

Para John Dewey (2010), a palavra “experiência” designa aquelas situações ou episódios da história de cada indivíduo que, resultantes de uma interação entre a criatura vivente e algum aspecto do mundo em que vive – e tratando-se de processos conscientes –, adquirem intensidade de experiência real e, portanto, significativa. A expressão artística é, para Dewey (2010), um ato complexo no qual intervém elementos muito diversos, tanto objetivos como subjetivos, que manifestam uma interação da pessoa com seu ambiente, promovendo uma expressão verdadeira porque despertam emoções indispensáveis para os atos de percepção.

Assim, Dewey (2010) sugere às pessoas que visitem a experiência estética para compreender o que são “experiências reais – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: *isso é que foi uma experiência*” (DEWEY, 2010, p. 110). Ao contrário das coisas realizadas com distração e dispersão, aquilo que é recordado como experiência é puro, livre e tem uma unidade em seu desenvolvimento.

Além disso, Dewey (2010) afirma que nenhuma atividade intelectual é um evento integral (uma experiência), a menos que seja complementada pela qualidade estética, isto é, por um caráter emocional satisfatório, que possui integração interna. Segundo o autor, sem experiências integrais que valham a pena, um pensador nunca saberia o que é, realmente, pensar.

## **Considerações**

Os postulados da história da civilização racionalista nos levam a relegar o estético e o lúdico a posições inferiores. Entretanto, a escola – que nada cria e apenas reproduz aquilo que já existe – deu provas

de seu fracasso, apontando para a necessidade de outras realidades possíveis. Neste sentido, replico os questionamentos de Duarte Júnior (2011) sobre a formação de uma ser humano mais pleno:

Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma *arte-educação*? (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 65, grifo do original).

A partir do momento em que se decide valorizar a criança como sujeito, como cidadã, embora uma cidadã-criança, o campo da Educação se vê mobilizado a considerar os princípios de pensá-la como igual, portadora dos mesmos direitos que todos os seres humanos (MONTEIRO, 2006). Portanto, o acesso aos diversos elementos culturais e às artes é uma prerrogativa da infância. Desenvolver a interação com o patrimônio cultural, com as diferentes formas de expressão e modos de criar e viver é um compromisso que se inicia, portanto, na Educação Infantil. A criança deverá ter acesso à cultura criada como resultado de relações, podendo explorá-la e recriá-la, tendo direito aos aspectos socioculturais da educação proporcionada pela arte.

## Referências

AGUILERA, F. G. (Org.). **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, J. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2011.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

- GALVÃO, M. I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MONTEIRO, L. C. G. **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos**. 2006. 379 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6207> Acesso em: 28 ago. 2018.
- RICHTER, S. R. S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 30., Caxambu, 2007. p. 1-15.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

# **As crianças, a(s) infância(s) e as instituições – noções introdutórias para a formação de professoras da Educação Infantil**

Andrea Braga Moruzzi

## **Apresentação**

No presente Capítulo, procura-se retomar as discussões que se inseriram na disciplina introdutória “História da infância e da Educação Infantil”, do Curso de Especialização em Educação Infantil oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e realizado em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 2009 e 2016. Esta disciplina inaugurava o Curso e procurava entender (e questionar) as conceituações iniciais que as cursistas traziam a respeito da criança, da infância e os conhecimentos que possuíam também a respeito da história das instituições de atendimento à criança pequena.

Observamos, ao longo destes anos de oferta do Curso, que as cursistas, professoras da Educação Infantil, traziam uma compreensão universalizada da infância, influenciada por abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas, de modo a colocarem a infância, majoritariamente, como uma fase ou etapa do desenvolvimento humano.

Nossa proposta, nesta disciplina, era a de ampliar as discussões a respeito destes conceitos tão disputados historicamente, alargando a compreensão da infância como fase e etapa, para compreendê-la no interior de um processo de construção histórica e cultural. Esta última abordagem se dá muito em decorrência dos estudos de Philippe Ariès, autor bastante

conhecido entre pesquisadores(as) da área da Infância e não pouco criticado, também, pela suposta abordagem universal da infância.

Embora pareça um pouco contraditório querer desconstruir a abordagem universal da infância de algumas perspectivas desenvolvimentistas e cognitivistas tendo como referência Ariès (1981), este autor é um clássico dos Estudos da Infância e é ele quem nos dá subsídios para mobilizar um olhar sobre a construção social da infância e a variação histórica desta construção. Mesmo sendo um “sentimento”, tal como define Ariès (1981), este apresentou diferentes configurações, mostrando que é possível pensar a infância com nuances e atravessamentos diversos de maneira tal a ser também possível mobilizar esse conceito de infância como disparador para problematizar os estudos que pensam a criança na perspectiva da diversidade e da diferença. Há, portanto, o entendimento de que é possível partir dos estudos de Ariès (1981), em que o conceito de infância é tratado no singular, e chegar aos estudos da infância dialogando com estudos que pensam na pluralidade da infância, no plural da infância (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010).

O estudo do conceito de *infância* é disparador para a compreensão da história das diferentes instituições voltadas para o atendimento e educação de crianças pequenas. Busca-se correlacionar historicamente a forma de atendimento ou de educação que existiram e/ou permanecem existindo com a compreensão que se tinha (ou ainda se tem) de criança e de infância.

Observa-se que as instituições foram concebidas, majoritariamente, no interior das perspectivas desenvolvimentistas e cognitivistas, além das médico-higienistas, e que estas abordagens foram se tornando hegemônicas ao longo dos anos – o que explica a compreensão inicial das cursistas sobre o conceito de infância alocado unicamente como uma etapa do desenvolvimento humano. Outro aspecto a ser destacado é que, embora as cursistas conseguissem perceber que existiam diferentes crianças e diferentes infâncias, observavam que as instituições as tratavam de forma universalizada, procurando configurar uma única infância

para todas as crianças. A provocação da disciplina se dava ao fazer com que cada professora cursista refletisse, também, se em suas práticas havia um movimento padronizador, homogeneizador das crianças, tanto no âmbito de um acultramento quanto no âmbito de uma imposição de hábitos e rotinas pouco flexíveis às particularidades das crianças.

Por fim, a disciplina também problematizava a hegemonia feminina no antigo magistério, nos cursos de Pedagogia e no próprio Curso de Especialização em Educação Infantil realizado pelas alunas. A disciplina procurava localizar, historicamente, tendo como referências iniciais Ariès (1981) e Badinter (1985), em que momento e sob quais condições históricas a mulher assume a responsabilidade pela criança, ganhando visibilidade apenas pela via da figura maternal e protetora, zelada pelos papéis sociais de mãe, esposa e “tia”, ocupada pela profissional/professora da Educação Infantil.

Nesta direção, pode-se resumir o enredo destas discussões na disciplina em pelo menos três grandes eixos, que serão objetos de reflexão do presente texto, quais sejam:

- A criança e a infância;
- A mulher e sua condição de mãe, esposa e “tia”;
- As instituições.

### **A criança e a infância**

Este eixo procurava inserir as professoras de Educação Infantil na problematização dos conceitos de *criança* e *infância*, tendo como referência principal Ariès (1981). Algumas noções são centrais para esse historiador e foram sempre retomadas no decorrer dos cursos de especialização; na tentativa de sintetizá-las, destacam-se as seguintes discussões:

i) primeiramente, a noção de que *criança* e *infância* são conceitos distintos. Criança sempre existiu; infância é a construção

social sobre as crianças, é o sentimento social sobre elas, por isso variável, culturalmente e historicamente construída;

ii) portanto, a segunda noção, que deriva da primeira, é o próprio conceito de *infância*: infância é um sentimento, nas palavras de Ariès (1981).

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1981, p. 99).

iii) A terceira noção é discutida após a apresentação de toda a cronologia, metodologia e das fontes utilizada na pesquisa feita por Ariès (1981),<sup>1</sup> ressaltando que o primeiro sentimento que se tem pela criança é a aparição e o segundo é a exasperação. Do primeiro se derivam as ações de cuidado e de afeto, em certa medida, e do segundo se derivam as ações de educação, proteção e provisão;

iv) a quarta noção essencial desta discussão é a complementariedade histórica entre o próprio sentimento de infância com o sentimento de amor materno, problematizado pela autora Elizabeth Badinter (1985) e, conseqüentemente, também complementar ao sentimento de família, trazido no debate apresentado pelo próprio Ariès e por Jacques Danzelot (1986) no livro “A polícia das famílias”;

v) a quinta noção problematiza a dicotomia da existência do sentimento de infância a partir da Modernidade (seguindo a cronologia histórica de Philippe Ariès) – da criança protegida, amparada por diferentes dispositivos legais e sob condutas éticas, à criança enclausurada a um certo modelo de infância que a atrela a um certo modelo de família e de vida. Dito de outra forma, a criança que habita o dispositivo da infância (MORUZZI, 2012);

---

<sup>1</sup> Há inúmeras pesquisas que fazem esta discussão já de forma bastante ampliada; por esta razão, neste Capítulo, indica-se apenas as referências para consultas. Cf. Moruzzi (2012) e Moruzzi (2017).

vi) uma última discussão trazida na problematização dos conceitos de *criança* e de *infância* é o debate com Ariès (1981), que foi feito a partir do estudo de autores que fazem referência ao autor mas o criticam em algum aspecto, seja pela universalização do conceito de infância, seja por sua linearidade histórica, seja ainda pelas fontes escolhidas para sua pesquisa. Destacam-se nessa problematização os trabalhos de Fernandes (2000), Vailati (2002), Chalmel (2004), mas, essencialmente o trabalho desenvolvido por Kuhlmann Jr. e sua abordagem conceitual sobre a “assistência científica” (KUHLMANN JR., 2015).

De modo geral, vale mencionar que Fernandes (2000, p. 87) sugere ressalvas quanto à tese de Philippe Ariès, evidenciando a necessidade de se compreender e analisar o termo “infância” em seu plural, por assinalar “[...] a variedade de perfis que essa categoria histórica, social e psicológica comporta”, pressupondo que essa pluralidade talvez tenha sido ignorada por Philippe Ariès. Vailati (2002) também problematiza algumas percepções sobre o Brasil no que diz respeito a uma possível ausência de sentimento de infância, rebatendo a tese de Philippe Ariès a respeito de um momento em que há uma ausência desse sentimento (de modo universal). No estudo da infância no contexto brasileiro, Vailati (2002) questiona se é possível pensar nessa ausência de sentimento. Chalmel (2004), por sua vez, também traz algumas reflexões que estabelecem uma problematização da tese de Philippe Ariès por compreender que os modos de representar a infância em cada iconografia escolhida têm estreita ligação com a comunidade que a divulga. Assim, os retratos expostos pela burguesia – classe social em foco na proposição de Philippe Ariès e que, segundo as críticas, em geral está vinculada a um modo de ser e de viver que se quer propagar e mostrar. Em outras palavras, os retratos de crianças e as cenas de gênero encontradas pelo autor preocupam-se pouco com o fato de refletir realidades sociais ou educativas e, majoritariamente “[...] constituem uma imagem estereotipada e idealizada que circula entre os espíritos da época” (CHALMEL, 2004, p. 73).

Apesar dessas ressalvas e problematizações, a crítica mais acirrada ao trabalho de Philippe Ariès, de fato, vem a ser mobilizada por Kuhlmann Jr. (2015). Primeiramente, o autor indica que é preciso ter cautela ao indicar Philippe Ariès como um dos pioneiros nos estudos da infância e indicar, igualmente, suas fontes e métodos como inovadores – há histórias da infância narradas antes mesmo do século XIX e que não vieram à tona por uma logística de poder e de visibilidade. A transformação da qual sucede o sentimento da infância não pode ser entendida como linear e ascendente, pois a realidade social e cultural da infância é muito mais complexa do que pode ser definida dentro desta linearidade que supõe um certo processo evolucionista no sentimento, pouco a pouco evoluído até se consolidar no sentimento de infância moderna do século XVIII tal como indica Ariès. O que Kuhlmann Jr. observa é que essa percepção evolucionista da história não explica a nossa complexidade – nela temos convivendo, ao mesmo tempo, o avanço do cuidado, da proteção e da mitificação da infância e a rejeição de sua alteridade, de seu anarquismo e da sua relação com a libido e com o corpo, da rejeição por sua maneira de lidar com a estranheza e o distanciamento em relação à cultura (KUHLMANN JR., 2015, p. 21). Também parece forçoso do ponto de vista de Kuhlmann Jr. que se tente fazer transposições da cronologia proposta por Ariès em realidades totalmente distintas da analisada na França em seu trabalho, como se fosse possível apenas ajustar o acontecimento ao ano em cada Cultura, isto é, com o fato é histórico, basta fazer uma adequação temporal e verificar como ele ocorreu em outros países. Para o historiador, essa é uma adaptação grotesca e sem nexo.

Kuhlmann Jr. (2015) traz o debate da história da infância para o contexto brasileiro. É emblemático lançar luz a essas discussões propostas por Kuhlmann Jr. para um Curso de Especialização em Educação Infantil, pois Ariès, por anos e anos, foi colocado como ponto de mutação nos estudos da infância, e o que Kuhlmann Jr. faz é relativizar seu estudo, inclusive para mobilizar uma análise que vai indicar que, do percurso desenhado por Ariès, mais vale

captar a mudança que ele observa em relação à nova configuração dada à vida e ao corpo, que emoldura uma nova relação com a família, do que propriamente à configuração da infância.

Essas discussões finalizam o eixo criança e infância, disparando debates também sobre os diferentes artefatos culturais e a maneira pela qual estes produzem efeitos e sentidos nos modos de compreender a criança e a infância, tanto historicamente quanto contemporaneamente. E esse efeito rebate também outras dimensões, como a própria compreensão do que é ser mulher na sociedade, o seu duplo papel (de esposa e mãe, por exemplo) e a configuração dessa família nuclear moderna que se origina a partir e pelo sentimento da infância.

### **A mulher e sua “condição” de mãe, esposa e “tia”**

Esse eixo mobilizava o olhar para que as professoras de Educação Infantil, cursistas da Especialização, pudessem refletir sobre sua própria condição: O que é ser mulher, mãe, esposa, professora e ainda carregar o estereótipo – tão marcado historicamente – de “tia”? O intuito desse eixo era mobilizar discussões para que se percebessem, em primeiro lugar, as condições históricas e políticas que levaram a mulher a ocupar o lugar de protetora, zeladora do lar e responsável pelas crianças; para que compreendessem também que havia uma complementariedade histórica entre o surgimento do sentimento de infância e o surgimento do sentimento de amor materno; e, por fim, tal como o sentimento de infância, era necessário compreender que o sentimento de amor materno também foi construído, se alterando paralelamente ao próprio sentimento de infância.

A autora central que disparava esses debates era Elizabeth Badinter (1985). Sabe-se que Badinter (1985) problematiza o sentimento de amor materno a partir da análise de diferentes práticas de abandono das crianças por suas mães durante toda a Idade Média e início da modernidade. Durante os debates com as cursistas, há alguns elementos centrais do debate de Badinter (1985) a serem

destacados: primeiramente, a explicação social para estes abandonos, que tentam preservar o sentimento de amor materno, dando a ele um caráter de essencialidade e inerência à mulher, ao seu corpo biológico. Para explicar os abandonos sugere-se, por exemplo, que essas práticas eram feitas em nome de amor. O segundo aspecto que foi bastante retomado ao longo dos cursos foram as condições de emergência desse amor e o por quê, em determinado momento histórico, ele se torna imprescindível – ou, para usar a expressão de Michel Foucault (1977), se torna “estratégico”.

O que se observa é que o percurso histórico no qual se pode localizar as representações sociais em torno das mulheres é muito próximo do percurso histórico das representações em torno das crianças. A explicação dada por Badinter (1985) e que se tenta trabalhar ao longo do Curso é que tanto as mulheres quanto as crianças possuem representações sociais marginais, de modo que, quando a criança emerge colocando para a família a tarefa de zelar por sua vida, a mulher, tão “idiota” quanto à criança, é acionada para cumprir este “papel” mais do que os homens.

No debate empreendido pela autora há pelo menos três tipos de discursos que são proferidos em diferentes momentos históricos e que justificam a condição marginal dada à mulher. Os principais tipos de discursos retomados são: 1) os provenientes do legado Aristotélico; 2) os provenientes da teologia cristã; e, por fim, 3) os provenientes do absolutismo político.

Na concepção de Aristóteles retoma-se o princípio de desigualdade “natural” entre os indivíduos. Isto é, a ideia de que a natureza criou indivíduos com capacidades naturais para mandar e indivíduos com capacidades naturais para obedecer. Os homens são os indivíduos dotados da capacidade de mandar e as mulheres, no caso, possuem uma única “virtude moral”, que é a de “vencer a dificuldade de obedecer” e um único mérito, que é ser dotada de um “bom ventre” (BADINTER, 1985, p. 32).

Os discursos teológicos são provenientes de dois grandes textos: o Gênesis e a Epístola aos Efésios. O Gênesis se apresenta por meio de três atos: o primeiro deles apresenta o drama da criação do

homem e difunde-se a ideia de que o homem, ao ser criado por Deus, dá nome a todas as coisas, mas, se vê infeliz por não ter alguém nesse mundo que lhe “servisse”. Por isso, pede a Deus uma serviçal. Da espinha dorsal do homem, Deus cria a mulher (Eva, a serviçal); o segundo ato apresenta Eva como a pecadora, a que incita a curiosidade, a audácia e a vontade de poder. Eva é quem leva o homem a se perder no caminho do pecado; no terceiro ato, expõe-se a maldição pela qual homens e mulheres terão de viver devido ao pecado incitado por Eva. As maldições são, no caso, multiplicar essa dor do pecado, com a dor de parir, e a maldição mais contundente para a condição da mulher: “E a tua paixão será o teu marido, e ele te dominará” (BADINTER, 1985, p. 34). A paixão, segundo Badinter (1985), implica passividade, submissão e alienação diante da dominação masculina.

O texto produzido pelo apóstolo Paulo, a Epístola aos Efésios, é o segundo de maior repercussão no que diz respeito a essa representação da mulher. O que o apóstolo afirma, neste texto, é que existe de fato uma igualdade entre os indivíduos, mas esta está apenas no interior de grupos de pessoas com as mesmas características. Nesse caso, há igualdade entre um grupo de homens e, entre um grupo de mulheres, mas não há igualdade entre os grupos de mulheres e os grupos de homens. O discurso teológico foi responsável também por colocar a mulher diante de uma representação de incapacidade. Essa representação é a que justificou a superioridade e a autoridade da figura paterna na configuração e no governo da família.

Vale mencionar que essas discussões, especialmente as que tocam em aspectos dos discursos religiosos, sempre afetavam e incomodavam nossas cursistas. Há de se perceber que há um perfil de mulheres professoras que foram formadas no interior de preceitos fortemente religiosos, muitos deles derivados desses discursos. O incômodo se deriva da revolta, seja pela compreensão da natureza desses discursos, seja pela discordância da maneira pela qual estes eram colocados em sala. Neste sentido, a formação religiosa das professoras é ainda um aspecto a ser explorado.

Em relação ao absolutismo político, Badinter (1985, p. 41) dirá que “[...] o pai é para seus filhos o que o rei é para seus súditos, o que Deus é para os homens, ou seja, o que o pastor é para seu rebanho”. A questão é que o Deus, o rei, o pai ou o pastor só se dirigem as suas criaturas por meio de intermediários “vigilantes” – estes, por sua vez, são a igreja, a polícia e a mulher-mãe.

A mulher é, no caso, a pessoa que será mais enfaticamente convocada para vigiar as crianças. Mas o século XVIII investe especificamente na construção de um amor da mulher para com seus filhos, para que esta vigia seja feita em nome desse amor. O fato de esse amor ter sido construído por um conjunto heterogêneo de práticas (discursivas e não discursivas) faz com que alguns estudos<sup>2</sup> compreendam que a maternidade opera como um dispositivo do poder, assim como a sexualidade (FOUCAULT, 1977) e a infância (CORAZZA, 2002; MORUZZI, 2012). Marcello (2009, p. 231), por exemplo, discute as condições de emergência do sentimento de amor materno e diz que a maternidade é um dispositivo que emerge a partir das seguintes condições: da formação e consolidação dos Estados nacionais; da modificação de atitudes frente à criança; da diferenciação dos sexos masculino e feminino; da naturalização da amamentação; e da condição feminina enquanto figura tridimensional (mãe, mulher e esposa).

A correlação imediata que procuramos estabelecer ao longo do Curso é que a concepção e condição dada à mulher aliada ao dispositivo da maternidade foi configurando, também, um papel social para as mulheres. Esse papel foi sendo estabelecido, principalmente, a partir do século XIX, na aliança entre os médicos higienistas e as mulheres, em prol da bandeira pela salvação de crianças das epidemias que assolavam o século XIX. A concepção utilizada por Badinter (1985) de “farol ideológico” é retomada no sentido de entender que, quando uma sociedade ilumina a criança, é a mulher que conseqüentemente ganha visibilidade. E durante o século XIX a criança “higienizada” é que é iluminada por esse farol

---

<sup>2</sup> Cf. Marcello (2009, p. 231).

ideológico de modo que, a mãe, com seu papel de cuidado, agora aliada aos médicos higienistas, vai assumir papéis sociais de zelar pela vida das crianças de maneira ainda mais enfática, moralizada e normalizada, pois está atrelada à concepção médico-higienista fortemente acionada durante o século XIX. O autor central para fazer esse debate em articulação com Elizabeth Badinter é Danzelot (1985). Com esse debate é possível, também, pontuar os aspectos que levam à feminilização do magistério e da docência em Educação Infantil, nível de ensino que é escopo não só do Curso, mas também da esteriotipação desta docência que, ao longo de anos, vem sendo pensada como uma forma de substituir a função maternal e, por isso, atribuindo a expressão “tia” às professoras de Educação Infantil. Estes desdobramentos também oferecem subsídios iniciais para se pensar o tema seguinte, das instituições para crianças pequenas no Brasil.

## **As instituições**

Esse eixo sempre teve o intuito de mostrar como as instituições criadas para o atendimento das crianças tinham uma correlação direta com as concepções vigentes de criança, de infância, de mulher e de família, ademais de mostrar que a escola passou a cumprir, a partir do século XIX, uma função muito particular – a de auxiliar no processo normalizador das crianças e da população pobre que estava surgindo em meio ao desencadeamento da industrialização. Como nos demais eixos, foi preciso selecionar autores e textos que trouxessem essa ideia para o Curso conformando-se, assim, essa articulação. Além do trabalho de Danzelot (1985), em que se discute o processo de policiamento da família, utilizamos nesse eixo estudos que dão exemplos de instituições que se pautavam nas perspectivas mencionadas, tais como o de Kuhlmann Jr. (1991) e de Kishimoto (1990), bem como o texto de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), que traz o debate sobre os parques infantis de Mário de Andrade, na tentativa de ilustrar e introduzir a abordagem da Sociologia da Infância também para as cursistas.

Do debate proposto por Kuhlmann Jr. (1998), é dada especial ênfase às discussões em torno dos pressupostos que embasavam as ações “pedagógicas” do Instituto de Proteção da Infância, uma das primeiras instituições destinadas à criança, e em torno das perspectivas que foram lançadas no primeiro Congresso Nacional de Proteção da Infância, de 1922. Tratam-se das perspectivas: primeiro, as protetivas, médico-higienistas, cujas funções eram destinadas às medidas sanitárias e de higiene e na avaliação das condições de vida e sobrevivência das crianças; e, segundo, da perspectiva jurídica-policial que procurava controlar e regulamentar as práticas de abandono às crianças, além de definir e encontrar medidas que inibissem a criminalidade infantil. As perspectivas juristas e médicas criam condições para um terceiro ponto, o assistencialista, que embasou as instituições assistencialistas de atendimento às crianças durante os primeiros 50 anos do século XX. Das práticas promovidas nessas instituições de assistência deriva o conceito de Kuhlmann Jr. de “assistência científica”, um conjunto de medidas assistencialistas presentes no início do século XX que articulavam os discursos juristas com discursos médicos ganhando status científicos em decorrência desta aliança entre o campo médico e o campo jurídico, justificando suas ações diante da população pobre.

Do debate empreendido por Kishimoto (1990) destacamos a forma pela qual as instituições destinadas às crianças no Brasil também foram concebidas de forma intrínseca às dimensões de classe e raça. Observamos que, para crianças ricas e majoritariamente brancas, tivemos os jardins de infância, influenciados por Friedrich Froebel e que eram instituições voltadas para realização de jogos educativos e brincadeiras para as crianças. Para crianças pobres e geralmente negras, tínhamos as creches, destinadas à faixa etária de zero a três anos, e as escolas maternais, para crianças de quatro a seis anos, além das instituições de caráter ainda assistencialista, ligadas às instituições religiosas ou filantrópicas que vão se expandir durante o século XX. Os textos sempre promovem várias discussões, principalmente porque

problematizam as visões equivocadas em relação aos jardins de infância e às ausências de políticas públicas que levassem, de fato, as crianças – todas as crianças – a terem instituições de qualidade. Mas a questão central, fio condutor do debate, é a percepção de que não há, na construção da história da infância brasileira – e portanto, na história das instituições destinadas às crianças brasileiras –, concepções de infância que não a atrelem à pobreza e, conseqüentemente, às clivagens raciais. Falar em infância e em políticas para infância, portanto, no Brasil, é praticamente demarcar um território das políticas para crianças pobres e negras.

Já o texto de Faria (1999) vem tecer algumas considerações sobre os parques infantis de Mário de Andrade. Esse debate é trazido à tona porque, além de dialogar com o período problematizado pelos demais textos, traz algumas possibilidades para se pensar o espaço da criança para além dos preceitos unicamente médico-higienistas e da educação no formato da assistência científica. Segundo Faria (1999), os parques infantis tinham um viés que valorizavam a Cultura brasileira e, dentro dela, davam voz à cultura infantil, fazendo-a expressar-se pelas brincadeiras e pela ludicidade, valorizando seus desenhos e a produção das crianças. Jogos e brincadeiras também eram explorados. O que parece importante desse debate é a possibilidade de enxergar alguma instituição que não nascesse exclusivamente de uma proposta médico-higienista e dirigida à população pobre, mas que tivesse uma heterogeneidade de grupos de crianças e de culturas, mais preocupado com a valorização da cultura e do brincar. Não houve investimento público nos parques infantis e, por esta razão, não houve a continuidade dessas propostas.

O olhar de certa forma saudoso de Faria (1999) para com os parques infantis nos faz pensar positivamente nessas experiências e querer investigá-las mais para entender as práticas que ali ocorriam. Não deixamos de destacar, contudo, que há autores (CRUZ; MORUZZI; SOUZA; 2016) que relativizam uma possível neutralidade dos parques infantis diante dos preceitos médico-higienistas e defendem a ideia de que os parques estavam, também

eles, imbricados na proposta que desejou constituir a nação brasileira embranquecida culturalmente; nesse contexto, não é possível pensar nos parques infantis de forma descolada do contexto sociocultural da cidade de São Paulo, imbrincado a formas e logísticas de pensamento sobre a clivagem racial.

## **Considerações finais**

Este Capítulo faz um esforço de recuperar aquilo que trabalhamos durante os anos de oferta da disciplina “História da Infância e da Educação Infantil” no Curso de Especialização em Educação Infantil. O escopo desta disciplina foi mobilizar alguns conceitos e realizar algumas articulações de modo que as cursistas, professoras de Educação Infantil, pudessem ressignificar seus conceitos de criança e de infância de forma articulada às clivagens de gênero e de raça. Postas estas articulações, a mobilização se dá no âmbito de perceber que a história das instituições destinadas às crianças foi constituída a partir destas concepções. Dessa maneira, iniciamos o Curso com noções que são consideradas iniciais para qualquer professora de Educação Infantil.

## **Referências**

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, E. **O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 57-74, abr. 2004.
- CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2000. (vol. 1).

\_\_\_\_\_. **Infância & Educação – Era uma Vez... Quer que Conte Outra Vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que faremos com o que fizemos da infância?** Apresentação de trabalho/Palestra. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://www.grupalfa.com.br/arquivos/eventos\\_trabalhos/TEXTOS%20SIMP%C3%93SIO%20\(SANDRA%20MARA%20CORAZZA\).pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/eventos_trabalhos/TEXTOS%20SIMP%C3%93SIO%20(SANDRA%20MARA%20CORAZZA).pdf). Acesso em: 25 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Os bons (?) e os maus (?): genealogia da moral da Pedagogia. In: \_\_\_\_\_. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins.** Belo Horizonte: Autêntica 2002. p. 67-74.

CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B.; SOUZA, C. R. Articulações entre ciência e raça nos parques infantis de São Paulo. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 3. **Anais...**, Florianópolis, 2016.

DANZELOT, J. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1980.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.**, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

FERNANDES, R. Notas em torno de retratos de criança. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 87-97, jan./jun. 2000.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade – A vontade de saber.** 3. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1977. (vol. 1).

KISHIMOTO, T. A pré-escola na República. **Pró-posições**, n. 3, dez. 1990.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil – uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, n. 78, p. 17-26, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MARCELLO, F. de A. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo**

**sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

# **Conhecimento do Mundo e a formação da inteligência dos bebês e das crianças pequenas**

Suely Amaral Mello

## **Introdução**

Neste Capítulo, discutiremos as implicações pedagógicas para a educação dos bebês e das crianças pequenas a partir da abordagem histórico-cultural do processo de formação da inteligência humana. Para essa discussão, partimos de duas questões que consideramos essenciais para orientar a ação docente na Educação Infantil, assim como nos demais níveis de Educação. Em primeiro lugar, o entendimento de que toda prática docente se orienta por uma concepção de educação, mesmo que a professora ou o professor não tenham clareza sobre qual é essa concepção ou mesmo quando não percebem que têm uma concepção que orienta seu pensar e agir. Toda prática tem uma teoria que a fundamenta, mesmo que a professora ou o professor afirmem não gostar de teoria. Por isso – e esta é a segunda questão que consideramos essencial nessa discussão –, precisamos estabelecer uma relação consciente com a teoria que orienta nossa atuação docente com bebês e crianças pequenas, antes que o senso comum – uma mistura de verdades passadas, pseudoverdades, mitos e preconceitos – nos adote e passe a ser nosso referencial. Nosso empenho, portanto, neste Capítulo, é apontar como a abordagem histórico-cultural concebe e orienta a relação da criança pequena com o mundo e como, nesse processo, se forma a inteligência das crianças.

A Educação é uma ciência e, assim sendo, não cabe a cada uma ou cada um de nós inventar uma concepção de Educação a partir do que achamos, subjetivamente, que seja ou que deva ser. Diferente disso, procuramos formar uma concepção de Educação a

partir da compreensão de como acontece o desenvolvimento humano, o que nos permite dimensionar o papel da Educação nesse processo. E, diferentemente do que se pensava até pouco tempo atrás, a Educação, desde os primeiros meses de vida, tem um papel fundamental no desenvolvimento humano ou, mais especificamente, na formação da inteligência das crianças, que é o que nos interessa aqui.

### **Educação como processo de humanização**

Estudos e pesquisas têm mostrado que as experiências vividas pela criança desde que nasce vão formando sua inteligência e sua personalidade (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1988). Ambas, inteligência e personalidade, não nascem com a criança, mas se formam na vida, condicionadas pela educação, isto é, pelo o que a criança vive e aprende em contato com a Natureza e com o Mundo de pessoas e objetos criados ao longo da História. O que aprendemos resulta, então, de nossas vivências, e o que vamos conhecendo provoca, estimula e move aquilo que costumamos chamar de *desenvolvimento* – e que corresponde à formação de nossa individualidade, à formação da pessoa que somos.

Em outras palavras, o desenvolvimento corresponde à formação das qualidades humanas de cada uma e cada um de nós, à formação da inteligência e da personalidade de cada uma e cada um. Esse processo de formação acontece desde que nascemos, e se amplia à medida que ampliamos nosso conhecimento do mundo da Natureza e da Cultura, isto é, dos objetos e das relações humanas, das linguagens e das formas de pensar, dos hábitos e costumes, das ciências e das técnicas.

Essa compreensão científica do tempo da infância como um tempo de aprendizados e de formação da individualidade dos seres humanos implica numa profunda transformação do papel que a escola das crianças de zero a seis anos tem na formação de uma pessoa. Nesse sentido, cria-se um novo foco para o trabalho docente na Educação Infantil, qual seja: o de organizar as condições

necessárias à máxima formação e desenvolvimento das melhores qualidades humanas em cada uma das crianças e em todas elas.

Ao mesmo tempo, essa nova compreensão do papel da Educação promove uma profunda transformação na concepção de criança que vínhamos compartilhando como sociedade. No lugar da criança frágil e incapaz de aprender que nos acostumamos a ver, nasce uma criança que se relaciona com o mundo que a rodeia desde que nasce e porque aprende – isto é, uma criança que estabelece uma comunicação com seu entorno e atribui ao que percebe algum sentido –, cresce culturalmente, se desenvolve. Com essa compreensão de que as aprendizagens – quer dizer, as experiências vividas – promovem o desenvolvimento da inteligência, passamos a ver a criança como alguém que, desde os primeiros dias de vida, se relaciona com o mundo, percebe seu entorno e vai, pouco a pouco, atribuindo sentidos ao que percebe, vive, experimenta.

Entender como a criança se relaciona com o mundo que a rodeia parece fundamental para evitar que se pense que é possível ou aconselhável apressar esse processo de crescimento cultural – isto é, de formação e desenvolvimento das qualidades humanas como a percepção, a memória, as linguagens, o pensamento, a imaginação, assim como dos valores, dos sentimentos e das habilidades que vão se formando nas crianças à medida que elas conhecem e aprendem a usar os objetos, a promover as relações, ou seja, as criações da humanidade.

### **Como as crianças aprendem: a atividade-guia do crescimento cultural**

A forma como a criança se relaciona com o mundo ao redor e aprende é específica para cada idade. Podemos dizer que essa forma da relação com o mundo é a própria linguagem por meio da qual a criança estabelece uma comunicação com o mundo, aprende sobre ele, atribui a ele um sentido. Desnecessário discutir que os instrumentos de que uma criança dispõe nas diferentes idades são

distintos – o que não implica que sejam melhores ou piores ao observarmos as diferentes idades. O importante é perceber quais são essas formas de comunicação e criar as melhores condições para que essa comunicação entre *criança* e *mundo ao redor* se estabeleça nas diferentes idades.

Para a teoria Histórico-Cultural, a criança de qualquer idade que se relaciona com o mundo e aprende sobre ele é sujeito nessa relação. Em outras palavras, é protagonista, ocupa um lugar ativo nessa relação. É essa atividade, esse agir, que promove sua aprendizagem sobre as coisas e promove a formação das qualidades humanas, isto é, a percepção, a memória, a fala, o pensamento, a imaginação, a distinção entre o “eu quero” e o “eu posso” (quer dizer, o controle da própria conduta), a função simbólica da consciência (a separação, na consciência, entre o plano visual do objeto e o plano de seus possíveis significados, o que permite o “faz de conta que isso é um cavalinho”). E a forma dessa atividade, desse agir ou desse *ser sujeito* varia de uma idade para outra. Entre os bebês, a linguagem por meio da qual se relacionam com o mundo é, inicialmente, a comunicação que podemos denominar *emocional* com os adultos que convivem com eles. Emocional porque é uma comunicação não verbal, mas muito mais permeada pelo olhar, pelo toque e pelo tom de voz dos adultos, e devolvida pelos bebês sob a forma de emoção comunicada pelo corpo, pelos olhos, pelas vocalizações bastante iniciais. Nessa situação, cabe aos adultos que cuidam e educam os bebês fazer um esforço para promover a reciprocidade e a iniciativa de comunicação desde os primeiros meses de vida. Enquanto se relaciona e se comunica com os adultos, o bebê vai formando uma imagem de si mesmo, do outro e dos objetos que os adultos aproximam dele. Da qualidade dessa relação dependerá a autoestima que começa a se formar na criança, elemento essencial da personalidade e da inteligência em formação.

A abordagem húngara conhecida como Pikler-Lóczy (FALK, 2004) acumula quase 70 anos de práticas e pesquisas sobre essa atividade que guia o crescimento cultural das crianças no primeiro

ano de vida e tem mostrado que, tratada como sujeito de seus cuidados, como parceira competente nos momentos de alimentação, banho e troca, a criança desfruta intensamente dos momentos de atividade livre e autônoma com os objetos que os adultos dispõem para ela. Assim, a partir da comunicação emocional que estabelece com os adultos, a criança passa a um interesse crescente pelos objetos dispostos para sua exploração – processo no qual vai formando uma percepção categorial de formas, tamanhos, cores, texturas; uma memória das experiências vai dominando sua atenção, exercitando o pensamento na ação. De tal forma que, ao logo do período que chamamos de primeira infância – entre um e três anos –, a forma como melhor se relacionará com as coisas, aprendendo sobre o mundo ao redor e sobre si mesma, será a atividade autônoma e livre com os objetos (TARDOS; SZANTO, 2004).

Se no primeiro ano de vida a relação com os adultos é primordial e a atividade com objetos é linha acessória no crescimento cultural da criança, na primeira infância, essa atividade autônoma com objetos passa ao primeiro plano: enquanto manipula os objetos que tem ao seu alcance, explorando suas características e possibilidades, a criança entre um e três anos vai formando uma ideia sobre as coisas e sobre si mesma, vai formando, aos poucos, uma ideia sobre o mundo das coisas e das pessoas e sua relação com ele (SINCLAIR, 2012).

Mais tarde, os objetos em si mesmos (cor, tamanho, forma, textura, movimento, sons e outras possibilidades de exploração) deixam de interessar às crianças e começa a lhes interessar a função social desses objetos, ou seja, passa a lhes interessar o uso que os adultos fazem desses objetos. É quando se inicia o faz de conta, que será, entre três e seis anos, a atividade que mais promoverá o crescimento cultural com o desenvolvimento da imaginação, do pensamento verbal, da linguagem oral, da memória, da autodisciplina, da função simbólica da consciência, assim como o desenvolvimento de valores, de sentimentos, das relações com as outras crianças.

Assim, à medida que a criança vai conhecendo e aprendendo a usar os objetos e os instrumentos, a língua e as linguagens, os hábitos e os costumes, ela também vai formando para si capacidades, habilidades e aptidões consolidadas ao longo da história e vividas coletivamente nas relações sociais das quais participa. Por isso, Lev Vigotski afirma que a Cultura é a fonte das qualidades humanas. Quanto mais a criança conhece e utiliza objetos culturais, mais qualidades humanas ela forma, mais habilidades e capacidades ela cria para si.

Adotando como pressuposto que um bebê se relaciona com o mundo ao redor dele e aprende de um jeito diferente de uma criança de três ou de cinco anos, precisamos observar como as crianças, nas diferentes idades, se relacionam com o mundo – não para mudar isso, mas para possibilitar sua comunicação com o mundo por meio das linguagens que elas usam nas diferentes idades. Inserir a criança no mundo dos adultos é um ato autoritário inevitável: precisamos fazer dele um processo de comunicação, e uma comunicação que tem que acontecer entre as crianças, a professora ou o professor e a Cultura – ou seja, o conjunto das coisas que estão no entorno da criança, e que chamam sua atenção seja porque os outros as utilizam, seja porque essas coisas têm cores, formas, tamanhos, movimentos, sons que chamam a atenção da criança.

Essa comunicação, que vai marcar as transformações no sujeito ao longo da vida, começa como comunicação emocional apenas entre o adulto e a criança, e já nessa relação inicial a criança pode ser sujeito dos seus cuidados.

Mas como um bebê participa dos seus cuidados diários? A ação diária de trocar, alimentar, dar banho etc. costuma ser desprestigiada em nossas escolas infantis. Prova disso é o fato de que, em muitas situações, as professoras – presença recente nas creches justamente para garantir esse cuidado educativo – costumam deixar estes cuidados para auxiliares menos qualificadas. No entanto, é esse trabalho diário que dá ritmo e estrutura ao tempo que o bebê fica acordado. Na Hungria, no Instituto Pikler-Lóczy, se propõe uma maneira de cuidado que torna esse acontecimento diário: uma forma

de comunicação entre os bebês e as professoras, e uma fonte de alegria e satisfação para ambos.

Os esforços do adulto que cuida do bebê no primeiro ano de vida são contínuos para acolher e para estabelecer comunicação. O esforço da professora para manter o bem-estar físico do bebê e sua sensibilidade para acolher as intenções de comunicação da criança servem de base para a segurança física e, com isso, para a confiança da criança no adulto. Para isso, os adultos sempre realizam ações que envolvem o corpo dos bebês com o consentimento e com a colaboração destes. Os momentos em que estão juntos – no banho, na troca, na alimentação – são, por isso, sempre de entendimento e prazerosos, de parceria, de encontro e de crescimento. Os cuidados acontecem numa sequência que foi cuidadosamente estudada e estabelecida como uma coreografia, um conjunto de movimentos que o bebê passa a conhecer e cada vez mais é capaz de antecipar – o que possibilita a ele próprio participar de seus cuidados de modo cada vez mais ativo. Ao antecipar o que vai acontecer, a criança vai percebendo a própria competência.

Além do tempo de cuidado vivido em conjunto, a atividade autônoma com objetos é momento fundamental da vida do bebê na escola da infância pois, para ele, o mundo é uma grande novidade e uma oportunidade a explorar. Para conhecer esse mundo, e conquistá-lo pouco a pouco, é preciso aprender a controlar suas mãos e seu corpo. E para isso, assim como para explorar o que vê e alcança, o bebê precisa de tempo. Na experiência do Instituto Pikler-Lóczy, ao possibilitar que o bebê se ocupe seguindo seu próprio interesse, ensina-se a ele que não espere por alguém que o acompanhe o tempo todo. Com isso, ele aprende a tomar iniciativas, o que o capacita a buscar oportunidades de conhecimento do mundo ao seu redor. Assim, os dias decorrem de forma prazerosa, sem que o bebê precise da presença próxima e direta do adulto para sua atividade.

E são múltiplas as possibilidades de experiência sem a intervenção direta do adulto, tais como: controlar as mãos, agarrar o que vê, aproximar coisas, mover-se, aproximar-se das coisas,

virar-se, assumir novas posições, alcançar mais objetos ao seu redor, alcançar objetos cada vez mais distantes. Por outro lado, a intervenção direta do adulto atrapalha as iniciativas de conhecimento do meio pelo bebê quando este é levado pelo adulto ao colo, interrompendo uma iniciativa de exploração de um objeto ou quando este objeto é colocado numa posição que o bebê ainda não consegue assumir sozinho. Em outras palavras, a intervenção do adulto tem hora e forma adequada para acontecer. Por isso, a observação atenta por parte do adulto, a comunicação, bem como a organização do espaço e a promoção de experiências que encantem os pequenos são as tarefas essenciais dos adultos que cuidam de crianças entre zero e três anos.

À medida que as crianças crescem, aumentam-se as possibilidades de exploração de objetos. É hora, portanto, de ampliar o acesso das crianças a mais possibilidades criadas pela Cultura: a música, a dança, a poesia, as histórias, os livros, os objetos e seus modos de uso – os de uso cotidiano e os de uso não cotidiano, os objetos modernos e aqueles antigos, cheios de história. Tudo pode ser apresentado de modo a atrair o interesse das crianças e criar, nelas, o prazer de aprender sobre seu uso e funcionamento. Como afirma Leontiev (1988), a partir dos três anos, o mundo das relações e dos objetos humanos se abre para as crianças. Por isso, nesta faixa de idade e até por volta do seis anos, o *brincar* será a linguagem por meio da qual a criança entrará em contato com o mundo, se expressará e colocará em discussão o que vai aprendendo sobre os papéis sociais, as formas de se relacionar, de fazer coisas, de usar os objetos, de pensar.

Quando olhamos essa sequência de atividades que, ao longo da infância, guiam a relação da criança com o mundo e promovem a formação da personalidade e da inteligência, percebemos que desde a comunicação emocional, passando pela atividade de manipulação de objetos e pelo brincar, o movimento vivido pelo bebê e pela criança é sempre de encontro e de conhecimento do mundo. É nesse processo de comunicação com a Cultura (a língua, as linguagens, os objetos, os costumes, os hábitos, o conhecimento

sob a forma de ciências e de técnicas, as formas de viver e de produzir a existência) que as crianças se formam como individualidades.

Nesse sentido, pesquisas têm mostrado que se quisermos fazer avançar o desenvolvimento das crianças entre zero e seis anos, o melhor que podemos fazer é ampliar sua participação nas atividades práticas, plásticas e lúdicas (ZAPOROZHETS, 1987), ou seja, aprofundar sua comunicação com o mundo que as rodeia por meio das atividades de cuidado de si, de expressão daquilo que percebem do mundo e do brincar – que, antes do faz de conta com papéis sociais, por exemplo, envolve a atividade livre de exploração com objetos e a comunicação emocional que é, ela também, uma forma de atividade lúdica que se estabelece entre adulto e criança.

Importante destacar que, na relação que estabelece com a Cultura, a criança não está sozinha. Esse encontro é socialmente mediado: a criança percebe a atividade dos outros indivíduos e aprende com ela. Para exemplificar, o faz de conta não é fruto da imaginação, como se costuma pensar, mas um processo de imitação da ação do *outro*, em que a imaginação se faz necessária e, com seu exercício, se forma.

A imaginação não está na origem da atividade, e sim no exercício de substituição de objetos utilizados no jogo de faz de conta pelas crianças (VIGOTSKI, 2009). Nesse processo de substituição de um objeto necessário à brincadeira por um objeto existente ao alcance da criança opera-se, para a criança, uma separação entre o campo visual – o objeto tal como ele aparece – e o campo do significado – o que o objeto pode representar na brincadeira. Da mesma forma, para o faz de conta com papéis, a criança opera um processo complexo em que convivem dois “eus”: seu “eu real” e um “eu imaginário”, correspondente ao papel adotado na brincadeira. O “eu imaginário” – em geral um papel adulto assumido na brincadeira – ajuda a criança a exercitar a percepção de coisas que o “eu real” quer fazer, mas não pode, porque se encontra no papel do “eu imaginário”. O complexo

controle da vontade – uma função igualmente complexa da personalidade – vai se formando, assim, no brincar, no movimento de conhecimento do mundo que a criança realiza.

Dois conceitos são, ainda, essenciais para dimensionar o lugar que os bebês e as crianças ocupam na relação com a Cultura: os conceitos de atividade e de vivência. O conceito de vivência foi enunciado por Vigotski (2010) ao discutir a influência do meio – isto é, da Cultura – sobre a formação da individualidade da criança. Nas palavras do autor,

*a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifos do original).*

Assim, a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança deve ser conduzida “[...] do ponto de vista das vivências da criança” (op. cit., p. 687). Pode-se dizer que a influência do meio é filtrada pelas particularidades da criança – suas emoções, suas necessidades, seus desejos, seus prazeres, seus medos –, ou seja, pela relação que ela estabelece com esse meio. Por isso é que as atividades que organizamos para as crianças na creche e na escola da infância devem envolver, também, seu pensamento e suas emoções, isto é, a criança por inteiro: corpo, pensamento e vontade, numa relação dialética em que as ações de conhecer e expressar o que conhece se articulam num só movimento.

O conceito de *atividade* enunciado por Leontiev (1988) também afirma a condição ativa das crianças nos processos de conhecer o

mundo que as rodeia – a *aldeia global* de que já falava Marshall McLuhan nos anos 1960.<sup>1</sup> Essa atividade de que fala a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano não é sinônimo de mero fazer, mas envolve a existência de um motivo, que se realiza ao final da atividade que a criança realiza e, por isso, a atividade tem um sentido que a torna necessária para a criança. Para mencionar um exemplo: a criança que desenha apressadamente para poder ir brincar no parque não faz do desenho uma atividade. Nesse caso, a atividade em que a criança está empenhada é o brincar e, nessa condição, o desenhar é um obstáculo a ser vencido, uma ação que precisa ser realizada para possibilitar a atividade almejada, qual seja, brincar. Desenhar constitui uma atividade quando, por exemplo, a criança registra o nascimento de colibris em um vaso na janela de sua casa para mostrar aos colegas na sala. O desenho que alcançará ao final da atividade responde a uma necessidade da própria criança. Nesse caso, ele é feito com capricho, pois tem, para a criança, um sentido dentro da própria atividade: não é um obstáculo a ser vencido, e ela está motivada pelo resultado, isto é, pelo desenho que a ajudará a contar a notícia sobre o nascimento dos colibris para os colegas da sala. Configura-se como atividade a situação, e o resultado ou objetivo que será alcançado no final do processo corresponde ao motivo que leva o sujeito a agir. Quando a criança desenha querendo produzir o desenho, ela está por inteiro no processo: antevê o resultado e almeja por ele. Por isso, situações em que as crianças têm voz e vez – em que participam do planejamento das atividades, discutem sua realização, ajudam a tomar decisões e a fazer escolhas, por exemplo – têm muito mais possibilidade de se constituir como atividades que conduzem a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, pois nelas as crianças podem se envolver intensamente.

---

<sup>1</sup> Cf. MCLUHAN, M. **Understanding Media: the extensions of man**. Routledge: The MIT Press, 1964.

Do ponto de vista de Vigotski (2010), assim como do ponto de vista de Leontiev (1988), a aprendizagem resulta de processos que envolvem profundamente a criança: vivências emocionais fortes que transformam a criança à medida que ela conhece o mundo que a rodeia. Por isso, esses autores defendem que apenas quando ocupa a posição de sujeito na atividade, a criança, de fato, se apropria de algo – seja do uso de um objeto, de uma linguagem, de um modo de se relacionar, de um modo de fazer. Ou seja, aprendemos quando nos relacionamos com as coisas que queremos conhecer, quando estabelecemos uma relação de interesse, de afeto, de necessidade com os objetos, os fatos, as situações, os fenômenos. Aprendemos quando algo nos interessa, nos afeta, nos motiva, nos faz curiosos. E frente a essa curiosidade, a essa necessidade ou motivo, nós agimos em relação ao objeto – que pode ser um instrumento musical, uma linguagem, uma língua, um objeto: experimentamos, tentamos descobrir como funciona, perguntamos para os outros indivíduos, observamos seu uso por outras pessoas. Quem aprende nunca é um objeto passivo do processo, nunca está alheio(a) ao que acontece; quem aprende, aprende porque tem uma atitude e uma vontade frente ao que quer conhecer.

No entanto, na escola tradicional, de um modo geral, não se permite que as crianças sejam sujeitos: fazemos por elas o plano do dia, decidimos sozinhos(as) o que se vai fazer e em quanto tempo, como se vai fazer, com que material. E, em geral, ficamos satisfeitos(as) pensando que, assim, elas estão aprendendo a tomar decisões, a resolver problemas, a pensar: apenas vendo a professora e o professor fazer por elas. As pesquisas e os estudos teóricos mostram que não é assim: as crianças precisam participar de situações coletivas em que são tomadas decisões para aprender a tomar decisões, precisam participar ativamente de situações em que problemas são resolvidos coletivamente para aprender a resolver problemas.

O fato de nos comprometermos intencionalmente com a promoção do protagonismo infantil, ou seja, com a promoção da participação das crianças como sujeitos que planejam, realizam,

avaliam, decidem, enfim, que ajudam a organizar a vida na escola, não retira da professora e do professor o seu (também) protagonismo. Ambos – crianças e docentes – são protagonistas da organização da vida na escola de tal forma que a organização escolar e o uso do espaço, dos materiais disponíveis, a gestão e o uso do tempo, as relações estabelecidas – entre as crianças, entre os adultos e as crianças, entre a escola e as famílias – e as atividades propostas promovam o protagonismo infantil, isto é, reservem para as crianças seus lugares como sujeitos da *vida que se vive na escola*, e não como objetos do planejamento da professora e do professor. Se, na escola, as crianças precisam assumir o lugar de sujeitos, agentes e ativas, então, o papel da professora e do professor é muito mais criar vontades, necessidades, motivos, engajamento e desejo de aprender do que mandar fazer ou garantir que as crianças façam coisas ou aprendam coisas que a professora ou o professor entendem que são necessárias para as crianças. Se estamos convencidos(as) de que um conhecimento é importante, precisamos usar todas as nossas possibilidades para criar nas crianças a vontade, a curiosidade, o desejo pelo conhecimento. Não aprendem crianças caladas e olhando todas para onde queremos que olhem: quem aprende é um ser humano afetado pelo objeto do conhecimento, interessado, entusiasmado por ele.

Podemos entender, assim, que a educação na infância deve ser um processo intencionalmente planejado pelos adultos, professoras e professores, para promover a apropriação do conhecimento pelas novas gerações como (re)construção colaborativa e cooperada desse conhecimento. Isso pode acontecer sob a forma da atividade autônoma e livre das crianças num espaço e num tempo organizados pelos adultos para promover vivências por meio de relações e experiências assistidas, ampliadas e enriquecidas pela atitude atenta e solidária dos adultos; pode acontecer sob a forma de atividades propostas e dirigidas pelos adultos com a participação e o envolvimento das crianças; pode, ainda, acontecer sob a forma de atividades em que adultos e crianças compartilham o planejamento e a realização da atividade.

O essencial é que a criança não esteja alienada da atividade – o que, conforme Dusavitskii (2014), a aliena posteriormente da sociedade.

### **O conhecimento do mundo como currículo na educação dos bebês e das crianças pequenas**

Podemos concluir que uma Educação em que a criança seja um sujeito nas relações com o mundo exige uma revisão profunda na forma como se tem organizado a vida das crianças na escola – e não apenas na Educação Infantil. Só para citar um exemplo: na Idade Média, se entendia que o conhecimento se dava pela experiência sensorial (de tanto ouvir ou ver alguma coisa, o sujeito aprenderia). Dessa compreensão se desenvolveu um conjunto de procedimentos de ensino fundados na repetição do *ver* e *ouvir*. Esses procedimentos chegaram aos nossos dias com força: quem foi “alfabetizado(a)” repetindo o “ba be bi bo bu” em voz alta e escrevendo “a e i o u” repetidas vezes experimentou essa concepção. Esta mesma concepção fundamenta a atitude de uma professora ou de um professor que propõe uma semana só utilizando a cor vermelha para ensinar a distinguir as cores, por exemplo.

Se atualmente passamos a entender que a criança forma sua inteligência e sua personalidade quando é sujeito de vivências – de experiências que a afetam –, na escola da infância buscamos organizar a vida das crianças como um conjunto de situações que promovam seu encontro com a Cultura por meio de vivências que exercitem o pensamento e a solidariedade e que formem crianças curiosas. Procuramos, também, projetar a atividade que realizamos com a criança em um nível superior ao já alcançado por elas, ampliando o que elas já conhecem e desafiando-as ao que elas ainda não conhecem (VIGOTSKI, 1988). Em outras palavras, não subestimamos a capacidade das crianças de estabelecer relações com o mundo e, por isso, a cultura da escola não pode ser uma cultura empobrecida pelos preconceitos de adultos que desqualificam as capacidades dos bebês e das crianças (VIGOTSKI, 1995).

Considerar a criança como sujeito de vivências implica organizar a vida na escola, as relações que se estabelecem entre a criança e a professora ou o professor, entre a criança e seus colegas, entre a criança e a Cultura, sem o espírito avaliativo que perpassa a cultura escolar, que se pauta pela transmissão de um conteúdo que deve ser memorizado. Pelo contrário: a Cultura pode ser apresentada às crianças sem buscar sua apropriação uniforme, mas considerando que será assimilada e usufruída por cada criança segundo suas particularidades e seus afetos e, portanto, de forma diferente em cada idade.

A gestão compartilhada dos tempos, a forma como se organizam as refeições, o banho e o sono, o respeito a um tempo livre para fazer o que queira de forma independente, a possibilidade de intercâmbio com as outras crianças, o livre movimento, a realização de atividades programadas como momentos de alegria e satisfação, assim como a escuta do que a criança tem a dizer constituem expressões do princípio fundamental de tratar a criança como sujeito no processo em que se relaciona com o mundo, aprende e forma sua personalidade e sua inteligência, ou seja, constituem sua individualidade. Considerar a criança como sujeito na escola implica que ela compartilhe ativamente das decisões e das escolhas, de tal forma que compreenda a finalidade das ações – e isso desde que são bebês.

Assim, o Conhecimento do Mundo – a inserção da criança na Cultura – pode ser considerado o currículo da Educação Infantil, uma vez que a criança aprende, se forma e se desenvolve a partir das experiências que vive e das relações que estabelece com os objetos, com as pessoas, com a língua e com as linguagens, com as ciências e as técnicas, bem como com os hábitos e costumes, com as formas de pensar. No contato com seu meio e na observação dos acontecimentos do entorno, as crianças criam o interesse por compreendê-los. Novamente, não se trata de sobrecarregá-las com informações sobre o meio que habitam, mas de promover situações – passeios, visitas, buscas de informações sobre temas de interesse etc. – para além daquelas vividas diariamente na escola – as rotinas

de cuidado, a organização do espaço, o planejamento e a avaliação dos tempos e das atividades –, aproveitando as possibilidades do meio para organizar atividades de ampliação do conhecimento que elas têm deste meio, e sempre considerando a situação social de desenvolvimento das crianças, ou seja, sem tratá-las de modo uniforme, sem exigir resultados homogêneos e sem subestimar sua capacidade de apropriação.

Enquanto que, para os bebês, os passeios são uma oportunidade de sensações diferentes daquelas experimentadas na creche, para as crianças na primeira infância, os passeios podem ser uma oportunidade de coleta de material natural, por exemplo, como sementes, folhas secas ou pedrinhas. Já para crianças maiores, os passeios podem ser um momento de observação ou de investigação de um tema que interesse ao grupo. O importante é que, nesse processo de apresentar o mundo às crianças, os adultos se desafiem a programar situações que sejam motivadoras da vontade de saber e da expressão das crianças – situações que as deixem boquiabertas, encantadas e cheias de vontade de contar suas experiências para o outro e de expressar as experiências vividas por meio de diferentes linguagens, tais como o desenho, a dança, a pintura, o faz de conta.

Com isso, vamos superando uma concepção que se esconde por detrás de práticas ainda hoje comuns em escolas de diferentes níveis de ensino: a ideia de que o papel da professora ou do professor é falar e de que as crianças aprendem porque ouvem. Essa concepção fundamenta a exigência de disciplina que, mesmo que não seja conseguida, é almejada na escola de um modo geral e concorre para criar um clima de conflito entre a professora ou o professor que fala e a criança que não é ouvida, que não expressa o que aprende, que não informa suas necessidades e interesses, que não aprende e não se desenvolve.

O novo papel dessa professora ou desse professor intelectual que protagoniza a vida de crianças-sujeitos de sua relação com o mundo na escola é, portanto, muito mais de organizar intencionalmente os ambientes, programar diferentes formas de

gestão do tempo, avaliar criticamente as rotinas (transformando os momentos de cuidado em oportunidades essenciais de educação, por exemplo), enfim, de propor vivências que criem, nas crianças, novas necessidades e prazeres de conhecimento.

### **Considerações finais**

Traduzindo o que Repkin (2014) afirma sobre o ensino na educação fundamental para a Educação Infantil, podemos questionar um único critério que qualifica a Educação como promotora do crescimento cultural na criança – da formação e desenvolvimento das qualidades humanas: A criança é um sujeito no encontro com a Cultura? Se a resposta for sim, temos uma Educação desenvolvente. Se a criança é um objeto no processo em que apresentamos o mundo para ela, então a Educação não é desenvolvente, isto é, não promove formação e desenvolvimento das qualidades humanas – lembrando que *ser sujeito* nas atividades envolve, necessariamente, participar pensando junto, planejando junto, avaliando junto, tomando decisões junto, fazendo escolhas junto, tendo acolhidas as iniciativas da criança e com ela sendo um elemento no triplo protagonismo que envolve, também, a professora ou o professor e a Cultura.

Se consideramos, como faz a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que a Cultura é a fonte das qualidades humanas, é, portanto, no encontro da criança com a Cultura, inclusive em suas formas mais desenvolvidas (FARIAS; MELLO, 2010) – em situações em que a criança tem vez e voz, é respeitada e acolhida com sua história, estimulada a pensar e a expressar suas experiências e emoções, tendo respeitado o tempo de sua infância –, que melhor proporcionamos a formação de sua inteligência e de sua personalidade. Apenas com uma relação democrática (PEÇAS; NIZA, 2005; MEM, 2015), estabelecida na escola da infância entre adultos e crianças, que poderemos criar condições para que a *Pátria amada* comece a concretizar a promessa de ser, dos filhos deste solo, uma *mãe gentil*.

## Referências

- DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a Sociedade Aberta. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 77-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053/13890>. Acesso em: 06 out. 2018.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FARIAS, M. A.; MELLO, S. A. A Escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, n. 35, p. 53-68, maio 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1603>. Acesso em: 06 out. 2018.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83.
- MEM – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. Modelo pedagógico. Disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>. Acesso em: 04 fev. 2015.
- PEÇAS, A.; NIZA, S. A construção de uma democracia na ação educativa. **Educação – Temas e Problemas**, n. 1, 2005. Disponível em: [http://www.ciep.uevora.pt/revista/revista1/entrevista\\_sergio\\_niza.pdf](http://www.ciep.uevora.pt/revista/revista1/entrevista_sergio_niza.pdf). Acesso em: 06 out. 2018. (mimeo).
- REPKIN, V. V. Ensino Desenvolvente e Atividade de Estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>. Acesso em: 06 out. 2018.
- SINCLAIR, H. et al. **Os bebês e as coisas**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.

**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

\_\_\_\_\_. Génesis de las Funciones Psíquicas Superiores. In:\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1995. (vol. 3). p. xx-xx.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 22, n. 4, p. 681-701, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-248.



## O coletivo infantil na creche e na pré-escola: currículo, cotidiano e práticas culturais

Ana Lúcia Goulart de Faria

Discutir o currículo na Educação Infantil tem sido uma prática recorrente nos últimos tempos, quando apostilas e suas adaptações nefastas provenientes de práticas escolares, contaminando o educar e cuidar nas creches e pré-escolas, nos convocam a reformular radicalmente a formação universitária de futuras pedagogas e pedagogos. A tentativa do governo de discutir uma base nacional comum para a Educação Infantil tira o foco da especificidade da Pedagogia da infância já em curso e de experiências exitosas espalhadas pelo país. Quando foi oferecida a disciplina, festejamos 80 anos do surgimento dos parques infantis na Pauliceia desvairada e 70 anos da morte de Mário de Andrade, porta-voz da importância dos parques infantis idealizados por ele para as crianças brincarem e viverem a cultura brasileira, nos alertando a *combater a cultura minúscula dos grupos escolares* (FARIA, 2002).

O Ministério da Educação investiu seriamente neste estilo de formação de formadoras/es em parceria com Universidades Federais e vem patrocinando cursos de especialização em nível de pós graduação *latu senso* oferecidos pelas Universidades Federais. Eu fiquei responsável pela disciplina de currículo na 1ª edição do Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela UFSCar em 2012 e aproveito aqui para agradecer pela oportunidade de dar asas à imaginação científica no campo das Ciências Sociais e exercitar nossas possibilidades adultas não didáticas nem escolares para ser professora de professoras para uma educação emancipatória. Como afirma a professora e artista Ana Angelica Albano (2008, p. 23-24): *“há que ser uma professora diferente das que tivemos”*.

Neste Capítulo, discuto a forma como estruturei a disciplina, seus fundamentos teóricos e práticos, as justificativas e os impactos causados numa turma de professoras e gestoras (não tinha nenhuma pessoa do sexo masculino nesta minha turma) da Educação Infantil da região de São Carlos-SP. O presente texto mostra as ideias e os pensamentos trabalhados ao longo das aulas, que tinham como objetivo específico problematizar radicalmente a formação pedagógica – geralmente colonizadora – oferecida em cursos de graduação e voltada ao cotidiano nas creches e pré-escolas<sup>1</sup> oferecendo, usualmente, apenas uma disciplina de Educação Infantil e o estágio, e raramente mais uma disciplina eletiva<sup>2</sup> sobre a matriz curricular dos cursos de Pedagogia de algumas universidades federais.

O *adultocentrismo*, próprio da sociedade contemporânea e com cadeira cativa já desde a creche – denunciado pela saudosa Fúlvia Rosemberg em 1976 numa mesa da 28ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sobre Colonialismo e Educação –, tem o ensino como forma de organização do cotidiano nas creches e pré-escolas. Em outra direção, foi organizada a referida disciplina, fundada nas pesquisas, políticas e práticas pedagógicas da educação infantil italiana que tem a criança no centro do processo destacando os *campos de experiência* (FARIA; SILVA, 2015; FARIA, 2007) que organizam o trabalho educativo na pré-escola, constituída do tripé família, criança e docente, focado nas experiências das crianças entre elas. Assim, a pesquisa nacional e internacional na área permeou toda a bibliografia estudada e recomendada<sup>3</sup> na disciplina, para uma formação de vanguarda na Educação Infantil proposta pelo Curso de Especialização em

---

<sup>1</sup> Uso a palavra *colonizadora* referindo-me a todas as formas de autoritarismo que pregam uma história única, tais como o machismo, o adultocentrismo e o racismo, por exemplo.

<sup>2</sup> Cf. Silva (2003; 2005).

<sup>3</sup> Cf. as referências ao final deste Capítulo em que consta, como adicional anexo, a bibliografia italiana sobre Educação Infantil traduzida em português e que foi recomendada como *bibliografia complementar* da referida disciplina.

Educação Infantil oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC. Reafirmando o que assevera a pesquisadora italiana Tullia Musatti, *formação + pesquisa = inovação*. Parte considerável da bibliografia vem, portanto, de pesquisas, políticas e pedagogias italianas, hoje com inúmeros títulos traduzidos para o português. A interlocução entre Arte e Pedagogia (FARIA; RICHTER, 2009) e entre Arte e Ciências Humanas na formação de docentes para a Educação Infantil também nos apoiou durante o cursar da disciplina. Parafraseando Freitas (1987), apostamos na Pedagogia da Educação Infantil como ciência da prática, sem complexo de inferioridade, que busca suas bases epistemológicas em outras ciências e na Arte.

Assim, estamos falando de bases teóricas de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) que mostra, segundo Chauí (1980), que a educação das crianças deve revelar a origem da desigualdade. A disciplina, portanto, questionou uma *pedagogia colonizadora* e foi em busca de uma *pedagogia pobre* (MASSCHELEIN, 2008), como já havia proposto Grotowski (2011) com o teatro pobre.

As duas figuras que seguem sintetizam a discussão sobre o conteúdo não escolar na Educação Infantil e o foco nas práticas culturais – um outro conteúdo, isto é, com a centralidade na criança tem-se uma pedagogia de processo (e não de resultado) quando as condições dadas pelos(as) docentes (ou por quem ocupa a função docente diretamente com as crianças) coloca à disposição delas, com intencionalidade de uma educação emancipatória, o espaço, o tempo e os materiais para que produzam as culturas infantis. São de dois cartunistas especiais, *criancistas*.

Nesta primeira imagem, o brasileiro Laerte Coutinho (2000) mostra o imaginário infantil (tentando, inclusive, superar a lei da gravidade) com invenções transgressoras (também nas relações de gênero) e a irreverência infantil com o adultocentrismo, fazendo do brincar uma arma de combate. Resistência ao adultocentrismo!

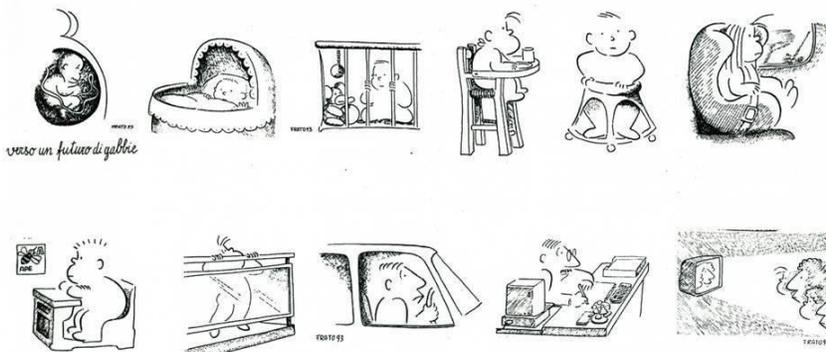
Figura 1 Cartum da Laerte Coutinho.



Fonte: extraída de Coutinho (2000).

A figura a seguir, do italiano Francesco Tonucci, o Frato (TONUCCI, 2008), mostra a vida “enjaulada”, projetada para nós desde o nascimento, com grades permanentes até a vida adulta e passando, justamente, pela grade curricular da escola.

Figura 2 Por um futuro de grades.



Fonte: Tonucci (2008).

Na disciplina “Currículo”, trabalhamos as bases teóricas de uma pedagogia da Educação Infantil emancipatória, com a organização do cotidiano do coletivo infantil nas creches e pré-escolas partindo da participação da criança e, assim, exercitamos a aula como acontecimento (GERARDI, 2010), estudando e construindo uma Pedagogia da Infância *sobre, com e para* a criança

pequena, garantido o imprevisto momento privilegiado da participação da criança nas nossas intencionalidades adultas.

Afinal, as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar (GUNNARSSON, 1994) – o que é uma constatação de pesquisas também na Suécia –, sem antagonizar o lúdico e as culturas da escrita. O cotidiano na Educação Infantil educa e cuida, e as crianças não separam o saber da experiência, a Ciência e a Arte. O *brincar* também pode exercitar momentos privilegiados sem separar o *pensar* do *fazer*, coisa rara na vida do trabalho nas nossas sociedades. E as crianças, parafraseando Malaguzzi (1997), poderão inventar um mundo que não existe.

O impacto da elaboração da planta baixa e da maquete de uma creche visionária foi inesquecível!

Quando iniciamos a disciplina solicitei, antes de conhecer as estudantes, que, em grupos, produzissem uma planta baixa de uma creche que, segundo elas, fosse uma creche que existisse: na totalidade da planta baixa, apenas alguns aspectos... Não havia normas para elaborar a planta arquitetônica, afinal nenhuma integrante da turma era arquiteta por formação. As plantas foram confeccionadas em acetato e com caneta hidrocor e, assim, durante várias aulas, iniciamos projetando (à época, por meio do retroprojetor!!) algumas delas, cada vez analisando e discutindo com os “óculos” fornecidos pela bibliografia que insistia, por sua vez, na relação estreita entre pedagogia e organização do espaço, do tempo e dos materiais, e numa pedagogia voltada a combater a

[...] educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino. E com pretexto da democratização do conhecimento ensina-se um conteúdo conformista, sexista, racista, classista, adultocêntrico, homofóbico, dito neutro, para todas as crianças, sejam elas da elite, das camadas populares, negras, indígenas, brancas, trabalhadoras... (FARIA, 2011, p. XIV).

A bibliografia italiana trabalhada na disciplina fala de uma pedagogia da escuta, de uma pedagogia das relações e de uma

pedagogia da diferença. O modelo escolar de sala de aula tradicional não contempla estas três dimensões. O documento do MEC que propõe uma nova infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) já avança, sem dúvida, na medida em que recomenda espaço não escolar para a Educação Infantil. Agregamos às três dimensões da pedagogia italiana a nossa dimensão macunaímica. Afinal, *sem nenhum caráter* são todos: brancos, negros e indígenas! E fomos construindo espaços, tempos e materiais descolonizadores afirmando diferenças e favorecendo seu convívio, confronto e encontro. Assim, na disciplina, a ideia era a de verificar se estávamos no caminho certo, de “[...] pensar em uma formação docente para a emergência de novas pedagogias, que provocam e recebam com ‘bons olhos’ a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade” (FINCO, 2010, p. 175). E assim, no último dia do Curso, as estudantes, refletindo com toda bibliografia, fizeram uma maquete, exercitando a tridimensionalidade também discutida na disciplina enquanto provocadora para as crianças (e para as estudantes) no sentido de que se diversificassem os famosos modelos escolares do papel e lápis e da lousa, cadeira e mesa e “cuspe”, acrescentaria o saudoso professor Mauricio Tragtenberg. As maquetes foram complementadas com uma espécie de “memorial descritivo” das plantas arquitetônicas, em que cada espaço era discutido e fundamentado com a bibliografia. Depois, fizemos uma exposição das maquetes para a Universidade.

As utopias vieram à tona, e as creches foram reinventadas pelas estudantes-professoras para acolher as diferenças. Desde a pesquisa<sup>4</sup> do meu Mestrado, com livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental venho atenta às diferenças e constatei que os livros didáticos distribuídos pelo então governo da ditadura militar discriminavam explicitamente as mulheres, os(as) velhos(as),

---

<sup>4</sup> A referida pesquisa foi publicada e lançada na 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2017; trata-se da 17ª ed. do livro, no qual consta um prólogo sobre “ideologia de gênero” da autoria de Flávio Santiago. Cf. Faria (2017).

os(as) negros(as), as crianças, os(as) indígenas. No Doutorado, mergulhei nos parques infantis idealizados por Mário de Andrade e conheci a Antropofagia e as origens do pensamento pós-colonialista no Brasil. Agora, nesta disciplina ofertada no Curso de Especialização em Educação Infantil da UFSCar, pudemos problematizar uma pedagogia macunaímica do convívio com as diferenças e sem conteúdo escolar, mas com conteúdo das práticas culturais, e estamos, então, inventando pedagogias descolonizadoras e voltadas para além de uma ciência de poder sobre as crianças (MIGUEL, 2014).

Foi um imenso prazer discutir a bibliografia italiana e nossas recentes pesquisas com esta turma de pedagogas, professoras e gestoras da Educação Infantil. Finalizo este Capítulo destacando dois aspectos: lembro-me que nos sustenta a Tese 11 de Marx (1965), que afirma que os filósofos já explicaram bem o mundo; cabe agora transformá-lo, e o pensamento marxista que lemos em *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte* (MARX, 2003), de que o homem faz a história em condições dadas, e as crianças, convivendo no coletivo da creche, resistindo ao adultocentrismo, transgredindo e produzindo as culturas infantis, nada mais fazem senão a história em condições dadas!

O outro aspecto é insistir na Educação da Diferença sabendo que a situação mais difícil para o(a) docente de crianças pequenininhas é, justamente, deixar claras as diferenças, sem julgar, sem hierarquizar, e deixar que as crianças experimentem, inventem e, assim, constatem a origem da desigualdade.

Encerro este Capítulo com um ensaio do, já saudoso, Eduardo Galeano, publicado originalmente no site da revista *Le Monde Diplomatique* e reproduzido no caderno *Em Pauta* do site *Geledés Instituto da Mulher Negra* (2015), do qual o extraí.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/>. Acesso em: 07 out. 2018.

### *'Os demônios do Demônio', por Eduardo Galeano*

Esta é uma modesta contribuição à guerra do Bem contra o Mal. Entre os diversos semblantes do Príncipe das Trevas, só estão os demônios que existem há muito, muito tempo, e que há séculos ou milênios continuam ativos no mundo.

#### **O Demônio é muçumano**

*A experiência prova que a ameaça do inferno é sempre mais eficaz que a promessa do Céu. Benditos sejam os inimigos*

Dante já sabia que Maomé era terrorista. Por alguma razão o colocou em um dos círculos do inferno, condenado à pena de prisão perpétua. "O vi partido", celebrou o poeta em A Divina Comédia, "desde a barba até a parte inferior do ventre...". Mais de um Papa já tinham comprovado que as hordas muçulmanas, que atormentavam a Cristandade, não eram formadas por seres de carne e osso, eram um grande exército de demônios que aumentava quanto mais sofria com os golpes das lanças, das espadas e dos arcabuzes.

Hoje em dia, os mísseis fabricam muito mais inimigos que os inimigos das entranhas. Porém, que seria de Deus, afinal de contas, sem inimigos? O medo impera, as guerras existem para desbaratar o medo. A experiência prova que a ameaça do inferno é sempre mais eficaz que a promessa do Céu. Benditos sejam os inimigos. Na Idade Média, cada vez que o trono tremia, por bancarrota ou fúria popular, os reis cristãos denunciavam o perigo muçulmano, desatavam o pânico, lançavam uma nova Cruzada, o santo remédio. Agora, há pouco tempo, George W. Bush foi reeleito presidente do planeta graças o oportuno aparecimento de Bin Laden, o grande Satã do reino, que as vésperas das eleições anunciou, pela televisão, que ia comer todas as crianças.

Lá pelo ano de 1564, o especialista em demonologia Johann Wier teria contado os demônios que estavam trabalhando na terra, a tempo integral, a favor da perdição das almas cristãs. Eram sete

milhões quatrocentos e nove mil cento e vinte sete, que agiam divididos em setenta e nove legiões.

Muita água fervente passou, depois daquele censo, debaixo das pontes do inferno. Quantos são, hoje em dia, os enviados do reino das trevas? As artes do teatro dificultam as contas. Estes falsos continuam usando turbantes, para ocultar seus cornos, e longas túnicas tampam os rabos do dragão, suas asas de morcego e a bomba que carregam debaixo do braço.

### **O Demônio é judeu**

*A colossal carnificina organizada por Hitler culminou uma longa história de perseguição e humilhação*

Hitler não inventou nada. Há mil anos, os judeus são os imperdoáveis assassinos de Jesus e os culpados de todas as culpas. Como? Jesus era judeu? E judeus eram também os doze apóstolos e os quatro evangelistas? O que você disse? Não pode ser. As verdades reveladas estão além das dúvidas e não exigem mais evidências do que a própria existência. As coisas são como se diz que são, e se diz porque se sabe: nas sinagogas o Demônio dá aulas, e os judeus desde há muito se dedicam a profanar hóstias e a envenenar águas bentas. Por causa deles aconteceram bancarrotas econômicas, crises financeiras e derrotas dos militares; são eles que trouxeram a febre amarela e a peste negra e todas as outras pestes.

A Inglaterra os expulsou, nenhum escapou, no ano de 1290, porém isso não impediu Chaucer, Marlowe e Shakespeare, que nunca tinham visto um judeu, fossem obedientes à caricatura tradicional e reproduzissem personagens judeus segundo o modelo satânico de parasita sanguessuga e o avaro usurário. Acusados de servir ao Maligno, estes malditos andaram durante séculos de expulsão em expulsão e de matança em matança. Depois da Inglaterra foram sucessivamente expulsos da França, Áustria, Espanha, Portugal e de numerosas cidades suíças, alemães e italianos. Os reis católicos Isabel e Fernando expulsaram os judeus e também os muçulmanos porque

sujavam o sangue. Os judeus haviam vivido na Espanha durante treze séculos. Levaram com eles as chaves de suas casas. Há quem as guardem ainda. Nunca mais voltaram.

A colossal carnificina organizada por Hitler culminou uma longa história de perseguição e humilhação. A caça aos judeus tem sido sempre um esporte europeu. Agora, os palestinos, que jamais a praticaram, pagam a culpa.

### **O Demônio é mulher**

*“Toda a bruxaria provém da luxúria carnal, que nas mulheres é insaciável”*

O livro *Malleus Maleficarum*, também chamado *O martelo das bruxas*, recomenda o mais ímpio exorcismo contra o demônio que tem seios e cabelos compridos.

Dois inquisidores alemães, Heinrich Kramer e Jakob Sprenger, o escreveram, a pedido do Papa Inocêncio VIII, para enfrentar as conspirações demoníacas contra a Cristandade. Foi publicado pela primeira vez em 1486 e até o final do século XVIII foi o fundamento jurídico e teológico dos tribunais da Inquisição em vários países.

Os autores afirmavam que as bruxas, do harém de Satanás, representavam as mulheres em estado natural: “Toda bruxaria provém da luxúria carnal, que nas mulheres é insaciável”. E demonstravam que “esses seres de aspecto belo, cujo contato é fétido e a companhia mortal” encantavam os homens e os atraíam com silvos de serpentes, rabos de escorpião, para aniquilá-los. Os autores advertiam aos incautos: “A mulher é mais amarga que a morte. É uma armadilha. Seu coração, uma rede; e correias, seus braços”.

Esse tratado de criminologia, que enviou milhares de mulheres às fogueiras da Inquisição, aconselhava que todas as suspeitas de bruxaria fossem submetidas à tortura. Se confessassem, mereceriam o fogo. Se não confessassem também, porque só uma bruxa, fortalecida por seu amante, o Demônio, nos

conciliábulo das bruxas, poderia resistir a semelhante suplício sem soltar a língua.

O Papa Honório III sentenciara que o sacerdócio era coisa de machos: – As mulheres não devem falar. Seus lábios têm o estigma de Eva, que provocou a perdição dos homens.

Oito séculos depois, a Igreja Católica continua negando o púlpito às filhas de Eva.

O mesmo pânico faz com que os mulçumanos fundamentalistas as mutilem o sexo e lhes cubram a cara.

E o alívio pelo perigo conjurado leva os judeus mais ortodoxos a começar o dia sussurrando: “Graças, Senhor, por não me ter feito mulher”.

### **O Demônio é homossexual**

*Em nenhum lugar do mundo se levou em conta os muitos homossexuais condenados ao suplício ou a morte pelo delito de sê-lo*

Desde 1446, os homossexuais iam para a fogueira em Portugal. Desde 1497 eram queimados vivos na Espanha. O fogo era o destino merecido pelos filhos do inferno, que surgiam do fogo.

Na América, ao contrário, os conquistadores preferiam jogá-los aos cachorros. Vasco Núñez de Balboa, que entregou muitos deles para a refeição dos cães, acreditava que a homossexualidade era contagiosa. Cinco séculos depois, ouvi o Arcebispo de Montevidéu dizer o mesmo. Quando os conquistadores apontaram no horizonte, só os astecas e os incas, em seus impérios teocráticos, castigavam a homossexualidade com a pena de morte. Os outros americanos a toleravam e em alguns lugares a celebravam, sem proibição ou castigo.

Essa provocação insuportável devia desencadear a cólera divina. Do ponto de vista dos invasores, a varíola, o sarampo e a gripe, pestes desconhecidas que matavam índios como moscas, não vinham da Europa, mas sim do Céu. Assim, Deus castigava a

libertinagem dos índios que praticavam a anormalidade com toda a naturalidade.

Nem na Europa, nem na América, nem em nenhum lugar do mundo se levou em conta os muitos homossexuais condenados ao suplício ou a morte pelo delito de sê-lo. Nada sabemos dos longínquos tempos e pouco ou nada sabemos dos tempos de agora.

Na Alemanha nazista, estes “degenerados culpados de aberrante delito contra a natureza” eram obrigados a exibir a estrela amarela. Quantos foram para os campos de concentração? Quantos lá morreram? Dez mil? Cinquenta mil? Nunca se soube. Ninguém os contou, quase ninguém os mencionou. Tampouco se soube quantos foram os ciganos exterminados.

No dia 18 de setembro de 2002, o governo alemão e os bancos suíços resolveram “retificar a exclusão dos homossexuais entre as vítimas do Holocausto”. Levaram mais de meio século para corrigir essa omissão. A partir dessa data os homossexuais que tinham sobrevivido em Auschwitz e em outros campos, se é que ainda haja algum vivo, puderam reclamar uma indenização.

## **O Demônio é índio**

*Os conquistadores cumpriram a missão de devolver a Deus o ouro, a prata e outras várias riquezas que o Demônio havia usurpado*

Os conquistadores descobriram que Satã, quando expulso da Europa, tinha encontrado refúgio na América. Nas ilhas e nas praias do mar do Caribe, beijadas dia e noite por seus lábios flamejantes, habitadas por seres bestiais que andavam nus, tal como o Demônio os havia colocado no mundo, que cultuavam o sol, a terra, as montanhas, os mananciais e outros demônios disfarçados de deuses, que chamavam de jogo ao pecado carnal e o praticavam sem horário nem contrato, que ignoravam os dez mandamentos e os sete sacramentos e os sete pecados capitais, que não conheciam a palavra pecado nem temiam o inferno, que não sabiam ler nem tinham nunca ouvido falar do direito de

propriedade, nem de nenhum direito e que, como se tudo isso fosse pouco, tinham o costume de comerem uns aos outros. E crus.

A conquista da América foi uma longa e difícil tarefa de exorcismo. Tão arraigado estava o Demônio nestas terras, que quando parecia que os índios se ajoelhavam devotamente ante a Virgem, estavam na realidade adorando a serpente que ela amassava com o pé; e quando beijavam a Cruz não estavam reconhecendo ao Filho de Deus, mas estavam celebrando o encontro da chuva com a terra.

Os conquistadores cumpriram a missão de devolver a Deus o ouro, a prata e outras várias riquezas que o Demônio havia usurpado. Não foi fácil recuperar o tesouro. Ainda bem que de vez em quando recebiam alguma pequena ajuda de lá de cima. Quando o dono do inferno preparou uma emboscada em um desfiladeiro, para impedir a passagem dos espanhóis em busca da prata de Cerro Rico de Potosi, um arcanjo baixou das alturas e lhe deu uma tremenda surra.

### **O Demônio é negro**

*Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa esqueceu de ensiná-los a ler*

Como a noite, como o pecado, o negro é inimigo da luz e da inocência.

Em seu célebre livro de viagens, Marco Pólo fala dos habitantes de Zanzibar. “Tinham uma boca muito grande, lábios muito grossos e nariz como o de um macaco. Caminhavam nus, totalmente negros e para quem de qualquer outra região que os visse acreditaria que eram demônios”.

Três séculos depois, na Espanha, Lúcifer, pintado de negro, trepado numa carroça em chamas, entrava nos pátios das comédias e nos palcos das feiras. Santa Tereza de Jesus, que viveu para combatê-lo, apesar disso nunca pode entendê-lo. Uma vez ficou ao lado e viu “um negrinho abominável”. Outra vez ela viu que do

seu corpo negro saía uma chama vermelha, quando se sentou em cima de seu livro de orações e queimou os textos do ofício religioso.

Uma breve história do intercâmbio entre África e Europa: durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a África vendia escravos e comprava fuzis. Trocava trabalho pela violência. Os fuzis punham ordem no caos infernal e a escravidão iniciava o caminho da redenção. Antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. O batismo espantava o demônio e dava alma a esses corpos vazios. Depois, durante os séculos XIX e XX, a África entregava ouro, diamantes, cobre, marfim, borracha e café e recebia Bíblias. Trocava produtos por palavras. Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa esqueceu de ensiná-los a ler.

### **O Demônio é estrangeiro**

*O imigrante está disponível para ser acusado como responsável pelo desemprego, a queda do salário, a insegurança pública e outras temíveis desgraças*

O “culpômetro” indica que o imigrante vem roubar-nos o emprego e o “perigosímetro” acende a luz vermelha. Se for pobre, jovem e não for branco, o intruso, que veio de fora, está condenado, à primeira vista, por indigência, inclinação ao tumulto ou por ter aquela pele. De qualquer maneira, se não é pobre, nem jovem, nem escuro, deve ser mal recebido, porque chega disposto a trabalhar o dobro em troca da metade.

O pânico diante da perda do emprego é um dos medos mais poderosos entre todos os medos que nos governam nestes tempos de medo. E o imigrante está sempre disponível para ser acusado como responsável pelo desemprego, a queda do salário, a insegurança pública e outras temíveis desgraças.

Em outros tempos, a Europa distribuía para o mundo soldados, presos e camponeses mortos de fome. Estes protagonistas das

aventuras coloniais passaram à história como agentes viajantes de Deus. Era a Civilização lançada nos braços da barbárie.

Agora a viagem se faz na contramão. Os que chegam, ou tentam chegar do sul em direção ao norte, não trazem nenhuma faca entre os dentes nem fuzil no ombro. Vêm de países que foram oprimidos até a última gota de seu sugo e não têm a intenção de conquistar nada além de um trabalho ou trabalhinho. Esses protagonistas das desventuras parecem, muito mais, mensageiros do Demônio. É a barbárie que toma de assalto a Civilização.

### **O Demônio é pobre**

*Os bens de poucos sofrem a ameaça dos males de muitos*

Se lambem enquanto você come, espiam enquanto você dorme: os pobres espreitam. Em cada um se esconde um delinquente, talvez um terrorista. Os bens de poucos sofrem a ameaça dos males de muitos. Nada de novo. Tem sido assim desde quando os donos de tudo não conseguem dormir e os donos de nada não conseguem comer.

Submetidas a um acossamento durante milhares de anos, as ilhas da decência estão encurraladas pelos turbulentos mares da vida desgraçada. Rugem as ondas sucessivas que forçam viver em sobressalto perpétuo. Nas cidades de nosso tempo, imensos cárceres que prendem os prisioneiros ao medo, as fortalezas dizem ser casas e as armaduras simulam ser trajés.

Estado de sítio. Não se distraia, não baixe a guarda, desconfie: você está estatisticamente marcado, mais cedo ou mais tarde terá que sofrer algum assalto, sequestro, violação ou crime. Nos bairros malditos espreitam, ocultos, remoendo invejas, tragando rancores, os autores de sua próxima desgraça. São vagabundos, pobres diabos, bêbados, drogados, carne de cárcere ou bala, pessoas sem dentes, sem rumo e sem destino.

Ninguém os aplaude, porém os ladrões de galinha fazem o que podem imitando, modestamente, os mestres que ensinam ao

| mundo as fórmulas do êxito. Ninguém os compreende, porém eles  
 | aspiram serem cidadãos exemplares, como esses heróis de nosso  
 | tempo que violam a terra, envenenam o ar e a água, estrangulam  
 | salários, assassinam empregos e sequestram países.

## Apêndice

Bibliografia italiana sobre Educação Infantil traduzida em português (23/05/2021)

(Gepedisc linha culturas infantis org)

AGAMBEN, GIORGI. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e Historicidade*. BH: Editora da UFMG, 2005.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). *Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 37, p.68-100, 1995.

ASCENZI, Anna. As fábricas de papel Pigna e a produção industrial de cadernos escolares (Itália, séculos XIX e XX). *Educar em revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 119-149, ago. 2019.

BALAGEUR, Irene.;MESTRES, Juan.;PENN, Helen. *A qualidade nos serviços para a infância*-documento de discussão.Comissão da Comunidade Europeia:direção geral- ocupação,relações industriais e serviços sociais.Rede para infância da CEE,1992

BARTOLOMEIS, Francesco. *A nova escola infantil - as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1982.

BASSI, Lanfranco e GIACOPINI, Bruna Elena. Reggio Emilia, uma experiência inspiradora. *Revista Criança MEC*, n.43, p. 5-8, 2007.

BASSI, Lanfranco. Entrevista: As crianças não separam as experiências e o saber. *Pátio Educação Infantil*, n.12, p.16-19, 2007.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. In: PIACENTINI, Telma. A. (org.). *A modernidade, a infância e o brincar. Perspectiva*, Florianópolis/SC, UFSCNUP/CED, n. 22, p. 6395, 1994.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. *Pro-Posições*, Campinas, v. 3, n.42, p.41-52, 2003.

BECCHI, Egle.; BONDIOLI, Anna. (orgs.). *Avaliando a pré-escola-uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. *Ideias Orientadoras para a creche*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BECCHI, Egle; FERRARI, Monica. Como educar o *parenting* entre privado e social. In: SOUZA, Gizele de. (org.). *A criança em perspectiva – olhares do mundo sobre o tempo infância*. SÃO PAULO: Cortez, 2007, p.13-37.

BELOTTI, Elena. G. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1979.

BENEDETTI, Sandra. Quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches da Região em Régio Emilia. *Olh@res*, Unifesp, Guarulhos, vol. 2, nº. 1, p. 27-54, maio, 2014.

BESEGGHI, Emy. No centenário de Astrid Lindgren: a gaveta secreta de Pippi Meialonga. In SIEIRO, Renata(org) dossiê literatura infantil. *Cadernos CEDES*. v.32, n.86, p.139-143, 2012.

BONDIOLI, Anna Maria. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 93-116, ago, 2018.

BONDIOLI, Anna. (org.) *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna. (org.). *O tempo no cotidiano infantil*. Perspectiva de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA Gizele de. (org.). *A criança em perspectiva – olhares do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007, p.38-52.

BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susanna. (orgs.). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella e FERRARI, Monica. Entrevista. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella; D' ALFONSO, F. et al.(orgs). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.
- BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I: o modelo. In: ZABALZA Marco. (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 93108.
- BORGHI, Battista. (entrevista) *Pátio Educação Infantil*, n. 5, p.20-23, 2001.
- BRAGA, Piera Maria, BOVE, Chiara Maria, MORAN, Mary Jane, BROOKSHIRE, Robyn; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Aprendizagem recíproca: o confronto intercultural como dispositivo para a formação de educadores/as – insights de uma pesquisa entre Itália e Estados Unidos. in SANTIAGO, Flavio e NORÕES, Katia (org) Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias, *Revista Zero-a-Seis*, v. 23, n. 43, p. 495-523, 2021.
- BUFALO, Joseane. (Resenha). MUNARI, Bruno. Das coisas nascem as coisas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 289-292, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Fábulas Italianas: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos*. SÃO PAULO: Cia das Letras, 1992.
- CARTA A UMA PROFESSORA.Pelos rapazes da escola de Barbiana.SP: Centauro, s/data.
- CASTAGNA, Vittoria. O processo de autoavaliação dos professores da educação infantil sobre educação de gênero:uma pesquisa em contextos italianos e brasileiros. In: MORO, Catarina; MIGNOSI, Elena (org).Dossiê Avaliação e Currículo em Educação Infantil: Diálogos entre Itália e Brasil.*Revista Linhas*. Florianópolis,v. 19,n. 40, p. 246- 269, 2018.
- CATARSI, Enzo. (entrevista) Livros e desenvolvimento linguístico das crianças pequenas. *Pátio Educação Infantil*, n.8, p.21-24, 2005.

CATARZI, Enzo. Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (orgs.). *EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 177-194.

CAVALLINI, Ilaria e TEDESCHI, Maddalena. Entrevista – A comida e suas linguagens. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, nº 47, abril 2016.

CEPPI, Giulio e ZINI, Michele. *Crianças, espaços, relações – como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CEPPI, Giulio. A escola como um espaço de complexidade flexível. *Pátio Educação Infantil*, nº. 34, ano XI, jan., 2013.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. *Proposições*, Campinas, n.42, p.25-39, 2003.

DAVOLI, Mara. Documentação como argumentação e narração: dar visibilidade e forma aos processos na vida cotidiana. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Documentação Pedagógica: teoria e Prática*: São Carlos: Pedro e João, 2017, p. 99- 110.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Documentação Pedagógica: teoria e Prática*: São Carlos: Pedro e João, 2017, p. 27- 42.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar momentos. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Documentação Pedagógica: teoria e Prática*: São Carlos: Pedro e João, 2017, p. 43-56.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (orgs.). *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. Protagonismo dei bambini e educazione: l'approccio di San Miniato (Itália). *Conjectura: Filos. Educ.*, dossiê: educar na(s) infância(s): possibilidades de brincar e aprender. Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 11-28, 2020.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática In: ZABALZA Miguel. (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 63-92.

FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (orgs.). *Pro-Posições – Dossiê Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância*, Campinas, v. 22 n. 2 (65), p. 39-50, 2011.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. *Educação e Sociedade*, n.78, p. 257-264, 2002.

GALARDINI, Anna Lia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: *Anais do IV Simpósio LatinoAmericano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1996.

GALARDINI, Anna Lia; IOZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos internerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Documentação Pedagógica: teoria e Prática*. São Carlos: Pedro e João, 2017, p. 87-98.

GALARDINI, Anna Lia. Formação continuada e reflexiva. *Pátio Educação Infantil*, n.31, 2012.

GANDINI Lella; HILL Lynn; CADWELL Louise; SCHWALL Charles (orgs.). *O papel do Ateliê na Educação Infantil*. A inspiração de Reggio Emilia. Poa: Penso Editora, 2012.

GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn. (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GARIBOLDI, Antonio; MASELLI, Marina. Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 46-71, ago. 2018.

GARIBOLDI, Antonio; PUGNAGHI, Antonella. Relação educativa, avaliação e trabalho de equipe. MORO, Catarina; MIGNOSI, Elena. Dossiê Avaliação e Currículo em Educação Infantil: Diálogos entre Itália e Brasil. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 94-115, maio/ago. 2018.

GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Modena II: as práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel. (org.). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GHEDINI, Patrícia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria Malta. (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. SÃO PAULO: Cortez/FCC, 1994, p. 189-209.

GIANDOMENICO, Isabella Di; PICCHIO, Mariacristina; MUSATTI, Tullia. Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 117-136, ago. 2018.

GOBBETTO, Barbara. Detectar e promover uma perspectiva de 0-6 nos provedores de serviços educacionais para crianças: o desenvolvimento de um instrumento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 24-45, ago. 2018.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira; LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira. Pensando a educação (infantil) a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português. *Cadernos da PUC-RJ, departamento de educação*, n.43, 1999.

INFANTINO, Agnese e ZUCCOLI, Franca. A arte como ferramenta de exploração e conhecimento. *Revista Eventos Pedagógicos: Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, Mato Grosso, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 75-94, ago./out. 2015.

INFANTINO, Agnese e ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças - Caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. In.: CANCIAN, Viviane Ache;

- GALLINA, Simone Freitas da Silva e WESCHENFELDER, Noeli (orgs). *Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempos*. Editora do MEC/Secretaria de Educação Básica/Seb, 2016.
- INFANTINO, Agnese. Definindo uma estrutura para 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 36-50, out./dez. 2019.
- INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olh@res*, Unifesp, Guarulhos, v. 1, nº. 1, p. 7-39, maio. 2013.
- INFANTINO, Agnese. Qual educação de zero a seis anos? Perspectivas legislativas e novos desafios culturais para serviços educacionais italianos. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 166-176, dez. 2017.
- INFANTINO, Agnese. Qual Formação no Trabalho Educativo com a Primeira Infância? *Educação. Realidade*. [online], Porto Alegre, vol.40, n.4, p. 987-1004, 2015.
- INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca Giuliana; LANZA, Renata. Crianças migrantes: algumas reflexões a partir de percursos italiano. in SANTIAGO, Flavio e NORÕES, Katia(org) Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias, v. 23, n. 43, p. 583-601, 2021.
- INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. Superando a distância entre o pensamento e a prática. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, nº 46, Janeiro 2016.
- MALIGHETTI, Roberto. Antropologia pela educação: notas por uma descolonização do pensamento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.
- MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (orgs.). *Pro-Posições – Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância*, Campinas, v. 22 n. 2 (65), p. 51-62, 2011.
- MANFREDI, Francesca. Algumas reflexões sobre a cultura do ateliê. *Pátio Educação Infantil*, nº. 37, ano XI, out., s/p., 2013.
- MANTOVANI, Susanna. (entrevista). *Pátio Educação Infantil*, n.1, s/p., 2000.

MANTOVANI, Susanna. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 61-78.

MANTOVANI, Susanna. Depoimento sobre fechamento das creches na Itália: como resistir à incerteza em tempos de pandemia? in ESTANISLAU, Solange (org). Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia, *Revista Zero-a-Seis* v. 22, n. especial, p. 1197-1205, 2020.

MANTOVANI, Susanna. Encorajar a ler na creche. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014, 79-126.

MANTOVANI, Susanna. Entrevista. Uma Educação Afetuosa e estimulante. *Pátio Educação Infantil*, nº 41, ano XII, out., 2014.

MANTOVANI, Susanna. Experiência na creche, posturas das educadoras e desenvolvimento linguístico. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014, 127-152.

MANTOVANI, Susanna. O livro na creche. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 153-176.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da 1ª infância. *Pro-posições*, Campinas, n. 28, p. 75 – 98, 1998 (publicada também In FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014).

MARTINELLI, Elisabetta; QUERCIA GROSSA, Maurizia. Vinte e cinco de novembro na creche: um projeto de sensibilização contra a violência de gênero física e simbólica contra as mulheres e as crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 235-245, maio 2018.

MELLINO, Miguel. Notas sobre o Método de Stuart Hall, Althusser, Gramsci e a Questão da raça. Revista do Núcleo de Estudos d'Ocapital - *Mouro*, nº 10, p. 87- 124, janeiro de 2019.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO E DA UNIVERSIDADE E PESQUISA - ITÁLIA. Indicações Nacionais para o currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução – 2012. In.:FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.) *Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* Campinas:Edições Leitura Critica,2015,p.15-183

MONTA, Chiara Carla; CARRIERA, Lucia e BIFFI, Elisabetta. Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança: marco para reflexão sobre infância e democracia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.46, s/p, 2020.

MORO, Catarina e SOUZA, Gisele. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016.

MORO, Catarina. Qualidade da Educação Infantil: avaliação em rede e monitoramento regional - Entrevista com Antonio Gariboldi. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 329-351, mar./abr. 2019.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUNARI, Bruno. *Design e Comunicação Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MUNARI, Bruno. *Na noite escura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas - falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p.19-28.

MUSATTI, Tullia. Entrevista: Vida na Creche: Espaço de Produção Cultural. Concedida à Lívia Maria Fraga Vieira. *Presença Pedagógica*, vol. 9, nº 50, 2003.

MUSATTI, Tullia. Os programas educacionais para a pequena infância na Itália. *Revista Brasileira de Educação*. Anped, n.24, p.66-77, 2003.

MUSATTI, Tullia. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. In: STAMBAK, Mira.; BARRIÈRE, Michèle.; BONICA, Laura.; MAISONNET, Renée.; MUSATTI, Tullia.; RAYNA, Sylvie.; VERBA, Mina. *Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 89-132.

MUSATTI, Tullia; PICCHIO, Mariacristina e GIANDOMENICO, Isabella Di. A avaliação dos serviços de educação e cuidados para a infância. *Infância na Europa*, nº. 27, p. 29-30, julho/dez., 2014.

MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie e RUBIO, Marie Nicole. Entre as realidades das famílias e os direitos da criança, as qualidades a construir. *Infância na Europa*, nº. 27, s/p, 2014.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Márcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Infâncias e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 137-154.

ONGARI, Barbara. O maravilhoso primeiro ano de vida. *Revista eletrônica da Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, São Paulo: UFSCar, vol. 7, nº 3, p. 257-263, 2013.

ONGARI, Bárbara.; MOLINA, Paola. *Educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. In: PIACENTINI, Telma. (org.). *A modernidade, a infância e o brincar. Perspectiva*. Florianópolis/SC: UFSCNUP/CED, n. 22, p. 97-104, 1994.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas In: PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes*. Antologia de Ensaio Corsários.SP: Brasiliense, 1990, p.125-136.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MACIEL, Rochele Rita Andreatza; GALARDINI, Anna Lia. Qualidade em serviços educacionais italianos. *Conjectura: Filos. Educ.*, dossiê: educar na(s) infância(s):

possibilidades de brincar e aprender. Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 20-51, 2020.

REGGIO EMILIA. *As cem linguagens das crianças: uma viagem extraordinária ao mundo da infância*. Catálogo da exposição das creches, pré-escolas e escolas da infância do município de Reggio Emilia-Itália. São Paulo, Escola Eugenio Montale, 15 a 25/7/2002.

RINALDI, Carlina. *Dialogos com a Reggio Emilia*. SP: Vozes, 2011.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *Linguagens infantis - outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

RUSSO, Danilo. Campi di esperienza o campo dell'esperienza? Dossiê: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia, *Revista Zero-a-Seis* v. 22, n. especial, p. 90-106, 2020.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *Territórios da infância - linguagens, tempos e relações para uma Pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.57-84.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II) In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas - falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p.67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v.2, n.2, p. 125-148, 2008.

SANTIAGO, Flávio. Estudos pós-coloniais e o emprego da categoria racial nas pesquisas europeias: uma entrevista com Miguel Mellino. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 20, n. 2, p. 570-578, 11 abr. 2018.

SARACENO, Chiara. A dependência construída e a interdependência negada. Estrutura de gênero da cidadania. In: BONACCHI, Gabriela; GROPPPI, Angela (orgs.). *O Dilema da*

*Cidadania: direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

SARACENO, Chiara. A igualdade difícil: Mulheres no mercado de trabalho em Itália e a questão não resolvida da conciliação. *Sociologia. Problemas e Práticas*. CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Lisboa, Portugal, no. 44, p.27-45, 2004.

SARACENO, Chiara. *Sociologia da família*. Portugal, Lisboa: Estampa, 1997.

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. *Sociologia da Família*. 2ª edição atualizada, Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

SAVIO, Donatella. “Promover a partir de dentro”: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos1. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 72-92, 2018.

SAVIO, Donatella. Cuidar é educar. *Pátio Educação Infantil*, nº. 41, ano XII, out., 2014.

SEVESO, Gabriella. Non solo seggioline e tavolini: il valore sociale della proposta di Maria Montessori. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 641-654, out. 2018.

SEVESO, Gabriella; FINCO, Daniela. As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930). *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 177-192, dez. 2017.

SILVA, Clara Maria. Crianças com Background migratório nos serviços educativos para a primeira infância na Itália.in SANTIAGO ,Flavio e NORÕES, Katia (org) Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias, *Revista Zero-a-Seis* v. 23, n. 43, p. 543-560, 2021.

SILVA, Clara. Ensinar e aprender a língua de acordo com o contexto migratório. O caso da Itália. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v.44, n 38, p. 1-17, maio 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (orgs.). *Pro-Posições – Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância*, Campinas, v. 22 n. 2 (65), p. 21-38, 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estereis a ações férteis. In: MORO, Catarina; MIGNOSI, Elena. Dossiê Avaliação e

Currículo em Educação Infantil: Diálogos entre Itália e Brasil. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STACCIOLI, Gianfranco. O peso “leve” do teatro Mignon. *Em Aberto: Dossiê Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas*, Brasília, v. 34, n. 110, p. 47-62, jan./abr, 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Márcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Infâncias e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 95-126.

STROZZI, Paola. Um sistema educativo em todos os momentos (entrevista) *Pátio Educação Infantil*, n.41, p.16-19, 2014.

TERZI, Nice. A pedagogia do bem-estar. *Pátio Educação Infantil*, n.22, p.16-19, 2010.

TI, Mariangela. *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*. Bari: Editori Laterza, 2017.

TOGNETTI, Gloria. A documentação como instrumento para dar valor às relações entre as crianças pequenininhas nas experiências quotidianas compartilhadas na creche. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Documentação Pedagógica: teoria e Prática*: São Carlos: Pedro e João, 2017, p. 111- 128.

TONUCCI, Francesco (org). *A los três años se investiga*. Barcelona: Hogar del livro, 1988

TONUCCI, Francesco. *Criança se nasce*. Lisboa: Instituto Piaget, s/data.

TONUCCI, Francesco. *A solidão da criança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos três anos. *Pátio Educação Infantil*, n.8, p.16-20, 2005.

TONUCCI, Francesco. As crianças e a cidade. *Pátio Educação Infantil*, nº. 40, ano XII, 2014.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Art Med, 1997.

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños, um modo nuevo de pensar la ciudad. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (Org.). *Cidades Educadoras*. Curitiba: Ed UFPR, 1997p 45-74.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1996.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem chega*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

TONUCCI, Francesco. Um vírus pode promover uma escola melhor? Os cinco pontos. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (orgs.). *EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 39-52.

VITA, Anastacia de. A pesquisa educativa na primeira infância: algumas reflexões a partir das contribuições de Susanna Mantovani. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastacia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 1-16.

ZUCCOLI, Franca Giuliana. Educação pela arte como experiência, comunicação, experimentação e documentação: um percurso de pesquisa na educação infantil na Itália. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 193-205, dez. 2017.

ZUCCOLI, Franca Giuliana; INFANTINO, Agnese. Curriculum zero-seis: conhecimentos feitos de descobertas e reflexões. In: MORO, Catarina; MIGNOSI, Elena (org). *Dossiê Avaliação e Currículo em Educação Infantil: Diálogos entre Itália e Brasil*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 16-37, maio/ago. 2018.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem e FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.) *Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 199-210.

ZUCCOLI, Franca. Formar-se com Arte entre Museu e Pré-escola. *Educação e Realidade* [online], Porto Alegre, vol.40, n.4, p. 1045-1060, 2015.

## Referências

- ALBANO, Ana Angélica. Transformar a Realidade. **Infância na Europa**, v. 14, p. 23-24, jan./jun. 2008.
- BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.
- CHAUÍ, Marilena de S. Ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 24-40, 1980.
- COUTINHO, Laerte. **Suriá – A Garota do Circo**. São Paulo: Devir/Jacaranda, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: GEPEDISC (VÁRIOS AUTORES). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011. p. xii-xvii.
- FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia no livro didático**. 17. ed., São Paulo: Cortez, 2017.
- \_\_\_\_\_. Para uma pedagogia da infância. **Pátio – Educação Infantil**, n. 14, p. 6-9, jul./out. 2007.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: SMALL SIZE PAPER (Org.). **Experiencing art in early years – learning and development processes and artistic language**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-125.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Peterson Rigato da. A contribuição italiana para uma pedagogia emancipatória. **Pátio – Educação Infantil**, n. 42, p. 08-11, jan./mar. 2015.
- FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/pt-br.php>. Acesso em: 07 out. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 27, p. 122-140, 1987.

GALEANO, Eduardo. 'Os demônios do Demônio', por Eduardo Galeano. Geledés, **Em Pauta**, 21 abr. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/>. Acesso em: 07 out. 2018.

GERARDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GROTOWSKI, Jerzy. **Para um Teatro Pobre**. Brasília: Teatro Caleidoscópio/Dulcina, 2011.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 135-188.

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. In: EDWARDS, Carolyn GANDIN, Lella FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 22

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48 jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 07 out. 2018.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; Engels, Frederick. **A ideologia alemã e outros escritos**. Textos selecionados por Octavio Ianni. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965. p. 10-33.

MIGUEL, Antônio. Infâncias e pós-colonialismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00857.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

ROCHA, ELOISA Acires C. As pesquisas sobre educação no Brasil, a trajetória da ANPED (1990-1996). **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 54-74, 1999.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 159-176, 2005.

TONUCCI, Francesco [FRATO]. **A solidão da criança**. Campinas: Autores Associados, 2008.

## **Anexo 1 – Bibliografia italiana sobre Pequena Infância e Educação Infantil traduzida em português (até 2015)**

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e Historicidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). Grandes políticas para os pequenos. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 37, p. 68-100, 1995.

BALAGEUR, Irene.; MESTRES, Juan.; PENN, Helen. **A qualidade nos serviços para a infância – documento de discussão**. Comissão da Comunidade Europeia: direção geral – ocupação, relações industriais e serviços sociais. Rede para Infância da Comissão Europeia, 1992.

BARTOLOMEIS, Francesco. **A nova escola infantil: as crianças dos 3 aos 6**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BASSI, Lanfranco. Entrevista: As crianças não separam as experiências e o saber. **Pátio – Educação Infantil**, n. 12, p. 16-19, 2007.

BASSI, Lanfranco GIACOPINI, Bruna Elena. Reggio Emilia, uma experiência inspiradora. **Revista Criança MEC**, n. 43, p. 5-8, 2007.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. In: PIACENTINI, Telma. A. (Org.). A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC NUP/CED, n. 22, p. 63-95, 1994.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pro-Posições**, n. 42, p. 41-52, 2003.

BECCHI, Egle.; BONDIOLI, Anna. (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, M; GARIBOLDI, A. **Ideias Orientadoras para a creche**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BECCHI, Egle.; FERRARI, Monica. Como educar o *parenting* entre privado e social. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-37.

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BENEDETTI, Sandra. Quatro teses para uma avaliação da qualidade nas creches da Região em Régio Emilia. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 27-54, maio 2014.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella; D' ALFONSO, F. et al. (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

BONDIOLI, Anna A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **A criança em perspectiva**: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil. Perspectiva de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susanna. (Org.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I: o modelo. In: ZABALZA, Miguel (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 93-108.

\_\_\_\_\_. (Entrevista). **Pátio – Educação Infantil**, n. 5, p. 20-23, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas**: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARTA A UMA PROFESSORA. Pelos rapazes da escola de Barbiana. São Paulo: Centauro, s/d.

CATARSI, Enzo. (Entrevista). Livros e desenvolvimento linguístico das crianças pequenas. **Pátio – Educação Infantil**, n. 8, p. 21-24, 2005.

CEPPI, Giulio e ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações – como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CEPPI, Giulio. A escola como um espaço de complexidade flexível. **Pátio – Educação Infantil**, n. 34, jan. 2013.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições**, n. 42, p. 25-39, 2003.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e SILVA, Peterson Rigato da. A contribuição italiana para uma pedagogia emancipatória. **Pátio – Educação Infantil**, n. 42, p. 8-11, jan./mar. 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e VITA, Anastasia de (Org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática In: ZABALZA, Miguel. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.

FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (Org.). **Pro-Posições**, Dossiê Interlocução

possível: arte e ciência na educação da pequena infância, v. 22, n. 2, p. 39-50, 2011.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 257-264, 2002.

GALARDINI, AnnaLia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 4.; SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2. **Anais...**, Brasília, 1996.

GALARDINI, AnnaLia. (Entrevista). Formação continuada e reflexiva. **Pátio – Educação Infantil**, n. 31, 2012.

GANDINI, Lella; HILL Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (Org.). **O papel do Ateliê na Educação Infantil – A inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Modena II: as práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 119-140.

GHEDINI, Patrizia. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria Malta. (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez/FCC, 1994. p. 189-209.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olh@res**, Unifesp, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (Org.). **Pro-Posições**, Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância, v. 22 n. 2, p. 51-62, 2011.

MANFREDI, Francesca. Algumas reflexões sobre a cultura do ateliê. **Pátio – Educação Infantil**, n. 37, out. 2013.

MANTOVANI, Susanna. (Entrevista). **Pátio – Educação Infantil**, n. 1, 2000.

MANTOVANI, Susanna.; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da 1ª infância. **Pro-Posições**, n. 28, p. 75-98, 1998.<sup>6</sup>

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Design e Comunicação Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Na noite escura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p.19-28.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Vida na Creche: Espaço de Produção Cultural. Concedida à Livia Maria Fraga Vieira. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 50, 2003.

\_\_\_\_\_. Os programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 66-77, 2003.

\_\_\_\_\_. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. In: STAMBAK, M.; BARRIÉRE, M.; BONICA, L.; MAISONNET, R.; MUSATTI, T.; RAYNA, S.; VERBA, M. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 89-132.

MUSATTI, Tullia; PICCHIO, Mariacristina GIANDOMENICO, Isabella Di. A avaliação dos serviços de educação e cuidados para a infância. **Infância na Europa**, n. 27, p. 29-30, jul./dez. 2014.

MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie e RUBIO, Marie Nicole. Entre as realidades das famílias e os direitos da criança, as qualidades a construir. **Infância na Europa**, n. 27, jul./dez. 2014.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Márcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137-154.

---

<sup>6</sup> Publicada também em FARIA, Ana Lúcia Goulart; VITA, Anastasia (Org.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ONGARI, Barbara. O maravilhoso primeiro ano de vida. **Revista eletrônica da Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 257-263, 2013.

ONGARI, Bárbara.; MOLINA, Paola. **Educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. In: PIACENTINI, Telma. (Org.). A modernidade, a infância e o brincar. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC NUP/CED, n. 22, p. 97-104, 1994.

PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas In \_\_\_\_\_. **Os jovens infelizes. Antologia de Ensaios Corsários**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

REGGIO EMILIA. **As cem linguagens das crianças: uma viagem extraordinária ao mundo da infância**. Catálogo da exposição das creches, pré-escolas e escolas da infância do município de Reggio Emilia-Itália. São Paulo: Escola Eugenio Montale, 15 a 25 jul. 2002.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com a Reggio Emilia**. São Paulo: Vozes, 2011.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Linguagens infantis – outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma Pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 57-84.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II) In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 125-148, 2008.

SARACENO, Chiara. A dependência construída e a interdependência negada. Estrutura de gênero da cidadania. In: BONACCHI, Gabriela; GROPPi, Angela (Org.). **O Dilema da Cidadania: direitos e deveres das mulheres**. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

SARACENO, Chiara. A igualdade difícil: Mulheres no mercado de trabalho em Itália e a questão não resolvida da conciliação. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Lisboa, n. 44, p. 27-45, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da família**. Lisboa: Estampa, 1997.

SARACENO, Chiara; NALDINI, Manuela. **Sociologia da Família**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

SAVIO, Donatella. Cuidar é educar. **Pátio – Educação Infantil**, n. 41, out. 2014.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. In: GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. (Org.). **Proposições**, Dossiê Interlocação possível: arte e ciência na educação da pequena infância, v. 22, n. 2, p. 21-38, 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 95-126.

STROZZI, Paola. Um sistema educativo em todos os momentos (entrevista). **Pátio – Educação Infantil**, n. 41, p. 16-19, 2014.

TERZI, Nice. Entrevista: A pedagogia do bem-estar. **Pátio – Educação Infantil**, n. 22, p. 16-19, 2010.

TONUCCI, Francesco **A solidão da criança**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. A verdadeira democracia começa aos três anos. **Pátio – Educação Infantil**, n. 8, p. 16-20, 2005.

\_\_\_\_\_. As crianças e a cidade. **Pátio – Educação Infantil**, n. 40, jul. 2014.

- \_\_\_\_\_. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Art Med, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Criança se nasce.** Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Quando as crianças dizem chega.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.



# Docência na Educação Infantil e análise crítica da prática pedagógica

Lígia Maria de Leão Aquino  
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

## Preâmbulo

**O mundo é feito de tranças<sup>1</sup>**  
(Gabriela Tebet)

O mundo é feito de tranças:  
De pessoas que se trançam em múltiplas relações;  
De relações que trançamos em múltiplas paisagens;  
De paisagens que se trançam na geografia do mundo  
e de outras danças;

Danças da nossa memória  
que trançam pessoas, paisagens, cheiros e desventuras;  
que trançam saudades de não vividas aventuras

O mundo é feito de tranças,  
como nós somos feitos de tranças e danças.

E nesse mar infinito de possibilidades que nos oferecem:  
o mundo que habitamos,  
as paisagens que modificamos,  
e as relações que vivenciamos,  
somos a soma das danças que nos permitimos dançar  
e a soma das tranças que nos permitimos trançar.

---

<sup>1</sup> Poema escrito por Gabriela Tebet, segunda autora deste texto, durante a disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica” e apresentado às alunas em sala como elemento e subsídio para a discussão.

## Introdução

No presente texto, discute-se o exercício profissional docente na Educação Infantil, tendo como focos o debate sobre a experiência docente e o exercício profissional na Educação Infantil, a reflexão sobre as identidades pessoais, profissionais e institucionais em creches e pré-escolas e o papel do Plano de Ação Pedagógica na docência da primeira etapa da educação básica. Trata-se de reflexões que derivam da disciplina, ministrada pelas autoras, denominada “Análise Crítica da Prática Pedagógica” (ACPP), oferecida em 2013 no âmbito do Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), promovido em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). No Curso, privilegiou-se o importante papel da articulação entre ação docente, pesquisa, registros e a constituição da identidade do(a) profissional da Educação Infantil.

Para a discussão sobre a docência na Educação Infantil, retomam-se alguns estudos sobre a profissionalização do magistério, as marcas específicas da trajetória da educação e o cuidado destinado à criança de zero a seis anos de idade (APPLE, 1998; NÓVOA, 1995; AQUINO, 1995; CERISARA, 2002; KISHIMOTO, 1988). Historicamente, identifica-se como um trabalho desqualificado e desprestigiado por estar associado a tarefas femininas e destinado a segmentos mais pobres da população. Assim, a docência da Educação Infantil se entrecruza com processos de produção da infância na sociedade, isto é, as concepções e lugares destinados à infância vão orientando práticas destinadas à educação e ao cuidado da criança pequena, resultando em formulações de políticas distintas de atenção à infância ao longo da história da sociedade brasileira (KUHLMANN JR., 2000; ROCHA, 1999).

Estudos sobre a docência têm evidenciado que a formação profissional do magistério é constituída, também, pela formação pessoal, pela história de vida do(a) professor(a), o que atribui à memória particular e coletiva dos(as) docentes, bem como aos seus

registros, um status especial nos processos de formação e investigação sobre esses profissionais (NÓVOA, 1995).

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Para um trabalho de autorreflexão e autoanálise, as práticas de registro e de exercício de memória são de suma importância, sendo necessário, portanto, estimular “[...] momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 39). O autor dá destaque ao registro escrito, “[...] tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais”, como algo “[...] essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (op. cit., p. 7).

Nessa direção se põe em discussão o sentido da memória, da história e da narrativa a partir de Walter Benjamin (1994, p. 224), que afirma o seguinte: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência [...]”. Nesse processo, não se trata de dar informações e explicações minuciosas, mas de buscar condições de registro da experiência vivida por parte de quem narra, o que dá destaque ao registro escrito e suas formas de produzi-lo, constituindo-se, assim, em atividade fundamental na formação continuada.

Nos estudos de Madalena Freire Weffort (1996) aborda-se o papel do registro escrito no processo de reflexão sobre a prática, entendendo que a atividade de socialização destes registros entre pares proporciona historicizar “[...] a existência social do indivíduo” (op. cit., p. 40), pois como argumenta a autora, “[...]”

mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo”.

Ao final desse Capítulo busca-se relacionar as práticas de registro com as atividades de planejamento pedagógico – relação esta que, num movimento contínuo de ação-reflexão, visa produzir um processo de ressignificação e reinvenção do trabalho docente na Educação Infantil.

### **Quem é o(a) professor(a) de Educação Infantil? Reflexões sobre o exercício profissional da docência na Educação Infantil**

Pensar no exercício profissional da docência na Educação Infantil, no perfil e na trajetória das pessoas que assumem essa tarefa é o ponto inicial do debate aqui proposto. Partimos do pressuposto de que a Análise Crítica da Prática Pedagógica requer uma reflexão crítica sobre o próprio papel profissional desempenhado e as condições objetivas que criam a conjuntura para que a docência na Educação Infantil se configure de um modo específico, nos dias atuais e distinta da forma como se configurou em outros momentos.

A história da Educação Infantil no Brasil nos revela um conjunto diverso de instituições que já se dedicaram à educação de crianças em idade anterior à de escolaridade em obrigatoriedade, e que incluem desde a Roda dos Expostos, o Projeto Casulo, as creches mantidas por indústrias para filhos(as) de suas(seus) empregadas(os), as creches criadas e organizadas por clubes de mães, as creches montessorianas ou os jardins de infância froebelianos (KUHLMANN JR., 2000). Cada uma dessas instituições tinha um propósito específico, bem como possuíam expectativas distintas em relação à função das pessoas responsáveis pela educação e guarda das crianças atendidas.

Vieira (1988) já destacava que, no período que considerou - da década de 1940 até a década de 1960, a política pública de assistência à mãe e à criança no Brasil, baseada no então Departamento Nacional da Criança (DNCr), tinha como objetivo a implementação de uma ação fiscalizadora das práticas existentes, não assumindo

concretamente uma política de atendimento à infância. Até meados da década de 1960, segundo a autora, o debate em torno da educação de crianças de zero a seis anos restringia-se à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas, tendo sido a creche alvo e objeto de propostas de higienistas, muito mais do que de propostas de profissionais ligados à área da Educação (VIEIRA, 1988, p. 4).

Pautadas por uma compreensão de que cuidar de crianças estaria vinculado a um instinto feminino, grande parte dessas instituições não exigia nenhuma formação específica para o trabalho nas creches, tal como apontam as pesquisas realizadas por Tebet (2007) e Tebet, Fragelli e Oliveira (2015) em relação ao contexto específico de creches municipais de São Carlos-SP. De acordo com tais pesquisas, somente em 1999 foi realizado, no município, concurso público para contratação de professores de Educação Infantil para atuar em creches exigindo formação em curso de magistério (Ensino Médio – modalidade normal ou cursos de Licenciatura em Pedagogia). Antes, os concursos – realizados para o cargo de pajem – não exigiam nenhuma formação específica na área educacional. Panorama semelhante pode ser encontrado em diversos outros contextos brasileiros.

A compreensão de que a Educação Infantil para crianças de zero a seis anos é uma etapa da educação básica e deve ser oferecida por profissionais com formação específica em cursos de licenciatura ou magistério somente se consolidou no Brasil em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/1996.<sup>2</sup> No entanto, essa é uma conquista que, a todo tempo, tem sido ameaçada.

Nesse sentido, além das crianças de seis anos terem sido transferidas para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil ter se tornado obrigatória para crianças a partir dos quatro anos de idade, a Deliberação CEE nº 111/2012 do Conselho Estadual de

---

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 ago. 2017.

Educação de São Paulo, ao fixar “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual” (CEE, 2012, p. 1), define que a formação docente para pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer nos cursos de Pedagogia, mas indica, em seu artigo 2º, parágrafo único, que “[...] a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches seriam objeto de regulamentações próprias” (CEE, 2012, p. 1). Esta deliberação suscitou grande alvoroço entre profissionais, universidades e pesquisadores(as) da Educação Infantil,<sup>3</sup> que se mobilizaram para questionar a cisão entre formação de professores para creches e para pré-escolas, tendo em vista que, segundo os artigos 61 e 62 da LDB (BRASIL, 1996) e de acordo com as Diretrizes Curriculares da Pedagogia (BRASIL, 2006), a formação do(a) profissional que atuará na Educação Infantil com crianças de zero a seis anos<sup>4</sup> é de

---

<sup>3</sup> GARDENAL, I. Unicamp, USP e Unesp pedem revisão de deliberação do Conselho Estadual de Educação. **Portal Unicamp, Notícias**, 26 jun. 2012. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/06/26/unicamp-usp-e-unesp-pedem-revis%C3%A3o-de-delibera%C3%A7%C3%A3o-do-conselho-estadual-de>. Acesso em: 28 ago. 2018.

<sup>4</sup> Ainda que a legislação tenha sido recentemente alterada estabelecendo-se que a Educação Infantil compreende o atendimento a crianças de zero a cinco anos e onze meses, preferimos manter no texto a redação de que a Educação Infantil é o lugar onde deve ocorrer a educação de crianças de zero a seis anos, pois uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em vigor desde 2009, ter seis anos de idade é ter idade de corte para matrícula no Ensino Fundamental, tendo em vista a idade das crianças no início do ano. Desse modo, ao longo do ano, a Educação Infantil também atende crianças de seis anos: crianças que completam sei anos em abril, maio, junho, julho etc. e que permanecerão na Educação Infantil. Essa foi uma das lutas dos movimentos de Educação Infantil do Brasil e, ao manter a redação da Educação Infantil como lugar de educação de crianças de zero a seis anos, estamos deixando uma marca política: a de que acreditamos e defendemos que o melhor lugar para as crianças de seis anos é na educação infantil, e não no Ensino Fundamental.

pedagogo(a). Deste modo, os(a) profissionais formados(as) por cursos de Pedagogia devem ser formados para atuar não apenas na pré-escola, mas também em creches, com a educação de crianças de zero a três anos.<sup>5</sup>

Estudos têm evidenciado que a profissão docente na Educação Infantil traz marcas históricas da trajetória diversa de concepções e práticas de atendimento à criança, o que se espelham nas múltiplas denominações dos(as) profissionais que atuam nessa etapa educacional. Aquino (2010, p. 2) alerta que essa multiplicidade de nomes “continua a ser utilizada mesmo depois da publicação de leis e documentos oficiais que determinam o magistério como a formação necessária para atuar na educação infantil”, como pajem, recriadora ou mesmo educadora.

A questão sobre quem é o(a) profissional que atua na Educação Infantil, portanto, mobiliza um conjunto grande de questões que estão diretamente ligadas a outros debates, como, por exemplo, aqueles que se referem ao currículo da Educação Infantil e à faixa etária atendida por esta etapa, bem como sobre qual deve ser a formação do(a) profissional que atua com crianças pequenas. Este conjunto de discussões impõe aos(as) profissionais da Educação Infantil a necessidade de se pensar e se discutir o papel da Educação Infantil na educação das crianças e quais são seus papéis como profissionais na Educação Infantil.

A compreensão da docência na Educação Infantil como profissão envolveu o reconhecimento (recorrentemente questionado) de que existe uma base de conhecimento necessária ao exercício da atuação docente, de que não se trata de uma atividade inerente às mulheres – mas sim aprendida, por homens e mulheres, por meio da formação inicial, continuada e em serviço, por meio do diálogo com colegas mais experientes e com as crianças, e por meio

---

<sup>5</sup> Ressalta-se que em 7 de junho de 2017 foi publicada uma nova Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Deliberação CEE 154/2017), que altera a Deliberação CEE 111/2012. Na redação desta nova Deliberação não se observa mais a cisão entre creches e pré-escolas, sendo a Educação Infantil abordada na sua totalidade.

da pesquisa e reflexão sobre a própria prática, que deve envolver educação e cuidados de modo integrado e indissociado.

### **Escova<sup>6</sup>**

(Manoel de Barros)

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso.  
No começo achei que aqueles homens não batiam bem.  
Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso.  
Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos.  
E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor.  
E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações  
que estariam enterrados por séculos naquele chão.  
Logo pensei de escovar palavras.  
Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos.  
Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.  
Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas  
e muitas significâncias remontadas.  
Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.  
Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.  
Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha.  
Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto?  
Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras.  
Eles acharam que eu não batia bem.  
Então eu joguei a escova fora.

---

<sup>6</sup> BARROS, M. **Memórias Inventadas**: A infância. Ilustrações de Martha Barros São Paulo: Planeta, 2003. p.s/n.

## Registro da experiência docente: organização e análise dos registros

A reflexão sobre o registro da experiência docente partiu de uma apreciação do livro infantil *Zoom*, de Istvan Banyai (1995). O livro nos traz um conjunto de imagens que mostram diferentes olhares e perspectivas sobre uma mesma cena. Este foi o mote para o debate sobre experiências vividas por adultos e crianças no contexto da Educação Infantil. As diferentes vivências e aprendizagens que podem (ou não) ser identificadas dependendo de onde eu me coloco para partilhar desse momento, dependendo da minha sensibilidade para ver, do meu ângulo de visão e do meu instrumento de registro, revelam cenas distintas, com experiências e aprendizagens que nem sempre correspondem às expectativas previamente construídas pelo(a) docente quando se realiza o planejamento, por exemplo.

Todavia, há que se considerar que, no momento em que o(a) docente propõe e conduz uma atividade, é muito difícil direcionar e focar olhares simultaneamente para a atividade a ser coordenada, para a orientação das crianças e para a observação das aprendizagens, o que torna o registro uma importante ferramenta para avaliação posterior de sua própria prática e do envolvimento da turma na atividade proposta, bem como das aprendizagens ocorridas e das falhas, a serem melhoradas numa próxima ocasião.

Mas a possibilidade de lançar diversos olhares para uma cena não se relaciona somente com a posição e o instrumento de registro do(a) pesquisador(a). Esta possibilidade também está intimamente ligada às histórias e singularidades de cada pessoa, que orientam seus próprios olhares para elementos distintos de uma cena comum. É como se afirma na narração do filme *Sal da Terra*: “Se você colocar muitos fotografos no mesmo lugar, todos farão fotos muito diferentes. Cada um desenvolve sua forma de ver de acordo com sua história” (WENDERS; SALGADO, 2014). E é por isso que a elaboração de um memorial docente assume, nessa perspectiva, uma importância tão significativa. Por meio da elaboração do

memorial docente é possível apanhar muitos “desperdícios” que se perdem ao longo de nossa trajetória<sup>7</sup>.

### **O apanhador de desperdícios<sup>8</sup>**

(Manoel de Barros)

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

---

<sup>7</sup> O livro de Magda Soares (1991), “Metamemórias – memórias: narrativas de uma educadora” pode ser, nesse sentido importante fonte de inspiração. Outros memoriais docentes podem ser localizados na internet.

<sup>8</sup> BARROS, M. **Memórias Inventadas**: A infância. Ilustrações de Martha Barros São Paulo: Planeta, 2003. p.s/n

## **Memória, história de vida e pesquisa: o memorial docente como reflexão sobre identidades pessoais, profissionais e institucionais de creches e pré-escolas**

Nenhuma história tem apenas uma versão. Nenhuma história tem somente uma maneira de ser contada. O fato de algumas histórias terem mais espaços sobre as outras e serem mais amplamente difundidas tem a ver com a quantidade desigual de poder entre aqueles(as) que contam as histórias; tem a ver com aquilo que Adichie (2007) denominou “história única”: uma história incompleta que produz estereótipos na medida em que mostra um povo como uma coisa única e que, contada inúmeras vezes, faz com que esta se torne a única história daquele povo.

Segundo Adichie (2007),

é impossível falar sobre a história única sem falar do poder. Há uma palavra, uma palavra malvada, em que penso sempre que penso sobre a estrutura do poder no mundo, e é “nkali”. É um substantivo que livremente se traduz por “ser maior que outro”. Como os nossos mundos econômico e político, também as histórias se definem pelo princípio do nkali. Como são contadas, quem as conta, quando são contadas, quantas histórias são contadas, estão realmente dependentes do poder (ADICHIE, 2007, s/p).

O poder é a capacidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva dessa pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se quiseres desapropriar um povo, a forma mais simples de o fazer é contar a sua história, e começar com “Em segundo lugar”. Começa a história com as setas dos Nativos Americanos, e não com a chegada dos Britânicos, e terá uma história completamente diferente. Começa a história com o fracasso do estado Africano, e não com a criação colonial do estado Africano, e terá uma história totalmente diferente (ADICHIE, 2007, s/p).

Ou, como reflete Benjamin (1994) em seu texto sobre o conceito de História, a história oficial é aquela narrada pelos vencedores se

sobrepondo à história dos vencidos, exigindo “escovar a história a contrapelo” (op. cit., p. 225).

Nesse sentido, entendemos que construir a história da Educação Infantil a partir das narrativas de professoras e educadoras nos permite construir uma outra história da Educação Infantil e das práticas pedagógicas destinadas à educação de crianças pequenas. Não mais uma história contada por médicos, psicólogos, sanitaristas e higienistas, mas uma história contada por mulheres que, em sua prática profissional, construíram um jeito específico de ser profissional de creche, que a partir do diálogo com as crianças, as famílias, a literatura e os estudos, construíram suas próprias pedagogias e vivenciaram com suas turmas inúmeros e variados currículos da Educação Infantil.

A expressão *Sankofa*,<sup>9</sup> abordada por Santos e Cruz (2015), nos remete à ideia de que nossas narrativas do passado podem ser

---

<sup>9</sup> Segundo Santos e Cruz (2015, p. 27), “[...] há um símbolo africano chamado Sankofa, cujo provérbio que o acompanha significa: “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás” (E. ABLADE GLOVER, 1969, apud NASCIMENTO, 2008, p. 32). No interior do pensamento dos povos akan, sua escrita denominada de adinkra, o Sankofa é imagetivamente traduzido pelo ideograma de um pássaro mítico que voa para frente enquanto olha para trás com um ovo em sua boca que simboliza o futuro. Em vários povos o ato de contar histórias faz parte da experiência coletiva do grupo. Ao narrá-las são compartilhados o passado, um episódio, um pertencimento. Contar e ouvir histórias permite que as pessoas se tornem parte delas. A partir desse pensamento Sankofa está relacionado ao tempo e à memória, à maneira pela qual se mobiliza simbolicamente um momento, um acontecimento”. Pode-se dizer, ainda, que “[...] o conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki”, que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. [...] Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de autoidentidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos

compreendidas como experiências de aprendizagem e como forma de atribuir, ao passado e ao presente, uma outra estética. A elaboração do memorial do docente ao longo do Curso, nessa mesma perspectiva, além de ser uma forma de aproximar as alunas de possíveis temas de interesse para suas pesquisas de conclusão do curso, foi um estímulo à construção de narrativas capazes de romper com a história única da nossa profissão e, ao mesmo tempo, foi a atribuição ao passado de uma nova estética capaz de nos inspirar a pensar no papel de cada um(a) de nós para a construção dos próximos capítulos dessa história: a História da Pedagogia da Educação Infantil.

Para buscar as vozes daquelas que vêm produzindo a Educação Infantil, bem como proporcionar experiências de autoria às professoras cursistas, se recorreu à proposta de elaboração de um memorial, entendido, como define Santos (2005), da seguinte forma:

O Memorial é uma retomada articulada e intencionalizada dos dados do Curriculum Vitae [...] Mas o Memorial é muito mais relevante quando se trata de se ter uma percepção mais qualitativa do significado dessa vida, não só por terceiros, responsáveis por alguma avaliação e escolha, mas, sobretudo pelo próprio autor. Com efeito, o Memorial tem uma finalidade intrínseca que é a de inserir o projeto de trabalho que o motivou no projeto pessoal mais amplo (SANTOS, 2005, p. 1).

O memorial se constitui, assim, em instrumento que permite refletir sobre a relação existente entre nossas dimensões pessoal e profissional, como aponta Nóvoa (2009), possibilitando identificar aspectos de nossa formação pessoal, constituídos ao longo de nossa história de vida e que se fazem presentes na prática pedagógica. Muito

---

africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro. Deste saber africano, Sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do 'Ocidente'. Esta segunda definição está expressa no texto de apresentação da *Revista de História da África e Estudos da Diáspora Africana Sankofa*, da Universidade de São Paulo (USP), disponível em: [http://www.revistas.usp.br/sankofa/about/history\\_](http://www.revistas.usp.br/sankofa/about/history_) Acesso em: 28 jul. 2017.

disso diz respeito às compreensões do que é ser docente, de qual o lugar da infância na sociedade e das práticas destinadas às crianças.

Além desses aspectos, na orientação da elaboração dos memoriais se indicou a relevância de

[...] situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorrem dessa ou daquela maneira só em função de sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis (SANTOS, 2005, p. 2).

Tal movimento também teve o sentido de compreender que a história pessoal e particular de cada um se produz socialmente, entrelaçando a história particular de cada um com a história mais envolvente da coletividade, como afirma Santos (2005). Dessa forma, “[...] é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais” (op. cit., p. 2).

O esforço de contextualizar a história pessoal permite, ainda, exercitar uma ação de articulação entre teoria e prática, que se dá por meio da busca pelo reconhecimento de que as experiências particulares de formação e ação docente se inscrevem em e são marcadas por movimentos educacionais, políticos e culturais da sociedade brasileira. A partir daí se construíram as bases para outra atividade da disciplina no Curso: a criação do Plano de Ação Pedagógica.

### **O Plano de Ação Pedagógica: conceituação e subsídios para a definição do objeto de investigação, dos instrumentos metodológicos e das formas de registro reflexivo para sua elaboração**

A elaboração do Plano de Ação Pedagógica por parte das estudantes derivou de uma reflexão sobre a relação entre a prática pedagógica e as referências teóricas adotadas. A partir de estudos

realizados por Tebet (2013), evidenciamos que diferentes teorias impactam de modos distintos as pesquisas. Ideias desenvolvidas por Abramowicz e Wajskop (2002) também foram mobilizadas para pensar a especificidade da prática pedagógica na educação infantil.

A análise de cenas de Educação Infantil extraídas de pesquisas deste contexto (COUTINHO, 2002; SCHMITT, 2008; FARIA, 2006; OLIVEIRA, 2004; CORSARO, 2005; FERREIRA, 2010; KLEIN, 2011) permitiu um debate ainda mais rico sobre a relação existente entre temas de pesquisa, conceitos utilizados e forma de apresentação dos dados. Ao observar as pesquisas conduzidas mencionadas anteriormente, as alunas puderam perceber a quantidade de objetos de investigação possíveis em uma pesquisa em contextos como aqueles em que atuam, na Educação Infantil, capazes de oferecer subsídios para a proposição de uma ação pedagógica específica e fundamentada.

Os debates apontaram para o fato de que o trabalho pedagógico planejado e conduzido pela equipe docente de creches e pré-escolas é marcado pelo modo como cada profissional concebe a criança, a infância e o papel da Educação Infantil e, por meio de sua prática, configura os currículos vividos no cotidiano.

De acordo com Barbosa (2009, p. 81), “[...] as ações de educação e cuidado que proporcionamos às crianças pequenas e as práticas sociais que oferecemos em um estabelecimento educacional conformam sua primeira experiência curricular”. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, “[...] ressignificar o currículo é aprender a construir perguntas para a prática, compreendê-las, interrogá-las e reconstruir, com as crianças e a comunidade escolar, outras respostas pertinentes, mesmo que provisórias” (op. cit., p. 88-89).

Esse foi o desafio colocado às alunas do curso: interrogar a prática e buscar respostas a partir do diálogo com o conhecimento construído na discussão sobre os textos estudados no Curso. Os Planos de Ação Pedagógica desenvolvidos pelas alunas, ao final da disciplina, discorreram sobre temas diversos, dentre os quais podemos destacar: i) o papel da brincadeira na educação infantil; ii) o preconceito relacionado ao cuidar; iii) o estímulo à leitura na

infância em diferentes contextos (e não apenas na escola); iv) a importância do nome nas relações interpessoais; v) o envolvimento entre família e escola, entre outros.

### **Ressignificação e reinvenção do trabalho docente na Educação Infantil: desdobramentos e resultados**

Registramos, ao longo da disciplina a importância da realização do Plano de Ação Pedagógica que, simultaneamente, configurou uma atividade preliminar de pesquisa e permitiu trazer à tona diversas dificuldades comumente relatadas por pesquisadores(as) iniciantes, além de ter permitido uma avaliação coletiva de metodologias e formas de registros utilizadas e suas adequações às diversas questões que orientaram as ações pedagógicas.

O ato de socialização dos Planos de Ações Pedagógicas desenvolvidos representou um momento importante da disciplina já que, além de socializarem suas atividades, as alunas puderam conhecer um pouco do trabalho das colegas e compartilhar questões, referências teóricas, e mais: puderam aprender, umas com as outras, diversas estratégias de registro e apresentação das ações desenvolvidas.

### **Referências**

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil: creches-atividades para crianças de zero a seis anos**. Moderna, 2002.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Vídeo disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8> acesso em 05/01/2014 às 16:49 Texto em português publicado em 2007 e disponível in: <http://www.novae.inf.br/site/modules.php?name=Conteudo&pid=563>
- APPLE, Michael W. Freire, neoliberalismo e educação. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto: Porto Editora, p. 21-45, 1998.

AQUINO, L. M. L. **Professor de Educação Infantil**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. [recurso eletrônico]. [Dicionário - Verbetes. GESTRADO/UFMG 2010]. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-de-educacao-infantil/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

AQUINO, L. M. L. Linguagens na educação infantil: Coisas desimportantes de transver o mundo. Texto apresentado à 17ª Reunião da ALB. **Anais...**, 1995, p. 1-12. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/ligia\\_maria.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/ligia_maria.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

BANYAI, I. **Zoom**. Tradução de Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

BARBOSA, M. C. (Coord.). **Práticas cotidianas na educação infantil (bases para a reflexão sobre as orientações curriculares)**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

BARROS. M. **Memórias Inventadas: A infância**. Ilustrações de Martha Barros São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas. Magia e técnica, Arte e Política: ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas. Magia e técnica, Arte e Política: ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

BONDANCIA, L. R. **Formação e prática docente na Educação Infantil: A importância da formação continuada em Pós-Graduação para mudanças nas práticas com crianças pequenas**. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BONDIOLI, A. (Org.). **O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23.12.1996. Versão atualizada. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 16/05/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 16/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=). Acesso em: 28 ago. 2018.

CEE. **Deliberação nº 111/2012**. “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual”. 2012

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

CERISARA, Ana Beatriz et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

COUTINHO, Â. M. S. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO DA ANPED, 25. **Atas...** [Grupo de Trabalho 7], 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/angelascalabrincoutinh07.rtf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FARIA, A. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte, **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FERREIRA, M. "Ela é a nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 28 ago. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 54-60, fev. 1988.

KLEIN, S. B. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. 2011. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-114221/pt-br.php>> Acesso em: 28 ago. 2018.

KRAMER, S. **Gestão Pública. Formação e identidade de profissionais de Educação Infantil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v37n131/v37n131a10.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2009. Disponível em: [https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf)

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. Dissertação de mestrado. PPGE. UFSCar, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPED (1990-1996). **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 54-74, 1999.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil, Educar e Cuidar e a atuação profissional**. In: SEMINÁRIO “INFÂNCIA NA CIRANDA DA EDUCAÇÃO”, 3. Palestra [informação verbal], Belo Horizonte, jun. 1996.

SANTOS, G. C. **Roteiro para elaboração de Memorial**. Campinas: Unicamp [Graf. FE], 2005. Disponível em: [http://eprints.rclis.org/12895/1/Gill\\_Memorial.pdf](http://eprints.rclis.org/12895/1/Gill_Memorial.pdf). Acesso em: 09 mar. 2011.

SANTOS, M. W.; CRUZ, A. C. J. A força da palavra: práticas de memória e narrativas. In: TEBET, G.; FRAGELLI, M. C.; OLIVEIRA, P. H. **Memórias da educação infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. São Carlos: Prefeitura Municipal de São Carlos/Fundação Pró-Memória, 2015.

SCHMITT, R. **“Mas eu não falo a língua deles!” As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil**. 2008. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/>

123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 ago. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. B. **Metamemória, memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. 124p

TEBET, G. G. de C.; MARTINS, R. M. C.; RITTMEISTER, E. M. Espaços e contextos de aprendizagens docentes: reflexões sobre a formação de profissionais para a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Rev. e-Curriculum**, v. 11, n. 1, p. 136-162, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/7384/11308>. Acesso em: 28 ago. 2018.

TEBET, Gabriela. **As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos**: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. 2007.

TEBET, Gabriela; FRAGELLI, Maria Claudia Bullio; OLIVEIRA, Priscila Helena Dovigo. **Memórias da Educação Infantil**: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos. Prefeitura Municipal de São Carlos/Fundação Pró-Memória de São Carlos/UNICAMP. E-book. Editora Navegando, 2015.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). Cadernos de pesquisa, n. 67, p. 3-16, 1988.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-133.

WEFFORT, M. F. O registro e a reflexão do educador. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos**. 2. ed., s/l: Espaço Pedagógico, 1996. p. 38-44. (Série Seminários).

WENDERS, Win; SALGADO, Juliano Ribeiro. **La sal de la Tierra**. Documental. Filmaffinity, 2014.



## **Crianças e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo<sup>1 2</sup>**

Maria Walburga dos Santos  
Cleonice Maria Tomazzetti  
Suzana Marcolino

Começamos assim: as crianças, em seus fazeres e saberes, em seu existir, expressam-se em várias linguagens/ações, sendo produtoras de cultura e atuantes social e culturalmente, interagindo com o mundo que as circunda, atribuindo-lhe vários significados. Nossa defesa: no brincar fluem a fantasia, a imaginação como formas especiais das crianças se relacionarem com o mundo, com as pessoas, bem como em outras experiências criativas – como a literatura, a música, a arte, a própria ciência e as diversas situações lúdicas – as quais corroboram, em geral, com as possibilidades reais do exercício da liberdade e da não fragmentação do pensamento, estabelecem uma relação íntima e profícua com o conhecimento, por vezes inventando e reinventando maneiras e estratégias de transitar e habitar esse mundo.

Nas creches e pré-escolas brasileiras, nossas diretrizes orientam que

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à

---

<sup>1</sup> As autoras desse texto atuaram na coordenação e supervisão do curso, exercendo também docência e orientação de trabalhos de conclusão da especialização. À equipe de coordenação, juntamos os nomes das professoras Andreia Braga Moruzzi e Anete Abramowicz.

<sup>2</sup> Revisão do capítulo: Mariotides Gomes Bezerra

liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 20)

E especificamente em relação às brincadeiras, a mesma legislação demarca e orienta que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p. 20) ao mesmo tempo que garantam experiências que:

- 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;
- 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;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
  - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- (BRASIL, 2010, p. 25-27)

A transcrição do documento acima assinala conhecimentos e saberes diversos implicados na Educação Infantil: natureza, sociedade, diversidade, literatura, arte, corpo, movimento, dança, diversidade, tecnologia, cultura, etc. No entanto, as diretrizes consideram que as possibilidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas deve acontecer a partir da brincadeira e das interações. Essa orientação explícita nos coloca diante de uma miríade de compreensões que incluem equívoco e ambiguidades, como: a didatização do brincar e a escolarização precoce das crianças nas creches e pré-escola, com antecipação de conteúdos do ensino fundamental, tendo como álibi as ditas brincadeiras. A partir do documento docentes da escola da infância questionam: “Agora devemos ensinar as crianças através do brincar?; “Mas, se as crianças só brincarem, o que elas vão aprender?”; “Se sou docente, por que brincar apenas? E as letras? E os papéis?”

A formação docente, inicial ou ao longo do exercício da prática pedagógica com as crianças pequenas, desde bebês, é uma das chaves que contribuem na compreensão do brincar como elemento constitutivo das formas de experimentar e conhecer o mundo pelas crianças, em qualquer espaço ou situação, e sua relação com a educação em creches e pré-escolas, alertando quanto às armadilhas que enfraquecem a potencialidade e cultura lúdica.

No presente texto, trazemos algumas reflexões para pensar e realizar o brincar na escola da infância. Organizamos nossas ideias em três pequenos eixos: o brincar do qual estamos falando, ou “um mundo chamado brincar”; brincar e educação infantil e por fim, brincar e formação docente. O mote principal é o diálogo com professoras/professores de Educação Infantil, suas experiências e práticas, com atenção voltada aos seus fazeres, saberes e dizeres,

considerando o brincar em sua ação pedagógica com as crianças e quicá, suas existências.

### **Um mundo chamado brincar**

Brincar, brincar, brincar. Brincar é um mundo inteiro, tudo o que contém, o que está ao redor e o extrapola. Buscando outra expressão/imagem que possa interpretá-lo, chegamos a “O universo numa casca de nós”, título de obra de Stephen Hawking, pela força e singeleza do enunciado, sem no entanto traçar paralelos entre conteúdos de áreas tão distintas. Brincar pode compreender um universo, um sistema, um contínuo polissêmico, complexo no que diz respeito à conceituação, e que é identificado, sentido, experienciado, vivido, nomeado pelo brincante. Brincar, tal qual experiência, escapa às palavras precisas ou de prescrição. Jorge Larrosa escreve que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2021, p. 18). Brincar também é assim: o que nos passa, nos acontece e nos toca e nos envolve, que conseguimos significar. Inference ainda o autor, que a experiência é “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ ou ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2021, p. 34). A respeito da brincadeira, realizamos a mesma ponderação: é abertura para o desconhecido, que ao mesmo tempo abarca conhecimento, impressões, emoções, estar com o outro ou consigo. Esse fator “desconhecido” é motivo para continuar, para experimentar, para brincar, para viver. A experiência, como o brincar, alinham-se e aninham-se na existência.

A criança dá sentido à existência pelo brincar, na infância. E numa infância com imaginação. Em outras palavras, brincar e experimentar são aliados do imaginar. Jean Paul Sartre, na obra “A Imaginação” (1936), escreve sobre o tema na relação com à infância:

O ato de imaginar... é um ato mágico. É uma encantação destinada a fazer o objeto pensado, a coisa desejada, para podermos nos apossar

deles. Há sempre nesse ato, algo de imperioso, algo de infantil, uma recusa em levar em conta a distância, as dificuldades. Assim, através de ordens e preces, a criança, de seu berço, age sobre o mundo. A essas ordens da consciência, os objetos obedecem: aparecem.

Brincar. Experimentar. Imaginar. Ficar/estar encantado, espantado e agir sobre o mundo. As crianças em suas ações, sabem bem disso. A esses verbos, Sandra Simões Richter em seus estudos acrescenta linguajar e poesia à ação lúdica. Para a autora “Ser brincante da e na linguagem, a partir da ação lúdica com qualquer coisa que as crianças possam colocar as mãos”, provoca rupturas nas convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo. (Richter, 2016, p.94). Novas interpretações são possíveis advindas de religações e rupturas em que o jogo consiste na “alegria da expansão dos sentidos”, animando “força criativa e inventiva”, nas palavras da autora. Força criativa e inventiva veiculam mais um dos atributos do brincar, da brincadeira, a liberdade.

Brincar está presente nas ações e cotidiano das crianças, constituindo-se como linguagem/ação por excelência da infância. É elemento da cultura, social e repleto de significados, de acordo com estudos realizados por Huizinga, Vygotsky, Walter Benjamin, Florestan Fernandes, Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère e Willian Corsaro, por exemplo. São pesquisas de vários campos, abarcando fundamentos e reflexões da sociologia, psicologia, antropologia, história e educação, dentre outras, ampliando a base que compõem ou realiza interface com os Estudos da Infância. Tais estudos, além dos impactos vem ampliando e ventilando o panorama dos conhecimentos em torno do brincar e a brincadeira das crianças. É pelo brincar que o mundo é experimentado e ganha sentidos, sendo inventado e reinventado a todo momento. Para tanto, é preciso escutar, olhar e atentar para as ações infantis, verdadeiramente com interesse ao que às crianças comunicam.

A liberdade é uma das forças matrizes desse mundo que é brincar. Liberdade para experimentar e investigar, e assim

conhecer, entender, inventar e reinventar. A esse respeito temos em Kishimoto (2010) que “brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final”. Sem as imposições ou necessidade de apresentar um resultado num tempo limitado, a criança pensa, elabora, cria e realiza, ressignificando o conhecimento e a própria experiência, aprendendo sobre o mundo, afinal “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens [...] o poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e ao mundo [...]” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Em outras palavras, as crianças expressam-se pela brincadeira. E quanto mais livres forem para brincar, mais o processo criativo, do pensamento, e do conhecimento será beneficiado. Ao tratar desse “mundo” que abarca o brincar, aproximamo-nos das crianças e suas maneiras específicas de ser e estar no mundo, considerando outras crianças – ou seja entre elas – mas também a interações com pessoas adultas bem como com tudo o que as cerca: a natureza, o espaço que habita, as materialidades e artefatos, um universo animado ou inanimado. Assim, as crianças, em seu brincar, participam do cotidiano e vão construindo processos de sociabilidade, que como escreve Patricia Prado é diferente de “uma socialização que orienta para uma determinada finalidade e através de um modelo socialmente dado”. Para a autora, essa sociabilidade reconhece-se no “interior das culturas infantis, como possibilidade das crianças construírem um novo tempo e espaço para a vivência da infância, com todas as implicações de transformações possíveis” (PRADO, 2015, p. 196). Concordamos com ela: o lúdico, na dimensão das culturas infantis é tempo e espaço para que as crianças, desde bebês, vivam as suas infâncias.

Há a dimensão, no brincar, da cultura lúdica, conceito cunhado por Gilles Brougère, que em linhas gerais considera as experiências vividas por cada uma das crianças como fundamentais para que elas possam/consigam jogar e que

desembocam em diferentes maneiras realizar a brincadeira, defendendo o pesquisador que “O processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (...). Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. (BROUGÈRE, 1998, p.116). Retomamos a ideia do brincar como experiência que significa o mundo, em processo inventivo mas também de descobertas, atrelado ao conhecimento e às produções humanas. É também Gilles Brougère (2010) quem enfatiza e contribui conosco a pensar o brinquedo, ou objetos que sustentam a ação de brincar, observando que os considerados brinquedos são quaisquer objetos, materialidades, independentemente de serem industrializados (indústria de brinquedos) e não são indispensáveis às brincadeiras. Para o pesquisador, o brinquedo é suporte de representações e a criança tem a oportunidade de decodificar, interpretar e pôr em prática a criatividade.

Nessas linhas apontamos algumas das características que se aproximam ou participam dos significados do brincar em nossa concepção: imaginação, pensamento, criatividade, invenção, liberdade, culturas infantis, cultura lúdica, brinquedo, experiência, materialidades, desafios, alegria etc. Cabe acrescentar uma: brincar como resistência.

A ideia de resistência e brincar advém de duas asserções: brincar como direito e como resistência. Se como direito perpassa por vários documentos, o lúdico, a brincadeira como forma de recuperar memórias e garantir, pela brincadeira, relação com a história e com as práticas de continuar a existir (re-existir) de grupos subalternizados em nossa sociedade, seja por conta das mazelas da realidade que subestima ou ainda admite a necropolítica como motriz social, político e econômico, ou ainda pela explicitação de marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, cor, etnia, classe e idade, por exemplo. Brincar é, tal qual defendemos, “felicidade guerreira”, constituindo-se “movimento

constante de resistência que permanece como traço histórico e cultural” que “manifesta-se pelos jogos, brinquedos, brincadeiras, narrativas, cantigas e expressões lúdicas do dia a dia que remetem à ancestralidade” (SANTOS, 2016, p. 74) e que pode ocorrer em vários territórios: indígenas, caiçaras, quilombolas, periféricos, em ocupações etc.

Brincar também é direito, no mundo e no Brasil. E como direito está manifesto em vários documentos internacionais e nacionais: 1948, Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1989, Convenção sobre os Direitos das Crianças; 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; 2016, Marco Legal da Primeira Infância, adensados por documentos de áreas específicas, como as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (resolução número 5, 2009) e o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), que ao pensar a Educação Infantil, faz pensar a respeito da organização dos espaços, dos tempos, das materialidades oferecidas para brincar, das parcerias brincantes e das interações estabelecidas.

Brincar e seu direito está na letra da lei, mas para que seja de fato concreto em nossa realidade, há que se pensar e fazer processos e experiências em que sejam contempladas crianças e pessoas adultas em todos os espaços, evitando exclusão de corpos, condições físicas, sociais ou ideológicas.

Voltemos às palavras que contribuem para compreendermos o brincar e suas características no nosso dia a dia e, por que não, na escola da infância: Criar. Imaginar. Pensar. Inventar. Reinventar. Desafiar. Existir. Resistir. Infanciar. E mais: Liberdade. Culturas Infantis. Cultura Lúdica. Brinquedo. Materialidades. Lúdico. Interações. Tempos. Espaços. Alegria. Direitos. São pelas concepções que carregam cada uma dessas palavras que traçamos nossas compreensões de brincar. E nem sempre tais evocações estão presentes nas instituições de Educação Infantil.

## Brincar na Educação Infantil

Há uma série de estudos que identificam brincar, o jogo, a brincadeira com a Educação Infantil. Pesquisas e escritos clássicos, como o longínquo Froebel e a constituição do Kindergarten, trazendo a necessidade de uma escola diferenciada para as crianças pequenas, com brincar e brinquedos presentes na concepção dos “dons” que idealizou; perpassando por Maria Montessori e sua “Casa dei Bambini”, com objetos na altura e do tamanho das crianças, trazendo experimentos sensoriais e organizando materiais; ou ainda pensando em Freinet, sua aproximação com o cotidiano e vida das crianças em contextos não urbanos, suas aulas passeio, a relevância da arte, do “fora da sala”, dos registros em “livro da vida”, mas principalmente pensando em suas “invariáveis pedagógicas”, em que admite que a “natureza da criança é a mesma do adulto” (portanto, não se faz a uma criança o que não gostaria que se fizesse a si próprio); ou ainda Malaguzzi e sua defesa irrestrita dos direitos das crianças em qualquer tempo e espaço, temos fundamentos para pensar, elaborar e concretizar o trabalho pedagógico na escola da infância: esses, dentre outros estudiosos informam bases do que chamamos Pedagogia(s) da Infância (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza) e, invariavelmente, brincar está presente em teorias e práticas que dizem respeito às crianças na Educação Infantil.

Mas que brincar é esse? As atividades de formação inicial docente, trazem o tema, em sua maioria, teoricamente. Há leituras, especulações e observações do brincar das crianças ou que fundamentem sua inserção na escola. Já o exercício da docência com crianças pequenas traz questionamentos por parte das famílias (só brincar? Quando as crianças vão aprender a ler e escrever?), de colegas (aquela professora só brinca e as crianças não vão aprender nada) e os internos (será que as crianças estão perdendo tempo? as famílias e colegas me acham “despreparada”, “preguiçosa” ou “incompetente”?).

Há pressão de todos os campos, para que as crianças aprendam e “se comportem”. Não faltam teorias que atribuem ao brincar função determinante na chamada aprendizagem, que beiram a prescrição: jogos para memorizar, para treinar matemática, decodificar palavras, estabelecer sequências; brinquedos para “estimular” e levar à organização, equilíbrio etc., etc. Nessa lógica, o brincar e o brinquedo tidos como educativos, não raro, atendem às esferas do consumo, tais quais outros materiais industrializados (roupas, mochilas, lancheiras, embalagens de alimentos) que nas palavras de Henry Giroux, por exemplo, existe “a tentativa de moldar a memória coletiva” (GIROUX, 2001, p. 72). O autor assim afirma ao analisar o que chama de “disneyzação da cultura infantil”, inferindo que quem educa deve estar seriamente atento a esse movimento, pois essa “moldagem” é praticada no cotidiano, com palavras, veiculação de propagandas, determinação de formas de brincar a partir do desejo anunciado de se ter um determinado brinquedo. O autor ainda traz as dimensões dos marcadores sociais (gênero e raça, por exemplo) que circulam nos filmes da Disney de forma equivocada ou preconceituosa, reproduzindo essa engrenagem na formatação das brincadeiras das crianças ou ainda em objetos com motivos tidos como lúdicos pelas empresas e que sustentam uma teia de relações comerciais e de lucro.

Há ainda teorias a respeito do brincar e do jogo que induzem a pensar a brincadeira apenas como instrumento didático para fins de aprendizado na educação infantil. Tais teorias vinculam jogos a desenvolvimento de habilidades ou fixação de conteúdos e são amplamente difundidas, “didatizando” o brincar, ignorando características que envolvem a brincadeira e o livre brincar, relegando-as a uma função secundária na escola da infância, cedendo às pressões externas que pregam disciplina, na forma de silêncio e corpos enrijecidos, obedientes e antecipação de conteúdos e objetivos do ensino fundamental para a Educação Infantil, desde a creche, como induzir uma alfabetização de forma estanque, não inserida num processo, com sentido meramente de decodificar

símbolos de escrita e leitura. Tais instituições continuam a “pulsar na tradição reprodutivista” e, além disso, “olha com maus olhos não apenas o brincar, mas, igualmente, a livre expressão das crianças.” (TOMAZZETTI, SANTOS, MELLO, 2018, p.380).

Esse tipo de brincar e de educar pouco dialoga com as palavras que acima elencamos na relação com o brincar, a brincadeira. E é mais distante ainda da compreensão da brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, uma vez que se pauta em uma pedagogia tida como tradicional em que “a educação se esforçará antes de tudo, para disciplinar a criança e lhe inculcar regras” (CHARLOT, 2013, p. 178). Compreendemos que práticas de determinadas escolas induzem a subtrair da infância o tempo de brincar e notamos que o problema é ampliado quando “vemos retirado um tempo necessário à atividade infantil em seu diálogo com o mundo para nele ser introduzido um conjunto de tarefas que alienam as novas gerações em relação ao conhecimento acumulado e à cultura escrita” TOMAZZETTI, SANTOS, MELLO, 2018, p.380).

A Educação precisa estar em sintonia com o coletivo e a pluralidade e comprometida em conhecer e reconhecer as diferenças, combatendo estigmas e preconceitos, inclusive pelo brincar, que convida à imaginação e à invenção e, por conseguinte, para conhecer, ser, estar, inventar, transitar e habitar esse mundo.

Em suma, trata-se de compreender as crianças, em qualquer circunstância, mesmo nas creches e pré-escolas, tal qual expressam Sandra Richter e Simone Berle, que afirmam que não é apenas considerar ou aceitar, mas fundamentalmente “confiar nas crianças e acolher seus tempos de tentar, de explorar, de experimentar, de aprender, de reconhecer, de inventar, de tatear o real, de bolinar o mundo”. (RICHTER; BERLE, 2015, p.1041).

Brincar na Educação Infantil não pode ser uma obrigação, cumprindo um papel burocrático – daquilo que está no planejamento -, mas constitui-se em ação e processo contínuo que pauta a relação com os conhecimentos, com as pessoas, com o mundo.

## **Brincar e formação docente: provocações advindas da especialização docência em Educação Infantil**

O curso ofertado pela UFSCar, seguiu as orientações contidas no “Projeto Básico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil”, versão 2011. Segundo a mesma fonte, temos que o projeto do curso foi composto no ano de 2009, pela Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica/ Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM), junto à Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), que à época estava sob responsabilidade da Professora Rita Coelho e da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, contando com apoio de Universidades colaboradoras do Ministério da Educação e responsáveis pelo Proinfantil. A primeira oferta do curso pelo MEC foi em 2010, contando com treze universidades como executoras. Das experiências advindas da implementação dessa primeira matriz e do diálogo com a rede de formação, fez-se o acompanhamento que gerou a proposta para a oferta 2011. Com foco na docência, aliás, a inserção da palavra docência no título demonstra a especificidade que marca esse curso de especialização, o projeto foi base para demais ofertas, contando com contribuições de vários atores e equipes técnicas, contando também com a rede nacional de Educação Infantil composta pelos docentes que coordenavam os cursos em suas instituições, até o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Em sua concepção, os objetivos do curso eram:

- Formar em nível de especialização professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de Educação Infantil das redes públicas de ensino.
- Atender as demandas de formação de profissionais da Educação Infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR). (BRASIL, 2011, p.5)

A estrutura da formação para obtenção do título de especialista, previa o mínimo de 360 horas para conclusão e certificação, sendo assim configurada a matriz curricular:

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>I - Fundamentos da Educação Infantil</b>	1. <i>Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais</i>	45h
<b>II - Identidades, prática docente e pesquisa</b>	1. <i>Metodologias de Pesquisa e educação infantil</i>	30h
	2. <i>Seminários de Pesquisa e Oficinas</i>	15h
	3. <i>Análise Crítica da Prática Pedagógica - ACPP</i>	60h
<b>III - Cotidiano e ação pedagógica</b>	1. <i>Currículo, proposta pedagógica, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas</i>	60h
	3. <i>Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil</i>	30h
	4. <i>Linguagem, oralidade e cultura escrita</i>	30h
	5. <i>Expressão e arte na infância</i>	45h
	6. <i>Natureza e cultura: conhecimentos e saberes</i>	45h
	<b>TOTAL</b>	

Fonte: Projeto Básico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (BRASIL, 2011, p. 11).

Na matriz, podemos observar que o tema brincar está inserido no eixo “Cotidiano e Ação Pedagógica”, sob a designação “Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil”, com total de 30 horas. A ementa foi a seguinte:

*Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil (30 h/a)*

O brincar como eixo curricular e sua prática no cotidiano da educação infantil. O brincar e suas teorias. A brincadeira na infância diferentes

abordagens: filosofia, antropologia, psicologia e sociologia da infância. O brincar como forma própria de a criança significar e apreender o mundo. Brincadeira e construção de conhecimento. Brincadeira como experiência de cultura. Brincadeira e culturas infantis. Jogo, brinquedo e brincadeira: definições e questões. A ludicidade como mediadora da ação da criança. As culturas infantis na contemporaneidade e o repertório de brinquedos, brincadeiras e práticas lúdicas ao longo da história. Os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas. (BRASIL; 2011, p.13)

Essa ementa apresenta elevado grau de exigência e conhecimentos teóricos para uma disciplina de trinta horas. Muito embora o lúdico, o brincar perpassa, em nossa análise e prática no curso de especialização da UFSCar<sup>3</sup>, por todos os eixos, o tema em específico concentrou-se nessas trinta horas, em que optamos por experiências práticas, na interface com as teorias do jogo e as possibilidades no cotidiano na Educação Infantil, nos contextos das creches e pré-escolas.

Ao observar o curto espaço de tempo e à grande expectativa em torno do tema, traçamos, entre os objetivos, a significação (ou ressignificação) do brincar para as docentes em curso. Assim, trouxemos para discussão as seguintes temáticas:

- ✓ Brincar e o processo de construção de conhecimentos (pesquisas/práticas);
- ✓ Brincar como elemento da cultura e sócio-histórico/Cultura lúdica e suas bases;
- ✓ Brincar e as práticas cotidianas;
- ✓ Brincar e a docência (ludicidade e formação).

Mas brincar, como anunciado anteriormente, é significado pela experiência: quem brinca é quem denomina o que é brincar. Assim, para pensar e estudar os diferentes aspectos da brincadeira na

---

<sup>3</sup> Na oferta 2014-2016 atuaram na disciplina Cyrce MRJ Andrade, Francisco Marques (Chico dos Bonecos) Suzana Marcolino, e Beatriz de Cássia Boriollo, Thiago Costa Araújo (colaborador), Ana Paula Ponce Germano, a quem muito agradecemos.

educação, desde os repertórios brincantes, passando por objetos e materialidades lúdicas, tempos, espaços e companheiros de brincar, iniciamos nosso processo formativo a partir da memória brincante das cursistas, na perspectiva de discutir o conceito de cultura lúdica a partir das lembranças de infância dessas professoras, refletindo a respeito da formação brincante e do papel das brincadeiras para as crianças na educação infantil e em suas vidas.

Na docência com pessoas adultas em pós-graduação com a temática brincar, há invariavelmente questionamentos em torno de como desenvolver os estudos: se a opção é por experimentar o brincar em suas muitas possibilidades (cantos, danças, narrativas, jogos tradicionais, brinquedos etc.), há quem considere a prática “frágil”, sem conteúdo, teoria ou seriedade, ou ainda “perda de tempo”. Por outro lado, o estudo intenso de textos com densidade filosófica, histórica, educacional, sociológica, dentre outros campos, tornam a disciplina esvaziada da experiência, tão necessária na compreensão e expressão do brincar.

**Figura 1** Brincar com o corpo.



**Figura 2** Explorando materialidades.



Em nosso caso, optamos por associar essas duas perspectivas, na tentativa de romper com a dicotomia teoria e prática, mas pensando na docência na Educação Infantil, em aproximar conceitos das vivências específicas das creches e pré-escolas. E iniciamos pela memória brincante.

A memória, como categoria que porta relação com história coletiva e individual, contribuindo com o entendimento de nossa consciência como partícipes e sujeitos históricos, atravessou o desenvolvimento da disciplina, afinal, “Da história à memória, talvez se configure, assim, o espaço de uma poética que insiste na abordagem dos tempos idos, constituídos individualmente, mas revelados com a textura do coletivo” (PINTO, 1998, p. 204). Assim, o trabalho com a memória, foi se constituindo em processo reorganizado e vivenciado em outros cursos de especialização em disciplinas com a temática brincar e educação infantil/infância, fazendo parte de uma metodologia de trabalho em formação na pós-graduação que se sistematiza na relação com o conhecimento e reflexão das cursistas. Os depoimentos abaixo, por exemplo, foram destacados de avaliação de cursistas da Especialização em Sociologia da Infância, que adotou na disciplina Cultura Lúdica, embora com objetivos e conteúdos distintos, as mesmas práticas.

*Como cientista social, participar das aulas da disciplina Cultura Lúdica me trouxe um repertório muito rico do universo do brincar nas suas várias dimensões. Recuperar memórias das nossas infâncias e dos nossos amigos e familiares contribuiu bastante com os debates levantados nos encontros e nos textos sugeridos. De maneira que os conceitos propostos pela disciplina pudessem se alinhar com as nossas experiências como brincantes. (Depoimento em autoavaliação Cursista 1)*

*O estudo da disciplina Cultura Lúdica foi extremamente profundo e significativo, tivemos a oportunidade de refletir e dialogar nas aulas o conceito da cultura lúdica e do brincar em nossa sociedade, relembrar nossas vivências enquanto seres brincantes e por meio dessas lembranças perceber e conversar a respeito das diferentes manifestações culturais, tradições, marcadas pelo tempo e gerações, dentro do nosso próprio grupo. Foi muito importante enquanto pedagoga ter a oportunidade de repensar a respeito dessas questões, e acima de tudo, perceber o significado do brincar enquanto possibilidade de revolução e pleno exercício de liberdade. (Depoimento em autoavaliação Cursista 2)*

Pensamos que a exposição das cursistas em autoavaliação estabelece a interface memória/experiência brincante/teoria/prática por um lado, e por outro, a atenção à criança em sua própria experiência de brincar e significar, habitar o mundo tudo o que está em volta, marcando a próxima existência, tal qual ajuda a compreender Larrosa

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria experiência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com os outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação. (Jorge Larrosa, 2021, 43).

Ao tratarmos do brincar em curso de formação (especialização) compreendemos que tal qual memória e/ou experiência, brincar, como descreve Larrosa, não há como conceitualizar “porque sempre escapa a qualquer determinação”,

no entanto, aproxima-nos em estudos teóricos de muitos autores/autoras que colaboram com seus estudos para trazer o brincar para o centro das discussões acadêmicas e da formação de quem trabalha diretamente com bebês e crianças pequenas. A base teórica é elemento fundamental nesse processo formativo pois permite-nos compreender melhor as crianças e suas dinâmicas na escola da infância, na história e na sociedade como um todo. Além disso, permite-nos fazer escolhas com mais propriedade em nossa profissão e na relação com colegas, outros profissionais, famílias, com o conhecimento e, a reivindicar, maior valorização de nossa profissão, considerando conhecimento da área, a singularidade de nossas práticas e “expertise” no campo. Faz-nos ampliar nossas análises e compreender que mesmo diante da polissemia que instiga teorias a respeito do jogo, da brincadeira, do brincar, há o convite a aprender, a querer saber mais, a pesquisar e a comunicar nossos “achados”.

No curso de especialização, muitos nomes fizeram parte do arcabouço teórico, sendo apresentados e acompanhando cursistas em seu processo. Insistimos em vivenciar e no cotidiano, encontrar espaços e maneiras que contribuam com o processo. Estiveram presentes em nossas aulas, dentre tantos outros/as, Walter Benjamin e *A criança, o brinquedo e a educação*; Gilles Brougère com *Brinquedo e Cultura, Brinquedo e Companhia e Jogo e Educação*; Willian Corsaro e *A reprodução interpretativa do brincar ao faz de conta das crianças*; Tizuko Morchida Kishimoto e *O brincar e suas teorias, Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* ou *Brinquedo e Brincadeira na Educação Infantil*; Lev Vygotsky e títulos como *A Formação Social da Mente*. Enfim, esses títulos e muitos outros<sup>4</sup> acompanharam o adensamento das discussões em torno do brincar, já alimentado pelas memórias das cursistas e pelo incentivo ao olhar/escutar/atentar às crianças no espaço da prática da pedagógica acontecida em creches e pré-escolas. E esse exercício

---

<sup>4</sup> Os títulos citados são alguns dos sugeridos pelo projeto base para o curso de especialização do MEC. As referências foram ampliadas e revistas em cada oferta.

foi expresso na construção e apresentação de trabalhos de conclusão de curso com a temática e posterior ingresso no mestrado de algumas cursistas que prosseguiram com os estudos.

**Figura 3.** Brincar: materialidades lúdicas e aprofundamento teórico.



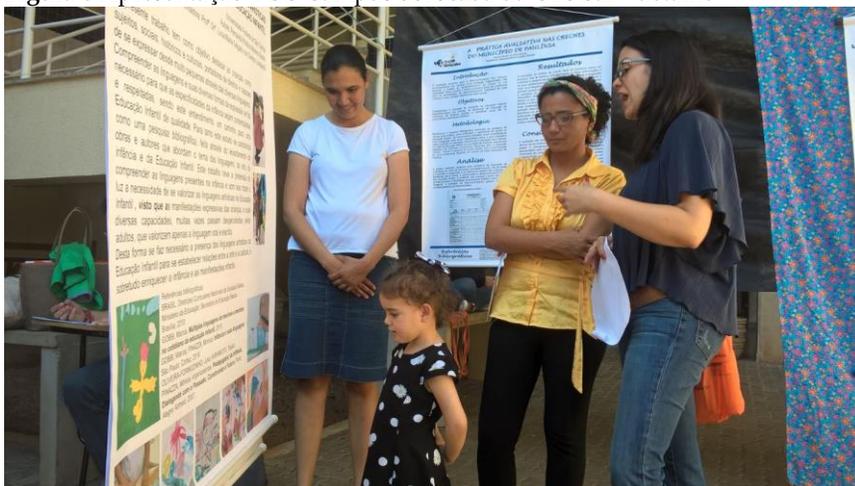
**Figura 4** Cursistas em atividade acadêmica.



**Figura 5** Apresentação lúdica dos trabalhos teóricos (TCC) – Campus Sorocaba da UFSCar.



**Figura 6** Apresentação TCC Campus Sorocaba da UFSCar - detalhe



Dos nossos registros a respeito de brinquedos, brincadeiras, cotidiano e formação docente, recuperamos formas de brincar a partir da memória da relação com as crianças em creches e pré-escolas. O tema permeou os dezoito meses da especialização e, não raro, o trabalho final (TCC), que compreendeu avaliação de todo o curso. Trazemos alguns registros, a partir de proposta de avaliação

do curso (oferta 2014-2016, oferta UFSCar) das cursistas no tocante às contribuições do curso à prática pedagógica, observando o brincar:

*A prática do brincar, que gostaria de ressaltar é a visão ressignificada que hoje tenho sobre a brincadeira e sua função na educação infantil, hoje minha sala de aula tem brinquedos ao alcance das crianças, as crianças escolhem e diversificam as brincadeiras, notadamente percebo os pequenos e as pequenas mais envolvidos e felizes nestas atividades que antes não eram tão permitidos pela escola e por mim. (Cursista A- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016).*

*Sem dúvida alguma houve contribuições na minha prática pedagógica na maneira de organizar o planejamento semanal, de escutar as crianças em sua brincadeira de faz de conta, de me envolver nas brincadeiras das crianças, de pensar com as crianças espaços de vida na instituição de Educação Infantil. (Cursista B- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016)).*

*(Houve) uma grande mudança em minha prática pedagógica, onde a não roubar a infância das nossas crianças, realmente adentrando no eixo brincadeira e interação. (Cursista C- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016).*

*As disciplinas propuseram várias situações práticas, como o trabalho com a música, a arte, as brincadeiras. (Cursista D- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016).*

*Procurei (a partir do curso) utilizar exemplos e práticas vistos aqui, em minha sala de aula, nas brincadeiras, na disponibilização dos materiais e mobiliários, nas rodas de conversa e leitura, etc. (Cursista E- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016)).*

*As contribuições para minha prática pedagógica foram muitas, por exemplo, vivenciar novas experiências em Artes, Linguagem, permitir o Faz de Conta e compreender com maior significado que o eixo central da Educação Infantil é a brincadeira e as interações.(Cursista F- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016).*

*(O curso correspondeu às minhas expectativas em relação à) nossas concepções de currículo, de criança, a concepção da própria educação infantil, sua história e o resgate do valor das brincadeiras e a interação na educação infantil. (Cursista G- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016)).*

*O curso foi um divisor de águas em minha prática pedagógica, pois mudou o meu olhar para a educação infantil. Hoje sei que a prática se inicia a partir dos saberes das crianças e entendo como as interações e experiências são importantes nesse processo. Passei a admirar e ama muito mais a minha profissão. (Cursista H- Especialização Docência em Educação Infantil – Avaliação, 2016)).*

Sintetizando em poucas palavras as ideias centrais dos relatos, temos a proposição de aspectos estruturantes do curso refletidos no descritivo das cursistas. Ousamos a complementação – ou a proposição de outra ementa, a partir do aprender e dos conhecimentos que circularam na especialização, principalmente tendo o brincar como mote:

Ressignificar a brincadeira. Escutar as crianças. Prática pedagógica reorganizada. Planejamentos repensados, refeitos. Pensar com as crianças. Não roubar as infâncias de nossas crianças. Mudança na prática pedagógica. Brincadeira e interação. Situações práticas: música, arte, brincadeira. Disponibilização de materiais, mobiliários. Rodas de conversa. Vivenciar novas experiências. Artes, Linguagens, Faz de Conta. Concepções de criança, infância, educação infantil. Brincadeiras e Interações na Educação Infantil. Prática pedagógica. Saberes das crianças. Profissionalização. Docência em Educação Infantil.

### **Para a formação em especialização com tema brincar: recomendações das cursistas**

Há muito o que se descrever, comentar, questionar, refletir, tensionar, praticar e teorizar a partir da docência em cursos de especialização. No caso que trouxemos focamos em uma das especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, desde bebês, ou seja, brincar. Em nossas considerações, trazemos sucintamente elementos apontados pelas cursistas que ainda são desafios nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em

formação inicial (Pedagogia) e que a Especialização contribui com uma aproximação ou maior compreensão desses temas, no entanto ainda insuficientemente.

Na relação das cursistas, temos, entre muitos apontamentos, as seguintes demandas como desafios à formação, que são urgentes, do ponto de vista de quem atua com as crianças na Educação: ludicidade e formação docente; brincar em vários suportes (histórias, cantos, brinquedos, situações, livros, tabuleiros); registrar o brincar; brincadeiras tradicionais/geracionais; brincar, racismo e outros marcadores sociais; brincar, brinquedoteca e o lado de fora.

- Ludicidade e formação docente

Se há um ponto unânime na exposição e avaliação das agora especialistas, esse reside na formação inicial em Pedagogia de trabalho tímido ou inexistente com a ludicidade. Mesmo em instituições de ensino superior onde há brinquedotecas ou disciplinas voltadas ao estudo dos jogos e brincadeiras, as aulas, em geral, constam como optativas, são teóricas e pouco se experiencia de expressão lúdica. Ao mesmo tempo, concepções como culturas infantis e cultura lúdica têm pouco espaço nas matrizes da licenciatura.

- Brincar em vários suportes: histórias, cantos, brinquedos, situações, livros, tabuleiros

Como jogo, brincadeira e brincar admitem a polissemia e a expressão livre, não raro, os suportes (objetos) que podem se relacionar ao brincar, são didatizados, com fins específicos a se desenvolver com as crianças. Kishimoto (2002) ao elencar as características do jogo, aponta a livre escolha, ou seja, “o jogo só pode ser jogo quando selecionado espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino.” (KISHIMOTO, 1994, p.6). Nessa perspectiva, os chamados suportes são bem-vindos às

experimentações das crianças em sua livre iniciativa ou brincadeiras. Ademais, é função docente conhecer e ampliar o próprio repertório e das crianças e disponibilizar variadas materialidades é prática bem-vinda à docência, na escola da infância, compreendendo que o relevante na brincadeira está no processo brincante, criativo e não num produto ou expectativa produzida pelo adulto. Assim, o livro, o tabuleiro, brinquedos e outros objetos podem ter infinitas outras significações a partir das interações estabelecidas com e pelas crianças, mas ao mesmo tempo, carregam e serem portadores de uma mensagem e significado coletivo, que pode ser apreendida, se problemas. Mas também pode ser recriada, repensada e reinventada. Em relação ao canto, histórias, situações lúdicas diversas ou ainda outras possibilidades imateriais de se brincar, a atenção é a mesma: se a preocupação está assentada em antecipação de conteúdos ou na brincadeira em si, sem obrigatoriedade, afinal, como escreve Brougère a brincadeira é ação “praticada por ela mesma, pelo prazer que ela produz, sem outra finalidade, e seu término não tem como motivação produzir um efeito”. (BROUGÈRE, 2004, p. 258).

- Registrar o brincar

Mas se brincar é livre, por que registrar? Esse ato não pode homogeneizar ou comparar as crianças em sua livre expressão? Pode se transformar numa “prisão” para as professoras que a todo mundo fotografam, filmam, gravam, transcrevem e produzem diários, portfólios, avaliações e relatórios? Não é dotar o brincar de uma lógica interpretativa, comparativa ou ainda normativa, prescritiva? Não seria mais um movimento para agradar às famílias, responsáveis?

O registro na Educação Infantil tem força de documentação pedagógica. E se brincar é o eixo das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, registrar faz parte desse processo que contribui com o conhecimento do coletivo de crianças envolvidos num grupo na escola da infância, a construção de vínculos com as

famílias, e constituindo o “saber fazer docente”, que é único, de cada professora. Mara Davoli (2018) comunica que na Educação Infantil em Reggio Emília (crianças de zero a três e de três a seis anos) “a documentação é tanto argumentação como narração e explicação dos processos, situações e experiências. Observar, documentar e interpretar têm nos ajudado a repensar a didática: uma didática compartilhada e da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo” (DAVOLI, 2018, p. 27). Registrar o brincar pode fornecer pistas para essa didática tão específica com bebês e crianças pequenas. A preocupação é como registrar e comunicar esse registro, evitando massificar, generalizar.

- Brincadeiras Tradicionais/Geracionais

Há na memória brincante das professoras cursistas um espaço reservado para a própria infância que envolve cantigas, parlendas, músicas, brincadeiras cantadas, jogos com trava-línguas, formas de pular corda, bambolês, rodas, adivinhas, jogos de correr, de esconder, de escorregar, de pular, comidinhas, casinhas, cinco-marias, telefone sem fio, passa-anel, narrativas e interações com outras crianças e pessoas adultas. É um lugar, via de regra, de afeto, risos, saudade.

O professor João Amado (2020) escreve que “brinquedos tradicionais são aqueles que se inscrevem no patrimônio e memória coletiva de grupos sociais, e que vão passando, mais ou menos incólumes, de geração em geração” (AMADO, 2020, p. 22). Brincadeiras e brinquedos ditos geracionais ou tradicionais habitam espaços da Educação Infantil de forma constante, material e imaterial, presentes em cantigas e brincadeiras de roda, objetos brincantes como piões, bolinhas de gude, pipas, dentre outros. Muitos desses brinquedos e brincadeiras são acessados pelas crianças por meio da escola da infância. Por um lado, esse conjunto evidencia, a partir da memória, aspectos da cultura lúdica que vivenciamos no dia a dia. Por outro, nos convoca a atentar para as rupturas e permanências, no cuidado e reverência às gerações

anteriores e antepassados, mas na relação presente e atuante na luta antirracista e a favor de uma sociedade mais equânime.

Essa reflexão conduz a outra dimensão relevante para as cursistas: brincar e marcadores da diferença na Educação Infantil (relações étnico-raciais, gênero, classe social, etárias) no que diz respeito a cantos, parlendas, gestos, canções, brincadeiras “datadas” que relembram e perpetuam relações desiguais e de subalternidade e sua reprodução no cotidiano pedagógico.

- Brincar, racismo e outros marcadores sociais

Há uma grande preocupação das professoras no que diz respeito à Educação Infantil, notadamente ao brincar, considerando suas várias características, entre elas a espontaneidade, e práticas que sejam consideradas racistas, sexistas, preconceituosas. Marcia Lucia Anacleto de Souza, por exemplo, em sua experiência como formadora em cursos docentes na temática de relações raciais, nos comunica que uma das reações de cursistas em torno do tema é afirmar que “na escola não tem racismo”. A esse pensamento, a autora infere que “a negação do racismo no contexto escolar também funciona como uma estratégia para a recusa à inclusão da temática nos currículos” (SOUZA, 2017, p. 194).

Entendemos que relações de gênero, raça, etnia, etárias, econômicas, dentre outras, contribuem com estudos que avançam em perspectiva interseccional. Brincar – por sua polissemia conceitual e por aglutinar, em movimento de interface, elevado número de propriedades, também perpassa por esses marcadores sociais da diferença, e nessa perspectiva, também pode vir a expressar preconceitos, ações e pensamentos anacrônicos, trazendo à baila mazelas sociais. Ao ser expressão da cultura e da sociedade, brincar comporta, mesmo em se tratando do brincar livre, situações que exprimem disputas, conflitos, desafios, insatisfações e outras manifestações de desafetos. Esse é um dos temas que assombram a educação infantil: a possibilidade de desencanto e de reprodução de padrões culturais/sociais/econômicos que refletem racismo,

misoginia, sexismo, machismo e reforçam desigualdades e subalternidade.

A formação docente e a prática pedagógica devem atender às especificidades da infância, ao brincar, mas entendendo que a Educação Infantil não está apartada da realidade, do tecido social que fazemos parte, e dessa forma, práticas – incluindo brincadeiras – podem e devem ser revisitadas, questionadas, debatidas, bem como o sentido de seus conteúdos e expressões. Não se trata de instituir manuais com regras e proibições, mas da leitura e participação ativa e propositiva na vida social e das crianças e seus contextos, cabendo à cada docente ou profissional, aos espaços educativos em seu coletivo, em atenção às políticas públicas e responsabilidade social e educativa, o propósito seguido de atitudes para romper com a difusão e perpetuação de comportamentos que apontam, aprovam, fomentam violência, rejeição, racismo, dentre outros.

- A brinquedoteca e o lado de fora

Ouvimos das professoras que em muitos casos a brinquedoteca é um ponto de discórdia: algumas pessoas a enxergam como um lugar de bagunça, impossível de organizar e que agita as crianças. Há o grupo que organiza incessantemente e aquele, em contrapartida, aquele pessoal que só “brinca, deixa as crianças quebrarem tudo e não arruma depois!”. Em sua defesa (da brinquedoteca), há profissionais que não abrem mão do espaço, que pode acolher uma grande diversidade de materiais e “cantos” elaborados como “faz de conta”, “fantasias”, jogos de tabuleiro e outros, que nem sempre estão à disposição e em quantidade, nas salas de referência. A brinquedoteca é, outrossim, espaço oportuno em dias de chuva. Seja qual for o posicionamento em relação à essa discussão, há um movimento aparentemente unânime: quando há demanda por vagas, mesmo que haja um bom trabalho desenvolvido e que a brinquedoteca esteja atrelada ao projeto

pedagógico, é o primeiro espaço a ser transformado em mais uma sala para atendimento das crianças, deixando de existir.

A brinquedoteca – ludoteca – não é um espaço fechado, condenado a algumas horas de refúgio das crianças nas creches e pré-escolas que podem resultar em tensão das professoras porque precisam deixar tudo na mais perfeita ordem após seu uso. Também não é acúmulo de matéria plástica em forma de brinquedo industrializado. Se não é nenhuma das alternativas, o que é a brinquedoteca na Educação Infantil? De acordo com Nilse Helena Cunha (2010) é um lugar “onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis”. (CUNHA, 2010, p.36). Para ela, esse espaço só será uma brinquedoteca se a atmosfera que dele emanar for encantadora. Para nós, é um lugar físico, que inserido no cotidiano, nos tempos e espaços da educação infantil, legitima as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas e bem pequeninhas, pois o encantamento, a surpresa, a experimentação livre e a invenção, são fazeres das crianças em seu processo de compreender, habitar e estar no mundo, inclusive na escola da infância.

Importante pensar que brinquedos e materialidades lúdicas precisam estar presentes em todo espaço das creches e pré-escolas, não apenas nos parques e chamadas salas e brincar, brinquedotecas. Além disso, a escola é apenas um desses espaços. É bom pensar os arredores: parques, teatros, oficinas, hospitais... brinquedotecas como bem público e equipamento social, sem distinção etária, de gênero, classe social-econômica. Brincar é para todo mundo e assim considerado, os brinquedos e outros objetos devem ser de origem diversa, contando com bonecas e bonecos, representativos de várias etnias e da população negra, brinquedos artesanais, manufaturados, materiais em reuso etc., etc.

Essa discussão nos leva aos espaços externos e seus interditos. Pensar e praticar o brincar telúrico, o direito ao ócio e ao brincar de corpo inteiro, na relação com a natureza, dialoga com o

conhecimento na interface com as experimentações e a vida. O “lado de fora” é mais uma dimensão da vida. A educação como um todo, principalmente a educação das crianças pequenas, não pode ser um espaço confinado, apenas com materialidades criadas pela indústria e quem remetem a consumismo e à plastificação, robotização, mecanização das crianças e das professoras e profissionais da creche, pré-escola. Lea Tiriba, em seus escritos, tem insistido com o desemparedar da educação, pois é do “exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra. E resistam ao consumismo que destrói e desperdiça o que natureza oferece a todos os seres vivos como dádiva” (TIRIBA, 2017, p.83). Para a autora, esse exercício de relação com a natureza também é um direito, que dialoga com toda a questão ambiental e sustentabilidade que hoje é pauta central de nosso planeta.

Brincar constitui-se em um dos caminhos para esse desemparedar, essa educação também do “lado de fora”, que compreende os brinquedos e brincadeiras com terra, água, vento, folhas, gravetos, sementes, pedrinhas e toda sorte de elementos que nos trazem alguns desafios, dos quais destacamos dois: a) a brincadeira com “quase nada”, com o que está à disposição, que evoca o processo de envolvimento com o fazer e brincar, mas que foge do “possuir” o brinquedo, porque são objetos que após a criação e brincadeira, podem retornar à origem, à terra, sem poluí-la; b) espaços e condições de trabalho onde as ações de brincar não sejam consideradas como mera “sujeira” ou perda de tempo, requerendo atenção, formação e acolhimento de toda a equipe no trato com as criações infantis, o trânsito entre espaços internos e externos e possíveis “rastros” desse deslocamento e ação brincante (trilhas e barro pelo chão, gotículas espalhadas e caminhos de pedrinhas e areia, por exemplo).

## **Breve síntese: brincar, uma fonte que abre caminhos para educar/cuidar/existir**

E terminamos esse texto tal qual o iniciamos: “as crianças, em seus fazeres e saberes, em seu existir, expressam-se em várias linguagens/ações, sendo produtoras de cultura e atuantes social e culturalmente, interagindo com o mundo que as circunda, atribuindo-lhe vários significados”.

Cursistas, professoras/es, crianças e suas experimentações. Brincar questiona o padronizado, convoca ao novo, desafia o cotidiano e é fonte para aprender, que abre caminhos para compreender, refazer, reorganizar, enfim, viver. Realiza constante interface com criar, aliado ao educar, à arte, à liberdade, brincar torna-se dinâmica possível para espreitar, entender e reconhecer as várias formas de viver das crianças e suas infâncias, de (re)significar a Educação Infantil e suas práticas, de conhecer o mundo (com paixão, tal qual alardeia Madalena Freire), de infanciar, de experimentar. A formação docente carece e reclama brincar, em defesa das especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, considerando seus conhecimentos, sua vontade de saber, seus direitos, e perfazendo, na escola da infância, o movimento constante de educar/cuidar/existir.

## **Referências**

AMADO, João. **Brinquedos tradicionais populares: patrimônio e memórias de infância**. Loureiro (Portugal): Escola do Brinquedo Tradicional Popular – Associação Desportivo do Loureiro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil. **Projeto Básico para o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**. Não publicado. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2011.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças.** 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 103-116, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Cortez Editora, 2013.
- CUNHA, Nilse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Sueli A.; BARBOSA, Maria Carmem S.; FARIA, Ana Lúcia G. **Documentação Pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- GIROUX, Henry. A. Disneyzação da cultura infantil In SILVA, Tomás Tadeu; MOREIRA, A. **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais. I Seminário. **I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 02 de abril de 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida Kishimoto. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. – Coleção Educação: Experiência e Sentido.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético (Education, art and childhood: philosophical tensions on the poetic phenomenon). In: **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 90-106, 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético da linguagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, out./dez, 2015.

SARTRE, Jean Paul. **A Imaginação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed Editora, 2007.

PINTO, Júlio Pimentel. Os muitos tempos da memória. In: **Projeto História: revista do Programa de Pós-graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1998., pp. 203-211.

PRADO, Patricia Dias. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

SANTOS, Maria Walburga. Felicidade Guerreira: brincar no quilombo. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez Editora, 2016, p.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. "Lá na escola (não) tem racismo!": reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 8, 2017. Disponível em:

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em revista**, v. 3, n. 1, p. 72-86,

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; SANTOS, Maria Walburga dos; MELLO, Suely Amaral. Questões candentes na Educação infantil: as crianças ainda são crianças. In: Maria Walburga dos Santos; Cleonice Maria Tomazzetti; Suely Amaral Mello. (Org.). **Eu ainda**

**sou criança:** educação infantil e resistência. 1ed.São Carlos: EDUFSCar, 2018, v. 01, p. 373-387.

### **Imagens**

Arquivo pessoal das autoras e acervo de vários momentos e disciplinas do curso de especialização docência em educação infantil UFSCar, autorizadas.



# **Professoras de Educação Infantil: quem são, o que pensam e o que fazem**

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

## **Apresentação**

A análise de processos educativos não é tarefa fácil, especialmente quando se trata do acompanhamento de cursos de formação continuada de professoras e professores que, espera-se, possam reverter em melhorias para a atuação profissional, uma vez que tenham o cotidiano da escola como um dos seus eixos de desenvolvimento. Apesar dessa ressalva, avaliar propostas de formação em situações específicas é essencial, tendo em vista a disseminação de boas práticas e a possível superação de dificuldades porventura existentes em contextos semelhantes aos apresentados em tais processos.

Atendendo a uma diversidade de concepções e propósitos, atualmente as avaliações se constroem em função daquilo que se pretende conhecer melhor e aprimorar. Assim, por exemplo, temos as avaliações dos sistemas ampliando seus objetivos para abranger a caracterização, a formação e a atuação dos professores, bem como a caracterização das escolas e de seus contextos, o perfil das equipes gestoras e sua atuação, entre outros aspectos, além de incluir habilidades de diferentes naturezas que se pretende que as escolas proporcionem aos estudantes. Em nível macro, muitos desses processos usam abordagens quali e quantitativas para a coleta de grande quantidade e diversidade de dados, enquanto outros, em nível micro, focam o cotidiano das escolas, as práticas docentes, as aprendizagens dos envolvidos, as condições oferecidas pela instituição para o desenvolvimento dos processos educativos etc.

No presente Capítulo, apresento elementos resultantes de um processo de acompanhamento de um curso de formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* para professores(as) que atuavam na Educação Infantil de redes municipais paulistas. Para melhor compreensão do contexto em que o texto foi construído, o papel do Estado na oferta da Educação Infantil, na construção de propostas educacionais para esse nível educacional e na universalização da oferta são apresentados logo a seguir. Posteriormente, traço um perfil das participantes da pesquisa, o que dá uma perspectiva mais adequada para a compreensão do que pensam e fazem nas suas práticas cotidianas junto às crianças pequenas.

No Brasil, a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças pequenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que a colocou como dever do Estado e direito das famílias (BRASIL, 1988). Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Educação Infantil foi definida como a primeira etapa da escolarização básica e ofertada em dois níveis: para crianças de zero a três anos, a creche, e para crianças de quatro e cinco anos, a pré-escola.

Entre as responsabilidades atribuídas à educação sistematizada no âmbito da Educação Infantil se destaca o desenvolvimento pleno das crianças pequenas nos aspectos físico, afetivo, social, cultural e cognitivo, ajudando-as a construir suas identidades e suas autonomias. Não é tarefa de pouca monta e, por isso, precisa ser assumida por pessoas com formação especializada.

A partir da responsabilização do Estado com a educação das crianças pequenas, certas discussões culminaram na elaboração de propostas específicas para o trabalho com esta faixa etária, dentre as quais destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definidas pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999. Tais diretrizes servem de parâmetros para a educação das crianças pequenas, ainda que sua adoção não seja obrigatória para estados e municípios (entidades federativas responsáveis pela oferta da Educação Infantil) - no entanto, conforme se lê no Relatório de Avaliação de 2009,

grande parte das entidades parece não ter adotado as diretrizes curriculares e operacionais mencionadas anteriormente. Embora a legislação permita autonomia dos serviços na elaboração do projeto pedagógico, as creches e pré-escolas são obrigadas a considerar os aspectos definidos nas diretrizes nacionais. Mas estas parecem receber pouca atenção. A equipe de avaliação não encontrou nas entidades visitadas a adoção efetiva do Referencial Curricular nas atividades diárias (BRASIL, 2009, p. 51).

Apesar de o cuidado com a elaboração de diretrizes para a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, das orientações pedagógicas para o trabalho com crianças de até seis anos elaboradas pelo MEC e das que são propostas e disseminadas por pesquisas acadêmicas, a formação de professoras e professores que atuam nesta área ainda se reveste de inúmeras dificuldades. Apesar de, em números, a formação considerada adequada, feita em cursos de magistério no Ensino Médio (em extinção na maioria dos estados brasileiros) ou em cursos de graduação em Pedagogia ter aumentado, durante esses cursos, muitas vezes, não há disciplinas ou atividades formativas voltadas especificamente para o trabalho com as crianças pequenas, especialmente para aquelas que estão nas creches.

Embora essa formação possa ser considerada adequada em termos numéricos, feita em cursos de magistério no Ensino Médio (em extinção na maioria dos estados brasileiros) ou em cursos de graduação em Pedagogia, muitas vezes os profissionais não possuem contato com disciplinas ou atividades formativas voltadas especificamente para o trabalho com as crianças pequenas, especialmente em relação àquelas que estão nas creches.

Doze anos atrás, o número de professoras e professores em exercício no magistério ou na graduação já era de 71% dos professores em exercício (um avanço considerável), mas segundo o Relatório de Avaliação das Políticas Públicas (BRASIL, 2009),

Mesmo a formação de nível universitário não inclui especialização em crianças de 0 a 3 anos. Assim, embora 71% dos professores das

creches registradas tivessem, em 2003, o certificado de docência de nível médio exigido, não há motivo para comemoração. Mesmo professores com formação de nível superior podem não ter experiência com crianças de 3 anos para baixo, ou conhecimento sobre as suas necessidades educacionais e de desenvolvimento: a faixa etária de 0 a 3 anos constitui uma lacuna na formação (BRASIL, 2009, p. 52).

Por outro lado, a universalização da oferta da Educação Infantil na pré-escola até 2016 e o atendimento mínimo de 50% das crianças de até três anos até 2024, previstas na Meta 1 do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014), pode levar a um déficit considerável de professoras e professores para assumirem as unidades previstas para implantação nos municípios brasileiros. Daí para o aumento da precarização da formação e da atuação docente pode ser um passo.

Em um aspecto mais positivo, o MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), vem investindo no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Infantil estabelecendo parcerias com universidades públicas. Em 2005 teve início o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), curso a distância em nível médio e na modalidade Normal. Ao mesmo tempo foi preciso investir no aprimoramento daqueles que já tinham formação em nível superior, por meio de cursos de especialização em Educação Infantil para professores(as) das redes municipais.

Na área de formação de docentes não há qualquer dúvida a respeito da complexidade existente nos campos de atuação e na própria formação de professores(as) que possa favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunados. Há literatura suficiente, entretanto, indicando que o que os(as) professores(as) fazem em sala de aula decorre do que sabem, do que pensam e de quem são. Neste sentido, são três os aspectos que se aglutinam na tessitura do presente Capítulo.

Mizukami et al. (2010, p. 48), abordando o tema do pensamento do(a) professor(a), afirmam que “[...] os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem”. Prosseguem, ademais, afirmando que

[...] as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (MIZUKAMI et al., 2010, p. 48).

É por isso que, neste texto, apresento alguns elementos que visam ao conhecimento do perfil de professores(as) que atuam na Educação Infantil, especificamente de professores que buscam ampliar/melhorar sua formação pela frequência a um Curso de Especialização em Educação Infantil oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o MEC durante os anos de 2010 a 2014, em duas turmas. Cada uma das ofertas atendeu, aproximadamente, 50 professoras que atuavam com crianças pequenas nas redes municipais de São Carlos-SP e região.

Os dados ora apresentados foram coletados por meio de questionários escritos, durante a vigência da primeira oferta do Curso, em diferentes momentos de seu desenvolvimento, desde a inscrição até a finalização das atividades. Diretoras das escolas em que as cursistas trabalhavam também responderam questionários sobre a contribuição que estas deram às unidades escolares.

### **Conhecendo as professoras**

A idade das professoras matriculadas variava entre 23 e 47 anos. 80% delas se consideravam brancas e as demais, negras e pardas. 54% delas moravam e atuavam em São Carlos-SP, e as demais, em cidades a até 100 km de distância.

No Ensino Médio, 91% estudaram na rede pública; 79,3% haviam feito Magistério ou estudado no antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM); uma havia feito Técnico em Contabilidade (3,4%) e cinco delas o Ensino Médio regular (17,2%).

Quanto ao Ensino Superior, 93% eram formadas em Pedagogia; as demais em Educação Artística, Educação Física, Letras e História. 59% das alunas estudaram em instituições privadas de ensino superior; 2% o fizeram em instituições comunitárias e 39%, em instituições públicas (Unesp, UFSCar e USP). Uma havia feito duas graduações. Dentre as que cursaram Pedagogia, cinco possuíam habilitação em Educação Especial, uma em Orientação Vocacional e outra em Orientação Educacional. O ano de conclusão da graduação variou entre 1992 e 2010, com predominância para anos mais recentes, quando a formação em nível superior ganhou força de lei também para professoras e professores atuantes na Educação Infantil.

Eram professoras que buscavam sua formação em outras especializações (predomínio da Psicopedagogia) e em cursos de extensão, em diferentes áreas, tais como música, brincadeiras, esportes e alfabetização – alguns dos quais cursos promovidos pelas secretarias de educação municipal. Foram citados cursos realizados entre 2006 e 2010, como por exemplo: Escola que protege; Educação inclusiva; Letramento nas séries iniciais; Educação Especial – ênfase em Deficiência Mental; Alfabetização e Letramento; Capacitação de profissionais da Educação na identificação e denúncia de maus tratos contra crianças; Educação Infantil; Musicalização, Educação para o Trânsito, Pró-Letramento em Matemática, Brinquedos e Brincadeiras etc.

As cursistas tinham o seguinte tempo de exercício nas redes municipais de Educação Infantil: 14% delas até dois anos de exercício; 42% entre dois e cinco anos de magistério; 18% exerciam a docência entre cinco e dez anos; 24% entre dez e 20 anos; e os demais 2% tinham de 20 a 22 anos de magistério na Educação Infantil. Em resumo, praticamente metade delas (56%) eram

professoras iniciantes, com até cinco anos de atuação na Educação Infantil; 42% tinham entre 6 e 20 anos de atuação (consideradas professoras experientes) e 2% estavam em reta final de carreira, com mais de 20 anos de atuação.

Por essa caracterização percebe-se: a) uma formação elevada, que pode ser um dos motivos do interesse das professoras em darem continuidade ao seu desenvolvimento profissional; b) o desejo de melhor atender a realidade por parte das iniciantes, que usualmente apresentam dúvidas, dilemas, dificuldades de inserção no ambiente escolar, trabalho em escolas e situações precárias, entre tantas outras características do período de iniciação indicadas pela literatura. Nessa fase, docentes iniciantes “[...] luta(m) para desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar e ao ser professor, ao conteúdo específico que deve(m) ensinar e à sua representação adequada para que os alunos aprendam” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Ao iniciarem o Curso de Especialização em Educação Infantil, as professoras atuavam junto a crianças das seguintes etapas e faixas etárias na Educação Infantil: a) na creche: 8,7% com crianças de quatro meses a um ano e meio; 26,1% com crianças de até três anos; 21,7% com crianças de até quatro anos; em berçários e maternal (2,2% cada); b) na pré-escola: 21,7% com crianças de até cinco anos; e 10,9% com crianças de cinco a seis anos. Uma trabalhava como professora de apoio, outra como recreacionista e outra, ainda, no segundo ano do Ensino Fundamental (2,2% cada). Pode-se perceber, pelas respostas das professoras, uma variedade de organização nas escolas e secretarias de educação municipais, que foram agrupadas por mim de forma a contemplar as duas etapas da Educação Infantil.

Com relação à carga horária, havia a seguinte distribuição: 20,8% tinham até 25 horas-aula semanais; 50% entre 30 e 35 horas-aula; 25% tinham 40 horas-aula semanais e 4,2% lecionavam 50 horas-aula na semana. Destes dados depreende-se que aproximadamente 21% das professoras estavam em jornada parcial (de até cinco horas diárias) e as demais em jornadas completas ou integrais, de aproximadamente

seis ou sete horas diárias. Nesta carga horária não estavam incluídas horas de trabalho na escola fora do contato com as crianças; de modo geral, essas atividades perfaziam duas a quatro horas adicionais por semana.

Na mudança de ano letivo, 72,3% das professoras permaneceram na mesma escola. Os motivos alegados foram, predominantemente: o fato de a escola ser a “sede” do exercício docente de professor(a) concursado(a); a possibilidade de escolher classes e horário de trabalho; a proximidade da residência; a relação com a comunidade; o ambiente de trabalho e o trabalho com os pares; a equipe gestora. Observa-se que muitos dos motivos estavam diretamente ligados à gestão da escola, que vem sendo considerada muito importante para o sucesso educacional e para a melhoria do trabalho docente.

### **O que pensam as professoras de Educação Infantil**

Ao ingressarem no Curso de Especialização, as professoras traziam conhecimentos e experiências variadas e, portanto, diferentes concepções de criança, infância e educação infantil, desenvolvidas ao longo de sua vida pessoal e profissional. Após o Curso, algumas dessas concepções foram alteradas e influíram, segundo suas manifestações, no modo como atuavam no cotidiano escolar.

A concepção de *criança* das professoras é um ponto central das práticas educacionais, pois a partir dela se organiza todo o trabalho nas creches e pré-escolas. Por isso, é por ela que começo. Por causa da importância das políticas públicas voltadas para a infância, tem-se, a seguir, o conceito de criança presente nas DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Antes da vigência dessas Diretrizes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) também apresentava uma concepção de criança:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Para as professoras, uma criança se encontra na faixa etária dos zero aos doze anos. Ela é um ser social inteligente, que está em busca de sua identidade, escrevendo sua história; é um indivíduo em pleno desenvolvimento e cidadã de direitos – os quais devem ser respeitados. Ao mesmo tempo, a criança é inocente e pura: uma pessoa singular.

A criança é influenciada pelo mundo ao seu redor e está sempre aberta a novas descobertas; ela se desenvolve em meio a brincadeiras e nas relações com outras crianças, pessoas e ambientes. Tem a pessoa adulta como mediadora dessas descobertas, como um modelo, estando sempre disposta a seguir suas orientações.

Por suas características, para seu pleno desenvolvimento, a criança necessita adquirir conhecimentos tanto quanto precisa de afeto, de cuidados, de amor e de carinho. Ela “[...] *deve ser amada e respeitada e devem ser garantidos seu bem-estar físico, emocional e intelectual*”.<sup>1</sup> Além disso, “[...] *por ser pequena e menor de idade precisa de proteção e cuidados específicos*”; “[...] *de segurança e estímulo para um desenvolvimento completo e promissor*”, pois “[...] *ainda não consegue*

---

<sup>1</sup> Optei por colocar as manifestações literais das professoras em itálico, entre aspas, sem citar seus nomes porque os questionários respondidos não precisavam ser identificados, e a maioria delas não o fez.

*responder por seus atos e necessita de educação e exemplos para aprender como agir em sociedade”.*

As ideias das professoras foram ao encontro, predominantemente, de algumas características das crianças colocadas pelo DCNEI, anteriormente destacadas: sujeito histórico, de direitos, que constrói sua identidade pessoal e produz cultura.

*A infância, por sua vez, é, para elas, “uma etapa da vida que pode ser descrita como a melhor, prazerosa, quando se pode brincar, sonhar e aprender”; é uma fase em que “o indivíduo começa a descobrir e aprender sobre o ambiente que o cerca”. Durante a infância, “a criança necessita dos cuidados de um adulto e também de orientação para se preparar para a vida adulta”; “[...] precisa da família, de cuidados, proteção, amor e tudo que possa contribuir para esta infância ser feliz e construtiva”. Nesses pontos, as ideias de criança e de infância das professoras se aproximaram do que Ariès (1981, p. 42) afirma: “A ideia de infância [no século XVII] estava ligada à ideia de dependência [...]. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência”.*

Ao lado de ideias mais antigas ou romantizadas, há aquelas que mostram uma compreensão mais ampliada desse período de vida e da influência do social: *“A ideia de infância é carregada de marcas culturais, políticas e ideológicas e varia de acordo com o contexto de vida de cada indivíduo”; “Para algumas crianças a infância se define em brincadeiras, para outras em trabalho, para outras em exclusão e violência, para outras em matrimônio e ações adultas”; “Nessa fase adquire a base para o conhecimento de mundo, bem como define sua personalidade”.*

As professoras consideravam a Educação Infantil um direito da criança e um ambiente em que elas se desenvolvessem plenamente, por meio de estímulos e brincadeiras, nos aspectos físico e emocional, bem como no psicológico, intelectual e social. Para isso as instituições de Educação Infantil deveriam promover a integração social e a autonomia, bem como a apropriação, por parte das crianças, de diferentes linguagens; deveriam constituir-se numa “[...] base de conhecimentos para capacitar a crianças para aprender

*a ler, escrever e tornar-se um cidadão quando adulto [sic]”. Uma “[...] escola de Educação Infantil deve cuidar, educar, estimular, oferecendo atividades prazerosas, instigantes e problematizadoras, respeitando os limites de cada criança”.*

Uma resposta chamou atenção por mostrar concepções ainda presentes na Educação Infantil: uma separação quase que radical entre os objetivos da creche e da pré-escola, mas também uma possibilidade de quebra da dualidade, que pode ser um elemento importante para construir uma nova prática educativa.

*Existem dois conflitos na Educação Infantil. Nas escolas de zero a três é o assistencialismo que ainda existe. Nas escolas de quatro a cinco é a alfabetização. Para mim, o objetivo central da Educação Infantil, independente da fase, é de desenvolver na criança habilidades que a acompanharão por toda a vida.*

Para que esses conceitos de criança e infância e as especificidades da Educação Infantil se efetivem, o(a) professor(a) tem um papel fundamental, pois é ele(a) que faz a transposição das teorias e das políticas para a prática pedagógica. Se o(a) professor(a) tem clareza sobre seu papel e busca exercê-lo, pode-se supor a existência de um avanço na educação das crianças pequenas. É preciso, portanto, conhecer como as professoras do Curso viam seu papel como responsáveis pela concretização do que pensavam que deveria ser a educação de crianças em instituições de Educação Infantil.

Para elas, na atualidade, o(a) professor(a) “[...] deixa de ser o centralizador do conhecimento, e passa ser o mediador considerando a criança como agente na construção do conhecimento, garantindo-lhe uma aprendizagem significativa (grifo do original)”. Ele(a) é um “[...] mediador que proporciona experiências de aprendizagem e educacionais às crianças”. Eles(as) são “[...] cuidadores e educadores”; “[...] proporcionam o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos”; são também “[...] enfermeiras e substitutas da mãe enquanto ela trabalha”. Um(a) professor(a) “[...] deve ser polivalente, mediar os

*processos de aprendizagem, saber dosar o afeto e os valores devem ser demonstrados através de exemplo”; deve “[...] tornar a aprendizagem lúdica, significativa e prazerosa”.*

Observa-se que os termos *mediador*, *mediação* e *mediando* apareceram em inúmeras falas das professoras, sugerindo que essa é a nova “moda” na área. A falta de clareza sobre o conceito se revela na seguinte afirmação coletada: “[...] o professor é o mediador entre a criança e o conhecimento, apenas apresentando tal conhecimento para a mesma”.

A ideia de uma professora sobre seu papel, expressa a seguir, chama atenção por sua abrangência:

*O papel do professor na educação infantil deve ser o de proporcionar diversos ambientes para que a criança tenha a oportunidade de expressar suas diversas linguagens, bem como criar espaços que despertem a curiosidade da criança. Além disso, cabe ao professor favorecer situações em que o diálogo ocorra e ensinar a criança a pensar melhor sobre diversas situações. Outro papel do professor é o de respeitar a diversidade religiosa, cultural e étnica da criança. O professor democrático deve considerar os conhecimentos prévios das crianças e promover e valorizar valores como justiça, solidariedade, cooperação e respeito.*

Destaco, com relação à opinião das professoras sobre seu papel, que em nenhuma resposta apareceu o termo *ensinar*. Parece que o(a) professor(a) não é mais, na atualidade, aquele(a) que ensina ou, ao menos na Educação Infantil, esta palavra não tem sido usada. A palavra parece pressupor uma prática pedagógica voltada para a simples repetição da ideia ou do conhecimento do(a) professor(a), de apatia e acomodação frente ao aprendizado, mas seu significado está longe de ser este, pois varia em cada abordagem do processo educativo intencional e diferenciado que ocorre (ou deve/precisa ocorrer) nas escolas,<sup>2</sup> e em todas elas se associa a um tipo específico de conhecimento que cabe ao sistema

---

<sup>2</sup> Para mais esclarecimentos, cf. MIZUKAMI, M G N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

educacional disseminar. Isso exige de quem atua na docência uma formação especializada, reconhecida pelos documentos oficiais. Durante tal formação, ontem, hoje e sempre os(as) professores(as) precisam se apropriar de conhecimentos especializados para exercer com segurança seu papel educativo.

Segundo as professoras, para melhor desempenharem seu papel, os(as) professores(as) necessitam de conhecimentos de diferentes naturezas, tais como: “[...] *compreender as fases do desenvolvimento infantil*” e “*teorias de aprendizagem*”; “[...] *conhecer metodologias adequadas para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem satisfatório*”. Devem, ainda, “[...] *saber como lidar com as crianças no dia a dia, [adotar] atitudes, estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criança*”. Professores(as) de Educação Infantil necessitam “[...] *ter domínio de conhecimentos científicos básicos e também conhecimentos para o trabalho com crianças pequenas (higiene, saúde, emergências, linguagens, desenvolvimento físico e motor, psicologia e brinquedos e brincadeiras)*”.

Observam-se, nessas opiniões, os conhecimentos do conteúdo específico e pedagógico definidos por Shulman (1987) como elementos da base de conhecimento para o ensino dos professores.

Para uma das professoras,

*[...] os conhecimentos teóricos em educação são muito importantes para esta atuação, porém eu acredito que a experiência prática é o melhor conhecimento que o professor de educação infantil pode ter. Manter vivas no dia a dia profissional todas estas concepções de criança, infância, cuidar e educar faz toda a diferença na prática do professor de educação infantil.*

Nesse ponto o cuidado é não dar à experiência um valor maior do que se dá aos conhecimentos acadêmicos, pois, se assim fosse, as políticas educacionais que propõem a formação de professores(as) de Educação Infantil em nível de graduação seriam deixadas de lado e apenas os conhecimentos práticos possibilitariam trabalhar com as crianças. Por outro lado, se a experiência for considerada como a tradução, para o trabalho junto

às crianças, dos diferentes conhecimentos que tem o(a) professor(a), e se o processo de raciocínio pedagógico dos professores (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987) estiver sendo considerado como experiência, então há motivos para concordar com a opinião da professora.

Nesse sentido, a opinião de outras professoras importa para complementar o conhecimento necessário para a atuação na Educação Infantil: para algumas delas, o(a) professor(a) deve “[...] *saber que o educar e o cuidar caminham juntos, são indissociáveis*” e que “[...] *a brincadeira é uma especificidade da educação infantil*”; o(a) professor(a) deve, ainda, “[...] *entender como a criança se desenvolve*”.

Analisando as concepções das professoras constata-se que, de modo geral, a teoria estudada alhures está presente, ou seja, elas ouviram falar e se apropriaram de noções que são importantes para a atuação docente cotidiana. As teorias que subsidiam as ações docentes são importantes, indispensáveis, mas também são muito complexas; além de existirem variadas correntes que dão seus posicionamentos, os quais nem sempre podem ser diretamente transpostos para a prática nas escolas, de qualquer nível, mas devem ser apropriados pelos(as) professores(as) e transformados em ações adequadas a cada grupo de crianças a que se destinam. Não há, na área educacional, teorias universais de ensino; há, sim, teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, há alternativas metodológicas consideradas adequadas para o trabalho junto às crianças pequenas, há uma diversidade de materiais educativos disponíveis para uso; há inúmeros contextos e valores, costumes, tradições que estão presentes no dia a dia das crianças e das escolas. Por isso, cada professor(a), com cada grupo de crianças, em cada contexto de atuação, fará, a partir dos conhecimentos de que dispõe, as adequações necessárias para atendê-las. Para isso é preciso, sim, especialmente na Educação Infantil, possuir conhecimentos teóricos de diferentes áreas das ciências, pois as ideias básicas de cada uma delas geralmente são muito complexas, estão sempre em evolução e a maioria delas não pode ser

transmitida verbalmente, devendo, sim, ser *(re)construída* pelas crianças, num processo contínuo.

Como indica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, p. 41).

Por isso, é necessário investir sempre e muito na formação inicial e continuada de professores(as), bem como de todos os profissionais que se dedicam ao trabalho com as crianças da Educação Infantil. Cursos e atividades que se voltem ao despertar e ao desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e fundamentada dos(as) professores(as) sobre seu conhecimento, sua prática e seu contexto promovem, nos(as) alunos(as), a possibilidade de que venham a ocupar um lugar privilegiado no desenvolvimento profissional.

Essa atitude reflexiva, aliada a espaços compartilhados nas escolas e fora delas, na universidade ou em ambientes comunitários, pode enriquecer e fortalecer a profissionalidade de professores(as) de Educação Infantil. Foi algo que aconteceu durante o Curso do qual participaram professoras que dão voz aos conceitos ora apresentados. Uma das professoras indicou que as aprendizagens favorecidas pelo Curso de Especialização a levaram a fazer “[...] reflexões constantes sobre a concepção que tinha e a que construo agora”. Outras aprenderam “[...] a importância de lutar pelos direitos das crianças da Educação Infantil”.

A seguir estão dois exemplos de aprendizagens resultantes do Curso de Especialização:

*“[...] todas as disciplinas contribuíram, seja de forma a melhorar a prática quanto a concepção pedagógica que baseava meus atos. Hoje foco meu trabalho na direção de uma concepção pedagógica ‘livre’, ou seja, uma concepção que atua contra práticas invisíveis de discriminação e pensa na aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos que integrem realmente nossa sociedade, tornando-se parte e atuando sobre ela”.*

*“Faço mais reflexão sobre aquilo que planejo, buscando ser mais flexível, ouvindo e deixando as crianças participarem mais, tirando a ansiedade de só ensinar letras ou números, ‘lotando’ as crianças de lições; agora priorizo qualidade e quantidade” (grifo do original).*

Tendo em vista esse arsenal conceitual revelam-se, a seguir, alguns exemplos das práticas realizadas.

### **O que fazem as professoras de Educação Infantil**

Destaco, nesse ponto, que não foram feitas observações nas escolas; parto do princípio de que é verdadeiro o que as professoras revelaram em suas respostas aos questionamentos colocados. Ademais, as indicações das professoras foram reafirmadas pelas diretoras que participaram da pesquisa.

Assim, em decorrência de sua formação como especialistas em Educação Infantil, muitas professoras alteraram suas práticas. Dentre os aspectos indicados por elas destaco os seguintes:

a) **Observavam mais as crianças**, olhando para elas; escutando-as; percebendo como são inventivas e produtoras de Cultura: *“Direciono meu trabalho para levar as crianças a produzir [sic] sua própria cultura”*; *“[Procuo] apurar a sensibilidade para respeitar a singularidade das crianças”*;

b) **Valorizavam todo o material produzido pelas crianças**: *“Aprendi a importância da pesquisa com as crianças”*;

c) **Melhoraram sua relação com as crianças**;

d) **Refletiram sobre e analisaram a própria prática:** “[...] *tenho um olhar mais crítico sobre a prática*”; “[...] *repenso [a prática] para mudar*”; “[...] *reflito e revejo concepções*”; “[...] *forcei-me a estudar e a refletir sobre minha prática*”;

e) **Mudaram sua prática:** “*Construí cantinhos [dos tesouros]*”; “[...] *usei mais brincadeiras*”; “[...] *planejei as atividades diárias juntamente com as crianças*”; “[...] *melhorei a organização da rotina e do cotidiano escolar*”; “[...] *melhorei a reunião de pais*”; “[...] *saí mais da classe com as crianças*”.

No âmbito de seu grupo de crianças, as professoras buscaram organizar o espaço da sala de acordo com as idades e necessidades das crianças; colocaram os brinquedos à disposição delas; usaram outros espaços para o desenvolvimento de atividades; ajudaram a planejar e usar espaços lúdicos e de aprendizagem (tais como uma horta, um pomar, um jardim, uma biblioteca, uma sala de informática...). As professoras passaram a

*[...] aproveitar sempre a ‘bagagem’ cultural que as crianças têm, [a] utilizar elementos que fazem parte da sua realidade, [a] ter tempo significativo para as brincadeiras e não me preocupar tanto com os conteúdos, pois se valorizar os itens descritos anteriormente, a assimilação se dará naturalmente (grifo do original).*

A opinião que segue exemplifica uma aprendizagem importante de muitas delas:

*[...] valorizar mais o ato de registrar as atividades e todas as práticas cotidianas na escola. Tais registros ajudam-nos a termos [sic] mais consciência do trabalho que estamos desenvolvendo, bem como a termos [sic] consciência das mudanças que precisamos propor para a melhoria do nosso trabalho.*

Com estas e outras atividades as professoras privilegiaram o brincar, incentivaram a autonomia, melhoraram a autoestima das crianças, criaram momentos de alegria e prazer, resgataram a cultura popular, ampliaram o conhecimento sobre as Artes,

incentivaram a interação e usaram diferentes tipos de materiais, tal como sugere o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Uma revelação quanto à colaboração na escola, nas reuniões com os pais, foi a seguinte:

*[...] procurei difundir ideias que contribuíssem para a realização de reuniões com pais, como montar painéis com fotos das crianças em atividades, dinâmicas entre os pais, a fim de que compreendessem o trabalho desenvolvido, colocando em prática o que aprendi na Especialização.*

Segundo as diretoras, as professoras desenvolveram atividades com as crianças que envolveram o uso de brinquedos, de material de pintura, de material de textura, livros e revistas, gibis, fotografias, panfletos, cartazes, dramatizações, portfólios e até mesmo a produção de jornal. As atividades lúdicas, criativas e de estímulo à aprendizagem aumentaram, e foram diversificadas aquelas atividades que já realizavam. Algumas professoras promoveram a saída dos(as) alunos(as) e o intercâmbio com outras escolas, aumentando a convivência com outras crianças, inclusive de outras idades, e também com outros adultos. Houve também aulas-passeio: as crianças foram visitar uma escola e também receberam visitas de alunos(as) e professores(as) dessa escola; visitaram as classes de outras turmas da mesma escola. Foram, ainda, desenvolvidos projetos de Ciências, meio ambiente e Artes, projetos contra o *bullying*, projetos sobre as formas e as cores no cotidiano, além de projetos de leitura, de contação de histórias e de acolhimento das crianças no início do ano letivo. Chamou a atenção das diretoras a apresentação dos trabalhos das crianças nas Feiras de Conhecimento das escolas, em exposições e painéis nos ambientes escolares e no mural da entrada, disponíveis para acesso dos pais (com cartazes, gráficos, desenhos, fotos...).

Um ponto importante foi a colaboração para a formação de colegas, que ocorreu: por meio do convite a uma especialista para falar com os(as) professores(as); pela troca de experiências e

conhecimentos; pelo desenvolvimento de projetos em parceria; discutindo questões teóricas com fundamentação em estudos; melhorando a interação com os(as) demais professores(as), outros(as) profissionais da escola e com a equipe gestora; ajudando a resolver conflitos; estimulando a reflexão; ajudando a planejar aulas mais ativas; promovendo atividades culturais, inclusive aos sábados; participando mais das reuniões coletivas.

Na transição entre os anos letivos, na época do planejamento, a contribuição das professoras para a construção de um melhor atendimento às crianças merece destaque. Elas deram sugestões sobre “[...] *o trabalho do ano com base no que deu certo (ou não) no ano anterior*”, “*a organização dos cantinhos*”, de “[...] *atividades adequadas para a fase em que a criança se encontra*”, para o “[...] *uso e aproveitamento do espaço escolar*”. Ajudaram, ainda, a “[...] *elaborar o planejamento mensal e anual com mais embasamento teórico e muitas reflexões*”; “[...] *conversaram sobre ‘o currículo para bebês’* (grifo do original); sugeriram não “[...] *prender a criança de três anos no alfabeto e números numa folha de papel*”; discutiram “*a necessidade de estarem atentas ao que é significativo para as crianças, e não ao ‘produto final’ da pasta de atividades que é entregue no final do ano*” (grifo do original); e, por fim, levaram referencial teórico sobre as concepções de *criança* e *currículo*.

Pode-se perceber que as professoras concluíram o Curso de Especialização em Educação Infantil diferentes de quando o iniciaram, tanto em termos de concepções como de práticas. Os dados são reveladores da importância que o Curso teve no desenvolvimento profissional de cada uma delas, o que foi proporcionado pela política pública de formação docente promovida pelo MEC e pelas características do Curso oferecido pela UFSCar.

## **Concluindo o texto**

Conhecemos, neste Capítulo, traços do perfil pessoal, acadêmico e profissional de professoras que atuavam em redes públicas municipais de Educação Infantil de algumas cidades do interior paulista na época da coleta de dados, entre 2010 e 2012, e

que foram cursistas do Curso de Especialização em Educação Infantil oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC. Se estes dados não podem ser generalizados, por se tratar de um estudo contextualizado, eles dão indícios de uma tendência: são mulheres, a maioria ainda relativamente jovem, muitas no início da carreira docente, que buscavam seu desenvolvimento profissional em cursos de aperfeiçoamento e especialização, bem como participavam de cursos de extensão oferecidos pelas secretarias de educação dos municípios em que atuavam. Um grupo de professoras em busca de seu aprimoramento profissional.

Foi possível mostrar alguns aspectos do que acontecia nas escolas de Educação Infantil em que atuavam e como as equipes gestoras possibilitaram que mudanças na atuação dos(as) professores(as) ocorressem e os(as) incentivassem, possibilitando que as aprendizagens de cada docente pudessem ser socializadas e que a escola se tornasse aberta ao novo. A relação entre o que pensam e o que fazem as professoras ficou, de todos modos, estabelecida, ainda que não de forma aprofundada, o que pode ajudar na oferta de outras edições de cursos voltados para a formação docente na Educação Infantil.

Para encerrar, apresento a opinião de uma das professoras, concernente ao momento vivido por muitas das que buscaram, apesar da resistência e das dificuldades que encontraram, mudar o contexto em que atuavam e implementar uma educação mais “poderosa” para as crianças, para elas mesmas e para a Educação Infantil. Diz ela que a aprendizagem durante o Curso contribuiu “em parte” para as atividades desenvolvidas na escola,

*[...] pois ainda é muito difícil de a equipe escolar entender que a Educação Infantil não é uma preparação de alfabetização para o ensino fundamental. A Diretora, juntamente com o Coordenador, não tem ainda definidos o real objetivo da Educação Infantil, assim como alguns professores e até a Secretária [de Educação do Município] e a Supervisora. Quando você começa a questionar ou apresentar ideias novas te veem como aquela que objetiva ‘roubar’ o seu lugar e não é bem assim. Portanto, um Curso com essa magnitude deveria*

*dar acesso para que diretores e coordenadores, [para que] pudessem fazer para entenderem o real valor da Educação Infantil. A minha contribuição está sendo a de pelo menos contagiar as minhas outras amigas, que são três, a valorizar mais o processo, o brincar, a escuta das crianças não se prendendo muito numa apostila que, ao meu ver, é um pouco descontextualizada.*

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 06 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (vol. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 07 out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação, n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574201000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574201000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 07 out. 2018.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundation of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.

TANCREDI, R. M. S. P. **Curso de Especialização em Educação Infantil. Relatório de Avaliação**. São Carlos: UFSCar, 2013. (Documento profissional de acervo pessoal).

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. **'150 ways' of knowing: representations of knowledge in teaching**. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring teacher's thinking**. Sussex: Holt, Rinehart & Winston, 1987. p. 104-124.

## **Docência na Educação Infantil na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais**

Tatiane C. Rodrigues<sup>1</sup>

Ana Cristina J. Cruz<sup>2</sup>

Neste Capítulo, pretende-se discutir os aspectos históricos que demarcam a Educação das Relações Étnico-Raciais para, a partir disso, analisar experiências e possibilidades de trabalho metodológico para a Educação Infantil, na qual as relações étnico-raciais possuam centralidade. A constituição de medidas normativas neste nível de ensino tem influenciado significativamente a produção teórica e evidenciado problemáticas específicas a partir dos questionamentos próprios à área do conhecimento. Tal impacto tem sido verificado em cursos de formação a partir das experiências de docentes que atuam na educação infantil. Contemporaneamente, há debates e pesquisas na área, de modo a mapear as tendências que constituíram o campo teórico e as possibilidades que se abrem diante dos novos artefatos introduzidos pela pesquisa acadêmica, pelos saberes escolares e pelas orientações dos programas de ensino. Com o objetivo de analisar a construção e o impacto na formação docente a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais utilizamos como locus de análise a experiência de pesquisa de docentes em processo de formação continuada. Isto foi feito a partir da compilação e análise das monografias concluídas nas ofertas do Curso de Especialização

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da disciplina “Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil” para o Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido em 2013 no campus São Carlos.

<sup>2</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da disciplina “Metodologias de Pesquisa em Educação Infantil” para o Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido em 2013 no campus São Carlos.

em Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre os anos de 2005 a 2011. Debruçamo-nos nas pesquisas cujas temáticas centrais tenham versado sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006,<sup>3</sup> definem docência como “ação educativa” intencional, cuja processualidade ocorre entre relações sociais e étnico-raciais pautadas pelos princípios de teorias pedagógicas e de aprendizagem. A constituição da docência, portanto, é um processo que envolve múltiplas esferas, é estar em constante formação.

Peter McLaren e Henri Giroux (2000) argumentam que os cursos de formação para a docência devem se constituir como “contra esferas públicas” cuja funcionalidade dirige-se a formar “intelectuais críticos”, ou seja, que permita aos docentes radicalizar o pensamento sobre sua prática. Maurice Tardif (2002) afirma que o saber docente deve ser integrado como um reconhecimento específico que o torna condição para a efetiva identidade profissional. Ao propor uma epistemologia da prática profissional, o autor indica a necessidade de se compreender como são integrados os saberes docentes, pois estes se constituem como uma amálgama composta de saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Em suas pesquisas, Tardif (2002) verificou que os professores alegavam uma competência constituída de saberes da experiência que formam, por sua vez, um conjunto de representações que orientavam a prática pedagógica cotidiana e a profissionalização em todas as dimensões.

A consolidação do campo de estudos sobre a docência ocorreu consoante ao significativo aumento das pesquisas em formação docente no Brasil. No entanto, a preocupação com a docência

---

<sup>3</sup> CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

possui um histórico envolto em um debate internacionalizado. A Recomendação Relativa à Condição Docente, publicada em 1966 sob a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), trata da definição da prática docente, dos seus atributos e funções do profissional. O texto procura estabelecer um “conjunto de normas e medidas comuns” relativas à condição do exercício da docência, com itens que se referem à constituição de uma política educacional que inclua aspectos específicos da formação docente, distinção orçamentária, programas de aperfeiçoamento, bem como direitos e deveres do profissional (UNESCO, 1966). O documento faz referência, ainda, à exigência de formação neste nível, inclusive técnica e profissional, em cada estado-nação.

No que se refere à evolução dos objetos de estudo acerca da docência, na década de 1980 o debate girou em torno da classe social e da natureza do trabalho docente (ARROYO, 2007; APPLE, 1988). Nos anos 1990, junto à classe social, o debate foi centralizado na profissionalização docente, em que a integração com a categoria “gênero” dirigiu atenção aos modos de construção social da docência como uma vocação feminina. Gatti, Barretto e André (2011) identificaram que o aumento significativo dessa discussão, especialmente a partir dos anos 1990, deveu-se a essa inclinação sobre o tema. Neste período, não apenas o volume das pesquisas aumentou, mas também os objetos de pesquisa foram pluralizados com enfoque nas falas, saberes e práticas dos professores (SHULMAN, 2005; ZAICHNER, 1998). Este processo ocorreu junto à substituição das pesquisas que atribuíam os resultados de aprendizagem a fatores econômicos e culturais, deslocando o enfoque da exterioridade do meio social para algo mais individualizado, o que permitiu a ênfase na postura de professoras e professores e das políticas internas adotadas nas escolas. Mizukami (2004) argumenta que a formação é um processo contínuo e relacional e, portanto, não se limita a apenas um dado percurso informacional, sendo imperativo que a formação inicial possibilite construir conhecimentos pedagógicos básicos a partir

dos quais se forneçam, aos docentes, elementos para a complexidade do ato de ensinar.

### **Docência, relações étnico-raciais e Educação Infantil: sujeitos, memórias e subjetividades**

As teorias contemporâneas sobre a criança e a Educação Infantil enfatizam o protagonismo infantil e os modos pelos quais as crianças produzem Cultura e se socializam. Esta perspectiva tem se ampliado especialmente a partir da Sociologia da Infância ao romper com a análise da infância como uma etapa cujo objetivo é a socialização da criança, sobretudo pela via da escolarização (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009). A análise contemporânea desenvolvida por essa vertente passa a focar a criança como ator social e sujeito nas relações sociais, possibilitando construir análises sobre as variabilidades que constituem as diferenças da infância, vislumbrando a criança e a infância como categorias históricas e contingentes.

Para Jens Qvortrup (2011), as crianças constroem a infância que experienciam e a sociedade em que vivem, o que as torna atores sociais plenos, que vivenciam de um modo próprio o que ocorre no social. William Corsaro alega que, em relação com seus pares, as crianças produzem um tipo peculiar de cultura presente no campo social (CORSARO, 2011).

Sonia Kramer (1996), afirma que os profissionais atuantes na Educação Infantil devem estar atentos à produção de conhecimento da área, bem como dos artefatos culturais com os quais as crianças interagem, sendo, portanto, estes os ingredientes que devem orientar o *repensar* cotidiano da prática pedagógica. Por esse ângulo, os cursos de formação docente são instâncias-chave de desenvolvimento de sujeitos que estarão diretamente implicados nos processos de produção, reprodução e redimensionamento das subjetividades, representações e identidades culturais a partir de sua prática pedagógica. Professores e professoras se formam em um dado contexto sociocultural e instauram, de forma específica

em suas práticas educativas, tais elementos. Embora existam similitudes gerais, as experiências pessoais influem diretamente na prática pedagógica, em questões de gênero, de classe, de pertencimento étnico-racial: uma certa demanda da escola em que se trabalha – como uma escola do campo ou de comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo – molda a elaboração da prática pedagógica do profissional. Uma análise sobre as políticas educacionais destinadas à formação docente, o modo como são elaboradas a articulação entre elas, a destinação orçamentária e o modo de gerenciamento são informativos úteis para medir o impacto dessas políticas não apenas no aspecto amplo, em relação à sua própria constituição, mas na esfera local, naquilo que emerge na prática docente.

Os últimos anos foram palco de mudanças específicas e de estratégias no campo do ensino acerca da diversidade étnico-racial no Brasil. A Lei 10.639/2003<sup>4</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana junto à resolução do Parecer CNE/CP 003/2004<sup>5</sup> são representativas desse período no qual as questões sobre o reconhecimento da diversidade étnico-racial da população brasileira entram na cena legislativa do país. Essas medidas alteraram significativamente a investigação e a prática na Educação Infantil, trazendo novos temas e problemáticas de pesquisa.

Petronilha Silva (2007) afirma que as diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao se constituírem como ferramentas de formalização de uma política curricular

---

<sup>4</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**, 19 maio 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 29 ago. 2018.

direcionada a esta temática, colocaram no cerne da discussão a elaboração e consecução da política educacional. Na conceituação deste campo de estudos, a autora reforça que tal medida é a possibilidade de ofertar uma educação que possibilite que homens e mulheres desempenhem, de forma plena, seus conhecimentos a partir dos seus pertencimentos étnico-raciais (SILVA, 2007).

Ainda para a autora, o movimento que envolve a ação de “ensinar-aprender-ensinar” próprio da prática docente está diretamente ligado à experiência e ao vivido, uma vez que são processuais e fluidos, visto que ocorrem junto às trocas culturais, aos conhecimentos dos mais experientes com os menos experientes, na convivência de uns com os outros (op. cit., 2007). Daí que os contextos nos quais as pessoas se desenvolvem são fundamentais e, no caso brasileiro, em que convivem pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, este debate na formação docente é fundamental. A referida autora salienta, assim, a partir de diálogo com Makgoba (2006), que a diversidade é fundamental para a formação docente.

### **Programas de formação de professores e a especificidade da Educação das Relações Étnico-Raciais**

A constituição histórica de políticas e programas de formação docente é marcada, inicialmente, por sucessivas reformas que expandiram e modificaram os programas de treinamento, colocando em prática valores que acabaram por definir o magistério como uma profissão feminina, branca e de classe média. Esse processo específico de profissionalização da docência intensificou-se no início do século XX, junto à percepção de que o professorado seria uma categoria central na qual profissionais atuariam como agentes potenciais para a formação da nação e, com este objetivo, deveriam acessar as mais modernas técnicas profissionais (GUIMARÃES, 2012).

Em face desse processo – e a fim de dirimir tal modelo autoritário –, o associativismo negro ocupou papel de relevância

no debate a respeito do caráter desigual que a educação escolar desempenhava. Inúmeras experiências de escolas ligadas a entidades do Movimento Negro,<sup>6</sup> tais como escolas em quilombos e a busca pela alfabetização e por aperfeiçoamento profissional, guardam um histórico de atuação e de iniciativas inovadoras na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Marcus Vinicius Fonseca (2002), em seu livro *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil* afirma que a pesquisa contemporânea na área da Historiografia da Educação tem recuperado as experiências de educação que a população negra empreendeu para si mesma. O livro *O pensamento negro em educação*, por exemplo, organizado por Petronilha Silva e Lucia Maria De Assunção Barbosa e publicado em 1997, reúne algumas experiências de pensadoras e pensadores sobre Educação e Relações Étnico-Raciais que enfatizam o protagonismo do Movimento Negro. Dentre os textos deste livro, o de Nilma Lino Gomes, intitulado *A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro* destaca o momento de renovação da prática pedagógica que marca o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, cuja participação dos movimentos sociais é fundamental. Naquele contexto, o Movimento Negro atuou ativamente na requalificação de alguns questionamentos acerca da prática educativa, momento que ficou caracterizado como uma época da denúncia de um tipo de específico de racismo produzido no interior da escola. Posteriormente, houve a fase propositiva do Movimento Negro, que se revelou *na* e *a partir de* uma intensa produção de intelectuais, majoritariamente negras e negros, cujas pesquisas passaram paulatinamente a ser reconhecidas como uma produção intelectual e epistemológica negra.

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que, ainda que esteja descrito no singular, o Movimento Negro possui várias entidades com pressupostos ideológicos diversos; a opção por singularizar e unificar a escrita se deve à compreensão de que, embora existam essas diferenças, esses grupos se unificam pela luta contra o racismo.

A consolidação de medidas legislativas voltadas para a regularização do trabalho docente adquiriu, no interior deste contexto, enfoque na Educação das Relações Étnico-Raciais. Gomes (2012), no artigo intitulado *Relações Étnico-raciais e descolonização dos currículos*, destaca o processo de mudança epistemológica que caracteriza o pensamento sobre a prática pedagógica dentro e fora do espaço escolar paralelamente ao questionamento do cânone epistemológico acerca dos métodos de construção de conhecimento nas Ciências. Este movimento, segundo a autora, adquire ênfase junto à democratização do ensino e a politização dos movimentos sociais. Ainda segundo Gomes (2012), a promulgação da Lei 10.639/2003 elucida um momento histórico singular: a articulação entre outros movimentos sociais, que suscitou uma mudança nas políticas curriculares. A partir desse pensamento, realizar um processo de descolonização dos currículos consiste em compreender o processo de silenciamento e segregação de alguns grupos culturais. Igualmente, é preciso rever e reconstruir os princípios epistemológicos que moldam as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas e, especificamente, incluir tal debate de forma orgânica na formação inicial e continuada de professoras e professores.

### **A pesquisa em relações étnico-raciais na Educação Infantil**

Um dos objetivos deste texto é apresentar uma síntese das pesquisas realizadas como monografias de conclusão das ofertas do Curso de Especialização em Educação Infantil cujos objetos de investigação versaram sobre a temática das relações étnico-raciais.

Entre os anos de 2005 a 2011 foram realizadas na UFSCar três edições deste Curso, a saber: *Curso de Especialização: educação infantil – pesquisa e gestão do cotidiano escolar* (2005-2006), *Educação infantil: pesquisa e gestão do cotidiano escolar* (2007-2008) e *Educação infantil e a escola de nove anos: pesquisas e gestão do cotidiano escolar* (2009-2011). Os trabalhos finalizados nestas ofertas catalogaram 107 monografias, representadas no Quadro a seguir.

**Quadro 1** Monografias catalogadas nas edições do Curso.

<b>Curso</b>	<b>Período de execução</b>	<b>Monografias</b>
Curso de Especialização: educação infantil – pesquisa e gestão do cotidiano escolar	2005-2006	32
Educação infantil: pesquisa e gestão do cotidiano escolar	2007-2008	22
Educação infantil e a escola de nove anos: pesquisas e gestão do cotidiano escolar	2009-2011	53
<i>Total</i>		107

Fonte: elaboração própria.

Neste período de 2005 a 2011 foram apresentadas nove monografias sobre relações étnico-raciais, expostas a seguir.

**Quadro 2** Monografias catalogadas nas edições do Curso versando sobre relações étnico-raciais.

<b>Cursista</b>	<b>Título da monografia</b>	<b>Ano de finalização</b>
Eliana Marques Ribeiro da Cruz	Cor/raça no censo escolar 2005: o que as falas das mães revelam?	2006
Katty Maria da Costa Mattos	Um estudo sobre avaliação da qualidade em educação infantil – através do item 24 – “Promoção para aceitação da diversidade” do instrumento de avaliação ITERS-R a ser adaptado e validade para a realidade brasileira	2006
Josiane Pozzatti Dal-Forno	Professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: concepções sobre diferença	2006

Juliana Sarti	Diversidade étnico-racial e o projeto político pedagógico na educação infantil	2007
Elba Almeida Cruz	Trabalhando com as diferenças: a classe da professora Júlia	2008
Sueli Aparecida Zambon	Reflexões sobre a construção estereotipada de heróis e heroínas das histórias infantis	2009
Mary Helen Paladin	A educação multicultural como abordagem curricular para a educação infantil	2009
Samira Santin Braga	A criança negra e indígena de Gilberto Freire em Casa Grande e Senzala	2011
Daniela Aparecida Quintino	A importância das ações educativas para as relações étnico-raciais na educação infantil	2011

Fonte: elaboração própria.

As pesquisas são plurais e versam sobre objetos diversos. Eliana Marques Ribeiro da Cruz, em sua pesquisa intitulada *Cor/raça no censo escolar 2005: o que as falas das mães revelam?* analisou as implicações da instituição do quesito cor/raça implantado pelo MEC em 2005 a partir da campanha “Mostre sua raça. Declare sua cor”. Como recurso metodológico, a autora empreendeu entrevistas estruturadas e individuais com mães de crianças de 4 e 5 anos, com a finalidade de caracterizar o pensamento delas a respeito da inclusão do quesito cor/raça no censo escolar. A autora optou por escolher mães que declararam seus filhos como brancos no censo, embora as crianças apresentassem fenótipo negro. Tal escolha foi justificada, em parte, pela escolha das mães ao optarem pelo fenótipo dos pais para classificação, e não da criança. Por fim, ainda que a autora capturasse, das falas das mães, experiências de discriminação, isto não foi um

indicativo de que as mães desconheciam o sistema classificatório e a inclusão do quesito cor/raça. Outro aspecto importante é que foram identificadas ainda muitas dúvidas acerca da inclusão do quesito cor/raça, algo que a autora identificou como ser função da escola junto à sua comunidade.

Katty Maria da Costa Mattos, com a pesquisa intitulada *Um estudo sobre avaliação da qualidade em educação infantil – através do item 24 – ‘Promoção para aceitação da diversidade’ do instrumento de avaliação ITERS-R a ser adaptado e validade para a realidade brasileira*” aplicou, no ano de 2005, um instrumento de avaliação da qualidade em uma instituição que atende crianças de até três anos. A autora empreendeu um debate sobre o significado da qualidade em Educação Infantil, a partir da diversidade racial e cultural. No sistema estudado, que utiliza uma escala de avaliação dos ambientes educacionais coletivos para crianças pequenas, a autora retratou que, quanto à diversidade racial e cultural, a instituição estudada ficou aquém do mínimo exigido. No entanto, uma vez que a escala utilizada enfoca o processo de determinado tema e não apenas os resultados, a autora ressaltou a possibilidade de mudança, e a indicação de que medidas de avaliação poderiam estimular a qualidade na Educação Infantil partir da diversidade étnico-racial.

Na pesquisa *Trabalhando com as diferenças: a classe da Professora Júlia*, Elba Almeida Cruz analisou as práticas de uma professora a partir do exame dos livros literários por ela utilizados em uma escola de Educação Infantil. A autora empreendeu uma entrevista com a professora selecionada e analisou o conteúdo dos livros utilizados; por fim, a autora percebeu na prática da professora a difusão da diversidade étnico-racial, que poderia ser mais bem estruturada caso houvesse mais materiais disponíveis.

Samira Santin Braga analisou *A criança negra e indígena de Gilberto Freyre em Casa Grande e Senzala*, a fim de estabelecer um paralelo entre a obra de Gilberto Freyre com a de Phillipe Ariès. Tendo como foco crianças negras e indígenas, a autora empreendeu uma análise acerca das representações de Freyre das crianças brasileiras no período da colonização, contribuindo para o estudo

da história da criança negra e indígena brasileira. A autora identificou uma distinção entre as obras de Ariès e Freyre, ressaltando que, embora ambas possuíssem similitudes por exporem formas de cuidado e tratamento às crianças, as diferenças se revelam na atribuição do lugar delas na estrutura social de cada época. A criança retratada por Freyre é descrita com certa especificidade não identificada por Ariès, que conceitua tal modo de relação como “sentimento de infância”.

Josiane Pozzatti Dal-Forno, com a pesquisa intitulada *Professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: concepções sobre diferença*, analisou os significados que professoras de Educação Infantil do município de Rio Claro-SP atribuíam à noção de “produção de diferenças”. Tal conceito se formulou a partir do debate sobre as implicações dos marcadores de gênero, sexualidade, raça e pessoas com necessidades educacionais especiais nas práticas pedagógicas das professoras. Segundo a análise da autora, as professoras participantes da pesquisa demonstraram possuir um entendimento sobre diferença como antítese da igualdade como ideal social. Nesse sentido, atribuem a diferença como desigualdade no sentido de oportunidades e tratamento. Essa leitura as faz minimizarem “a produção de diferenças” em suas práticas pedagógicas.

No trabalho *Diversidade étnico-racial e o projeto político pedagógico na educação infantil*, Juliana Sarti analisou os projetos políticos-pedagógicos de três escolas de Educação Infantil do município de Rio Claro-SP do ano de 2006 para verificar se (e de que forma) as diretrizes curriculares para a aplicação da Lei 10.639/2003 estavam contempladas nos referidos planos. Além desta análise, a autora elaborou um questionário para identificar as práticas pedagógicas de professoras das unidades. Quanto aos projetos, a autora não identificou nenhuma menção à referida Lei e não conseguiu obter nenhuma resposta ao questionário por ela elaborado.

Sueli Aparecida Zambon, por meio da metodologia de análise de conteúdo, analisou no trabalho *Reflexões sobre a construção estereotipada de heróis e heroínas das histórias infantis*, em 2009, quinze

livros infantis a fim de caracterizar os heróis e heroínas presentes nos materiais selecionados. A autora retomou os debates sobre a importância dos contos e das histórias infantis na Educação Infantil e descreveu que os materiais selecionados para análise ofereciam pouca diversidade do ponto de vista étnico-racial.

Por fim, Daniela Aparecida Quintino, no trabalho intitulado *A importância das ações educativas na para as relações étnico-raciais na educação infantil*, analisou a implantação de um projeto pedagógico<sup>7</sup> na cidade de Ribeirão Preto-SP. A autora descreveu os materiais e a estrutura do projeto, bem como sua execução a partir da temática das relações étnico-raciais para as crianças pequenas.

### **Considerações finais**

Petronilha Silva (2010) define estudos afro-brasileiros como campo de pesquisa e de formação, derivados dos “Estudos do Mundo Africano” de pensamentos e conhecimentos de matriz africana e da diáspora africana. A partir desta perspectiva é que se fundamenta a proposta de “enegrecimento da educação”. Para a autora, enegrecer a escola pressupõe que este espaço seja acolhedor de uma perspectiva negra, e que o pensamento de matriz africana seja junto com os pensamentos das matrizes europeias e de outros povos, mas potencializado (SILVA, 2010).

A partir dessa perspectiva “enegrecer” a Educação, trata-se de propor uma formação na qual pessoas de todos os pertencimentos étnico-raciais possam se sentir contempladas. Esse é o princípio que deve reger a proposta da construção de Educação das Relações Étnico-Raciais brasileiras. Ao trazermos para o campo da formação docente, o cerne propositivo contido nessa sugestão de “enegrecimento” pode ser visualizado na medida em que verificamos um aumento de pesquisas a partir do momento em que a temática adentra de forma orgânica os cursos de formação inicial

---

<sup>7</sup> A proposta analisada é o “Projeto Baobá – Ribeirão Preto educando para a igualdade racial”.

e continuada. As pesquisas aqui repertoriadas apontam para a importância de tais temáticas estarem contempladas na estrutura curricular e pedagógica de cursos de formação inicial e continuada, uma vez que impulsionam a produção de pesquisas nesta temática. À guisa de conclusão, compete reiterar que as experiências de pesquisa das autoras são elucidativas do impacto que o contato com o tema a partir de disciplinas específicas em cursos de formação promovem, o que converge para o significado da presença desses temas em propostas curriculares de cursos de formação inicial e continuada.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra e uma criança e negra. **Diversité**, Montrouge, v. 1, p. 1-8, 2009.
- APPLE, M. W. R. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo. Educandos e educadores: seus Direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: BARBOSA, L. M. de A. **Pensamento Negro em Educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

GUIMARÃES, S. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012. (vol. 1).

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

MAKGOBA, M. W. Diversity is vital to university education. *Higher Education Review*. **The Sunday Independent**, p. 6, maio 1996.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. (Org.). **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-50.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 29 ago. 2018.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. In: Pro-posições. Campinas, vol. 22, nº. 01 (64), jan./abr. 2011.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, set./dez. 2007, p. 489-506.

\_\_\_\_\_. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Org.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. de A. **Pensamento Negro em Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado – Revista de curriculum y formación**

**del profesorado**, v. 2, n. 9, P. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

UNESCO. **Recomendação Relativa à Condição Docente**. Aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente (Paris, 5 de outubro de 1966). Tradução de Jeanne Sawaya. Paris: UNESCO, 1966. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

## Expressão e arte na infância: o trabalho com teoria e prática na formação continuada

Caroline Raniro  
Juliane Raniro

Pensar a formação continuada de professores da Educação Infantil implica em entendê-la como elemento que deve refletir diretamente na qualidade do atendimento às crianças pequenas. Desse modo, faz-se urgente e necessária a reflexão sobre *se* e *o quanto* as formações inicial ou continuada vêm ou não atendendo às demandas e necessidades das escolas e de seus alunos – não desconsiderando que estes últimos, a partir da Lei 12.796/2013<sup>1</sup> (artigo 30, II) passam a ser obrigados a frequentar uma unidade de ensino já a partir dos quatro anos de idade – o que impacta diretamente no trabalho que deve ser desenvolvido frente a essa nova realidade para pais e, sobretudo, no caso, para professores.

Buscar um atendimento melhor para estes pequenos estudantes implica a revisão constante da formação dos profissionais que com eles atuarão. Corroboramos a assertiva de António Nóvoa (1992, p. 9): “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. No caso da formação continuada, também objeto desse estudo, acreditamos ser fundamental que ela identifique o quê os professores que a recebem já sabem e fazem e o quê ainda precisam adquirir para o desenvolvimento de um bom trabalho na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, 05 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

Se o professor precisa ter um conhecimento fundamental e básico para assumir sua profissão, e considerando que “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2005, p. 9), vale pensarmos uma formação de professores que considere uma multiplicidade de saberes necessários ao exercício da sua profissão. Não se pode reduzir a formação do professor ao que foi somente apreendido de sua formação inicial, e nem tampouco acreditar veemente que o conhecimento adquirido pelo exercício docente – e, portanto, sua experiência – dará conta de suprir suas necessidades (GUARNIERI, 2005), principalmente considerando o contexto atual vigente, que amplia o acesso à escolarização e vem alterando, portanto, a configuração do ensino em curto espaço de tempo.

Em muitos cursos de formação nos quais os alunos que os frequentam já atuam ou pretendem atuar como professores é nítida a necessidade que eles apresentam de apreenderem algo que realmente os conectem às realidades que já enfrentam ou ainda enfrentarão diariamente dentro das escolas e/ou de outros ambientes educativos. Nóvoa (1991), Madalena Freire (1991) e Guiomar Namó de Mello (1994) já apontavam, há muitos anos, que a formação continuada poderia ser uma saída possível para a melhoria da qualidade de ensino no contexto educacional contemporâneo. Mas como pensar essa formação hoje? Quais seriam as novas alternativas para que professores adquiram, finalmente, novas perspectivas para seu trabalho?

Por pesquisa e experiência, há anos observamos que muitos cursos de formação ainda priorizam atuar única e exclusivamente com preceitos teóricos – deixando questões práticas para serem discutidas e/ou vivenciadas apenas nos locais de trabalho ou em momentos de estágio dos educadores em formação. Porém, assim como Sonia Kramer (1994), entendemos que o fazer pedagógico deve ser entendido como algo dinâmico, contraditório e vivo, e que, nesse caso, *teoria e prática* precisam e devem ser indissociáveis.

A pesquisa de Gatti, Barretto e André (2011) é uma das pesquisas que evidenciam a importância de se revisar formações

docentes que parecem não estar atendendo ao mínimo necessário para uma atuação qualificada dos professores, revelando-se ineficazes e não respondendo ao perfil profissional que o contexto atual exige. As instituições de ensino ainda apresentam currículos cujo conhecimento predominante é o acadêmico, e não o prático – e isso se torna insuficiente para integrar um professor à sala de aula. Há uma lacuna entre o conhecimento apreendido nas formações às quais os professores são submetidos e a prática e, dessa forma, se postos em xeque os currículos e os conteúdos formativos das mesmas. Vale clarear que estamos tratando, aqui, da prática como algo que se faz, que se realiza, que se efetiva na ação docente do aluno em formação continuada.

Acreditamos no que apontam Giovanni e Guarnieri (2010, p. 4): “a imersão no local de trabalho por si só não propicia conhecimentos suficientes para exercer a docência”. Cabe às formações apresentar conteúdos e propostas que, de fato, se concretizem em situações reais para os professores. No entanto, é preciso cuidado:

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999, p. 114).

Portanto, acreditando, assim como Pereira (1999), que os blocos de formação não devem se apresentar separados e acoplados – mas sim concomitantes e articulados – que elaboramos nossas propostas para disciplinas ofertadas em cursos de formação continuada para professores.

Vale lembrar que assim como não basta o domínio de conteúdo específico para alguém se tornar um bom professor, igualmente, revela-se insuficiente à garantia de uma formação docente de qualidade quando esta não proporcionará ao formando contatos e vivências concretas com a prática. Implica dizer que a prática docente não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes se tornam significativos quando articulados com a realidade escolar (LEAL; FONTINELES, 2012, p. 4).

Pensando nisso é que cremos que uma formação só terá melhor qualidade de oferta quando considerar uma multiplicidade de opções teóricas e de alternativas práticas possíveis, buscando assegurar a qualidade do trabalho com as crianças. (KRAMER, 1994).

Em busca de formarmos e informarmos os professores, aliando teoria e prática, pensamos, estruturamos e conduzimos a disciplina “Expressão e Arte na Infância I”, ministrada no Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal São Carlos (UFSCar) no primeiro semestre de 2014. A disciplina foi fruto deste estudo, cuja intenção é relatar os processos educativos das discentes e algumas práticas das próprias docentes formadoras envolvidas com o Curso, bem como analisar como se deu e em que resultou este processo de ensino-aprendizagem que acreditamos ser mais eficaz. Foram, ao todo, quatro aulas ministradas por nós, totalizando 30 horas de Curso. O grupo era composto de nós, autoras do texto, e de 47 alunas-professoras que lecionavam na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino (SEM) de cidades do interior do estado de São Paulo.

O relacionamento entre pesquisadoras e alunas se deu de modo igualitário e não autoritário. As participantes foram envolvidas de maneira cooperativa e participativa (GIL, 1999). Como as aulas buscavam ser extremamente dinâmicas, permitimos às alunas que se sentissem à vontade para participar ou não das vivências propostas, concordando com Carlos Brandão (2005) quando o autor concebe que o trabalho pedagógico

[...] não é ensinar tecnicamente o que sabe a quem não sabe. É criar cenários de respeito pleno pelo outro. Contextos interativos de aceitação sem limites das diferenças e de convite fraterno a um trabalho de criação partilhada e amorosamente emotiva de saberes, no qual os diferentes participantes de uma comunidade aprendente se sintam motivados a conviver-e-saber (BRANDÃO, 2005, p. 100).

Desta forma, realizamos observações participantes das aulas, fizemos registros escritos em diários de campo e solicitamos às alunas que preenchessem um questionário de avaliação da disciplina. Acreditamos, assim, como Laville e Dionne (1999, p.186), que procedendo dessa forma elas teriam condições de “[...] exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências”, possibilitando um retorno mais fiel do trabalho. As perguntas apresentadas nos questionários versaram sobre o que as alunas mais gostaram de vivenciar e aprender, o que elas gostariam que tivesse sido explorado e não foi, como a disciplina contribuiu para sua formação profissional e como elas avaliavam sua participação durante seu cursar.

Nossa grande preocupação ao longo do planejamento foi oferecer às alunas possibilidades de atuação para que elas concluíssem a disciplina com condições mínimas para atuar em sala de aula com as crianças – utilizando principalmente as linguagens de Artes Visuais e Artes Cênicas – áreas que nos foram indicadas para serem exploradas ao longo do Curso com mais intencionalidade.

Os objetivos específicos que nortearam o trabalho foram os seguintes:

- ✓ Promover a compreensão e a sensibilidade sobre a importância da utilização das Artes na sala de aula para ampliar as experiências sensoriais, afetivas e cognitivas de seus alunos;

- ✓ Ampliar o diálogo das educadoras com os elementos envolvidos nas experiências da linguagem artística para posterior aproveitamento nas práticas sociais e nos processos educativos desenvolvidos pelos alunos nas escolas ou em outros contextos;

✓ Proporcionar situações para que as educadoras se expressassem a partir de seus esquemas corporais desenvolvendo, assim, um autoconhecimento do próprio corpo e uma relação com o espaço e o tempo;

✓ Despertar o hábito de se expressar e de criar atividades, movimentos, brincadeiras etc., projetando a importância da utilização destas estratégias para o processo de aprendizagem artística e cultural dos alunos;

✓ Ampliar os conceitos de concentração, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e visual, afetividade, respeito e solidariedade dentro do universo artístico.

Todas as atividades propostas contemplaram a reflexão teórica – por meio de textos, explicações orais e visuais – e o exercício da prática – com vivências exploratórias que fossem pertinentes e passíveis de serem aplicadas em seus locais de trabalho, junto às crianças pequenas.

Entendendo que estes futuros profissionais devem ser formados no sentido da criticidade, da troca de experiências e da articulação entre o pensar e o agir, todas as aulas foram pensadas sempre considerando, para qualquer tema abordado, a relação teoria-prática. Durante as estratégias de ensino houve momentos expositivos e dialógicos, exibição de vídeos e apresentações, vivências em duplas, trios e pequenos grupos para discussão de textos e/ou para experimentação, apreciação ou criação e exploração de diferentes materiais pedagógicos (livros, massa de modelar, fantoches, revistas e outros). Em todas as aulas era proposto que as alunas se sentassem em círculo para facilitar a discussão dos textos em grupo e que se levantassem para as vivências práticas – fossem elas individuais, em pequenos grupos ou em grandes formações. Buscamos promover um espaço de aprendizagem acolhedor, a fim de favorecer o envolvimento alunas para os temas abordados.

O Quadro a seguir sistematiza a relação de conteúdos trabalhados:

**Quadro 1** Relação de conteúdos trabalhados na disciplina “Expressão e Arte na Infância I”.

<b>Artes Visuais</b>	<b>Artes Cênicas</b>
Desenho	Jogos dramáticos
Pintura	Tipos de teatro
Modelagem	Foco, instrução e avaliação
Recorte	Estruturas operacionais
Colagem	Jogos de aquecimento e movimento
Telas	Jogos de transformação e sensoriais
Fotografias	Jogos como parte de um todo
Imagens projetadas	Jogos de palavras

Fonte: elaboração própria.

Não trabalhamos com a fragmentação entre uma linguagem e outra. Foram selecionadas atividades práticas que se intercalavam com textos e vídeos obrigatórios e complementares que abordavam, com mais ênfase, a parte teórica da disciplina e que, aliados, possibilitaram a promoção de discussões com as alunas envolvidas, enriquecendo o processo de troca de conhecimento entre elas e entre elas e as docentes.

A fim de compartilhar com os leitores nosso planejamento de trabalho tem-se, a seguir, uma listagem com o nome e uma pequena descrição das atividades elaboradas, propostas e executadas:

### **Primeiro encontro**

1) **Apresentação das alunas:** cada participante teve de falar seu nome associado a uma mímica ou a um movimento corporal: a aluna falava e executava o movimento; em seguida, o grupo todo repetia.

2) **Jogo dramático de aquecimento:** as alunas, em formação circular, imitaram movimentos propostos pelas colegas. Música ambiente utilizada: *Don't Worry Be Happy*, de Bobby McFerrin.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://youtu.be/d-diB65scQU>. Acesso em: 28 ago. 2018.

3) **Leitura e reflexão de texto:** artigo de Elizangela Aparecida da Silva et al. (2010), intitulado *Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo*.<sup>3</sup>

4) **Desenho de interferência:** trabalho realizado em grupos de cinco alunas, em que uma folha de papel cenário branco foi colocada no centro de cada grupo. Uma aluna iniciava um desenho e, ao som do sino, trocava-se a pessoa que estava desenhando.

5) **Leitura e reflexão sobre as fases do desenho da criança:** preparação de slides demonstrando etapas de desenvolvimento infantil relacionadas ao desenho. Usou-se o quadro de retenção e a mandala de Rhoda Kellog (1985). Em seguida, fez-se a exposição e discussão das atividades com base no texto de Daniela Cristina Coletto (), intitulado *A importância da arte para a formação da criança*.

**Figura 1** Registros fotográficos (amplo e em detalhe) de uma das atividades realizadas no primeiro encontro.



Fonte: acervo pessoal das autoras.

---

<sup>3</sup> SILVA, E. A. et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029>. Acesso em: 27 jan. 2014.

## Segundo encontro

1) **Jogo dramático de movimento/criação:** passou-se uma bola de mão em mão e, depois, a bola foi retirada, deixando com que cada aluna criasse e passasse sua bola imaginária. Música ambiente utilizada: *Bola levada* (cultura popular).

2) **Leitura de imagem:** a partir da pintura *O carnaval do Arlequim* (1924), de Joan Miró,<sup>4</sup> as alunas foram questionadas e instigadas a conhecer a obra com detalhes. Apresentou-se a história do pintor e do quadro. A partir da obra trabalhada, as alunas produziram suas próprias pinturas, a partir de seus contextos, demonstrando como o carnaval era representado por cada uma.

3) **Leitura e reflexão de texto:** artigo de Neusa Raquel de Oliveira Santos e Moacir Alves de Faria (2010), intitulado *Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora*.<sup>5</sup>

4) **Jogo teatral para trabalhar com “O quem, o onde e o quê”:** as alunas pensaram em personagens e se deixaram ser entrevistadas pela turma para que se adivinhasse quem era, o que fazia e de onde era o personagem imaginado.

5) **Atividade avaliativa de reflexão.**

**Figura 2** Registros fotográficos de uma das atividades realizadas no segundo encontro.



Fonte: acervo pessoal das autoras.

<sup>4</sup> MALET, R. M. Joan Miró. 2. ed. Barcelona: Edicions 62, 1993, p. 36-37. Reprodução digital disponível em: <https://historia-arte.com/obras/el-carnaval-del-arlequin-de-miro>. Acesso em: 28 ago. 2018.

<sup>5</sup> SANTOS, N. R. de O.; FARIA, M. A. Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/neuza.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.

### Terceiro encontro

1) **Jogo dramático de transformação:** alguns objetos diversos foram colocados no centro da roda e suas funções reais foram modificadas de acordo com a sensibilidade e criatividade de cada aluna.

2) **Leitura e reflexão:** preparação de slides demonstrando imagens e filmes de diferentes tipos de teatro que envolvem o jogo projetado e o jogo pessoal.

3) **Leitura e reflexão de texto:** artigo de Maria Matos et al. (2013), intitulado *Arte Educação Contemporânea: práticas teatrais na Educação Infantil*.<sup>6</sup>

4) **Teatro de fantoches:** com a demonstração da pequena história “Pietro e Maria”, para trabalho de identificação com o quem, o onde e o quê. Música ambiente utilizada: *Pietro e Maria*, de Cecília Cavalieri França.

5) **Jogo dramático de transformação:** as alunas dançaram ao som da música utilizada na Atividade 4, interpretando os personagens italianos Pietro e Maria e utilizando, para tal, acessórios para mulheres e homens.

**Figura 3** Registros fotográficos (amplo e em detalhe) de uma das atividades realizadas no terceiro encontro.



Fonte: acervo pessoal das autoras.

---

<sup>6</sup> MATOS, M. S. P. B.; SANTOS, I. da H.; SANTOS, V. J. de J. Arte Educação Contemporânea: práticas teatrais na Educação Infantil. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3. Anais..., 2013. Disponível em: [http://midia.unit.br/enfope/2013/GT7/ARTE\\_EDUCACAO\\_CONTEMPORANEA\\_PRA%81TICAS\\_TEATRAIS\\_EDUCACAO\\_INFANTIL1.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT7/ARTE_EDUCACAO_CONTEMPORANEA_PRA%81TICAS_TEATRAIS_EDUCACAO_INFANTIL1.pdf). Acesso em: 27 jan. 2014. mimeo.

#### Quarto encontro

1) **Jogo dramático com parte de um todo/movimento – dança de roda e criação de movimentos:** cada aluna foi ao centro da roda por uma vez para criar um movimento relacionado à música ambiente *Massariquinha* (cultura popular).

2) **Atividade de recorte e colagem:** a partir da história *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares e ilustração de Pedro Leitão,<sup>7</sup> as alunas, em duplas, recortaram e colaram imagens, figuras etc. e depois expuseram suas ideias para o final da história.

3) **Leitura e reflexão de texto:** artigo de Edna Nascimento e Helenice Tavares (ano), intitulado *As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento*.<sup>8</sup>

4) **Atividade de modelagem – modelagem de insetos:** as alunas modelaram insetos variados a partir da história *Os insetos e o festival de Rock* (cultura popular). Em seguida, organizou-se uma exposição dos trabalhos realizados e procedeu-se à conversa com as alunas sobre os conteúdos abordados.

5) **Autoavaliação e avaliação final da disciplina.**

---

<sup>7</sup> SOARES, L. D. **Todos no sofá**. Ilustração de Pedro Leitão. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

<sup>8</sup> NASCIMENTO, E. S. P.; TAVARES, H. M. As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. *Revista da Católica, Uberlândia*, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistada-catolica2/artigosv1n2/14-PEDAGOGIA-03.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014. mimeo.

**Figura 4** Registros fotográficos (amplo e em detalhe) de uma das atividades realizadas no quarto encontro.



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Com isso, o propósito deste estudo foi o de incorporar às análises das experiências vivenciadas teorias e práticas, a fim de compor uma gama de reflexões que pudesse criar condições e formar, de fato, as educadoras cursistas para atuarem em sala de aula com crianças com mais segurança e propriedade, a partir de diferentes linguagens.

Ao final, por meio da avaliação final da disciplina realizada pelas alunas, pudemos concluir que:

- ✓ explorar teoria aliada à prática pareceu ser fundamental para a formação das professoras;

- ✓ o trabalho com a prática e com a reflexão teórica atuou, também, na motivação das alunas para aprender – fator essencial para incorporação e utilização dos conteúdos apreendidos;

- ✓ para todas as situações de vivências práticas, a maioria das alunas participou com entusiasmo das propostas e sempre com expressões de alegria e envolvimento. Nesse sentido, a socialização entre as alunas também foi ampliada;

- ✓ as próprias alunas se avaliaram de forma bastante positiva em relação à participação e envolvimento nas aulas: afirmaram ter aproveitado bastante as atividades e discussões de textos, e disseram que a forma como o conteúdo foi abordado enriqueceu suas práticas diárias com as crianças;

✓ poucas alunas indicaram dificuldades ao realizar todas as leituras propostas, por falta de tempo;

✓ a disciplina pareceu contribuir para que as alunas pensassem o envolvimento da questão das Artes em sala de aula e sobre aspectos que elas sequer consideravam possíveis, e isso enriqueceu significativamente seus processos de formação enquanto professoras de Educação Infantil – nível de ensino no qual torna-se essencial a exploração de diferentes linguagens;

✓ além da formação profissional, algumas professoras destacaram a importância de uma disciplina que envolvesse prática para seu desenvolvimento pessoal: o ato de refletir, o fato do *despertar* para escolhas e decisões e o fortalecimento da autonomia;

✓ muitos depoimentos apontaram satisfação plena com a disciplina e que nada tinham a contribuir para sua melhoria: as alunas indicaram que o tempo foi curto para aprofundamento das questões e isso, de fato, foi um desafio concluído, também, pelas observações;

✓ algumas alunas apontaram outros aspectos tais como: a necessidade de mais textos e atividades de Artes para crianças de zero a três anos; mais cultura popular; mais utilização de instrumentos musicais variados e de argila; mais conteúdo sobre mídia; abordagem de mais conteúdo sobre contação de histórias; mais formas de trabalhar com pintores renomados; e uma maior exploração de elementos teóricos para Dança.

A finalização da disciplina permitiu concluir que os objetivos parecem ter sido alcançados. Além disso, acreditamos que as atividades propostas atingiram os princípios de valorização da área de Artes, desenvolvendo a criticidade, a criação de hipóteses, a expressividade e a criatividade das alunas – que avaliaram de maneira positiva as propostas das docentes para o Curso e tiveram a oportunidade de ampliar seus olhares nos âmbitos profissional – a partir do trabalho com Artes na Educação Infantil – e pessoal – relacionando os conhecimentos adquiridos com seu próprio desenvolvimento, considerando que ensinar exige não só a adoção de

valores éticos e estéticos, mas também respeito, solidariedade, comprometimento, autonomia e outros aspectos de relevância similar.

Notou-se que o trabalho com Artes na dualidade prática e com a teoria aliada à experiência das docentes cursistas promove o aprender a fazer para saber ensinar – imprescindível para implantação de propostas mais qualificadas na Educação Infantil. Uma proposta desta natureza e a possibilidade de refletir sobre ela por meio deste estudo foram, também, essenciais para o aprimoramento do trabalho das formadoras.

Toda vivência emotiva e todo pensamento significativo que nos surgem e que vivenciamos ganham sentido *dentro de e por meio de* contextos interativos. Apura experiência de mim mesmo, sem os outros, sem a referência ou a presença de outros, é uma abstração (BRANDÃO, 2005, p. 92).

Este relato não garante saberes suficientes e está longe de esgotar o assunto sobre formações que, de fato, refletem na sala de aula; mas ele torna possível, principalmente, refletir a respeito da formação docente, ampliando e enriquecendo a discussão sobre a importância de se criar situações significativas de aprendizagem, sobretudo em cursos de formação continuada, uma vez que acreditamos que a preparação para a docência é determinante para o bom desempenho docente em sala de aula, impactando na aprendizagem daquelas que serão as maiores beneficiadas de todo esse processo: as crianças.

## Referências

- BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papyrus, 2005.
- FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, P. (Org.). **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991. p. xx-xx.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 2. Buenos Aires, 2010. **Anais...**, Buenos Aires, 2010.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31. (Textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, F de L. dos S.; FONTINELES, I. C. da S. Formação de professores: discutindo alguns paradigmas, prática pedagógica e saberes necessários a docência. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2. **Anais...**, Piauí, 2012. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_12\\_2006.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_12_2006.PDF). Acesso em: 17 abr. 2014.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 68, 2. ed., 1999.

# Linguagem, oralidade e cultura escrita

Ingrid Hötte Ambrogi<sup>1</sup>

## Começando a conversa...

A criança possui, como movimento inicial, a curiosidade, o encantamento pelo mundo, pelas coisas que fazem parte do cotidiano que elas vivenciam, seja em suas casas, seja na comunidade, seja na escola. Esses universos, inicialmente, são desafiadores e trazem curiosidades. No entanto, a criança é sensível em perceber os locais nos quais pode explorar o que a circunda desde muito pequena. Ela vai sentir os ambientes que estão a sua volta e reconhecer como as pessoas reagem as suas ações de descoberta. Se um ambiente e as pessoas que fazem parte dele a acolhem e cuidam para que suas experiências sejam positivas, a criança irá, progressivamente, desenvolver parâmetros de ação sobre o que pode e o que não deve ser feito em cada um dos espaços em que transita. Mas, se existe muita restrição, sendo sempre repreendida para não agir – ou o oposto (nenhum cuidado) – e estando suscetível a experiências tais como se machucar, a criança tende a criar mecanismos de contenção, de não experimentação, de medo, de receio.

Sabemos que não existem apenas experiências positivas, pois o que é bom ou não varia de criança para criança. No entanto, o excesso de experiências negativas para uma criança é danoso ao princípio da descoberta e do aprendizado. O sentimento de segurança, o cuidado e o incentivo motivam a possibilidade de descoberta, e estão atrelados à perspectiva da exploração e da depuração dos objetos com os quais a criança entra em contato, gerando a aprendizagem.

---

<sup>1</sup> ihambrogi@gmail.com

Inicialmente é preciso entender como a criança explora o mundo. Ela o faz utilizando-se da linguagem e de suas diversas manifestações, além de trazer consigo todas as experiências anteriores e os esquemas de ação. Portanto, a maneira com que cada criança irá se comunicar revela sua forma de lidar com o mundo e envolve, ainda, a forma como esse mundo a recebeu.

Quando as crianças chegam aos espaços de Educação Infantil, elas passam a explorar um novo universo, que possui regras de convivência, materiais de uso específicos, desafios preparados pelos educadores, disputas com outras crianças, entre outras questões. Este *olhar e sentir* na perspectiva de cada criança pode dar pistas do tipo de ação pedagógica mais eficaz para proporcionar experiências efetivas ao seus processos de aprendizagem e de comunicação.

Toda criança, desde a mais tenra idade, estabelece comunicação com o outro e aprende rapidamente quais estratégias são mais bem-sucedidas. Estas estratégias vão sendo cada vez mais utilizadas, e delas derivam novas estratégias, adensando-se uma rede de ações. Ottavia Albanese e Carla Antoniotti (1998) reiteram que

a criança envolvida precocemente em interações sociais emite sinais comunicativos voltados aos 'objetos sociais', ou seja, às pessoas para as quais dirige uma atenção seletiva, distinguindo-as dos objetos físicos. Os primeiros sinais comunicativos da criança (choro, sorriso, as vocalizações) modificam-se com o tempo, através de fases diferenciadas. Inicialmente os sinais são ativados de maneira autônoma por determinados estímulos físicos, sem que o recém-nascido possa controlar as possíveis consequências; a seguir, recebendo respostas contingentes aos sinais por ele emitidos, sabe utilizá-los para obter os efeitos desejados (ALBANESE; ANTONIOTTI, 1998, p. 203).

O estudo ainda aponta que, nas pesquisas realizadas em creches, há evidências do aparecimento de uma forma precoce de mímica para chamar outras pessoas, ou seja, há a busca da criança por comunicar-se com os adultos e com as demais crianças.

No caso da comunicação entre crianças, geralmente, como aponta o estudo de Albanese e Antoniotti (1998), as crianças de sete a 14 meses tomam a iniciativa de buscar a comunicação de maneiras diferentes, seja pelo contato físico – agressivo ou não –, seja pela aproximação e pelo balbucio.

Toda tentativa de comunicação remete à aprendizagem e a formas de efetivá-la. Cabe ao adulto que interage ou intervém nas ações da criança julgar quais possibilidades serão mais ou menos efetivas para o seu aprendizado, resguardando um ambiente favorável para que isso ocorra.

Vale salientar que o ambiente é constituído do lugar que circunda a criança e dos elementos que o compõem, ou seja, a relação do espaço (que se refere ao aspecto físico, como a metragem) com o número adequado de crianças, o conforto térmico e acústico, a iluminação, a disposição e organização funcional de móveis, materiais, elementos decorativos, entre outros.

Segundo Mara Carvalho e Márcia Rubiano (1994), existe a possibilidade de dar segurança à criança utilizando segmentações no espaço de forma a criar ambientes com possibilidades de acolhimento, de exploração individual e de resguardo de experiências pessoais, ou ainda o contrário, com nichos que permitam interação; ressalte-se que a criança pequena se sente segura por meio da manutenção do contato visual com o adulto responsável pelo espaço. Isso não quer dizer que sejam necessárias, por parte do adulto intervenções constantes, mas o importante é manter uma presença zelosa.

Para realizar esta tarefa, o educador deve estar atento às necessidades das crianças e tornar o ambiente compatível com elas. Desta forma, deve ser possível alterá-lo na medida da necessidade, mudando a disposição ou o arranjo dos móveis e outros elementos constitutivos. O ambiente e sua organização podem proporcionar maior e menor interação entre as crianças, e o educador, ao buscar coerência entre as bases teóricas educacionais que embasa e nutre sua ação pedagógica, revela tais graus de interação no modo com

que possibilita ou não a exploração das crianças quando planeja suas propostas educativas.

Se houver a perspectiva de que a interação entre crianças é fundamental para que haja um desenvolvimento em sua comunicação, deverá haver, concomitantemente, uma ação pedagógica que prepare a atividade das crianças, buscando realizar práticas adequadas aos princípios teóricos evocados.

O relato da professora Vivian, a seguir, revela sua prática e como ela observou o desenvolvimento das crianças:

Durante o ano de 2013, atuei em uma turma de Fase 1, que contempla bebês com idade entre 4 e 18 meses, aproximadamente. O que percebi neste e nos demais anos que trabalhei com crianças dessa idade foi a nítida diferença no desenvolvimento de cada bebê comparando o modo como eles iniciam e terminam o ano. No início, eles fazem praticamente as mesmas coisas: choram pela falta que sentem da família e pelo estranhamento de novas pessoas e novo ambiente, não andam nem falam, e são totalmente dependentes para se alimentarem e se locomoverem pela unidade; já no final, a maioria termina o ano andando, comendo sem ajuda, e produzindo suas primeiras palavras, enfim, não parecem as mesmas crianças.

Nesta fase, o trabalho com o desenvolvimento da oralidade é bastante intenso, já que é pela linguagem oral, bem como por gestos, que os bebês se manifestam primeiramente e expressam seus pensamentos e sensações, na tentativa de descobrir o mundo ao seu redor.

As atividades se basearam em propostas de contação de histórias e musicalização, e possibilitaram às crianças o aprendizado de suas primeiras palavras – as palavras que as crianças mais emitem geralmente estão associadas às histórias e canções trabalhadas cotidianamente. Nesse ponto destaco o quão importante é a sensibilidade do professor em perceber quantos passos importantes a criança dá em relação ao seu desenvolvimento, a cada dia vivido na unidade, a cada risada ou batida de palma em cada situação experimentada (relato de experiência – Vivian Caroline de Lima Juarez, de São Carlos-SP).

Vigotsky (1998) ressalta, ao abordar a importância das interações entre crianças de diferentes faixas etárias, como também entre crianças e adultos, ser fundamental para o processo de desenvolvimento na aprendizagem. Para ele a cultura em que se está inserido alimenta as formas de comunicação de cada sujeito. Uma das linguagens observadas por ele foi o desenho como uma necessidade de expressão, que pode se aproximar de outras formas de linguagem, como a escrita. Dependendo da interação sócio cultural vivenciada, do que é valorizado nos lugares que a criança frequenta, no como seus esforços em se expressar são tratados, poderá resultar em descobertas importantes para o seu desenvolvimento.

Na medida em que a expressão infantil no desenhar ou produzir marcas próximas da escrita tem espaço para ser significada pelas próprias crianças, e se elas recebem apoio para essa aproximação com o código, surgirão novas tentativas e um desejo, por parte da criança, de escrever.

Assim como os pais e outras pessoas que estimulam a criança a falar, a andar, dando espaço para experimentação, a mesma atitude deve estar presente quando a criança começa a se interessar pelo código escrito. Nesse sentido, Calkins (1989), aponta as iniciativas de crianças pequenas ao deixarem seus registros em janelas na areia, entre outros, utilizando marcas próprias, e o quão importante é dar espaço e condições para que essa busca pelo registro seja realizada, oferecendo materiais para isso. Para a autora, “[...] assim como os bebês aprendem sobre o poder de seus gestos, através de nossas respostas a eles, os aprendizes da linguagem descobrem o poder de sua escrita e desenho através de nossa resposta” (CALKINS, 1989, p. 55).

A autora acredita que desde o primeiro dia em um espaço educativo com crianças pequenas podem ser oferecidos materiais para desenhar e escrever. Igualmente importante é ser receptivo às produções das crianças e deixar que elas signifiquem seus desenhos e sua escrita. O código escrito, no caso, deve estar presente no cotidiano da criança, e é dessa maneira que o seu sentido cultural vai ser aprendido. Em especial, os prazeres pela

leitura devem ser experimentados, com histórias, adivinhas, piadas, versos entre outras manifestações e usos. Pela experimentação prazerosa, haverá o desejo de aprender a desvendar o poder da escrita e da leitura.

Essa aproximação do código escrito na Educação Infantil requer o cuidado de não se ter a pretensão de “ensinar o código”, mas sim a presença de constantes aproximações, respeitando-se o interesse, o tempo de cada criança. Calkins (1989) descreve inúmeras situações em que o educador pergunta à criança qual é a história do desenho, ou ainda incentiva a criança a escrever sobre o que desenhou; proporciona-, assim, um espaço de leitura das produções em que as crianças ouvem umas às outras e podem fazer perguntas. Essas ações revelam que crianças que ainda não possuem uma escrita convencional sabem bastante sobre sua função. Esse saber é alimentado por aquilo que é vivenciado por elas, ou seja: para criar suas narrativas, elas devem ter contato com esse tipo de texto. É preciso ler histórias, contar fatos, revelar através dos usos os segredos da escrita.

Segundo Calkins (1989), muitas vezes os adultos deveriam estar mais atentos ao que a criança faz e menos no que desejam que faça.

Inicialmente, a criança produz desenhos de escrita. Estas questões estão presentes em estudos teóricos como os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1990), Vigotsky (1998), Calkins (1989); a apropriação da língua escrita vem por meio de aproximações e utilizando recursos que a criança já possui. O desenho, por ser uma linguagem mais livre e associada ao brincar, se torna potencialmente aquele que propiciará os primeiros registros de marcas próximas da escrita. Podem aparecer, nas produções, letras e nomes misturados ao desenho, como na Figura a seguir. Na produção de Luisa (Figura 1), ela realiza traços diversos, letras e desenhos figurativos em uma composição única, que integra todos os elementos.

**Figura 1** Produção de Luisa.



Fonte: acervo pessoal.

Outro exemplo é o de uma criança que representa o desenho da escrita voltada para aquilo que vivencia – ainda que lance mão de padrões cartesianos de alfabetização, ela encontra formas de brincar com a escrita e com o desenho. No exemplo a seguir (Figura 2), Fernanda faz um autorretrato em que está de uniforme, e buscou desenhar as letras do nome da escola da maneira como conseguia observar e realizar.

**Figura 2** Produção de Fernanda.



Fonte: acervo pessoal.

Há várias teorias que buscam explicitar o processo da aquisição da linguagem escrita. Uma das mais difundidas é a de Ferreiro e Teberosky (1990), que está apoiada em princípios da teoria de Jean Piaget. São descritas etapas de construção realizadas pelas crianças, que paulatinamente vencem hipóteses iniciais e sucessivamente se aproximam do padrão formal da língua escrita.

Calkins (1989), apoiada em alguns preceitos de Lev Vigotsky, atribui a apropriação do código escrito a experiências significativas da criança, fazendo uma relação não com etapas, mas com a Cultura em que a criança está inserida e com o modo como suas produções são significadas. Ou seja, as tentativas de escrita da criança são recebidas dentro de padrões preestabelecidos dos quais ela tenta se aproximar.

O que temos em comum nessas teorias é o dado que elas consideram as experiências das crianças com o código escrito experiências fundamentais, sobretudo o seguinte aspecto: a criança deve ser incentivada a produzir escritas e, ao ler, e significar essas escritas como um código e atribuir-lhe sentido.

Tais experiências devem se prazerosas e desafiadoras, criando um vínculo com os interesses de cada criança. Para proporcionar esse contato produtivo, é necessário que o educador, além de dominar as teorias que alicerçam suas práticas, busque coerência entre o que acredita e aquilo que realiza, demonstrando sensibilidade ao lidar com cada uma das crianças e seus universos únicos.

Calkins (1989) acredita que o professor deve se apaixonar pela alfabetização, manter o encantamento e se envolver com cada uma das crianças do grupo com que atua. Em suas palavras, “é fácil gostar de ensinar a escrever, uma vez que as crianças tendem a fazer coisas sensacionais e engraçadas” (op. cit., p. 58).

O relato a seguir, da professora Vilma, nos faz entender esse cotidiano repleto de descobertas tanto por parte crianças quanto por parte dos adultos.

Como já mencionei em outro trabalho, as atividades na minha turma (jardim II, 5 e 6 anos) e somente na minha turma, as atividades são desenvolvidas na aprendizagem ativa – HighScope – modelo americano que organiza o espaço da sala em áreas de interesse, o município está fazendo um experimento para melhorar a qualidade da Educação Infantil em Piracicaba.

Mas como eu ia dizendo, temos seis áreas na sala: escrita, arte, jogos, informática, casinha e biblioteca. Procuo trabalhar “ambientalizando” os espaços de modo que as crianças se sintam à vontade para desenvolver suas produções, mas outro ponto-chave dessa abordagem é a observação da professora, às vezes ativa – questionando as crianças sobre a atividade que pretendem desenvolver ou que já produziram –, às vezes passiva – apenas como observadora do seu processo, sem interferência direta, sem que eles notem minha presença por ali. Eles fazem coisas incríveis. Certa vez algumas crianças brincavam na casinha, quando uma delas se dirigiu

até a biblioteca, apanhou uma revista e em seguida retornou, começou a ler para o colega que a aguardava com uma tigela, uma colher de pau, um liquidificador – utensílios reais – e então começou a ler passando o dedinho pelas linhas escritas: “Coloca um copo de trigo, uns ovos, leite, um copo margarina, agora vou falar como faz, bate tudo, vai liga o liquidificador! Ah! Me esqueci, ponha um pouco de poder também”. A outra criança afirmou: “Agora vai para o forno”. E colocou no forminho feito com caixa de papelão. Eu estava observando de outra área. Elas vieram até mim e disseram: “Quer, pro? Essa receita é muito poderosa”.

É claro que eu provei. Na brincadeira de faz de conta é que eles aprendem de verdade, mas o que quero destacar aqui é a leitura que a criança fez, ou seja, elas são capazes, mesmo não dominando os códigos da leitura. Cabe à professora ter um olhar “pensante”, pois não fosse assim ela poderia dizer “Crianças, não pode levar material da biblioteca para a casinha!” (relato de experiência – Vilma Risato, de Piracicaba-SP).

Ressalto que não há modelos educativos redentores dos equívocos na Educação em geral, mas é a coerência e a sensibilidade de entender as formas de construção de cada criança que tornam os espaços educativos (e os educadores que entendem estes princípios) especiais. Os princípios de organização do espaço, por exemplo, são uma forte marca da proposta de Maria Montessori (1936); movimento semelhante é verificado na descrição das práticas desenvolvidas por Célestin Freinet (1985), assim como há uma preocupação, nesse sentido, sinalizada pela proposta de John Dewey (1978). Cito apenas alguns estudos, mas há inúmeros outros trabalhos, como, por exemplo, o de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), que traz a discussão sobre como o espaço é importante para alicerçar as descobertas das crianças na Educação Infantil.

Em outro estudo, Ingrid Ambrogi (2011) trata das expressões infantis, em especial as Artes e a relação com o espaço físico, e reitera a importância de um ambiente que promova a autonomia com segurança para as crianças em suas manifestações.

Até os dias atuais inúmeras propostas já foram realizadas, mas em muito pouco se avançou, pois não há uma modelo ou uma receita para ensinar que possa dar melhor(es) resultado(s) do que deixar a criança aprender por aquilo que busca; há, ainda, a ilusão de que algo predeterminado pode ser mais eficaz que a curiosidade e a descoberta.

Por vezes o que ocorre é um discurso mais avançado com relação às bases teóricas, mas uma efetivação prática desvinculada destas bases, causando distorções teórico-práticas. São frequentes os exemplos de práticas desconectadas das fundamentações teóricas enunciadas, ou seja, sem coerência. Podem ser até mesmo ações sutis, como organizar as salas com propostas concomitantes, os “cantinhos”, e a criança não poder interagir com outros elementos nem entre as propostas organizadas. A título de exemplo: uma criança pode querer pegar peças de um LEGO para utilizar como comidinha em uma brincadeira de casinha. Isso ocorreria na sua casa, com o seus brinquedos, mas muitas vezes nos espaços educativos isso é coibido.

Outro exemplo é quando, durante a apropriação da língua escrita, a criança muitas vezes desenha, faz colagens, coloca pequenos objetos no papel para realizar uma expressão próxima da escrita etc.; se o educador não tiver clareza sobre como pode apoiar a criança em suas descobertas, ou mesmo não ser sensível a essas investigações, muito dessa energia natural em aprender será desperdiçada.

Segundo um extenso estudo de Maria do Rosário Mortati (2000), os anos de 1980 representam uma avalanche de publicações e documentos que buscaram nortear as práticas dos educadores. No entanto, o que se instaura é um grande *pot-pourri* pedagógico, em que se busca, em velhos esquemas com novas embalagens, promover avanços nas práticas educativas. Há um exemplo dessa situação quando um professor tenta promover avanços dando aula de interação, quando deveria promover essa possibilidade em suas aulas. O que ocorreu – e ainda ocorre – é a utilização de velhos esquemas pedagógicos, com slogans renovados.

Maria Tereza Gonçalves Cuberes (1997) reitera essa posição e acrescenta o seguinte:

Com excessiva frequência ouvimos falar de opostos, de contradições que não passam de reducionismos, por não levar muito a sério concepções teóricas, por recortar e descontextualizar o pensamento de muitos autores, por eludir a leitura crítica da realidade. Entre tais opostos encontramos aqueles pares construtivismo-comportamentalismo e escola nova-escola- escola tradicional, supostamente irreconciliáveis, bem como enfoques um tanto maniqueístas que atribuem o modelo autoritário à escola do passado e ressaltam como modelo democrático as escolas do presente [...].

A verdade é que muitos desses reducionismos e generalizações provocam não poucos equívocos e confusões [...]. Sobram exemplos que evidenciam as águas turbulentas entre as quais os docentes se agitam. Um deles seria o fato de justificar a ausência de planejamento em nome da criatividade; outro estaria presente quando se declara trabalhar piagetianamente e se promete que, através da aplicação exercícios ou apostilas impressas, os meninos e as meninas aprenderão a ler ou a realizar cálculos (CUBERES, 1997, p. 153-154).

As teorias nascem de perspectivas observadas na prática. Piaget (2003), por exemplo, observou inicialmente moluscos em um lago de onde derivou vários conceitos fundamentais de sua teoria (como o de adaptação e os processos complementares de assimilação e acomodação), para depois realizar estudos com crianças por meio de experimentos. Portanto, é necessário entender a essência das teorias, o que constroem e como elas constroem suas ações para entender qual seria sua possibilidade de aplicação prática. O que não poderia ocorrer é a livre apropriação e desmantelamento teórico, buscando compatibilizar de maneira pessoal a aridez desses estudos.

## Terminando e recomeçando...

Gosto de me lembrar do encantamento que sempre senti ao ver uma criança despertar sua curiosidade para com as palavras grafadas e seus sentidos. Nunca deixei de me emocionar com a leitura de uma palavra e com a surpresa da criança que descobre, sem querer, saber ler.

Tanto meus pequenos “alunos” quanto minhas filhas me encantaram com suas descobertas; hoje já são jovens e adultos, mas espero que tenham lembranças doces do tempo em que ríamos e brincávamos aprendendo a ler o mundo.

Desejo que todo educador, todo pai, toda mãe, que todo adulto possa proporcionar, além da decodificação de signos, a liberdade de poder aprender com o gosto próprio da infância, tão cheia de sabores, cheiros e cores... Pelas gargalhadas de contentamento que a alfabetização deveria causar e repercutir na história de cada criança.

## Referências

ALBANESE, O.; ANTONIOTTI, C. O Desenvolvimento Infantil da Linguagem. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Org.). **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 202-211.

AMBROGI, I. H. Reflexões sobre os usos dos espaços como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a06.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artmed, 1989.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p.

CUBERES, M. T. G. É preciso ser realista: estaremos pedindo algo impossível? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais**:

- Articulação para a Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médias, 1997. p. 153-164
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- FARIA, A. L. G. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, N. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/São Carlos: EdUFSCar/Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 67-97 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FERREIRO, E. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogenese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MONTESSORI, M. **A Criança**. Lisboa: Portugália Editora, 1936.
- MORTATI, M. do R. L. Alfabetização: construtivismo e desmetodização. In: \_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo, 1876/1994)**. São Paulo: Editora da Unesp/CONPED, 2000. p. 251-292.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## O Cuidado na creche: uma atitude profissional

Paulo Sergio Fochi<sup>1</sup>

Patricia Foesten<sup>2</sup>

Diana Patrícia Mauer<sup>3</sup>

Com diferentes denominações: creche, centros de educação infantil, escola de educação infantil, unidades de educação infantil, a etapa do 0-3 anos vem ampliando o acesso nos últimos anos, mas ainda está longe de atender o direito de todos os bebês e crianças bem pequenas a frequentarem estes espaços. De acordo com os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), o atendimento para esta etapa em 2005 era de 16,5% e, desde então, vínhamos crescendo cerca de 6,5% ao ano. Mesmo assim, esses números não são suficientes para atender a meta estipulada pelo PNE (Plano Nacional de Educação – 2014-2024) que determina a taxa de 50% na creche até o final deste decênio.

Em 2014, muito provavelmente impactados pela Emenda Constitucional 59/2009 que determinou a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos na Educação Infantil e a universalização do acesso desta faixa etária, muitos municípios diminuíram o atendimento da creche para atender a etapa da pré-escola. Atualmente a taxa de atendimento no Brasil é de 34,2% o

---

<sup>1</sup> Pedagogo, especialista em Educação Infantil, mestre em Educação (UFRGS) e Doutor em Educação (USP). Professor do curso de Pedagogia e coordenador do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos) é também coordenador do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. paulo.fochi@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga e Professora de Educação Física (Unisinos), Especialista em Motricidade Infantil (UFRGS). Professora de Educação Infantil na rede pública municipal de São Leopoldo. patriciafoesten@gmail.com

<sup>3</sup> Pedagogia (Unisinos), Especialista em Educação Infantil (FAVENI), Mestranda em Educação (UERGS). Professora de Educação Infantil na rede pública municipal de Capão da Canoa. dianapmauer@gmail.com

que significa em valores absolutos 3.510.818 crianças de 0-3 anos frequentando a creche.

Este cenário mostra que um dos grandes desafios, ainda, é atender o direito das crianças a frequentarem a creche. Por outro lado, temos mais de 3 milhões de bebês e crianças bem pequenas frequentando estes espaços e aí os desafios são de outra ordem. Por isso, o propósito deste texto é dar luz para um conceito que sempre esteve vinculado à creche: o cuidado.

Ao buscar na literatura pedagógica sobre o cuidar na creche, encontramos muitos estudos preocupados em afirmá-lo como indissociável do educar, o que coaduna com os documentos e legislações específicas para a Educação Infantil.

Contudo, ainda são escassos os trabalhos que tratam da atitude pedagógica que é o cuidar de bebês na creche, tampouco encontramos algo que especifique o que se pode entender por uma atitude de cuidado, qual sua relevância no cotidiano do berçário e como, dentro das escolas, podemos refletir acerca da prática docente e suas sutilezas na subjetivação de bebês e crianças bem pequenas.

As razões disso talvez possam ser explicadas pela própria história da Educação Infantil no Brasil. Kuhlmann Jr. (1998; 2000), apresenta aspectos históricos da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988, e da tardia Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996. Até 1996 a Educação Infantil não fazia parte do sistema educacional brasileiro e não era reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Por consequência, as políticas públicas educacionais e os recursos financeiros eram praticamente inexistentes para esta etapa.

Os modelos até então conhecidos eram dois. A creche como um espaço assistencialista para crianças pobres, com a função de guarda e assistência das crianças na ausência da família, sendo este um direito da mãe trabalhadora em ter um local seguro para deixar os seus filhos. E o modelo voltado para as crianças das classes mais favorecidas, com forte acento nas atividades consideradas cognitivas e preparatórias para a etapa seguinte. Daí que surgem os nomes creche e pré-escola.

Já se passaram mais de duas décadas que a Educação Infantil foi entendida como primeira etapa da educação básica, e com isso, se vem construindo um novo entendimento sobre esta etapa da educação básica. Uma visão de Educação Infantil como direito das crianças desde o seu nascimento até o final dos cinco anos de idade, que concebe os meninos e meninas na sua inteireza, que não dissocia o cuidar do educar, que reconhece o potencial em oferecer acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos. E neste caso, este modelo que estamos construindo não se trata da continuidade dos modelos de creche e de pré-escola existentes.

São muitos os documentos afirmando o que foi destacado acima. Neste texto, especificamente, será tratado sobre o tema do cuidado, pois é a partir da hipótese de que são nas relações e interações travadas no cotidiano educativo que apresentamos o mundo para as crianças e vamos construindo narrativas sobre a noção de ser humano (FOCHI, 2015c). Logo, acredita-se no cuidado como atitude (FOESTEN, 2016), direito das crianças, e não somente como um momento de previsão de necessidades. O toque no corpo do bebê, a organização do espaço, a proposição da atividade são atitudes de cuidado. Muito mais que a ação de limpar o nariz que está sujo, o modo como ele é tocado e convidado a limpar o nariz determinam este momento como cuidado. Ou seja, é mais que limpar é como limpar. Cuidar é uma atitude de atenção e preocupação com o outro, com o seu desenvolvimento e está relacionado com a garantia do bem-estar global da criança.

### **O cuidar como um conceito**

Nos últimos anos a literatura nacional sobre a educação infantil vem apontando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na creche. Ao analisarmos a literatura específica sobre este tema, notamos que a necessidade de integrar cuidar e educar se dá muito pelo fato de tentarmos superar os preconceitos em relação ao ato de cuidar, “preconceitos estes que surgiram no início do

movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo o cuidado com assistencialismo". (MARANHÃO, 2000, p.17).

Ao longo da história da creche no Brasil, o cuidar sempre esteve em local desprestigiado, pois se refere ao doméstico, ao materno e/ou feminino (KUHLMANN, 1998). Este lugar menor também se dá pela visão de como estas noções de cuidado são aprendidas, portanto, trata-se muito mais de um saber geracional e transmitido entre as mulheres do que um conhecimento sistematizado e aprendido em cursos de formação de professores.

Ao reconhecermos este elemento histórico podemos compreender o motivo pelo qual ainda hoje encontramos escolas em que estas 'funções' são exercidas pela auxiliar, profissional com menor formação e menor salário, enquanto a professora é a que desenvolve as atividades pedagógicas, ou seja, quem trabalha a cognição, enquanto a auxiliar atende às necessidades fisiológicas. (MARANHÃO, 2000).

O cuidado foi por muito tempo interpretado exclusivamente como o momento da higiene, alimentação ou do sono. Se pensava apenas em garantir estes momentos e não em como deveriam ocorrer. Não se pensava que esta relação se dava com um sujeito que sente, percebe, gosta e não gosta (FOCHI, 2015c). Eram simplesmente atividades mecânicas da rotina de um berçário.

Atividades consideradas tão tediosas, que muito foram acusadas de 'atrapalhar' o desenvolvimento da ação pedagógica com as crianças, por despender tempo das educadoras sobrando assim, pouco tempo para as atividades educativas (MARANHÃO, 2000). Essa visão mostra como ainda há grande dificuldade em se definir o que significa cuidar de bebês e crianças tão pequenas.

Esta imprecisão no sentido do cuidado na Educação Infantil é tamanha que se torna imprescindível requalificarmos o espaço do cuidar, o que implicará darmos consistência às funções da creche na vida do bebê. Mas para isso, faz-se necessário traçar uma pequena busca pelo conceito e seus significados, para isso, alguns autores emprestarão suas opiniões sobre o que é cuidar.

Montenegro (2005), aponta a dificuldade em chegar em um consenso quanto ao significado do termo cuidar. Isto quer dizer que há a necessidade de ampliar o debate do que é cuidar de bebês e crianças bem pequenas, além de ser reforçada a importância desta atitude no cotidiano da creche.

Ao se ampliar o debate, imediatamente surge a importância da reflexão sobre a docência com bebês a partir do âmbito do cuidado, docência essa que precisa ser inventada, pois ainda não temos claro o que compreende ao profissional que trabalha com esse grupo de crianças pequenas, quais são as formas de estar e criar boas condições para que estes bebês se desenvolvam e sejam felizes (FOCHI, 2015b). Ou seja, não é garantia de um espaço honesto para os bebês apenas a definição do que é cuidar, mas também se faz necessário pensar na formação destes educadores que estarão com estas crianças durante muitas horas diárias. Contudo, este texto não tem a pretensão de tomar este caminho, mas o reconhece como fundamental.

Para Mayeroff (1994, *apud* MARANHÃO, 2000, p. 18), o cuidado é ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano, ou seja, cuidar de um bebê é compreender a sua singularidade como pessoa, ajudando a identificar suas necessidades humanas e atendê-las. O ato de cuidar está sujeito à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro e para Maranhão (2000) o cuidado humano é a base dos direitos de cidadania e respeito a si mesmo, ao outro e ao ambiente.

Montenegro (2005), ao ressaltar este aspecto relacional, afirma que o educador precisa ter predisposição para as relações interpessoais. O cuidado relaciona-se fortemente com a emoção. Cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado.

A autora em sua pesquisa sobre a história da palavra cuidar e de suas diferentes acepções sugere que a palavra, com o tempo, passou a adquirir uma conotação emocional, afetiva e a partir dos estudos de Tanya Kyle, autora da área da enfermagem, passou a considerar como determinante para se pensar o cuidar a partir de fatores culturais, uma vez que associa o cuidado à ética.

“Defendendo que o respeito pelas pessoas é a base de toda relação de cuidado” (MONTENEGRO, 2005, p. 89).

Assim, Ricks (1992, *apud* MONTENEGRO, 2005, p. 84), define o “cuidar como uma interação de intervenção intencional, iniciada a partir das percepções do doador e do receptor (do cuidado) de que algo ou alguém não está bem”, sendo a interação caracterizada por “atitudes compartilhadas e no sentimento de preocupação de um pelo outro”. Neste sentido Boff (1999, p. 22), indica que o cuidado é uma atitude e um modo de ser, isto é, “a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros [...] é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas”.

No Dicionário Houaiss (2001) cuidar significa cogitar, pensar, ponderar, bem como reparar, atentar para algo, prestar atenção em alguma coisa. Cuidar é definido como pensar no outro, no caso no bebê, pensar em alguém que está na creche sem compreender a razão por estar lá e que exatamente por isso devem ser respeitados o seu tempo, o seu ritmo e os seus conflitos internos, tão inerentes de quem só consegue compreender aquilo como um abandono. Se este ingresso à escola for pautado sob o âmbito do cuidado, esta criança será acolhida de forma afetuosa, pacienciosa e positiva, e certamente iniciará sua vida escolar de forma tranquila.

Respeitar o tempo da criança nos remete a esperar, e esperar nos remete à esperança, e como diz Fochi (2015b), a criança precisa que tenhamos a “esperança de esperar ela ser bebê e aprender e descobrir as aventuras e desventuras do mundo”, sem ser acelerada pelo adulto. Vivemos hoje, dentro e fora das escolas, sob ansiedade, há o desejo de aceleração da aprendizagem. Focamos naquilo que a criança ainda não conseguiu, na habilidade ainda não adquirida, e esse aceleração marca a falta de cuidado com os bebês, iniciantes na coletividade, ou seja, na vida escolar. Este deveria ser um espaço que privilegia os começos, mas acaba por queimar esta fase tão importante no desenvolvimento infantil.

Pensar nesta “nova” concepção de criança, como um sujeito com direito à esperança, e em como se dá a educação da criança

bem pequena é recente e marca os modos como as escolas e a própria sociedade estão se organizando para atender às demandas destes sujeitos (BARBOSA; FOCHI, 2015), nesta perspectiva a escola de Educação Infantil vem se constituindo num “privilegiado lugar das crianças”. (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 02).

Importante entender este lugar privilegiado como aquele que respeita e (re) conhece as especificidades do bebê e capacidades para agir de forma autônoma sobre o meio e, ainda, a importância do papel que o adulto desempenha nesse processo. Papel este que rompa com as “representações e concepções de que o bebê é um ser passivo e incapaz”. (FREITAS; PELIZON, 2010, p. 02). Não é simples reconhecer estes destaques, mas é urgente repensar a abordagem das instituições. Portanto, trazemos a abordagem de Emmi Pikler e colaboradores como uma referência para tal, visto que defende a força do olhar, da palavra, do gesto, do que temos de mais ‘demasiadamente humano’ na educação dos primeiros anos de vida. Valorizar as relações pessoais e a segurança afetiva são pressupostos do trabalho de Pikler.

A pediatra húngara, Emmi Pikler, “postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês, associando-os a aspectos sociais, afetivos e cognitivos” (FOCHI, 2015a, p. 50-51). Pikler estudou na década de 1920, e teve como professores Salzer e Pirquet que a inspiraram a pensar o cuidado e o respeito com os bebês. Assim, depois de observar o desenvolvimento de seu primeiro filho e trabalhar com bebês em contexto familiar, Emmi Pikler assumiu a direção do Instituto Lóczy, no ano de 1946, em Budapeste, na Hungria. O Instituto abrigava crianças de 0 a 3 anos em situação de risco ou órfãs, e tinha como objetivo o desenvolvimento favorável destas crianças. Hoje, levando o nome da fundadora, o Instituto Pikler-Lóczy atua como centro de formação e creche.

Em seu trabalho, Pikler buscava prevenir o aparecimento da *síndrome do hospitalismo*, comum às crianças que permaneciam por períodos maiores em instituições de acolhida. Para tanto, Pikler (2010, tradução nossa) acreditava no potencial das relações harmoniosas com os educadores, relações estas que se estabelecem

durante os momentos de cuidados. A fim de promover o desenvolvimento saudável das crianças na instituição, desenvolveram-se quatro princípios básicos e indissociáveis que guiavam as ações das educadoras, sendo eles:

- a valoração positiva da atividade autônoma da criança, com base em suas próprias iniciativas;
- o valor das relações pessoais estáveis da criança e, entre elas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial e de forma e do conteúdo especiais dessa relação;
- uma aspiração ao ato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprende a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é a base dos princípios precedentes, mas também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (FALK, 2011, p. 28).

Pensando nestes princípios, destaca-se o papel do adulto nas relações, pois, o vínculo afetivo, mesmo sendo um vínculo profissional, é uma condição fundamental para o desenvolvimento da autonomia. Conforme Falk (2016), os momentos privilegiados para a interação adulto-criança são os momentos dos cuidados corporais – alimentar, trocar a fralda, vestir, entre outros. Assim, a segurança física, emocional e afetiva, é estabelecida por meio dos cuidados, por meio do atendimento às necessidades da criança. Falk (2016, p. 23) enfatiza, entretanto, que “a criança não aceita os cuidados de uma forma passiva”, mas participa ativamente. O adulto, por sua vez, tem a possibilidade de motivar e valorizar sua participação.

## **O cuidado como atitude**

Partindo dos pressupostos de Emmi Pikler, que implicam sobre o espaço, o tempo e os deslocamentos das crianças, afirma-se o quão importante é o respeito que as escolas deveriam demonstrar às crianças e seus deslocamentos pelos espaços. Além disso, as escolas, também deveriam garantir tempo para que os bebês e

crianças pequenas descubram as texturas dos alimentos e os aromas dos temperos. Garantindo o direito dos bebês de dormirem a hora que desejarem e quantas vezes quiserem durante a jornada.

Contudo, este lugar é também o lugar do adulto. Ao partir do princípio da valorização da atividade autônoma, pode-se explicar sobre a postura do educador quanto à intervenção. A intervenção pikleriana se dá, principalmente, de forma indireta, por meio da modificação dos espaços, tempos e materiais. Segundo Mauer (2018), essa é a intervenção mais potente do adulto: a construção de um ambiente favorável que cria as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, a intervenção direta também está presente na abordagem pikleriana, aparecendo nos momentos dos cuidados. Nos momentos “corpo a corpo”, segundo Izagirre (2013, p. 52, tradução nossa), são encontrados “exaustivos começos ligados a instrumentos, espaços, materiais, equipamentos, gestos, palavras, ritmos e um longo etcetera”. Passado o momento privilegiado do cuidado, a intervenção passa a ser indireta por meio da observação e organização dos espaços.

Como destaca Pikler (2010), essa nova compreensão do papel da educação e da escola, de como se dá o processo de conhecimento, do lugar deste adulto-professor, que cuida das crianças nestes primeiros anos de vida também precisa ser problematizada. Pois, para qualificar o trabalho na creche, é preciso buscar, ainda que não seja só isso suficiente, uma docência humanizadora. Como descreve Falk (2006, *apud* MARTINEZ, 2013, p. 02) ao agir com delicadeza, respeito e atenção, quando manipula o corpo da criança, o adulto “está prestando uma excelente oportunidade de mostrar para este bebê como devem ser as relações com os outros, com o mundo que o cerca”.

São as atitudes de cuidado dos educadores com as crianças pequenas, destas entre si e, ainda, consigo próprias que formam as experiências concretas na creche. Experiências que levarão à aprendizagem da cultura do cuidado, pelo convívio no espaço coletivo (berçário), e a produção de histórias individuais e coletivas, por meio das diferentes linguagens. Neste sentido,

Kramer (2003, p. 76) afirma como “não é possível educar sem cuidar”, não só no contexto do trabalho com as crianças pequenas, mas em qualquer contexto de formação humana. Uma vez que a partir desta interação, o bebê terá a oportunidade de formar ideias saudáveis sobre si próprio e sobre os outros. Assim, dentro da creche a dimensão de cuidar é aprendida pela criança, e, então, as crianças aprenderão a cuidar na mesma medida que cuidam dela.

Os momentos de cuidado são momentos de educação, desde os primeiros dias de vida. Um aspecto a ser promovido durante esses momentos é a comunicação, pois para Mello (2017, p. 27), “é nesses momentos de cuidado que a comunicação face a face com o bebê permite criar nele novas necessidades, novos prazeres, novos afetos”. Entretanto, Mello (2017, p. 33) ressalta, ainda, que “a comunicação com os bebês acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom de voz, do ritmo do cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras”. O momento do cuidado é privilegiado para a comunicação, e tratar o bebê como sujeito permite a ele formar uma imagem positiva de si mesmo, portanto, educar e cuidar não estão separados na vida dos bebês (MELLO, 2017).

Uma professora que conversa com o bebê, por menor que ele seja, que anuncia o que fará e por que o fará, proporcionará confiança e previsibilidade, que permitirão à criança passar por aquele momento, que por vezes é estressante, de forma tranquila. A criança assimilará aos poucos que este é o padrão social, que é assim que se vive neste mundo, que é assim que se cuida do outro. Imitará, assimilará, reproduzirá e produzirá comportamentos dali em diante com seus educadores, com os seus pares, com os brinquedos.

Os descritos acima são alguns exemplos de conquistas que os bebês podem experimentar em um espaço de vida coletiva, quando compreendidas como aprendizagens (BARBOSA; FOCHI, 2015), e que são exemplos de práticas pedagógicas pautadas no cuidado, pois o cuidado é pedagógico, é formativo, constitutivo. Ele ensina, conforta, organiza e deve ser intencional.

Tocar, segurar, falar, brincar com os bebês de forma calorosa e tranquila, são atitudes de cuidado, para Mortari (2006 *apud* SAVIO,

2014 p.13), ter cuidado, nesse caso, significa assumir a intenção de melhorar a qualidade da existência do outro, como se o educador dissesse: “me importa o seu bem-estar, porque você é precioso para mim” (SAVIO, 2014, p. 13).

Os educadores interagem com os bebês de maneira muito física. Na creche o cuidar é basicamente corporal, pois são ações e procedimentos repetitivos (limpar nariz, evitar mordida, trocar fralda, alimentar, entre outros.), que por vezes são feitos de forma mecânica, mas que, nesta perspectiva a partir dos estudos de Pikler, exigem muita reflexão do educador diante da função mais nobre da creche: cuidar de uma criança. Exemplificando, muito mais importante que o ato de limpar o nariz que está sujo, o bebê precisa ser tocado com cuidado e profundo respeito, ou seja, é mais que limpar é como limpar. Cuidar é uma atitude de atenção e preocupação com o outro, com o seu desenvolvimento e está relacionado a garantia do bem-estar da criança.

Bebês experimentam tudo e todos de modo sensorial. Podem não compreender o que os adultos lhe dizem, mas compreendem a linguagem corporal, por isso o cuidado para Montenegro (2005) e Moss (2014) deve ser entendido como ética, um modo de sintonia e não apenas um amontoado de tarefas – como limpar, alimentar, entre outras –, a serem cumpridas na jornada escolar. Por isso, atitudes de cuidar cotidianamente, como o toque, as palavras enunciando os gestos, a delicadeza de uma higiene, o respeito pelo tempo da criança em explorar o seu meio, constituem a criança como ser único e devem ser planejadas pelos educadores.

Fisher (1990 *apud* MOSS, 2014, p. 05), define cuidado como uma atividade que inclui tudo que fazemos para manter e consertar nosso mundo [...] esse mundo inclui nossos corpos, e os corpos com os quais nos relacionamos, neste caso, os bebês. Crianças querem e precisam se sentir seguras, ouvidas e amadas. Por isso, proporcionar aos educadores oportunidades de compreender e respeitar aquilo que a criança está fazendo e comunicando é fundamental para que a criança se sinta sendo vista, ouvida e compreendida.

Diante dos excertos dos autores e da etimologia da palavra, cuidar é uma atitude que o adulto deve ter, de forma intencional em todos os momentos. Cuidar não é só manter a criança alimentada, limpa e segura de acidentes. É a fala (entonação e a escolha das palavras a serem utilizadas), o toque no corpo do bebê, a organização do espaço, a proposição da atividade, entre outros. Olhar nos olhos, baixar ao nível da criança é partilhar o controle, dizer que somos parceiros nesta jornada. Adultos não são gigantes que se abaixam e as agarram sem aviso para impor a mudança de atividade ou para carregar para outro ambiente. É fundamental que o educador ofereça respeito, atenção e conforto ao bebê

## Referências

- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. **Anais**. Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>. Acesso em 06/06/2018.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>. Acesso em 06/06/2018.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- FALK, J. Cuidados pessoais e prevenção. In. FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.
- FALK, J. **Educar os três primeiros anos de vida: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer dos bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015a.

FOCHI, P. S. **Palavra de... Professor de Professor de Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de/palavra-de-professor-de-professorda-educacao-infantil-paulo-fochi/>. Acesso em: 06/06/2018. Blog: Tempo de Creche, 2015b.

FOCHI, P. S. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. In: PEREIRA, A.C.C. (org). **Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil.** Belo Horizontes: Escola de Belas Artes UMFG, 2015c.

FOESTEN, P. S. **A (in) visibilidade do cuidado na creche.** 2015. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

FREITAS, A. V.; PELIZON, M. H. **As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil.** Plataforma do letramento. 2010. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/download/contribuicoesda-experiencia-de-loczy.pdf> Acesso em: 06/06/2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

IZAGIRRE, H. H. La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil.** Santiago de Compostela, v. 2, n. 3, p. 37-56, dezembro 2013.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14, maio/agosto, 2000.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa,** nº 111, p. 115-133, dezembro, 2000.

- MARTINEZ, S. Cuidados, vida cotidiana y psiquismo. **Revista INFANCIA**, nº 147. Septiembre-octubre, p. 1-3, 2013.
- MAUER, D. P. **Condições para o Movimento Livre em uma perspectiva pikleriana**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- MELLO, S. A. O cuidado e a educação dos bebês a formação de dirigentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 23-42, Set/Dez, 2017.
- MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. 2005, pp. 771-110.
- MOSS, P. Uma relação indissolúvel. *Revista Pátio*. Nº 41. Outubro/dezembro, 2014, p.4-7.
- PIKLER, E. **Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidad global**. 5ª ed. Madrid: Narcea, 2010.
- SAVIO, D. Cuidar é educar. **Revista Pátio**, Ano XII, outubro/dezembro, 2014, p. 1215.

# A pesquisa com crianças e pesquisa da própria prática: abordagens metodológicas, aspectos éticos e outras discussões

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet<sup>1</sup>

## Introdução

Este texto dialoga com as contribuições teóricas da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância, e considera a nova posição ocupada pelas crianças neste campo de conhecimento para tecer reflexões e realizar debates prementes na agenda dos Estudos da Infância e da Educação Infantil a respeito das pesquisas com crianças. Traz, em seu bojo, debates realizados ao longo da disciplina “Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil”, bem como incorpora debates propostos por Tebet (2013) em sua tese de doutorado. Parte-se da compreensão de que as crianças são atores sociais em seu próprio direito, sujeitos plenos, agentes e protagonistas, que participam e constroem a Sociedade e a Cultura das quais são parte. Esta concepção de criança as transforma em interlocutoras privilegiadas nas pesquisas sobre os processos de socialização, sobre as culturas infantis e outros temas que envolvam crianças.

Nesta perspectiva, as crianças deixam de ser consideradas apenas “objetos de observação” em pesquisas *sobre* crianças para se constituírem, na bibliografia sobre metodologias de pesquisa, como “sujeitos de pesquisa” em pesquisas *com* crianças. Tendo em vista o papel do(a) profissional da Educação Infantil como um(a) pesquisador(a) das crianças, da infância e da sua própria prática,

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas. Professora da disciplina “Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil” para o Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido em 2015 no campus Sorocaba.

cujos dados das pesquisas cotidianas devem ser empregados para subsidiar suas propostas e sua ação docente, este Capítulo tem como foco as pesquisas *com* crianças e alguns dos desafios colocados para esse tipo de investigação.

## **Pesquisas *com* crianças**

Em seu artigo sobre as crianças como pesquisadoras, Priscilla Alderson (2005) discute os efeitos dos direitos de participação das crianças na metodologia de pesquisa e nos possibilita importantes reflexões sobre o desenvolvimento de investigações com crianças. A autora compreende a coinvestigação como uma forma de “respeito pelo grupo investigado e pelas suas próprias ideias e capacidades” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 261)<sup>2</sup> e pondera, ainda, sobre o envolvimento das crianças nas atividades de pesquisa, afirmando que “[...] todos os argumentos propostos por pesquisadores negros ou feministas para defender suas pesquisas a respeito de seus próprios grupos também se aplicam às crianças” (ALDERSON, 2005a, p. 437).

A autora reconhece que as crianças, tradicionalmente, sempre foram excluídas dos direitos à autonomia, ficando sob a proteção e controle de suas famílias, mas destaca a nova dimensão dos direitos das crianças, inscrita na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Crianças. Tal documento, publicado em 1989, afirma o direito das crianças à participação, especialmente em seus artigos 12 e 13, que mencionam o direito das

---

<sup>2</sup> Estamos trabalhando com duas versões do mesmo artigo da autora. Trata-se de uma publicação no periódico *Educ. Soc.* (cf. ALDERSON, 2005a) e outra que integra a versão portuguesa do livro de Christensen e James (2005). As citações foram extraídas ora de um artigo, ora de outro, considerando as diferenças de tradução, a fim de buscar a versão mais esclarecedora do debate feito. Enquanto o artigo na publicação brasileira discute “visões” das crianças, o artigo da publicação portuguesa fala de “ideias” e “opiniões” das crianças, por exemplo. Nesses casos, optou-se pelo uso do artigo português (cf. ALDERSON, 200b). Em outros momentos, contudo, a versão brasileira foi considerada mais adequada.

crianças expressarem suas opiniões, especialmente “[...] sobre todos os assuntos relacionados à criança”, “[...] por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança” (ONU, 1989). Contudo, o documento impõe uma restrição etária, por meio da redação do artigo 12, em que se afirma o seguinte: “[...] à criança que for capaz de formular seus próprios juízos [...] levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança” (ONU, 1989).

De todo modo, o novo papel assumido pelas crianças nas pesquisas se constrói a partir desta nova compreensão das crianças, como sujeitos com direito a expressarem suas opiniões (ONU, 1989 apud ALDERSON, 2005a) e como sujeitos que participam da construção social, afetando e sendo afetadas pela sociedade (QVORTRUP, 2005; CORSARO, 2011). Trata-se de um movimento que busca resgatar as crianças do silêncio e da exclusão, tal como destacou Alderson (2005b, p. 263): “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de investigação acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito, relatar opiniões e experiências válidas”.

A autora destaca, ainda, que “envolver todas as crianças, mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos [...]” (op. cit., p. 423). Christensen e James (2005, p. 19) afirmam, ademais, que “somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas *com* crianças, mais do que, simplesmente *sobre* as crianças”.

No Brasil, um levantamento realizado por Eloísa Candal Rocha (1999) indicava que poucas eram as pesquisas que tinham as crianças como protagonistas, predominando pesquisas *sobre* crianças em detrimento de pesquisas *com* crianças. Este cenário, contudo, vem se alterando, e aos poucos as pesquisas *com* crianças vem ganhando espaço na produção brasileira. Livros tais como *Infância em perspectiva* (MULLER, 2010), *A criança fala* (CRUZ, 2008)

e *Infância (in)visível* (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007)<sup>3</sup> apresentam uma coletânea de artigos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que relatam experiências ou discutem a importância de pesquisas que considerem as crianças como sujeitos, atores sociais, protagonistas das pesquisas.

O aumento do número de pesquisas *com* crianças também é reconhecido por Alan Prout. O autor afirma que “[...] já há um corpo crescente de pesquisas que sugere que a participação de crianças na tomada real de decisões na escola e em seus bairros tem muitos resultados positivos” (PROUT, 2010, p. 34), mas que “ainda temos muito o que aprender sobre formas de permitir que as crianças falem por si próprias e de sua maneira” (op. cit., p. 35).

Dentre o conjunto de pesquisas com crianças que têm emergido nos últimos anos, há que se destacar o impacto da etnografia como importante metodologia de pesquisa. Sirota (2001) indica que vários problemas permanecem em aberto nos estudos da Sociologia da Infância, sobre os quais a autora reflete com questionamentos:

[...] sobre quais metodologias se apoiar para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas? Pode-se apontar, a esse respeito, a pequena quantidade de trabalhos em língua francesa que se debruçam sobre esse problema comparando-se com a literatura de língua inglesa. Será a abordagem etnográfica a mais pertinente? (SIROTA, 2001, p. 28).

Vejamos, a seguir, o que a literatura mais atual tem nos indicado sobre o assunto.

---

<sup>3</sup> Os artigos que integram tais livros terão suas contribuições inseridas nas discussões deste trabalho com mais profundidade em momento oportuno.

## **A etnografia nas pesquisas com crianças**

Nos Estudos da Infância, as pesquisas de abordagem interpretativa recorrem constantemente aos estudos etnográficos ou de abordagem etnográfica, conforme os estudos de James, Jenks e Prout (1998), Sarmiento (2008) e outros. Essas metodologias por vezes são associadas a entrevistas, observações, anotações ou registros e análise sociolinguística em pesquisas que discutem questões sociais e temas tais como as relações entre as crianças e suas experiências ou pontos de vistas sobre grupos geracionais ou algum outro assunto. Nos Estudos da Infância de abordagem interpretativa, observa-se um interesse por questões relativas à reprodução interpretativa e às culturas de pares ou culturas infantis, geralmente conduzidas a partir de metodologias etnográficas.

A fim de dar início ao debate sobre a etnografia nas pesquisas com crianças, faz-se necessário destacar a etnografia como uma forma de análise da Cultura, ou uma ciência interpretativa da Cultura (Geertz, 1989, p. 26-27), que vem sendo muito utilizada nos Estudos da Infância uma vez que as culturas infantis e os processos de socialização das crianças têm sido algumas das principais questões de tais estudos.

De acordo com a abordagem proposta por Geertz (1989, p. 24), a cultura pode ser compreendida como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”; ela é um contexto, algo dentro do qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível. Para o autor, “a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas” (op. cit., p. 23). Nesse sentido, “a cultura é pública, porque o significado o é” (op. cit., p. 20-22).

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser

descritos de forma inteligível – isto é descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

O autor sugere, ainda, que não existe uma natureza humana independente da cultura (op. cit., p. 61). Para ele, a cultura é um “ingrediente essencial” na produção do ser humano. Segundo Geertz (1989), o homem somente se tornou homem quando foi capaz de transmitir conhecimento, crença, lei, moral, costume a seus descendentes e seus vizinhos através do aprendizado (op. cit., p. 59). Contudo, mais do que complexos padrões de comportamento, a cultura é definida como “um conjunto de mecanismos de controle [...] para governar o comportamento”, e o homem (ser humano) é assumido pelo autor como “o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle [...] para ordenar seu comportamento” (op. cit., p. 56).

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias, a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Destaca-se que essa compreensão de que “o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” ecoa nas discussões que vem sendo travadas sobre culturas infantis, considerando que as crianças estão inseridas em uma cultura que é também construída por elas. Todavia, apesar de Geertz (1989) ser bastante influente nas pesquisas etnográficas que buscam descrever e interpretar as culturas infantis, o conceito de cultura como uma mecanismo de controle não tem sido muito discutido pelos Estudos da Infância, apesar dos inúmeros trabalhos que apontam para as diversas formas de controle exercidas pelos adultos sobre as crianças. Partindo da leitura de Geertz (1989), questionamos se as culturas infantis seriam mecanismos de controle ou de fuga das crianças ao controle imposto pela cultura adulta. E ainda, qual a

especificidade do modo como os bebês se relacionam com a cultura ao seu redor e como participam das culturas infantis.

Retomando o debate proposto – e considerando a análise da cultura como “uma ciência interpretativa à procura do significado” –, sublinhamos que o autor define que o papel do etnógrafo é inscrever o discurso social. Anotá-lo, fixando, assim o que foi dito, o conteúdo (noema) do falar. Dentre as características da descrição etnográfica, o autor destaca que “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (op. cit., p. 31). Por fim, Geertz (1989) considera que “as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas” (op. cit., p. 231).

No que se refere às etnografias realizadas com crianças, ter acesso às interpretações das crianças sobre o mundo ou mesmo ser aceito no grupo infantil não são tarefas simples, e a etnografia tem se colocado como importante ferramenta para tais estudos (DELGADO; MULLER, 2005; CORSARO, 2011). De acordo com Corsaro (2005):

Fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve um certo número de desafios, uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas (CORSARO, 2005, p. 446).

Ainda segundo o autor,

a etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas, tanto quanto podia. Quando iniciei minha pesquisa não existiam modelos definidos para se seguir. Então, quando de minha entrada nas

primeiras das muitas pré-escolas que estudei nos Estados Unidos e na Itália, decidi que a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era “não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446).

Apesar do potencial trazido pelo papel do “adulto atípico”, destaca-se, no entanto, que ele não pode ser assumido por qualquer pesquisador ou pesquisadora, nem mesmo pode ser assumido em qualquer contexto, e que a manutenção de uma posição atípica não pode implicar em omissão do pesquisador adulto frente a situações de conflito ou perigo para as crianças (EDER; CORSARO, 1999; CORSARO, 2009).

A adoção do papel do adulto atípico, deste modo, não é possível do modo como proposto por Corsaro (2005), quando o(a) pesquisador(a) possui algum vínculo institucional com o local onde a pesquisa se desenvolve, ou quando é docente ou, ainda, ocupa algum cargo na gestão escolar da unidade onde a pesquisa se desenvolve, por exemplo.

### **Aspectos éticos das pesquisas com crianças**

Quando nos referimos às pesquisas com crianças, a questão da ética tem sido discutida (JAMES; JENKS; PROUT, 1998; CORSARO, 2011; GRAUE; WALSH, 2003; KRAMER, 2002) como um aspecto importante a ser considerado.

Este tema tem sido extensivamente explorado,<sup>4</sup> e envolve debates sobre o impacto da pesquisa na vida das crianças, a necessidade de que o desenvolvimento da pesquisa resulte em benefícios para a comunidade estudada e o cumprimento às normas dos conselhos de ética – que, em geral, incluem a obtenção de um termo de consentimento e estratégias para lidar com

---

<sup>4</sup> Vide, por exemplo, James, Jenks e Prout (1998), Eder e Corsaro (1999), Corsaro (2011), Graue e Walsh (2003) e Kramer (2002).

questões éticas imprevistas. Nesse sentido, Corsaro (2011) pondera o seguinte:

Como em qualquer pesquisa, surgirão questões éticas imprevistas, mesmo depois do cumprimento dos requisitos das comissões [de ética]. Tais problemas imprevistos, muitas vezes podem acontecer nos estudos sociológicos com crianças pequenas, especialmente em razão das relações de poder sutilmente estabelecidas entre adultos e crianças e do fato de que as crianças são um grupo pouco estudado (CHRISTENSEN e PROUT, 2002). Por esse motivo, quem realizar etnografias, entrevistas ou pesquisas com crianças, deve documentar cuidadosamente o processo de pesquisa, já que esse revela e destaca os problemas éticos imprevistos. Quando eles ocorrerem, os pesquisadores devem discutir as decisões de soluções de problemas com as comissões de ética, com os pais ou outros responsáveis, além de discuti-las com as próprias crianças. Além disso, os pesquisadores devem explorar essas questões o mais detalhadamente possível (embora preservando a privacidade) nos relatórios de pesquisa para que outros pesquisadores possam aprender com sua experiência (CORSARO, 2011, p. 71).

O etnógrafo relata alguns dos procedimentos que devem ser adotados nos Estados Unidos para a realização de pesquisas com crianças e destaca que as comissões de revisão institucional (do inglês *Institutional Review Boards*, IRBs)

definem os padrões de pesquisa com seres humanos. Com reforço das normas de pesquisa com seres humanos, a pesquisa com crianças sofreu um controle ainda mais elevado. As regras éticas dessas comissões variam de instituição para instituição, e mesmo os requisitos federais estão mudando rapidamente, mas um recurso importante e consistente é a exigência do consentimento dos responsáveis (CORSARO, 2011, p. 70).

No Brasil, toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética

em Pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 196/1996.<sup>5</sup> Em 2016, estabeleceu-se normas específicas para a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais por meio da Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde. Esta resolução se aplica a pesquisas “cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana” (CNS, 2016, art. 1º).

Mantém-se contudo, a definição já estabelecida em 1996, segundo a qual considera-se pesquisas envolvendo seres humanos, “as realizadas em qualquer área do conhecimento e que, de modo direto ou indireto, envolvam indivíduos ou coletividades, em sua totalidade ou partes, incluindo o manejo de informações e materiais. Assim, também são consideradas pesquisas envolvendo seres humanos os procedimentos de natureza educacional ou sociológica, dentre outras, incluindo entrevistas, aplicações de questionários, observação, filmagens e fotografias, como preveem os itens III.1, III.2 e III.3 da referida Resolução.

A resolução 510/2016, além do consentimento livre e esclarecido por parte do participante ou de seu representante legal, prevê em seu artigo 2º, inciso I, o assentimento por parte das crianças participantes da pesquisa. O assentimento é compreendido na resolução como “anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos”. A resolução destaca ainda que “a obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável” (idem).

O uso de imagens (sejam elas fotografias, vídeos ou outro tipo de imagens) também deve ser precedido de obtenção da autorização expressa do participante da pesquisa, por meio de uma

---

<sup>5</sup> Cf. Brasil (1996).

“Autorização para uso de imagem”, na qual deverá constar a forma e a utilização previstas para as imagens. Vale destacar que, também neste caso, no caso das pesquisas com crianças, exige-se uma autorização concedida apenas pelos responsáveis legais.

No caso de pesquisas com crianças, é necessário se observar o que estabelece a resolução sobre populações vulneráveis, incapacitadas ou com liberdade de consentimento restringida. Neste caso, se estabelece que:

III. 1 - A eticidade da pesquisa implica em: a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes. Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade (BRASIL, 1996).

As crianças devem, portanto, ser ouvidas e sua posição considerada, uma vez que além do consentimento dado por seu/sua representante legal, a própria criança deve expressar o seu assentimento e sua concordância em participar da pesquisa. Dessa forma, garante-se o direito das crianças terem seus desejos respeitados pelos pesquisadores e pesquisadoras.

Vale destacar que a Resolução CNS 196/1996 era uma norma definida pelo Conselho Nacional de Saúde para todo tipo de pesquisa envolvendo seres humanos, de modo que alguns aspectos éticos que dizem respeito especificamente às pesquisas com crianças não se configuravam como uma obrigação para a aprovação das pesquisas, o que por vezes podia representar um problema para as crianças. Neste sentido, a aprovação de uma resolução específica para a ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, em 2016 e em debate desde 2013, veio a oferecer novas diretrizes e maior respaldo para as pesquisas com crianças (e com bebês) no âmbito das Ciências Sociais. Tendo em vista essa discussão sobre a ética na pesquisa com crianças, Corsaro (2011) enfatiza a necessidade de um consentimento ativo por parte delas em contraposição ao modelo anteriormente adotado em seu país. A partir das normativas que

regulamentam as pesquisas em ciências Sociais, há que se observar a necessidade de descarte de determinados dados que envolvam crianças não autorizadas a participarem da pesquisa.

Há de se considerar, ainda, que ser aceito como um “amigo especial” (CORSARO, 2005) é diferente de ser aceito como pesquisador. O fato de que as crianças aceitem compartilhar algumas vivências com um determinado adulto não significa que elas tenham aceitado tornar essas experiências públicas, e isso é uma questão ética importante a ser considerada.

Outro aspecto a ser considerado e aparentemente tão importante quanto o registro da entrada em campo é a preparação das crianças para a saída de campo, evitando que a perda desse amigo especial, decorrente da conclusão da pesquisa, se transforme em um problema para elas.

A idade das crianças envolvidas nas pesquisas e os critérios utilizados para tal definição são temas que também se colocam para as pesquisas com crianças. Por que temos permitido que as crianças muito pequenas e os bebês sejam marginalizados (Tebet, 2013; Rosemberg, 2015) e muitas ignorados pelas pesquisas educacionais e sociológicas?

Dados da pesquisa realizada por Tebet e Abramowicz (2011) indicam que pesquisas realizadas com bebês e crianças de zero a três anos são em um número muito reduzido em relação às pesquisas realizadas com crianças de outras idades. Nesse sentido, destaca-se a importância de critérios para a definição da idade das crianças participantes em uma pesquisa. James, Jenks e Prout (1998) apontam que projetos de pesquisa têm tendido a favorecer certas idades da infância, e apontam a ansiedade de alguns pesquisadores sobre como interpretar o discurso de crianças mais novas como a mais possível justificativa para tais fatos. Gottlieb (2009) também nos questiona sobre a ausência dos bebês nas pesquisas antropológicas e indica a nossa dificuldade de comunicação com os bebês como uma das possíveis razões. A autora afirma que “Os antropólogos de bebês são como os pais, buscando aprender uma nova linguagem, que não só não possui um dicionário pronto ou uma

gramática publicados como, sem dúvida, apresenta regras ocultas” (Gottlieb, 2009, p.320). De acordo com a autora: “para conseguirmos uma comunicação, é necessário que ajustemos os métodos de campo”. Nesse sentido, ela sugere “que faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes” (idem, p. 322). Nessa perspectiva apontamos a necessidade de ampliação dos debates sobre as pesquisas com bebês e crianças bem pequenas e de instrumentos que nos possibilitem superar os desafios de comunicação que se colocam para nós.

James, Jenks e Prout (1998) destacam que

raramente as pesquisas que envolvem crianças indicam o motivo da escolha daquele grupo etário. Como pode um pesquisador escolher determinado grupo etário simplesmente porque ele sente que as crianças são velhas o suficiente para se engajarem efetivamente no projeto de pesquisa, ou porque na nossa sociedade crianças de uma idade particular compartilham de experiências particulares? (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 174).

Se as crianças (todas) são parte da estrutura social, são atores sociais, sujeitos em seu próprio direito, por que temos marginalizado (ou mesmo ignorado) a população de zero a três anos em nossas pesquisas<sup>6</sup>?

De um modo geral, observa-se a prevalência de uma lógica adultocêntrica, marcada pela frequente escolha de interlocutores já capazes de utilizar adequadamente o código de comunicação utilizado pelos adultos. No tocante às pesquisas com bebês - cuja

---

<sup>6</sup> Sobre esse tema, destacamos as pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços” (FAPESP 2015/10731-8, realizado por pesquisadoras da UNICAMP e UNIFESP, no Brasil, Universidad del Norte na Colômbia e Aix-Marseille Université, na França que usam a cartografia como estratégia de pesquisa com bebês. Mais informações em: [gabrielatebet.com.br/projetobebes](http://gabrielatebet.com.br/projetobebes).

comunicação se assenta sobremaneira nas linguagens não verbais-, Schmitt (2008) destaca que

no que se refere aos bebês que iniciam a apropriação da linguagem, torna-se premente a descrição não apenas daquilo que os adultos ou as crianças maiores dizem na relação com eles, mas também do não verbal que permeia todas as relações. Podemos considerar aqui que o não verbal dos bebês se refere aos movimentos, que vão se tornando gestos expressivos e comunicativos pela significação do outro; as expressões faciais, que ganham sentido social; o choro, que, sendo significado nas relações, é diferentemente identificado de acordo com cada situação, e o olhar, que direciona e expressa o contato com o outro. Além disso, há também o não verbal que completa e endossa os que falam, presente na entonação, no olhar, no gesto, nos movimentos carregados de significados e sentidos, que paulatinamente vão sendo compartilhados com as crianças pequenas, na e pela relação social (SCHMITT, 2008, p. 59).

### **Desafios e perspectivas na pesquisa sobre a prática docente**

Os paradigmas epistemológicos que sugerem a pesquisa acadêmica a partir da prática docente (também prevista na resolução CEP 510/2016, com normativas específicas) vertem o ângulo de interpretação ao identificarem que a docência é um campo investigativo próprio, a partir do qual as questões intrínsecas ao cotidiano pedagógico podem ser estudadas. A prática de um ofício imprime ao(à) profissional que a executa a construção de uma identidade sendo, portanto, a constituição de um processo de identificação.

O desenvolvimento profissional (expressão cuja proposta é ser substitutiva das terminologias “formação inicial” e “continuada”), a valorização do trabalho e o plano de carreira continuam sendo desafios colocados à constituição de políticas públicas educacionais voltadas ao trabalho docente. Contemporaneamente, há debates e pesquisas na área de ensino de história e da formação de professores que buscam mapear as tendências na área e as possibilidades que se

abrem diante das problemáticas e dos novos artefatos introduzidos pelas pesquisas e orientações dos programas de ensino.

Marli André (2009), a partir de uma pesquisa sobre as produções em teses e dissertações sobre formação de professores, identifica que houve um aumento significativo nesse tema, especialmente a partir dos anos de 1990. Não apenas o volume das pesquisas aumentou, mas os objetos de pesquisa foram pluralizados com enfoque nas falas, saberes e práticas dos professores (SHULMAN, 1986; PEREIRA; ZEICHNER, 2002; LÜDKE, 2005).

No plano curricular das ofertas do Curso de Especialização em Educação Infantil, a análise da prática docente tem sido uma das esferas de abordagem utilizadas que permitem integrar os(as) cursistas ao debate teórico acerca da formação docente e dos desafios da prática cotidiana (Vide Aquino e Tebet, nesta obra). Essas experiências nos possibilitaram, ao longo das ofertas do curso, fortalecer o debate teórico e propor diferentes experimentos metodológicos. Tais pressupostos permitiram às/os alunas e alunos discentes o desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática docente, e isso tem possibilitado uma ampliação das investigações nas quais professoras e professores se tornam pesquisadoras e pesquisadores ativos de suas práticas, e não apenas elementos subjacentes às pesquisas acadêmicas.

## Referências

ALDERSON, P. As Crianças como Pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Crianças como Investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e**

práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

Brasil (1996). **Resolução n. 196/1996**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS. Brasil (2012). Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS. Brasil (2016). Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Ed.). **Diálogos com William Corsaro**: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Porto alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, 2005.

EDER, D.; CORSARO, W. Ethnographic studies of children and youth: theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 28, 1999. p. 520-531. Disponível em: <http://>

jce.sagepub.com/content/28/5/520.full.pdf+html. Acesso em: 30 ago, 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia Usp**, v. 20, p. 313-336, 2009.

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

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

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

LÜDKE, M. **Pesquisa e formatação docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 11-12, 2005.

MACEDO, N. M. R. Eu, eu mesma e as crianças: os desafios de uma professora pesquisadora. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (Org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 53 - 67

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 196/96**. Brasília, 1996, p. 1-16. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_en\\_cep2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_en_cep2012.pdf). Acesso em: 30 ago. 2018.

MULLER, F. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças**. Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Unicef, 1989. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf). Acesso em: 29 ago. 2018.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez./2010.

QVORTRUP, J. *Macro-análise da infância*. In: CHRISTENSEN, P.; ALLISON, J. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras**. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015. p. 163-183.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (Org.). **Estudos da Infância: Educação e práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17 – 39.

SCHMITT, R. **“Mas eu não falo a língua deles!” As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil**. 2008. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SHULMAN, R. J. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 73, 2000.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa**. 160 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://>

repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2307/5206.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 ago. 2018.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. A construção do campo etnográfico e as pesquisas com crianças no Brasil: dilemas, dificuldades e estratégias. In: Seminário internacional “pesquisa e infância: desafios que as crianças lançam à etnografia”, 2011.

**Anais...**, 2011, Universidade do Porto, nov. 2011.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Rev. Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12417>. Acesso em: 29 ago. 2018.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Rio de Janeiro: Junqueira&Marin, 2007.



# Da formação à (de) formação docente da Educação Infantil: quando a ausência da teoria e da crítica é um projeto

Débora Cristina de Sampaio Peixe<sup>1</sup>

Soraya Franzoni Conde<sup>2</sup>

## Introdução

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio del Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.

Federico Garcia Lorca

Este artigo, fundamentado no Materialismo Dialético, propõe um debate a respeito de alguns aspectos da política nacional de formação de professores/as da educação básica, em especial da educação infantil. Para tal, contextualiza e enfatiza elementos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Professora e Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CED/UFSC). Email de contato: debora.peixe@ufsc.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Pós-Doutora em Psicologia e Educação Urbana pela City University of New York. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED/UFSC) e dos Programas de Pós Graduação em Educação e em Serviço Social da UFSC. Email de contato: sorayafconde@gmail.com

singulares acerca de um projeto de formação, oferecido em dado momento histórico, em universidades públicas brasileiras, que entrou em queda dramática, com a mudança da conjuntura política.

Neste ínterim, emergiu um projeto de (de) formação docente marcado, sobretudo, pela ausência da teoria e da crítica fundadas em uma concepção histórica e materialista de homem e de mundo. Coaduna-se essa ideia aos estudos de Moraes (2003; 2009) que apontam um recuo da teoria. A teoria e a crítica - elementos fulcrais para uma formação continuada de qualidade social que incida diretamente na qualificação dos quadros de profissionais da Educação Básica - vão se tornando cada vez mais raras nessa perspectiva:

trazendo consequências para a educação de maneira geral, inclusive a formação de professores. Por meio do ecletismo de ideias, por exemplo, que manifesta determinadas concepções de didática, atingindo certamente, dentre outros aspectos, os processos de ensino-aprendizagem, a relação teoria e prática, a mediação e intencionalidade do professor e sua função docente. (PEIXE, 2018, p. 35)

O texto enfatiza, inicialmente, a formação docente na Educação Infantil a partir de alguns dados extraídos de documentos e publicações referentes às três edições do Curso de Especialização em Educação Infantil – CEEI (2010 a 2015) ofertadas pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Por meio de uma síntese analítica, o texto trata sucintamente sobre alguns dados relevantes da formação realizada e discorre a respeito da importância, do impacto e dos desafios dessa formação oferecida frente ao contexto de vida, trabalho e formação inicial das professoras matriculadas.

O artigo realiza uma breve incursão analítica e crítica do cenário atual da formação. Compreende-se como Duayer (2016) que uma crítica para ser crítica, tem que ser ontológica. Para o autor, crítica é ontológica não tão somente na teoria, mas nas disputas do cotidiano. As distintas posições, convicções quando

substanciais, explicam-se em diferentes concepções de mundo, ser humano e sociedade.

No atual cenário político, o que está sendo proposto nas redes públicas, que notavelmente reúnem a parcela mais fragilizada da educação básica e que é composta principalmente por mulheres que recebem os mais ínfimos salários e possuem as maiores jornadas da carreira docente?

Essas mulheres são testemunhas da descontinuidade e mesmo da ausência de uma formação teórica sólida e crítica, com currículo e didática específicos. Tal formação impacta justamente na constituição da consciência do ser docente e de sua função diante do trabalho que realizam e que exige um conjunto de conhecimentos profundos e oriundos de diferentes áreas, tais como: Pedagogia; Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Antropologia, dentre outras.

Com o avanço desenfreado das forças neoliberais e neoconservadoras, associado a uma austera política de cortes orçamentários, a educação passa a ser alvo das intervenções oriundas das parcerias entre governo e empresariado, conformando a formação docente à precariedade e ao utilitarismo pragmático e fragmentado. Um verdadeiro confronto com as Ciências da Educação ocorre por meio de estratégias negacionistas e privatistas que corroboram com a produção e imposição de currículos, didáticas e metodologias alienantes da prática e de um ideal estranhado de docentes, meros executores de tarefas, aplicativos e ferramentas virtuais, e, mais recentemente, os professores *youtubers*.

Nas Considerações Finais, são enfatizados os desafios e as possibilidades atuais para o delineamento de estratégias que visem à construção de uma política que resista, combata e supere essa condição, por intermédio de uma concepção mais alargada e comprometida de formação e que interfira socialmente na educação pública de crianças desde a mais tenra idade.

## 1. CEEI: o desafio de construção coletiva de um projeto alicerçado em sólida formação teórica e metodológica

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita, ¿y dónde están esos libros?

¡Libros!, ¡libros! He aquí una palabra mágica que equivale a decir: “amor, amor”, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras.

Federico Garcia Lorca

O Curso de Especialização em Educação Infantil - CEEI foi um projeto nacional coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, na esfera da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil.

De acordo com o Projeto do CEEI (UFSC, 2010), o curso se constituiu a partir do conjunto de esforços empreendidos pelo MEC, a SEB, a UFSC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as Secretarias Municipais de Educação. Oferecido de forma presencial, integrou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica também com apoio da Coordenadoria Nacional de Educação Infantil (COEDI).

Conforme Raupp (2012), o curso se destacou pela relevante articulação com diferentes núcleos de pesquisa do CED/UFSC que focalizam a infância<sup>3</sup> em seus estudos, o que oportunizou a elaboração

---

<sup>3</sup> GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância Educação e Escola; NICA – Núcleo Infância, Comunicação e Arte; NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância; GEPEE – Grupo de Estudo sobre Política de Educação Especial; NEPESEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. Incluiu-se ainda a participação do GEPAPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica da FEUSP.

de uma matriz curricular ancorada em uma “sólida formação teórica articulada às reflexões sobre o trabalho pedagógico cotidiano nas creches e pré-escolas.” (RAUPP *et al*, 2012, p. 28)

Nessa direção, a matriz curricular<sup>4</sup> do curso foi erigida levando em consideração, os seguintes objetivos gerais [...] formar em nível de especialização professores de creches e pré-escolas da rede pública e privada (sem fins lucrativos) catarinense; atender os sistemas de ensino catarinenses em suas demandas de formação de profissionais da educação infantil, ampliando seus conhecimentos e análises sobre a educação infantil com base em elementos teóricos, legais, políticos, pedagógicos e profissionais. E como objetivos específicos:

---

<sup>4</sup> A matriz curricular envolveu eixos temáticos e disciplinas relacionadas: I- História, Políticas para a Educação Infantil no Brasil; Bases Teóricas da Educação Infantil; Políticas de Educação Infantil: determinações sócio-históricas. II- Cultura, Cotidiano e Ação Docente na Educação Infantil; Currículo na Educação Infantil: exigências legais, conceitos definições. Estratégias Metodológicas na Educação Infantil. Sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola: planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil. Corpo e Movimento na Educação Infantil. Imaginação, Arte e Mídias na Educação. Diversidade na Educação Infantil: Educação Especial. Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Conhecimento Matemático na Educação Infantil. III - Pesquisa na Educação Infantil; Metodologia de Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso: um artigo sobre um projeto de intervenção em contextos de Educação Infantil. Total em disciplinas: 360 horas. Aula Inaugural: Formação e Valorização do professor de Educação Infantil; Seminário (25 horas). Defesa dos TCCs. Carga Horária total: 460 h/a. Atividade complementar: Oficinas de Produção de Texto: Leitura e Escrita. (Projeto do CEEI, UFSC, 2010). Essa edição publicou: FLOR, D.C.; DURLI, Z. (Orgs.) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012; VAZ, A; MOMM, C. (Org.) **Educação Infantil e Sociedade: Questões Contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012; COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Orgs.) **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis/Nova Harmonia, 2012; PEIXE, D. C. de S.; NEIVERTH, T. **Creches Catarinenses: experiências de formação e práticas pedagógicas**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2014.

- 1) Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as ao trabalho pedagógico em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil, das políticas nacionais e locais de educação infantil e seus impactos; das contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas; das relações entre cultura, subjetividade e currículo na educação infantil; de estudos e pesquisas na área da educação infantil.
- 2) Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas.
- 3) Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos/diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho. (RAUPP *et al*, 2012, p. 29)

Entre os aspectos que prejudicaram a primeira edição<sup>5</sup> do curso, Raupp *et al* (2012) apontaram a falta de apoio dos municípios, no que tange à garantia de dispensa dos professores para frequentarem as aulas e à disponibilidade de transporte. Essa falta de apoio implicou no não cumprimento de algumas exigências do processo de formação, como pontualidade e assiduidade às aulas e no empenho na produção dos trabalhos e o cumprimento de prazos estabelecidos. Por outro lado, as autoras destacaram aspectos que contribuíram para a qualidade do curso, dentre os quais: “[...] A participação de uma avaliadora interna [...] que identifica as fragilidades do curso e ao mesmo tempo sugere e discute as possibilidades de superação dos problemas. (RAUPP *et al*, 2012, p. 39)

Na continuidade do processo, foi organizada uma segunda edição (2012-2014)<sup>6</sup> denominada Curso de Especialização em

---

<sup>5</sup>A pré-seleção dos alunos se deu de forma *on-line* na Plataforma Freire, por meio de edital validado pelas respectivas redes municipais de ensino. Foram inscritos 476 professores/as, selecionados 240 docentes: 40 em Chapecó, 83 em Joinville e 117 em Florianópolis. Concluíram o curso 125 alunos/as.

<sup>6</sup> A segunda edição também contou com o apoio dos diferentes núcleos de pesquisa mencionados e incluiu o GEPOC – Grupo de estudos e Pesquisas em

Docência na Educação Infantil - CEDEI (*Lato Sensu*), coordenada também pelo NDI/CED/UFSC e voltada aos/às professores (as) de creches e pré-escolas de redes públicas municipais catarinenses, mais precisamente dos municípios de Florianópolis, Araranguá, Sombrio, Maracajá, Joinville, Biguaçu, São José e Palhoça.

Os/as alunos/as, majoritariamente mulheres, foram sujeitos da pesquisa: *As múltiplas determinações da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina: trabalho, gênero e formação* (PEIXE *et al*, 2016). A pesquisa intencionou estabelecer relações entre classe, gênero e formação inicial e analisou dados referentes à cor, experiência de participação em espaços políticos e movimentos sociais, estado civil, orientação sexual, salário e renda, jornada de trabalho, adoecimento docente, dentre outras. No processo de coleta de dados, aplicou-se um questionário a 80 profissionais da educação infantil e registrou depoimentos de 14 professores/as desistentes do curso de formação continuada.

Dentre os principais resultados, apontaram-se as difíceis condições de trabalho docente e sua precária formação inicial como fatores determinantes para o alto número de desistências. Enfatizou-se que, sendo a maior parte composta por mulheres, as relações de gênero contribuíram significativamente nos índices.

Tal pesquisa desnudou as características e condições de vida desses sujeitos, além de denunciar os limites da política de formação, ressaltando as implicações para o aproveitamento e conclusão do curso, para, de acordo com as autoras, refletir acerca da “intersecção das relações de gênero, geração, raça e classe, entre

---

Ontologia Crítica; o GETEI – Grupo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Infância; o NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa e o TMT – Núcleo de Estudos das Transformações do Mundo do Trabalho. Foram publicados: PEIXE, D. C. de; BRAGAGNOLO, R. I.; CONDE, S. F. (Orgs.) **Desafios e perspectivas de formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016 e PINTO, M. R. B.; RAUPP, M. D. (Orgs.) **Educação Infantil: reflexões decorrentes de um processo de formação continuada**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

as particularidades e a totalidade”. Para as autoras, desprezar esses elementos compõe parte do discurso neoliberal que busca “‘maquiar’ a centralidade da categoria trabalho submetida à exploração insaciável do capital, bem como as imbricadas relações entre gênero e trabalho”. (PEIXE; BRAGAGNOLO; CONDE, 2016, p. 21; CONDE, 2018)

De acordo com as autoras, desistiram na primeira edição do curso, 47,92% e, na segunda edição, 47,72% dos/as estudantes, devido aos seguintes motivos: sobrecarga de trabalho nas unidades de educação infantil; precária formação recebida nos cursos de formação inicial - graduação em Pedagogia (instituições privadas e cursos à distância); dificuldade em conciliar a vida privada familiar e o trabalho doméstico com a profissão e o estudo. (PEIXE *et al*, 2016)

Segundo consta, 95% das pessoas matriculadas nas duas edições pertenciam ao sexo feminino e justificaram a procura de um curso de especialização pelo desejo de retornar a estudar, de serem aprovados num concurso para professor/a efetivo, de aprimorar a prática, preparar-se para o mestrado, dentre outros motivos.

Ao perguntarmos sobre o compartilhamento dos afazeres atrelados ao espaço doméstico (atividades relacionadas ao cuidado dos filhos/as, lavar e passar roupa, ir ao mercado, pagar as contas, fazer comida, cuidar do jardim, cuidar dos animais de estimação) as respostas evidenciaram que as mulheres são, na grande maioria, responsáveis por eles. Os percentuais relacionados ao cuidado com os/as filhos/as (sobretudo de levá-los à escola), ir ao supermercado, são na maioria das vezes compartilhados por companheiros/as. Os maiores percentuais relacionados à exclusiva responsabilidade das mulheres estavam atrelados ao lavar e passar a roupa e limpar a casa. Analisando o cruzamento dos gráficos relacionados às atividades cotidianas, fica visível que as estudantes, na grande maioria mulheres, desempenham/assumem muito mais a responsabilidade por atividades domésticas. Por outro lado, quando as atividades estão relacionadas à esfera pública ou a questões financeiras (como pagar as contas), os índices de compartilhamento aumentam. (PEIXE *et al*, 2016, p. 36)

Os dados da pesquisa demonstraram ainda que em relação aos salários, 62% recebiam entre zero e três salários mínimos, e 36% recebiam de quatro a seis salários mínimos, reafirmando a tendência nacional que aponta que os/as professores/as de educação infantil recebem os salários mais baixos da categoria, ainda que possuam a mesma formação de colegas que atuam em outras etapas da educação básica (PEIXE *et al*, 2016; CONDE, 2018).

Sobre a jornada de trabalho em sala com as crianças, as pesquisadoras constataram que 67,43% dos/das estudantes possuía de 40 a 55 horas semanais, evidenciando uma alta carga de trabalho, considerando o tempo para o planejamento, a avaliação, as reuniões pedagógicas e o atendimento às famílias. Entre os/as estudantes desistentes, 71,4% apontaram a jornada de trabalho e a ausência da liberação para formação como os principais motivos para a desistência.

[...] comunico minha desistência no curso por dar aula e não ser liberada para fazer a pós-graduação. (JVR, 26 anos)

[...] Minha jornada de trabalho é de quarenta horas semanais. Pela atividade que desenvolvo na secretaria de educação percebi que deveria buscar melhor conhecimento no que se refere à educação infantil, por isso busquei o curso de especialização. Porém minha jornada de trabalho e a função com a família (tenho uma filha com dois anos) não me permitem organizar um tempo para os estudos. Não estava conseguindo nem ler os textos obrigatórios. O fato de termos aulas todas as semanas e com trabalhos finais de cada disciplina tornou impossível cumprir todas as obrigações do curso. Quem sabe numa outra oportunidade, com minha filhinha mais crescida eu me candidate novamente para o curso, se for permitido. (FRSR-46 anos)

[...] A minha desistência deu-se por vários motivos... A jornada de trabalho também não colaborou para meu desempenho. O cansaço, muitas vezes, foi o fator preponderante para a desistência aliado às questões pessoais. Acredito na importância da busca pelo conhecimento, na formação continuada e que devemos aproveitar as oportunidades. Porém existem motivos alheios à nossa vontade, os

quais me levaram a tomar esta decisão... (GSS, 56 anos) (PEIXE *et al*, 2016, p. 36)

De acordo com as pesquisadoras, a rotina exaustiva vivida pela maioria indicou que as condições de trabalho estavam entre as principais dificuldades para continuar estudando e buscando a formação pretendida. Além disso, muitos dos/das estudantes revelaram ter dificuldades provenientes de uma formação inicial insuficiente para as exigências de uma pós-graduação, sobretudo, na realização das leituras, compreensão e escrita de textos acadêmicos.

As pesquisadoras asseveraram que:

Inúmeros são os desafios no que diz respeito à necessidade de estreitar os laços entre as investigações sobre condições de trabalho, relações de gênero e formação inicial para que possamos contribuir efetivamente na busca de soluções mais eficazes contra a desistência e a evasão de formação de professores, reivindicação antiga da categoria e direito constitucional. (PEIXE *et al*, 2016, p. 48).

A terceira e última edição do CEDEI (2014-2016), também coordenada pelo NDI, destinou-se, prioritariamente, a professores/as de creches e pré-escolas de redes públicas municipais do estado de Santa Catarina e vinculou-se também às ações de formação definidas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) – Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A edição que também contou com o apoio dos grupos de pesquisa<sup>7</sup>, atendeu 80 profissionais das redes públicas catarinenses em três polos - Balneário Camboriú e Tubarão, envolvendo os municípios de: Tubarão, Criciúma, Içara, Garopaba, Laguna, Treze de Maio, Jaguaruna, Imbituba, Camboriú, Balneário Camboriú, Itajaí, Pomerode, Navegantes e Nova Trento, obtendo 60 aluno/as

---

<sup>7</sup> Os mesmos grupos da segunda edição, incluindo-se o GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho.

concluintes. Esta edição obteve menos recursos que as anteriores e não contou com uma avaliadora interna durante o processo.

Lamentavelmente, essa edição já sofria os impactos de medidas de austeridade fiscal e as políticas que se seguiram não oportunizaram que houvesse uma continuidade dessa formação continuada. Necessário se faz apontar que, apesar das dificuldades enfrentadas, sobretudo, na parceria com os municípios a fim de garantir as condições de participação das docentes matriculadas, a formação não merecia ser interrompida, a partir das indicações das avaliadoras internas das edições anteriores. As avaliações ressaltaram a importância da manutenção da formação, sua ampliação, avanços e superação dos pontos problemáticos ligados às condições objetivas de realização do curso, indicando sua salutar contribuição para a qualificação do corpo de profissionais participantes.

A seguir, ressalta-se a contribuição das avaliadoras internas das duas primeiras edições do curso, trazendo mais elementos sobre a relevância e diferencial do trabalho desenvolvido. Notadamente, a avaliação reuniu aspectos centrais relacionados aos problemas encontrados, mas com possibilidades concretas de avanços do ponto de vista da oferta, do acesso, da permanência, do aporte teórico e de suas interações com a prática pedagógica, além de outras referendadas pelas avaliadoras.

## **2. A Avaliação do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil: uma análise dos possíveis impactos da formação na prática docente**

Y sabed, desde luego, que los avances sociales y las revoluciones se hacen con libros y que los hombres que las dirigen mueren muchas veces como el gran Lenin de tanto estudiar, de tanto querer abarcar con su inteligencia. Que no valen armas ni sangre si las ideas no están bien orientadas y bien digeridas en las cabezas. Y que es preciso que los pueblos lean para que aprendan no sólo el verdadero sentido de la libertad, sino el sentido actual de la comprensión mutua y de la vida.

Federico Garcia Lorca

Este item debruçou-se sobre a avaliação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, a partir das considerações advindas das avaliações internas realizadas.

Campos (2012) ressaltou que no Projeto Pedagógico do Curso, em nível nacional, havia previsão de duas modalidades de avaliação: uma interna com responsabilidade local, e outra externa, com responsabilidade do MEC. Pautada na proposta aprovada pelo colegiado do curso, destacou que o objetivo da avaliação interna foi acompanhar processual e continuamente todas as ações do curso a fim de produzir e socializar informações que subsidiam os debates e tomadas de decisões pelo próprio coletivo – organizado na forma de órgão colegiado representativo que constituiu o curso. (CAMPOS, 2012)

A autora exemplificou que os percentuais de ‘evasão’, reconhecidos como um dos indicadores para se aferir a eficácia da política, acabam por ser considerados tão somente como “expressão individualizada e deliberada do sujeito que ‘desiste’ e, não raro, tratado como resultado de seu ‘pouco empenho’ ou falta de ‘esforço, perseverança’”. (CAMPOS, 2012, p. 244)

A autora explicitou que na Educação Infantil está posta uma dupla luta: primeiro, o reconhecimento da importância de professores bem formados, na contramão da ideia conservadora de que para atuar nessa etapa basta “gostar de crianças” e segundo, a valorização dos profissionais superando hierarquias discriminatórias como as constatadas na carreira e nos salários de docentes de creches e pré-escolas, se comparadas a outras etapas da educação básica.

Coutinho; Lessa (2016) abordaram aspectos da política nacional de formação de professores da educação básica, mais especificamente da educação infantil, em sua avaliação da segunda edição<sup>8</sup>. Vale aqui dar relevo a um dos discursos das profissionais

---

<sup>8</sup> Situada no contexto de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em 2009, por meio do Decreto Presidencial n. 6755, a Política Nacional de Formação amparou-se fundamentalmente, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional

destacados pelas autoras e que foi ao encontro dos discursos também sublinhados por Campos (2012) na avaliação da edição anterior:

Sou uma boa aluna e procuro me dedicar ao máximo, porém como atuo 40h em sala de aula não consegui realizar todas as leituras com antecedência, então algumas foram realizadas posteriormente. (A08 *apud* COUTINHO; LESSA, 2016, p. 68)

Segundo Coutinho; Lessa (2016):

[...] Esses aspectos revelam que, apesar da formação continuada ser um direito dos professores - desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e mais atualmente pela Política Nacional de Formação (Decreto Presidencial (nº 6.755/2009), que define que essa formação deve acontecer por meio da oferta de cursos por instituições públicas de educação em consonância com os projetos das redes de ensino - essa formação ainda se efetiva sustentada por esforços individuais e não por políticas de formação articuladas. O esforço individual entrelaça-se nos princípios perversos de favor/compensação e meritocracia, ou seja, por um lado, favor aos sistemas municipais de ensino (quando as professoras são liberadas, mas precisam "pagar" quem as substituirá) e, por outro, a meritocracia, o esforço de quem enfrentou dificuldades, mas conseguiu. (COUTINHO, LESSA, 2016, p. 68)

As autoras enfatizaram os índices de evasão nesta segunda edição do curso, marcado por 60% no polo de Araranguá e 40% no polo de Florianópolis. Ainda que as autoras reconheçam que esse dado decorra de um amplo conjunto de variáveis, tais como a organização da vida pessoal, a maioria ser constituída de mulheres, da disciplina de estudo de um curso de pós-graduação, sem dúvidas, as condições de trabalho interferiram sobremaneira para as desistências.

---

de Educação e na Lei que institui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) como fundação pública, prevendo suas funções.

A partir das vozes das docentes matriculadas no curso, ficou evidente a necessidade da continuidade da formação. As autoras apontaram que o desafio está posto, de avançar na Política de Formação a fim de que “se criem condições para a estruturação dos processos de formação de forma contínua e contextualizada, ou seja, em serviço, garantindo as condições de frequência e permanência no curso”. (COUTINHO, LESSA, 2016, p. 7).

A partir dos textos analisados, salienta-se o compromisso entre os entes federados e a universidade pública no que diz respeito aos recursos, à estrutura, aos profissionais envolvidos, às condições objetivas para o acesso e permanência das professoras. E, além disso, focaliza-se a urgência da qualidade de um projeto de formação continuada em nível de especialização, que prime pelo aprofundamento teórico e crítico das bases teórico-metodológicas, constituindo-se numa práxis, que, de fato, impacte o trabalho pedagógico na Educação Infantil, alcançando todos os seus sujeitos: professores, profissionais, crianças e famílias<sup>9</sup>.

Do contrário, seria a apologia de uma (de) formação docente da Educação Infantil em que tanto as não condições objetivas de realização quanto à ausência da teoria e da crítica em seus fundamentos, tornariam esse não só um projeto perverso, usando o termo empregado por Freitas (2012, *apud* COUTINHO; LESSA, 2016, p. 69), mas conveniente ao Capital.

### **3. Alguns apontamentos sobre a atual (de) formação docente: o/a professor/a *youtuber***

[...] y no olvidéis este precioso refrán que escribió un crítico francés del siglo XIX: “Dime qué lees y te diré quien eres”.

---

<sup>9</sup> Ainda que não se trate de uma formação em nível de especialização como as que foram coordenadas pelo NDI/CED/UFSC, vale mencionar a existência de um projeto de extensão denominado NDI Comunidade que tem possibilitado a oferta de formação continuada e tem ocupado “um lugar político de resistência e de luta pela educação infantil pública e de qualidade [...]” (SPINELLI; EUZÉBIO; SCHNEIDER, 2019, p. 73).

He dicho.

[...] porque todavía la ignorancia es terrible y ya sabemos que donde hay ignorancia es muy fácil confundir el mal con el bien y la verdad con la mentira.

Federico Garcia Lorca

No item anterior pudemos perceber que, mesmo diante de investimentos públicos alinhavados com uma proposta formativa teórica e crítica formulada no bojo do encontro entre especialistas, universidades, gestores municipais de educação e movimentos sociais, inúmeras foram as dificuldades encontradas pelos docentes da educação infantil para concluírem os cursos e as formações ofertadas.

Conforme os dados de nossa pesquisa (PEIXE *et al*, 2016), tratou-se da fração mais fragilizada da categoria docente cuja atividade diária é caracterizada pelos mais baixos salários, por longas jornadas de trabalho e por baixa organização sindical. Dessa problemática, resulta o grande número de desistência e evasão cuja origem resulta da somatória das condições de vida e trabalho, das questões de gênero (por serem majoritariamente professoras, mães e mulheres) e da formação inicial precária recebida em instituições privadas à distância.

Se naquele momento as coisas já não iam bem, com recursos e financiamentos à educação sendo cortados como resultado das políticas de austeridade fiscal impostas ao Brasil, o quadro agora é ainda mais grave. Enquanto muitos são levados a afirmar que há ausência de formação aos docentes da educação infantil, constatamos que não se trata de ausência. Há sim um projeto (de) formativo em curso que se caracteriza pelo recuo da formação teórica consistente tal qual pretendida outrora em parceria com as Instituições de Ensino Superior.

Nesse contexto, as formações sobre princípios e fundamentos da prática docente (direitos humanos e das crianças, questões de ética e metodologia de trabalho, política, sociologia, história da educação e da infância, diferentes correntes pedagógicas,

especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento, etc.), que fornecem uma base para a autonomia intelectual do professor em relação à seleção de conteúdos e desenvolvimento de práticas exitosas, são trocadas por um sistema curricular pré-determinado.

O/a docente torna-se mero gerenciador de metodologias, estratégias e ferramentas adaptando recursos tecnológicos e materiais didáticos cujo conteúdo já fora produzido, pensado, apropriado e vendido de forma pronta e acabada. Nasce aqui “o/a professor/a *youtuber*” para crianças, uma verdadeira afronta aos especialistas, pesquisadores e estudiosos da área.

Ao pesquisar sobre as formações atualmente ofertadas para professores de educação infantil pelo Ministério da Educação, há que se destacar a inexistência de qualquer proposta específica, sobretudo em nível de especialização. No site do MEC encontramos alguns programas distantes da especificidade da educação de crianças.

Sublinha-se: *Tempos de Aprender* (com plataformas online de formação aos docentes do Ensino Fundamental); *Educação Conectada* (cujo foco é contribuir à maior acessibilidade à Internet) e *Educação na Prática* (onde crianças do ensino fundamental são levadas a conhecer o ambiente universitário com vistas a conhecer profissões de trabalho). E alguns programas polêmicos e amplamente rejeitados para o Ensino Superior, como: *Future-se* e *Escola Cívico Militar*, além de outros como: *Conta pra Mim* e *Novos Caminhos*, cujas páginas perduram por vários dias fora do ar e sem informação alguma, revelando um pouco da situação em que o Ministério se encontra.

Sobre formações para docentes de Educação Infantil em Santa Catarina, em que pese uma escassez de propostas na grande parte dos municípios que outrora participaram do CEDEI, é possível encontrar em alguns sites e Portais de Secretarias Municipais de Educação, algumas informações relevantes que fundamentam nossas análises e reflexões críticas. Destacam-se dois municípios que foram polo das edições do CEDEI e que, nos sites correspondentes à

prefeitura/às Secretarias Municipais de Educação, dão algumas pistas sobre os caminhos que vêm percorrendo.

Um deles, por exemplo, possui o portal AVAMEC vinculado ao MEC, onde os docentes do Ensino Fundamental, além de acessarem materiais disponíveis na página do MEC, também encontram um espaço para criar e acessar salas para aulas virtuais. Na Plataforma AVAMEC, é possível encontrar cursos à distância em vídeo aulas onde se destacam os cursos de Pensamento Computacional, Tecnologias da Informação, BNCC e Aperfeiçoamento em Conselho Escolar.

Para a Educação Infantil, encontra-se um Caderno de Formação, publicado no início de 2021 pela Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI). No Caderno, consta uma proposta de Formação Continuada aos profissionais da Educação Infantil em 2021 dividida em nove cursos planejados a partir de um levantamento de temas realizado junto às unidades do município<sup>10</sup>.

Ao ler o documento, torna-se evidente o destaque dado à prática como ponto de partida para a formação docente. Além disso, no contexto da pandemia da *Covid-19*, aponta a necessidade de pensar a organização do trabalho pedagógico com crianças em caráter híbrido (presencial e à distância), considerando protocolos de saúde e cuidados higiênico-sanitários<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A saber: 1. Ações de Cuidado na Educação Infantil em Tempos de Pandemia; 2. Arte, Natureza e Ambiente Virtual para Atendimento Híbrido; 3. Cinema e Arte Visual para Despertar Sentidos; 4. Diferentes Ferramentas Tecnológicas para Edição dos Portais das Unidades Educativas; 5. Ninho de Leitura (restrito para unidades previamente selecionadas); 6. Organização do Atendimento Híbrido; 7. Organização dos Processos Educativos com bebês; 8. Produções Culturais em Ambientes Virtuais; 9. Supervisão na Educação Infantil: documentos curriculares e metodologias de trabalho na Rede Municipal de Educação.

<sup>11</sup> A naturalização do sistema híbrido de funcionamento também destoa da necessidade de resistência da categoria docente frente ao descontrole que a pandemia adquire no Brasil, sobretudo em 2021, quando o país se tornou um laboratório de novas cepas do *Coronavírus* e uma ameaça real à saúde pública internacional. No dia

Embora na programação apareçam vários temas sendo ministrados por especialistas qualificados de diferentes universidades, identifica-se nos objetivos e nas ementas das formações, o predomínio de intenções utilitaristas para a aprendizagem de metodologias de trabalho e uso de ferramentas virtuais em detrimento de fundamentos teóricos e suas relações com a prática.

Encontra-se nos dois canais no *Youtube* dessa SME, os cursos completos realizados em 2021 e chama atenção sua rasa fundamentação teórica. Um deles, intitulado: “A importância do acolhimento para o fortalecimento de vínculos na Educação Infantil” ganha destaque pela abordagem psicológica comportamentalista presente.

No referido curso ressalta-se que, após um longo período sem aulas, é necessário lembrar a “importância do acolhimento para o fortalecimento de vínculos na Educação Infantil” como meio de ensino de habilidades sócio emocionais. Referenciado nos estudos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e de pesquisas realizadas em Harvard, enfatiza que “o acolhimento e a empatia melhoram o comportamento e a disciplina do aluno frente às possibilidades inadequadas de comportamento na escola” (...) também “ajuda o aluno a ser mais saudável e bem-sucedido na vida...”. Assim, o/a professor/a é levado/a, por meio de um bom acolhimento, a fortalecer as famílias em períodos difíceis como o da pandemia, agindo na direção da melhora do desempenho escolar.

Por último, o curso indica como “o professor pode ter coragem e neutralizar pensamentos negativos durante sua prática e enfrentando o medo do retorno as aulas”. Sugere, por meio de um exercício prático, que o docente “coloque pensamentos e coisas ruins dentro de uma caixinha e as analise neutralizando-as”.

---

08 de abril de 2021, por exemplo, atingimos o marco de 4.249 mortes por dia, meio a inexistência de um *lockdown* efetivo e de um programa racionalmente planejado para fechamento e abertura de espaços públicos e privados.

Os comentários de pessoas participantes no vídeo descrito evidenciam o descontentamento dos/das profissionais com a formação recebida e o distanciamento desse tipo de curso da realidade por eles vivida. Várias críticas são postadas no chat:

Gente, veio aqui para falar isso? (S.M.)

Sem vacina, sem retorno! (J.S.)

O prefeito vai acolher os docentes? (L.P)

Coragem a depender de nossas emoções? (K.A)

Prefiro ser medrosa e estar viva! (S.S)

Por fim, o curso naturaliza o retorno, não questiona a falta de condições existentes, os riscos que crianças, docentes e famílias correm e ensina a ter coragem (como um sentimento que brota espontaneamente da vontade subjetiva docente) durante o acolhimento para fortalecer vínculos com famílias e afastar sentimentos negativos como medo e ansiedade. Descolados os sentimentos da base material e concreta da vida que em meio à pandemia os produzem, resta aos docentes colocar os medos na caixinha e neutralizá-los por meio de pensamentos positivos.

Mais um exemplo encontrado em um site de outra SME, aponta a disseminação de endereços virtuais contendo, dentre outros assuntos, metodologias de aprendizagem ativas, ensino híbrido: personalização e tecnologia, materiais sobre os campos de experiência/BNCC, tutoriais do *Google Classroom*, *Google Meet*, Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais, Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo<sup>12</sup>.

Seria cômica, não fosse trágica a situação da formação docente que acabamos de descrever. Ela revela que não se trata de uma ausência de formação, mas de um projeto formativo utilitarista às intenções do grande capital, onde professores/as, ou são transformados/as em meros aplicadores/as de ferramentas e

---

<sup>12</sup> Para saber mais a respeito, leia: Bloom, B. *et al.* Taxionomia de objetivos educacionais. Globo, 1976.

metodologias impostas à priori no trabalho remoto, ou são expostos/as, no retorno ao trabalho presencial nas redes públicas de educação, uma vez que as famílias precisam voltar ao trabalho.

Segundo Leher (1999), a redefinição dos sistemas educacionais está no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial nos últimos anos e se relaciona com a equação governabilidade-segurança. Isso fica claro nas questões ideológicas que se materializam nas instituições e currículos. A ênfase na dimensão instrumental da educação, face à dinâmica do capital feita pelo pensamento crítico, acaba não rompendo os marcos do economicismo.

Aprofunda-se a contradição entre uma educação básica rasa e elementar para a maioria da população e um ensino superior para a formação das elites privilegiadas que desfrutam da maior parcela do orçamento educacional. Nessa perspectiva, não adianta mais investir em pesquisa, pois países em desenvolvimento devem investir em nichos de mercado que potencializem a venda de mercadorias de baixo valor agregado.

Nesse contexto, há ainda empresas e empresários organizados que ofertam cursos e materiais didáticos, além de diferentes ferramentas tecnológicas, conforme o interesse privado e com financiamento público pagando por isso. O/a professor/a, sobretudo da Educação Infantil, é reposicionado por meio de um currículo *específico* que o desapropria daquilo que lhe é próprio, tornando-o um *youtuber* de conteúdos previamente formatados e determinados ou ainda um *coach* que ignora a materialidade da vida docente e discente e tenta motivar profissionais de forma pragmaticamente alinhada ao sistema.

Conforme asseveram Shiroma e Evangelista (2015), a educação é um dos elementos essenciais de recomposição da hegemonia burguesa. Novos vocabulários e termos aparecem para escamotear a luta de classes e naturalizar a condição social existente como natural, evidente, permanente e imutável.

## Considerações Finais

O texto objetivou discutir aspectos da política nacional de formação docente da educação básica, a partir de uma síntese analítica de três edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2010 a 2015) oferecidas pelo NDI/CED/UFSC.

Também intencionou realizar uma breve incursão analítica e crítica do cenário atual da formação docente, destacando algumas formações em curso em algumas redes municipais que foram polo das edições do curso. Assim como não houve continuidade do curso de especialização por meio de programas em parceria entre os entes federados, outros tipos de formação foram tomando espaço na atual conjuntura e, notadamente, o recrudescimento de uma formação hermética nesses tempos duros de pandemia.

Um *déjà-vu*? Um retorno ao tecnicismo? A que nos remetem esse tipo de (de) formações oferecidas no atual contexto, cujos programas dão ênfase à prática pela prática, à técnica e à tecnologia pura e simplesmente e deixam de lado uma formação pautada na práxis?

Sob outra perspectiva, trata-se de oportunizar e garantir uma formação tal que permita aos sujeitos históricos que constituem a generidade humana, desenvolverem-se integralmente a partir do fortalecimento da teoria e da crítica - pilares que contribuem para superar o espontaneísmo e o senso comum, tão úteis ao negacionismo em voga.

Os desafios atuais para o delineamento de estratégias que visem à construção de uma política que resista, combata e supere essa condição de (de) formação docente são enormes. Entretanto, assim como a história não está dada, o reposicionamento da política nacional de formação e não de (de) formação docente depende da nossa agência posicionada e transformadora, pois se há algo permanente no mundo é seu movimento e constante transformação. As crises, tais quais vivemos na atualidade, ocorrem quando algo novo nasce, mas o velho teima em permanecer.

## Referências

- CAMPOS, R. F. Perspectivas, limites e desafios do processo de avaliação interna do Curso de Especialização em Educação Infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 229- 248. Disponível em: [https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ\\_infantil-e-forma%25C3%25A7%25C3%25A3o-de-professores.pdf](https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%25C3%25A7%25C3%25A3o-de-professores.pdf) Acesso em 05 mai 2021.
- CONDE, S.; GARCIA, I.; H.J. “Do luto à luta”. Da infância abstrata às crianças reais: relações entre infância, trabalho e práxis educativa”. In: Revista Polyphonia. UFG. Ago/2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/index> (no prelo)
- CONDE, S. F. **As condições de trabalho de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Brasil. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.165-177, set./dez., 2018.
- COUTINHO, Â. S.; LESSA, J. S. Da avaliação de um curso de especialização em docência na educação infantil à avaliação de uma política nacional de formação continuada. In: PEIXE, D. C. de S. Peixe; BRAGAGNOLO, R. I.; CONDE, S. F. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016, p. 51- 76.
- DUAYER, M. **Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica à centralidade do trabalho**. Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. out. 2016 . n. 22. p. 29- 43. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.011744108061999183.pdf> Acesso em 5 mai 2021.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, set. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/2246> . Acesso em: 22 jan. 2021.
- LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. In: Revista Outubro, 1.3, 1999, p. 19-30.

LORCA, Federico Garcia. **Medio pan y un libro**. Discurso íntegro pronunciado en la inauguración de la biblioteca de su pueblo natal. Fuente Vaqueros (Granada), em septiembre del año 1931. Disponível em: <https://algundiaenalgunaparte.com/2016/06/09/medio-pan-y-un-libro-de-federico-garcia-lorca/?fbclid=IwAR2I03ne6JTq4ElOqw7Pybzegftj-s-y7vQJRu-cbUTtHZStJKU1prumCKo> Acesso em: 5 mai. 2021.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portal do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em 16 mai. 2021

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151- 167.

\_\_\_\_\_. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 585- 607, mai/ago, 2009.

PEIXE, D. C. de S.; BRAGAGNOLO, R. I.; CONDE, S. F. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016.

\_\_\_\_\_; *et al.* As múltiplas determinações da formação continuada de professores/as de educação infantil em Santa Catarina: condições de trabalho, relações de gênero e formação inicial. In: PEIXE, D. C. de S.; BRAGAGNOLO, R. I.; CONDE, S. F. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de Educação Infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016, p. 27- 50.

\_\_\_\_\_. Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 2000-2014: um a investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193616/PEED1329-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 10 mai, 2021.

RAUPP, M. D. *et. al.* A gestão do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFSC. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.) **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 17- 43. Disponível em: [https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ\\_infantil-e-forma%25C3%25A7%25C3%25A3o-de-professores.pdf](https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%25C3%25A7%25C3%25A3o-de-professores.pdf) Acesso em 5 mai 2021.

SPINELLI, C. S.; STRENZEL, G. R.; PIMENTEL, M. E. C. (Orgs.). **Educação Infantil e Formação Continuada**: reflexões sobre a prática docente. Florianópolis: Núcleo de Publicações – NUP/UFSC, 2017.

\_\_\_\_\_; EUZÉBIO, J.; SCHNEIDER, J. Ndi comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e profissionais da educação infantil. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p.61-74 out/dez 2019. 2019. v16. n4. h447 Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3299/2931> Acesso em 5 mai 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Infantil**. Florianópolis, SC: MEC/SEB/UFSC/CED/NDI, 2010.

## Uma carta: os sonhos não envelhecem

Belo Horizonte, 05 de junho de 2021.

**Cara Walburga,**

Acabo de receber, com satisfação, sua mensagem sobre o livro que você e a Cleo estão publicando a partir da experiência do “Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil”, implementada no período de 2010 a 2014.

Minha primeira reação foi pensar que “os sonhos não envelhecem”. Assim, como no livro sobre o Clube da Esquina, que relata a brutalidade e imbecilidade que tomou conta do país na década de 60 a 70, oprimindo os sonhos de uma juventude, me veio à mente a desconstrução que vivemos hoje da política de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, tenho a certeza de que perspectivas podem ser criadas pelo trabalho coletivo. Neste contexto, a organização do livro se torna especialmente estratégica, não apenas como memória e avaliação, mas sobretudo como referência para uma agenda de reconstrução que precisamos formular e defender.

O Curso de Especialização foi proposto com vários objetivos e como uma das etapas da formulação de uma Política Nacional de Formação Docente da Educação Infantil. O primeiro objetivo era abrir um debate comum entre Faculdades de Educação de Universidades Federais (agências formadoras) sobre a especificidade da docência na Educação Infantil. Embora seja comum atribuir determinadas práticas inadequadas, existentes na Educação Infantil à estrutura e funcionamento do Sistema Escolar, assim como à influência do Ensino Fundamental, é inquestionável a insuficiência da Formação Inicial e Continuada para o trabalho com bebês e crianças pequenas.

O debate tomou como ponto de partida os currículos da Pedagogia e das propostas de Pós-Graduação e/ou Extensão das Universidades envolvidas. Embora complexa e às vezes tensa, considero que essa etapa foi bem sucedida. Articulou efetivamente uma rede de Faculdades de Educação que estabeleceu uma Proposta Curricular para o Curso de Especialização, com foco na docência na Educação Infantil. Com um entendimento comum sobre os conhecimentos necessários para o exercício da docência, tínhamos subsídios para rever a política de Formação Inicial e Continuada ofertada aos profissionais da Educação Infantil. A proposta do Curso foi implementada com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) e poderia também ser ofertada em parte ou módulos como cursos de aperfeiçoamento ou extensão. O fundamental era consolidar uma compreensão sobre a especificidade da formação para atuar na Educação Infantil.

Ambiciosamente, e trabalhando além do confortável, precisávamos enfrentar o debate (ainda necessário e atual) sobre a identidade e os objetivos do Curso de Pedagogia em relação à Educação Infantil. Por outro lado, tínhamos na implantação inicial da Especialização, o objetivo de, a partir de uma avaliação, formular coletivamente com a participação das Universidades “Um Pacto Nacional pela Qualidade na Docência na Educação Infantil”. Não conseguimos atingir esse objetivo. Precisávamos e ainda precisamos saldar uma dívida histórica do Governo Federal (MEC), que apesar da integração da Educação Infantil ao Sistema Educacional como primeira etapa da Educação Básica (LDB, 1996; FUNDEB, 2007), nunca ofertou um programa de formação em nível superior, em âmbito nacional, aos profissionais em exercício na Educação Infantil.

Mas, por que retomo esta história? Em primeiro lugar para dar minha contribuição a partir do lugar que ocupei de 2007 a 2016 na Coordenação Geral da Política Nacional de Educação Infantil. Em segundo lugar, porque entendo que para além da importância de registrar, avaliar e divulgar a experiência da Especialização, precisamos recolocá-la na agenda da reconstrução das políticas

educacionais. Ou seja, não devemos ignorar que é um trabalho duro e necessário explicitar, de forma articulada e negociada, entre nós do campo da Educação, quais projetos precisam ser retomados frente a tantos retrocessos: Proinfância, Brasil Carinhoso, Programa Nacional de Biblioteca na Escola, Programa Nacional do Livro Didático, Educação Infantil do Campo, Educação Infantil para Igualdade Racial, Alimentação Escolar, Saúde na Creche.

Penso que a Política de Formação Docente deve ser prioridade absoluta quando for possível o diálogo democrático com o Governo Federal, especialmente com o MEC. Defendo esta posição não apenas considerando as decorrências da Pandemia do COVID-19 na Educação, mas pela potência da formação e pela caminhada realizada, que nos possibilitam uma proposta concreta, fundamentada em avaliação e apoiada por uma ampla rede de Faculdades de Educação e pelo Movimento Interfóruns de Educação do Brasil- MIEIB.

\*\*\*

Na arte da pintura existe uma técnica denominada “Pintura Cega” na qual, de olhos vendados, o artista privado da percepção visual pinta, guiado pelas possibilidades da memória. Quando muitos de nós não enxergam possibilidades reais que nos guiem em um processo de mudança a curto prazo, é bom retomar sonhos e projetos na memória.

“Vale a pena não dormir  
Porque amanhã vai chegar”  
Thiago de Mello

Forte abraço, Rita Coelho.



## Epílogo

Patrícia D. Prado

Estavam realmente interessadas em saber mais  
sobre aquela incrível experiência de iniciação.  
Nós, já misteriosas, pelo contrário,  
buscávamos as tangentes, os fios finos daquelas  
estranhas experiências de iniciação.  
... manifestações de insanidade criando efeitos inteiros em nós.

Num algo de corpo todo, numa 'Pedago', numa 'gia',  
que rodopiava e se unia...  
Tendo corpos e logo existindo  
Nós, inventando culturas desde o nascer  
... manifestações estéticas criando expressões inteiras em nós

Formação do diálogo pretendido entre infâncias,  
tomando ciências, profissões em docência criança e pequena  
fruta de encontros em Curso de Especialização da UFSCar  
Feitos de complexos envolvidos, de temáticas de distintos  
campos,  
de infâncias em formação, em estudos sociais, em artes e filosofias  
... manifestações expressivas criando implicações inteiras em nós

Pedagogias que não preparam, nem escolarizam,  
que consideram a incompletude do olhar de adultes em crianças  
que defenda o reino da brincadeira, em gritos, cantos,  
em gesto, em dimensão brincante  
... manifestações lúdicas criando docências inteiras em nós

Experiências que foram pra ser vividas e não ensinadas  
De observação cautelosa, de percepções livres, de preferências,

Em elementos que formam em transformar uma educação  
relacional  
Em reconhecimento das suas e das nossas corporeidades  
... manifestações coletivas criando performances inteiras em nós

De coletivo que nega a simplificação de capacidades,  
de imobilidade, cópia e limitação  
de ortopedia dos corpos, de *imprinting* social,  
de uma educação de corpos retos.  
Bebês que exibem sofisticação de rituais comunicativos,  
De dialogias, inovações, sincronismos, admirações,  
... manifestações arrebatadoras criando surpresas inteiras em nós

Nos nossos corpos, ocupação, mudanças, transposição  
Da lógica que racionaliza, bidimensionaliza  
Num arrebatarse, descobrir o que está encoberto, enrijecido,  
Num primeiro encontro, num movimento dinâmico do sem fim  
Que consolida educação em praxis estética e poética  
... manifestações políticas criando presenças inteiras em nós

Movimentos de buscas incessantes, rupturas e questionamentos  
De crianças inventoras de movimentos interpretativos  
Coreografias outras,  
Encenações outras,  
Muitas “diagoguês”  
... manifestações libertadoras criando humanidades inteiras em  
nós

Entre diferentes e diferenças, etnias e raças, gêneros,  
Idades e gerações, classes sociais  
Rompendo sim, semióticas dominantes  
No educar, cuidar, pesquisar e inventar COM as crianças  
... manifestações infantis criando formações inteiras em nós.

## **Apresentação das autoras/autores e organizadoras**

Ana Cristina Juvenal Cruz  
Ana Lúcia Goulart de Faria  
Andrea Braga Moruzzi  
Anete Abramowicz  
Caroline Raniro  
Cleonice Maria Tomazzetti  
Débora Cristina de Sampaio Peixe  
Diana Patrícia Mauer  
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet  
Ingrid Hötte Ambrogi  
Jader Janer  
Juliane Raniro  
Lígia Maria de Leão Aquino  
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi  
Maria Walburga dos Santos  
Patrícia da Silva Foesten  
Patricia Dias Prado  
Paulo Sergio Fochi  
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi  
Rita de Cássia de Freitas Coelho  
Soraya Franzoni Conde  
Suely Amaral Mello  
Suzana Marcolino  
Tatiane Cosentino Rodrigues



### **ANA CRISTINA JUVENAL CRUZ**

Professora Adjunta na UFSCar no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É Coordenadora do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, gestão 2021-2023. Desenvolve estudos e pesquisas na área de educação com ênfase em relações étnico-raciais, estudo e ensino das histórias africanas e afro-brasileiras e da diáspora negra.

Email: [anacjcz@gmail.com](mailto:anacjcz@gmail.com)



### **ANA LÚCIA GOULART DE FÁRIA**

Criancista, criançóloga, anti fascista, marxista, feminista, anti racista, anti adultocêntrica. Paulistana desvairada, pedagoga, professora permanente 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. Coordenadora do GT 07- educação das crianças de 0-6 anos da Anped, por 2 vezes. Membro do Colegiado do doutorado da Faculdade de Ciências da Formação da Università degli Studi Milano Bicocca (2010-2018). Desenvolve 3 projetos de pesquisa sempre na intersecção de idade, classe, gênero e relações etnicorraciais no Brasil, na Itália e na Suécia.

Email: [cripeq@unicamp.br](mailto:cripeq@unicamp.br)



### **ANDREA BRAGA MORUZZI**

Formada em Pedagogia, tem mestrado e Doutorado em Educação pela UFSCar e Pós-Doutorado em Educação pela USP. Atua principalmente sobre os temas: Educação infantil, Infância/Gênero e Sexualidade, Sociologia da Infância.

Email: andreamoruzzi@ufscar.br



### **ANETE ABRAMOWICZ**

Socióloga. Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Professora Titular Sênior da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista Produtividade 1B do CNPq.

Email: anetabra@usp.br



### **CAROLINE RANIRO**

Doutora e Mestre em Educação Escolar pela UNESP - onde também concluiu o curso de Pedagogia, em 2006. Estuda as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisa com crianças. Atualmente é gerente pedagógica de

sistema de ensino e formadora de professores e gestores.

Email: carolraniero@yahoo.com.br



### **CLEONICE MARIA TOMAZZETTI**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Foi professora da Universidade Federal de Santa Maria de 1994 a 2017. Atualmente é professora da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, práticas educativas, educação e infância, educação infantil e formação de professores.

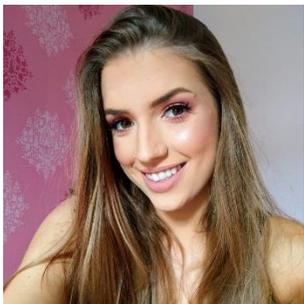
Email: [cmtomazzetti@ufscar.br](mailto:cmtomazzetti@ufscar.br)



### **DÉBORA CRISTINA DE SAMPAIO PEIXE**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG/RS) e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL/RS). É professora e Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CED/UFSC). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teoria Histórico Cultural e Ontologia Crítica – GEPOC-THC.

Email: [debora.peixe@ufsc.br](mailto:debora.peixe@ufsc.br) ou [dpeixe2009@hotmail.com](mailto:dpeixe2009@hotmail.com)



### **DIANA PATRÍCIA MAUER**

Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, possui Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Atua como professora de Educação Infantil na rede pública municipal de Capão da Canoa.

Email: dianapmauer@gmail.com



### **GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET**

Gabriela Tebet é doutora em Educação e professora da UNICAMP. Pesquisadora dos bebês, da infância, das relações étnico-raciais. É coordenadora do grupo de pesquisa GPPES, membro do grupo DiS, organizadora do livro Estudos de Bebês e diálogos com a Sociologia e co-autora do livro Trabalhando a Diferença na Educação Infantil.

Email: gabigt@unicamp.br



### **INGRID HÖTTE AMBROGI**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, pedagoga PUC-SP, mestre em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, IP-USP, Doutora em História Social FFLCH -

USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6330995631263989>

Email: ihambrogi@gmail.com



### **JADER JANER**

Graduado em Geografia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotions studiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).

Email: [jjanergeo@gmail.com](mailto:jjanergeo@gmail.com)



### **JULIANE RANIRO**

Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Mestre em Metodologia de Ensino pela UFSCar. Arte educadora pela USP. Pedagoga e Educadora Musical. É professora formadora, atuando em cursos de licenciatura e pós-graduação com disciplinas relacionadas a prática e metodologia de ensino. Atua também como coordenadora pedagógica e professora de música e teatro em escolas regulares.

Email: [juraniro@yahoo.com.br](mailto:juraniro@yahoo.com.br)



### **LÍGIA MARIA DE LEÃO AQUINO**

É Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), possui mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995) e graduação em Pedagogia pela

Universidade Santa Úrsula (1986). Professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com Bolsa de PROCIÊNCIA/UERJ (desde 2012), Jovem Cientista de Nosso Estado/FAPERJ (2012-2015). Foi vice-coordenadora do PROPEd (2012-2017). É líder do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/34302>) e integra a equipe do Ateliê de Infância e Filosofia/UERJ (ATIF). Foi coordenadora do GT7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos (2006-2009) e membro do comitê científico (2010-2015) da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância, formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas.  
Email: [ligiaaquino@yahoo.com.br](mailto:ligiaaquino@yahoo.com.br)



**LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI**

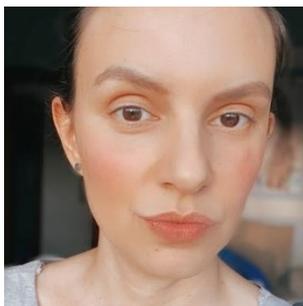
Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Pós-doutorado em Educação e Arte na Universidade de São Paulo/Brasil, Universidade Católica Portuguesa/Portugal e University of Melbourne/ Austrália. Professora da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, da área de Arte, Corporeidade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE). Pesquisadora Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e do Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI). Membro da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB)

e da International Society for Education Through Art (InSEA). CV  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5697508831302188>  
Email: [lucialombardi@ufscar.br](mailto:lucialombardi@ufscar.br)



### **MARIA WALBURGA DOS SANTOS**

Professora associada da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, atuando na graduação e pós graduação em educação. Coordenadora do núcleo de educação e estudos da infância (UFSCar) e DO CRIEI - grupo de pesquisa a respeito das crianças, da infância e da educação infantil. Mestrado e doutorado em educação, e pós doutorado recém concluído na Sorbonne Nord (Paris XIII), laboratoire EXPERICE.  
Email: [walburga@ufscar.br](mailto:walburga@ufscar.br)



### **PATRÍCIA DA SILVA FOESTEN**

Pedagoga e Professora de Educação Física pela UNISINOS. Especialista em Motricidade Infantil pela UFRGS. Professora de Educação Infantil na rede pública municipal de São Leopoldo.  
Email: [patriciafoesten@gmail.com](mailto:patriciafoesten@gmail.com)



### **PATRÍCIA DIAS PRADO**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Graduada em Psicologia (UNESP), Mestre e Doutora em Educação (FE-UNICAMP), Pós Doutora em Artes Cênicas (ECA-USP). Coord.<sup>a</sup> do Grupo de Pesquisa (CNPq): CORPINFÂNCIAS –

Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis. Desenvolve ensino, extensão e pesquisa no campo dos estudos sociais da infância, com destaque à Pedagogia da Educação Infantil, Antropologia e Sociologia, na interface com as Artes corporais e performáticas, na formação profissional e humana.

E-mail: patprado@usp.br..



### **PAULO SERGIO FOCHI**

Doutor em Educação (USP); Mestre em Educação (UFRGS); Especialista em Educação Infantil (Unisinos); Pedagogo (Unopar). Professor do curso de Pedagogia, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pesquisador colaborador do Instituto de Inovação para a Educação (Unisinos); Fundador e coordenador do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.

Email: paulo.fochi@hotmail.com

### **REGINA MARIA SIMÕES PUCCINELLI TANCREDI**

Primeira graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus de Araraquara, concluída em 1971. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela mesma instituição e Programa (1995). Ao longo da carreira trabalhou como professora e pesquisadora na Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara (SP), Universidade Federal de São Carlos (SP) e Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo-SP). Com relação ao ensino básico, foi docente da disciplina Matemática e atuou como diretora substituta em escolas públicas estaduais. No ensino superior atuou com formação de professores nos cursos de

graduação (Matemática, Pedagogia e Letras) e como docente e orientadora no curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Desenvolveu pesquisa e extensão nas áreas de: Formação de Professores e outros agentes educacionais de diferentes níveis e modalidades de ensino; Processos de Ensino e Aprendizagem, com ênfase em avaliação, ensino de matemática, ensino a distância e políticas educacionais. Orientou alunos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Atualmente está aposentada.

Email: retancredi@gmail.com



### **RITA DE CÁSSIA DE FREITAS COELHO**

Socióloga, formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui ampla experiência na formulação, implementação e regulamentação de políticas de Educação Infantil. Foi consultora de vários estados, municípios e organismos internacionais. Uma das articuladoras da criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do qual é membro. Foi presidente da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação. Foi Coordenadora Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação/MEC. Atuou em vários projetos de pesquisa e possui publicações e artigos na área. Atualmente é coordenadora da equipe de avaliação da Educação Infantil no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: ritacoelho951@gmail.com e rita.coelho@caed.ufjf.br



## **SORAYA FRANZONI CONDE**

Pós Doutora Psicologia e Educação Urbana pela City University of New York, Doutora em Educação e Mestre em Sociologia Política pela UFSC. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC e dos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e em Serviço Social (PPGSS/UFSC). Foi coordenadora e subcoordenadora do PPGE/UFSC 2018 e 2020 e chefe do Departamento de Estudos Especializados em Educação entre 2017 e 2018. Foi professora efetiva no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC onde coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil entre 2012 e 2014. É vice-líder do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/CED-CFH/UFSC), onde coordena o Grupo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Infância (GETEI). É autora de diversos livros e artigos entre os quais “A Escola e a Exploração do Trabalho Infantil na Fumicultura Catarinense” (Ed. Em Debate/UFSC).

Email: sorayafconde@gmail.com



## **SUELY AMARAL MELLO**

Graduada em Letras, é mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos. É professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, vice-líder do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, membro do Grupo de Estudos em Educação Infantil da FFC/UNESP/Marília. Desde 2015 assessora a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Email: suemello02@gmail.com



### **SUZANA MARCOLINO**

Formada em psicologia (Unesp, Bauru), doutora e pós-doutora em Educação pela Unesp De Marília. Atualmente é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).  
Email: marcolino.suzana@gmail.com



### **TATIANE COSENTINO RODRIGUES**

Doutora em educação (2011) pela Universidade Federal de São Carlos, possui graduação (2003) em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais (2005) pela mesma instituição. É professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas e do PPGE/UFSCar. É líder do grupo de Pesquisa CNPq "Educação e relações étnico-raciais".  
Email: tatiane.rodrigues@ufscar.br

Ana Cristina Juvenal Cruz \* Ana Lúcia Goulart de Faria  
Andrea Braga Moruzzi \* Anete Abramowicz  
Caroline Raniro \* Cleonice Maria Tomazzetti  
Débora Cristina de Sampaio Peixe \* Diana Patrícia  
Mauer \* Gabriela Guarnieri de Campos Tebet  
Ingrid Hötte Ambrogi \* Jader Janer \* Juliane Raniro  
Lígia Maria de Leão Aquino  
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi  
Maria Walburga dos Santos \* Patrícia da Silva Foesten  
Patricia Dias Prado \* Paulo Sergio Fochi  
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi  
Rita de Cássia de Freitas Coelho  
Soraya Franzoni Conde \* Suely Amaral Mello  
Suzana Marcolino \* Tatiane Cosentino Rodrigues

