

Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH

Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH

Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU

Educar
na(s)

infância(s):

Experiências, desafios e tensões

Comunicações
Orais





II CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAR NA(S) INFÂNCIA(S):

EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS, TENSÕES

Rochele Rita Andrezza Maciel - UCS/GEPICH

Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH

Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU

Educar na(s) infância(s): Experiências, desafios e tensões

Comunicações Orais

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento
Tecnológico:*
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Diretoria de Relações Institucionais:

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Márcio Miranda Alves
Matheus de Mesquita Silveira
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese
Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



II CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAR NA(S) INFÂNCIA(S):

EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS, TENSÕES

Rochele Rita Andrezza Maciel - UCS/GEPICH

Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH

Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU

Educar na(s) infância(s): Experiências, desafios e tensões

Comunicações Orais



© das organizadoras

1ª edição: 2023

Revisão: Giovana Leticia Reolon

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Ilustrações Internas e da Capa: Andriana Góis

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS - BICE - Processamento Técnico

C749a Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s) : experiências, desafios e tensões (2. : 2022 set. 29-30 : Caxias do Sul, RS) [Anais do] 2º. Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s) [recurso eletrônico] : experiências, desafios e tensões / org. Rochele Rita Andrezza Maciel, Claudia Panizzolo, Tatiani Rabelo Lapa Santos. - Caxias do Sul, RS : EDUCS, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-273-7

DOI 10.18226/9786558072737

1. Educação - Congressos. 2. Educação de crianças. 3. Política pública. I. Maciel, Rochele Rita Andrezza. II. Panizzolo, Claudia. III. Santos, Tatiani Rabelo Lapa. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos	37(062.552)
2. Educação de crianças	373.2
3. Política pública	304.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 - Ramais: 2197 e 2281 - DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br - E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Apresentação/ 9

Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH

Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH

Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU

Parte I – História e concepções de infância/ 12

- 13 A infância em Caxias do Sul/RS (1946-1956): memórias de egressas do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer**
Elise Testolin Abreu
José Edimar de Souza
- 27 A criança e a infância na literatura escolar: representações do autor Francisco Furtado Mendes Vianna (1931-1940)**
Alessandra Melo Secundo Paulino
- 40 Catálogos de livros de literatura para a infância e a Editora FTD S/A**
Luciano de Oliveira
- 56 O acervo fotográfico do Memorial da Educação Municipal da cidade de São Paulo retratado por meio de exposições virtuais (2017 – 2021)**
Magaly Ivanov
- 72 “Com tanto problema será que há esperança?”: A luta por creches da rede direta em São Paulo na década de 1970**
Juliana dos Santos Camaru
- 92 O professor João Cândia e a medalha de ouro: discurso estadonovista sobre o mérito**
Ana Luiza do Patrocínio
- 109 Considerações sobre infância e adultocentrismo: a Sessão Especial dos Vereadores Mirins**
Lucas Antônio Penna Rey
Tainá Melo Silveira
- 120 A experiência anarquista da colônia Cecília (1889-1893): o sonho do anarquista, a palavra do imperador e a realidade republicana**
Márcia Aparecida Colber de Lima
- 135 A infância imigrada: etnicidade e concepções de infância**
Patrícia Weiduschadt
Renata Brião de Castro
- 150 Representações sociais sobre o bebê ao longo da constituição da creche no Brasil**
Bárbara Cecília Marques Abreu
- 167 TDAH e a atenção voluntária**
Fernanda Meneghel Cadore
Cláudia Alquati Bisol

Parte II – Políticas Públicas para as infâncias: Saúde, Educação e rede de proteção e assistência social/ 177

- 178 O amor como poética em processos contra-hegemônicos em arte e educação: considerações a partir do Piaí
Joice Rodrigues de Lima
- 190 Qualidade nas políticas públicas para a educação infantil: uma revisão de literatura
Aline Schuck
- 205 Como vive sua criança interior?: Conceitos estruturantes essenciais ao profissional atuante em contexto de infância
Beatriz Picolo Gimenes
Edmara Bazoni Soares Maia
Denis da Silva Moreira
- 223 “Minha professora ensinou coisa errada”: os reflexos da “ideologia de gênero” na educação infantil
Júlio César de Arruda
Daniela Finco

Parte III – Infâncias, formação de professores e práticas pedagógicas/ 240

- 241 “Será que a gente tem culpa de ter nascido assim?": Noção de pertencimento de crianças negras
Sarah Soares Moraes
Ellen de Lima Souza
- 257 A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil paulistanos: dos Parques Infantis às EMElS
Rivania Kalil Duarte
- 274 A hora do recreio na Educação Básica
Caíque Brito de Freitas
Flávio Santiago
- 290 A importância da leitura na primeira infância: possibilidades de trabalho na perspectiva da psicologia histórico-cultural
Ludmila Ferreira Tristão Garcia
Fernanda Duarte Araújo Silva
- 304 A pré-escola e as práticas preparatórias para a alfabetização: tensões e afastamento do brincar
Michelle Floriani
Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne
Aliandra Cristina Mesomo Lira
- 321 Abordagem Pikler: contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos em contexto de creche
Andréia Ginante
Neide de Aquino Noffs

- 338 Ações e adaptações de procedimentos e metodologias na formação de professores em tempos pandêmicos**
Eliane Duarte
Leila Cilene Silva
Patricia Aparecida Biotto
- 355 Ações educativas e seus desafios para a diversidade na Educação Infantil**
Cleidiane Colins Gomes
Gisele Cristina de Carvalho
Kristina Desirée Azevedo Ferreira
- 367 Conselho de Cooperação Educativa: narrativas e aprendizagem pela voz de uma professora portuguesa**
Aline Michelle Peixoto Machado
Paulo Sergio Fochi
- 385 Crianças, brincadeiras e ações lúdicas na Educação Infantil: contribuições para uma formação transformadora do estudante de pedagogia**
Tatiani Rabelo Lapa Santos
Luana Antonello Menezes
- 398 Dança criativa com bebês: uma proposta de experiência embalada pelo corpo, pelo gesto e pelo movimento**
Adriana Vilchez Magrini Liza
- 413 Duplas educativas de professoras e professores: especificidade da docência em creches um desafio cultural**
Michelle Gonçalves do Nascimento Faria
- 429 Educação Física na Educação Infantil: um olhar a partir da base nacional comum curricular**
Juliana Mottini Klein
- 448 Elementos constitutivos da identidade da professora de bebês**
Izabelle Cristina de Almeida
- 459 Entre erês e curumins: vozes que tecem as infâncias**
Sara da Silva Pereira
Lucimar Rosa Dias
- 477 Freinet e as infâncias: olhares sobre práticas com leitura**
Fernanda Duarte Araújo Silva
- 494 Infâncias negras na escola: narrativas orais sobre racismo e antirracismo em currículos e práticas pedagógicas de professoras do Ensino Infantil em São Paulo**
Luciana de Sousa de Deus
- 506 Literatura infantil na Educação Infantil: especificidades da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas**
Wanda Macedo Maia
Flávio Santiago

- 523 Materialidade dos materiais: crianças e adultos ampliando seus repertórios**
Beatriz Figueiredo de Almeida Durante Busse
Daiana Camargo
- 538 O papel do coordenador pedagógico: uma análise sobre os reflexos na formação de professores**
Leila Cilene Silva Araujo
Patricia Aparecida Boto
- 551 Ser criança na escola e na família: análise do filme *Como estrelas na Terra***
Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne
Samuel Vítório Barbosa
Aliandra Cristina Mesomo Lira
- 568 Os Girassóis que brotam: narrativas infantis e Filosofia Ubuntu**
Andrea Maria de Azevedo
Elvis Roberto Lima da Silva
Michele de Araujo Silva
- 586 Os saberes docentes: um olhar para a Educação Infantil**
Flávia Aparecida dos Santos Silva
Natália Mendes Bellascuza
Marilúcia Antônia de Resende Peroza
- 604 Política e participação das crianças nas Instituições de Educação Infantil**
Rudá Moraes Gandin
- 615 Práticas pedagógicas no contexto da pandemia em escolas do proinfância**
Simone Santos de Albuquerque
Helena Carolina Martins Pires
- 628 Problematisações acerca do *homeschooling* para a etapa da Educação Infantil**
Patrícia Santos Anflor
Raona Denise Pohren
- 639 Professoras reflexivas: um esforço consciente e voluntário**
Eliane Duarte
Patricia Aparecida Boto
- 652 Rotinas e espaços na Educação Infantil: a construção de ambientes para crianças de 0 a 3 anos**
Juliana Bueno Machinski
Daiana Camargo
- 663 Práticas pedagógicas no contexto da pandemia em escolas do proinfância.**
Simone Santos de Albuquerque
Helena Carolina Martins Pires

Apresentação

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho [...] lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.¹

A sensibilidade de Ecléa Bosi ao escrever sobre memória e lembranças, exposta na epígrafe acima, mostra-nos que lembrar não é apenas reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Assim, a tessitura deste e-book foi feita no sentido de materializarmos e registrarmos ideias, reflexões e experiências construídas juntos(as) durante a realização do *II Congresso Internacional Educar na(s) infância(s): Experiências, desafios e tensões*, momento de aprendizagem, escuta e reflexão sobre diferentes pesquisas desenvolvidas acerca de crianças, infâncias, Educação Infantil, formação de professores e outros temas importantes investigados em diferentes regiões do Brasil.

O *II Congresso Internacional Educar na(s) infância(s): Experiências, desafios e tensões* foi realizado entre os dias 29 e 30 de setembro de 2022, na modalidade on-line, promovido pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o Grupo de Estudos e Pesquisa: infâncias, cultura e história (GEPICH). Nosso objetivo foi promover momentos de aprofundamento teórico-prático, explanação de pesquisas científicas e debates, de modo a discutir ações relativas às infâncias, mais especificamente do período de 0 a 5 anos, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e articulando Educação e Saúde.

As contribuições estão organizadas a partir dos três grupos de trabalho do congresso. O livro mantém esta mesma sistemática: 1) História e concepções de infância; 2) Políticas públicas para as infâncias: Saúde, Educação e rede de proteção e assistência social; e 3) Infâncias, formação de professores e práticas pedagógicas.

¹ BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 55.

Nas discussões realizadas no **GT 1: História e concepções de infância** foram apresentadas reflexões acerca das concepções de crianças e infâncias presentes em diferentes fontes documentais. Os trabalhos partilhados nesse GT mostraram que há diferentes jeitos de viver as infâncias, dependendo das relações sociais, econômicas, culturais e históricas vivenciadas.

No **GT 2: Políticas públicas para as infâncias: Saúde, Educação, rede de proteção e assistência social** foram apresentadas pesquisas sobre as políticas e a legislação que orientam o trabalho com as crianças. Rememoraram-se os trabalhos apresentados sobre os direitos essenciais à vida das crianças, como a Educação, a Saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.²

As apresentações realizadas no **GT 3: Infâncias, formação de professores e práticas pedagógicas** proporcionaram momentos de diálogo e reflexão sobre práticas pedagógicas e pesquisas, com enfoque nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, evidenciando que a costumeira transmissão mecânica e artificial de conteúdos precisa ser transformada em processo de partilha e construção de conhecimentos junto com as crianças.

Organizar este livro constituiu-se, para nós, uma oportunidade de refazer e reconstruir, juntas, as experiências que vivemos durante a realização do congresso. Estendemos a todas(os) o convite/desafio de promovermos e garantirmos uma formação docente que auxilie as(os) profissionais que atuam na Educação das crianças a produzirem novos modos, socialmente válidos, de estar com as crianças e reinventar o cotidiano escolar, partindo sempre da valorização de saberes e aprendizados das crianças, como afirmam Formosinho e Araújo:

Não um fenômeno meramente interior. [...] depende quer da sua natureza, quer da experiência ambiental no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo, comunicativo e reflexivo. Desafia, assim,

² BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

a identidade de uma práxis que precisa ser responsiva ao **ator principal da aprendizagem – a criança**.³

Este livro dá corpo e forma a diferentes temáticas e perspectivas sobre a infância. Desejamos a todas(os) que possam, por meio de seus capítulos, experienciar, renovar e resignificar o conhecimento acerca de infâncias, crianças e trabalho realizado junto com elas!

Desejamos a todos uma ótima leitura.

Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH

Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH

Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU

³ FORMOSINHO, Julia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018, p. 32, grifos nossos.



Parte 1

História e concepções de infância

A infância em Caxias do Sul/RS (1946-1956): memórias de egressas do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer

Elise Testolin Abreu⁴

José Edimar de Souza⁵

Resumo: As concepções de criança e infância que temos hoje – infância como um sentimento que caracteriza a criança na forma de ser, agir e pensar diferente do adulto, e criança como um sujeito histórico de direito – são construções históricas e sociais formadas ao longo do tempo. Desse modo, o objetivo do nosso estudo é analisar e compreender os sentidos atribuídos à infância no município de Caxias do Sul/RS, no período de 1946 a 1956 a partir de memórias de práticas de escolarização de egressos do jardim da infância do grupo escolar Henrique Emílio Meyer. Como aporte teórico, foi utilizada a história cultural e, metodologicamente, história oral com análise documental de fontes diversificadas como fotografias e jornais da época. É por meio das lembranças dos sujeitos que se obtêm subsídios para análise das memórias. Com as evidências das memórias dos entrevistados, buscamos compreender as representações sobre uma cultura escolar no jardim de infância público em Caxias do Sul, concebendo a memória como documento que possibilita a produção de leituras do passado, do vivido, experimentado pelos sujeitos, daquilo que se lembram e se esquecem. O sujeito entrevistado foi uma ex-aluna que frequentou o jardim de infância do GEHEM, no ano de 1956, identificada como Sônia Inês Storchi, nascida em 08/02/1950, natural de Caxias do Sul, RS, onde ainda reside. Froebel, ao denominar jardim de infância, usa uma metáfora, comparando o desenvolvimento da criança com o da planta, que precisa de atenção, cuidados semelhantes para crescer saudável. Para a professora de Educação Infantil, atribuiu-se o nome de jardineira. O jardim de infância, desde sua criação por Froebel, faz parte da categoria de estabelecimento próprio da Educação pré-escolar. O jardim de infância foi uma das primeiras instituições para a infância criadas no Brasil. É no final do século XIX, com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, ainda no período imperial, que oficialmente se faz uma referência à fundação de jardins de infância no Brasil. As primeiras iniciativas de criação de jardim de infância no Brasil foram privadas. O primeiro jardim público surge em São Paulo junto à Escola Normal do Estado. Do mesmo modo, na Escola Complementar de Caxias do Sul, tal como na Escola Normal de São Paulo, é identificado por documen-

⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. E-mail: etabreu@ucs.br

⁵ Professor e pesquisador dos Programas de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul, campus sede. Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa: Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional, financiado pelo CNPq, processo número: 403268/2021-4. E-mail: jesouza1@ucs.br

tos, fotografias e jornais da época que também existia, na década de 1930, turma de jardim de infância para as futuras professoras desenvolverem suas práticas pedagógicas, compondo as turmas de aplicação. Em Caxias do Sul, os jardins de infância começam a surgir nas décadas de 1930 e 1940. Na iniciativa pública, o jardim é inaugurado na Escola Complementar, na década 1930, e no Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer (GEHEM), em 1946. Já na iniciativa privada, inicia no Colégio São José, em 1945. Esta pesquisa possibilitou refletir sobre a história da Educação Infantil em Caxias do Sul e os modos como a infância, desde a década de 1940, estiveram nos projetos e horizontes políticos do município. Além disso, evidencia-se nas memórias desse grupo de sujeitos entrevistados, o destaque às experiências construídas, a convivência no jardim de infância e a forma como se sentiam pertencentes a um grupo social privilegiado que tiveram a oportunidade de frequentar o jardim de infância no Henrique Emílio Meyer.

Palavras-chave: Infância; Caxias do Sul; Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer.

Introdução

As concepções de criança e infância que temos hoje – infância como um sentimento que caracteriza a criança na forma de ser, agir e pensar diferente do adulto, e criança como um sujeito histórico de direito – são construções históricas e sociais formadas ao longo do tempo. Segundo Barbosa (2007, p. 1065), Infância(s) é uma “[...] experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada”. É importante salientar que esse processo não foi e não é linear, alguns fatores como o espaço geográfico, a cultura e a situação econômica influenciam na sua mudança ou permanência.

De acordo com Kishimoto (1988), as principais concepções que hoje regem os princípios e práticas desenvolvidas na Educação Infantil tiveram suas origens com o pensamento de educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Conforme a mesma autora, é somente em 1840 que o jardim da infância (*kindergarten*) é criado na Alemanha, quando as concepções teóricas sobre a escola infantil se tornam realidade com o discípulo de Pestalozzi, Frederich Wilhelm Froebel (1782-1852).

Nesse sentido, o objetivo do nosso estudo é analisar e compreender os sentidos atribuídos à infância no município de Caxias do Sul/RS, no período de 1946 a 1956 a partir de memórias de práticas de escolarização de egressos de uma instituição de

ensino. Como aporte teórico, foi utilizada a história cultural e, metodologicamente, história oral, análise documental de fontes diversificadas como fotografias, jornais da época, documentos referentes ao jardim de infância pesquisado.

O jardim de infância foi uma das primeiras instituições para a infância criada no Brasil. É no final do século XIX, com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, ainda no período imperial, que oficialmente se faz uma referência à fundação de jardins de infância no Brasil.

No Brasil, Kishimoto (1988) cita que o primeiro jardim de infância foi criado no Rio de Janeiro, em 1875, no Colégio Menezes Vieira, por iniciativa particular. Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, não ocorrem grandes avanços em relação à implementação dos jardins de infância. Na década de trinta, mesmo com a legislação trabalhista, que, desde 1932, previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem trinta ou mais mulheres, isso não acontecia. Kuhlmann Júnior (2000) faz um panorama sobre como estava acontecendo o atendimento à infância no âmbito nacional nas primeiras décadas do século XX.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. (DAMI.) Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 482-483).

Sendo assim, o autor deixa claro qual é a preocupação do Estado em relação ao atendimento à infância, uma intencionalidade centrada na Educação higienista. Essa preocupação com o cuidado e com a saúde refletia na organização das normas de escolarização que estavam embasadas no cuidado e na saúde da criança. Segundo Kuhlmann Júnior (2000, p. 6), desde a década de 1920 até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram um vagaroso “[...] processo de expansão, parte

ligada aos sistemas de Educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional”.

No Rio Grande do Sul, a criação do primeiro jardim de infância foi em Porto Alegre no ano de 1911, no *Deutscher Hilfsverein* (Colégio Farroupilha). Segundo Bastos (2001, p. 17), foi “[...] contratada como jardineira Dorothea Gruber, de nacionalidade suíça, que cursara uma escola para formação de jardineira na Alemanha”. O Colégio Farroupilha foi fundado em 1886 pela Associação Beneficente Alemã, uma entidade criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes.

Do mesmo modo, na Escola Complementar de Caxias do Sul, tal como na Escola Normal de São Paulo, é identificado por documentos, fotografias e jornais da época que também existia, na década de 1930, turma de jardim de infância para as futuras professoras desenvolverem suas práticas pedagógicas, compondo as turmas de aplicação nomeadas como classes infantis Coronel Muratore.

A expansão significativa de instituições de Educação Infantil no Brasil acontece a partir da segunda metade do século XX, principalmente na última década, com a Constituição de 1988 e com a inclusão da Educação Infantil na Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Conforme Conceição (2014, p. 80), “As primeiras instituições de Educação Infantil foram criadas, no Brasil, no final do século XIX, entretanto, foi no final do século XX que se registrou sua expansão mais efetiva”.

Em Caxias do Sul, as instituições de Educação Infantil seguem o fluxo a nível nacional, porém de forma sutil comparando com os grandes centros urbanos, nas capitais brasileiras. Em Caxias do Sul, os jardins de infância começam a surgir nas décadas de 1930 e 1940. Na iniciativa pública, o jardim é inaugurado na Escola Complementar, na década 1930, e no Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer, em 1946. Já na iniciativa privada, inicia no Colégio São José, em 1945.

É por meio de entrevistas com ex-alunos que a cultura infantil presente no jardim de infância do GEHEM é rememorada. A

escolha pela metodologia da História Oral se deve pela possibilidade de a fonte oral poder acrescentar uma dimensão viva, por meio da escuta dos percursos de vida dos ex-alunos, segundo Magalhães (2004, p.163) “[...] são os percursos de vida dos alunos e ex-alunos [...]” que “[...] representam e permitem aprofundar o conhecimento historiográfico sobre uma instituição [...]” As memórias permitiram a análise sobre como se organizou o cotidiano, quais representações e práticas formaram a cultura de escolarização no jardim de infância do GEHEM de Caxias. É por meio das lembranças dos sujeitos que se obtêm subsídios para análise das memórias. Com as evidências das memórias dos entrevistados, buscamos compreender as representações sobre uma cultura escolar no jardim de infância público em Caxias do Sul, concebendo a memória como documento que possibilita a produção de leituras do passado, do vivido, experimentado pelos sujeitos, daquilo que lembram e esquecem.

Os sujeitos entrevistados foram ex-alunos que frequentaram o jardim de infância do GEHEM, no ano de 1953 e 1956. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Sujeitos entrevistados

Nome	Mariana Alquati Bisol	Eliza Maria Thomazzi Grossi	Sônia Inês Storchi
Data de nascimento	13/08/1947	16/04/1947	08/02/1950
Data da entrevista	22/05/2020	08/12/2020	30/04/2021
Modalidade	Virtual	Virtual	Presencial

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Procurou-se com a realização das entrevistas ampliar a compreensão dos processos e práticas desenvolvidos no cotidiano das aulas do jardim da infância questionando sobre as representações sobre aquele tempo, as experiências, a relação com os colegas e professoras. Nesse sentido, a próxima seção procura elucidar elementos que procuram traduzir um pouco dos vestígios da cultura escolar promovida neste lugar.

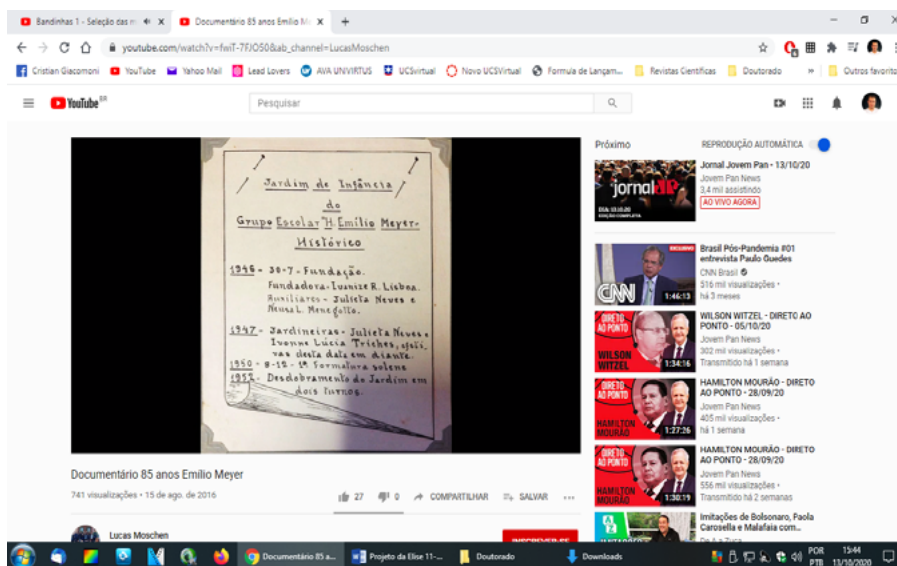
Memórias de práticas: o cotidiano no jardim de infância

“[...] eu sabia a historinha da Branca de Neve do Walt Disney de cor, toda cantando, falando [...]” (MARIANA, entrevista, 2020).

Em pleno inverno, trinta de julho de 1946, foi criado o Jardim de Infância do GEHEM. A professora responsável pela sua fundação, Ivanize R. Lisboa – filha de Joaquim Pedro Lisboa, idealizador da Festa Uva e primeiro presidente do evento, figura notória da história de Caxias do Sul –, formou-se na Escola Complementar de Caxias no ano de 1935.

No GEHEM, a jardineira Ivanize contava com o auxílio das professoras Julieta Neves e Neusa L. Menegotto.

Figura 01 – Histórico do Jardim de Infância GEHEM



Fonte: Adaptada pelos autores a partir de Moschen (2016).

As jardineiras Julieta Neves e Ivonne Lúcia Triches, efetivas a partir do ano de 1947, são lembradas pelos ex-alunos com muito carinho. Ivonne é lembrada por Mariana (entrevista, 2020): “[...] isso eu tenho muito marcado, lembro muito dela das feições dela muito sorridente, pessoas que sorri com os olhos [...] um amor, uma pessoa muito querida”.

Do mesmo modo, as lembranças da jardineira Julieta Neves emergem com expressões de afeto por parte de Eliza (entrevista, 2020): “A minha professora do jardim era a professora Julieta. Era uma bem pequeninha coisa mais querida”.

Percebe-se, pelas entrevistas, que as jardineiras tinham os requisitos almejados para a época. Segundo Bastos (2011, p. 64), “[...] a jardineira deve ser agradável, cortês, delicada, calma e de aparência atraente [...]”. Assim, essas são características essenciais elencadas na Revista do Ensino/RS para as jardineiras, assim como apresentar um equilíbrio emocional, ser alegre, ter bom humor, exercer uma autoridade natural e um grande domínio de si, ser justa, firme e boa. Desse modo, os impressos produzem e transmitem uma imagem idealizada de jardineira.

Segundo Arce (2002, p. 85-86) Froebel “[...] dedica o Jardim de Infância aos cuidados desta personagem, possuidora dos atributos naturais e inatos para cuidar e educar a infância [...]”. No manual para os jardins de infância de Dr. Menezes Vieira de 1882, conforme Bastos (2011, p.37) “[...] a formação da jardineira deveria ser uma preparação para a maternidade conscienciosa”. Uma formação para as mulheres associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e Educação.

A Escola Complementar de Caxias as mulheres sempre predominaram nos bancos escolares. Segundo Bergozza (2010, p. 67) “[...] não é um fato incomum; a feminização do magistério é um fenômeno demonstrado em várias partes do mundo, especialmente entre o século XIX e XX”.

As fontes evidenciam que o jardim de infância do GEHEM no período investigado os professores eram mulheres, com as características emocionais e afetivas indicadas para as jardineiras.

De acordo com Bastos (2011, p. 77), “[...] um modelo de ‘bom’ professor vem se constituindo historicamente e convergindo para o delineamento da representação da docência em todos os níveis de atuação”. As memórias dos ex-alunos trazem uma imagem de professor, tanto do jardim como do próprio Grupo Escolar, de profissionais responsáveis, dedicados, experientes e competentes.

Outro fato marcante para a história do Jardim do GEHEM é a sua primeira formatura solene, que aconteceu no dia oito de de-

zembro de 1950, ano em que é inaugurada a fotografia no Grupo Escolar. A partir do ano de 1952, a instituição abre turmas de jardim nos dois turnos, manhã e tarde.

O Jardim de Infância era anexo ao GEHEM, ocupava uma sala no térreo, onde também havia a biblioteca e os banheiros. Os entrevistados lembram com detalhes da sala. Sônia quando rememora a sala vai falando devagar, com os olhos quase fechados, dando a impressão de estar no local que descreve.

[...] eu lembro assim muito, muito de como era a sala de aula. Era na frente, eu tenho a impressão que tinha dois pisos, o Emílio de dois pisos quando chega no [...] O térreo e o outro andar, então o térreo eram as crianças menores, era assim, quando chega na portaria a biblioteca fica do lado de cá [...] tinha a porta e a escada que subia para o outro andar [...] O andar, no primeiro andar seria tem o térreo e o primeiro era os alunos maiores, ali também tinha um gabinete dentário [...] então tem a portaria o jardim era desse lado e na frente tinha os banheiros (SÔNIA, entrevista, 2021).

A escolha da sala para o Jardim demonstra um certo cuidado, pois a sala ficava no térreo, então sem necessidade de subir escadas, e próxima aos banheiros. Em relação à organização, disposição dos móveis e a escolha dos mesmos, Sônia faz um inventário do que tinha na sala e a posição que ocupava.

Eram mesinhas redondas, pequeninhas, baixinha para gente da idade, com cadeirinhas também baixinhas, todas redondas, era misto (meninas e meninos). [...] e perto da porta um pouquinho para cá tinha uma caixa de areia [...] e no fundo da sala de aula tinha um armário grande com portinhas, e nessas portinhas a gente guardava material higiênico, pasta de dente, escova de dente, sabonete, toalhinha, a gente tinha, a gente aprendia escovar os dentes, essas noções de higiene (SÔNIA, entrevista, 2021).

Todo esse material descrito remete às práticas que eram desenvolvidas pelo jardim, que faziam parte do cotidiano, como práticas de higiene, com mesas coletivas, atividades em grupo e brincadeiras com a caixa de areia. Segundo Escolano Benito (2010, p. 13) a cultura material escolar é uma importante fonte de conhecimento:

La cultura material es valorada pues por la nueva historiografía educativa como una fuente esencial para el conocimiento del pasado de la escuela en sus dimensiones práctica y discursiva, toda vez que este legado material otorga identidad a una cultura inventada (en parte también reinventada a partir de la tradición) por los

actores que dieron vida y forma a los nuevos espacios y modos de sociabilidad de los que las revoluciones liberales comenzaron a implantar en el siglo XIX.

Por meio da cultura material escolar é possível inferir as práticas desenvolvidas no jardim de infância, assim como também constatar o público atendido pela turma.

Assim, outro ponto relevante em relação a história do Jardim de Infância do GEHEM é que apesar de ser uma escola pública, nos seus anos iniciais caracterizou-se por atender à elite caxiense. Esse perfil elitizado é percebido ao se analisar as reportagens dos jornais da época sobre a formatura, com a lista dos formandos, lá estavam os filhos dos políticos da época, dos comerciantes locais, dos empresários, das famílias mais abastadas e que ocupavam posição social de destaque. Tais evidências corroboram com a análise feita por Moysés Kuhlmann Júnior (2015), ao anunciar a origem e existências dos Jardins de Infância como instituições criadas para as classes ricas, as classes menos favorecidas estavam limitadas às creches e casas maternais, instituições essas que tinham um cunho assistencialista.

As práticas dos primeiros jardins de infância brasileiros estavam embasadas na concepção froebeliana. Sendo assim, os jardins de infância trazem na sua essência a priorização do lúdico. Froebel cria os dons ou brinquedos, escolhe a bola como primeiro dom,

[...] firmando todos os brinquedos em uma base matemática, tem na superfície esférica a bola, a mais simples e a mais perfeita forma dos objetos sólidos, na qual todas as outras formas se contêm. Além desse aspecto, assinala ser a bola o primeiro brinquedo que as mães dão aos seus filhos e ser o predileto das crianças (BASTOS, 2011, p. 107).

O brincar, que se evidencia nos depoimentos das entrevistadas, já era garantido nas turmas de jardim do GEHEM, antes de se tornar um direito preconizado pela ONU em 1959 com a Declaração dos Direitos da Criança. Eliza (entrevista, 2020) lembra: “[...] a gente tinha amarelinha, depois tinha o pátio o recreio, amarelinha, de rodas, cantigas, tudo isto tinha”. As memórias dos momentos de brincadeiras no jardim vêm acompanhadas de um sorriso no rosto, carregado de sentimentos, e Eliza continua a recordar: “[...] olha não sei são todas essas atirei o pau no gato,

pirulito que bate, bate, ciranda cirandinha todas essas que ainda eu canto para meus netos”.

As rodas cantadas faziam parte das brincadeiras das crianças do jardim de infância do GEHEM, como recorda Sônia: “[...] brincava no jardim Ovo Podre, Ciranda Cirandinha, O Bibalô da Cruz, tudo a gente brincava no jardim, essas brincadeiras, tinha joguinhos. Como se chama isso? Brincadeiras de rodas” (SÔNIA, entrevista, 2021).

As rodas cantadas são consideradas como brincadeira da tradição oral, que persiste entre as gerações, como Eliza afirma que ainda canta para os seus netos, são cantigas que estão vivas no imaginário das pessoas, práticas culturais que atravessam o tempo. Têm origem nos países europeus, mais especificamente em Portugal e Espanha. No Brasil, elas já estão incorporadas no folclore de cada região, desempenhando um papel importante para a cultura local. Nos espaços escolares, a cultura infantil se desenvolve nos momentos de atividades livres como o recreio.

[...] por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturais infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios do recreio e no afastamento em que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 11).

Desse modo, com as rodas cantadas, podemos conhecer hábitos e costumes das pessoas, festas típicas de cada região, pratos, brincadeiras, flora, paisagem, fauna, crenças etc.

As rodas cantadas rememoradas pelas entrevistadas são cantigas comuns em todas as regiões brasileiras, assim como a brincadeira da amarelinha. Friedmann (1990) aborda que algumas práticas culturais da infância ultrapassam os limites do tempo e do espaço geográfico. As cantigas e brincadeiras compõem a cultura espontânea, de origem da vivência e da experiência de vida em grupos.

Além das cantigas de roda, as brincadeiras simbólicas são rememoradas nas narrativas em relação à existência de brinquedos e brincadeiras: “Tinha esse momento, brinquedos, bonecas, fogõezinhos, panelinhas essas coisas. Os meninos tinham bolas, carrinhos de madeiras, caminhãozinho [...]” (SÔNIA, entrevista, 2021).

Por meio desses depoimentos, constatamos que o brincar já fazia parte do currículo do jardim de infância do GEHEM. Segundo Bastos (2011, p. 74), “O brincar e os brinquedos são temas sempre presentes na seção Educação Pré-primária [...]”, da Revista do Ensino/RS. Bastos (2011) em seu estudo aborda que o tema brincar aparece com frequência nas edições publicadas, isso significa a importância que o brincar já tinha na época para o desenvolvimento infantil. Em seu livro intitulado *Escolas-Maternais e Jardins de Infância* – publicado em 1955 a primeira edição e a terceira edição em 1957, pelo Departamento Nacional da Criança, que pertencia ao Ministério da Saúde –, Celina Airlie Nina (1957, p. 112) ressalta que “[...] o brinquedo infantil é para a criança a coisa mais séria do mundo e que, realizado como deve, proporciona-lhe ocasião de assumir responsabilidades, pensar, refletir”. Dessa forma, ela reforça o brincar na rotina diária do jardim de infância: “[...] tempo para a criança brincar sozinha” (NINA, 1957, p. 95).

Investigando sobre o jardim de infância do GEHEM, deparei-me com mais um testemunho do quanto o brincar era levado a sério no cotidiano do jardim: uma fotografia do desfile da Semana da Pátria.

Figura 02 – Desfile Cívico (1950)



Fonte: Adaptada pelos autores a partir de Lopes (2015).

Essa fotografia registra um momento precioso, pois o desfile, nesse período histórico, era de suma importância para as escolas. O GEHEM sempre participou dos desfiles cívicos na Semana da Pátria, com destaque pela organização. O que simbolizava levar para as ruas no dia do desfile crianças com seus brinquedos? Qual a mensagem para a sociedade?

Considera-se que ganhar um lugar de destaque como esse representava afirmar para a sociedade que o brincar é a linguagem principal da criança para o seu desenvolvimento integral. Assim, conclui-se que o brincar já era reconhecido antes mesmo de ser declarado pela ONU como um direito da criança, em 1959.

Desse modo, o brincar esteve presente no cotidiano do jardim de infância do GEHEM, assim como as práticas de higiene, que representam os primórdios do binômio: cuidar e educar na Educação Infantil contemporânea.

Conclusão

O jardim de infância para a época, foi considerado um ensino de luxo que somente os grandes centros urbanos conseguiam oferecer para sua população. Pois tanto a nível municipal como nacional, muitas pessoas ainda não tinham acesso ao ensino primária. Apesar do Jardim de Infância GEHEM ser uma escola pública, nos seus anos iniciais caracterizou-se por atender à elite caxiense.

A partir das pesquisas, das leituras e o contato com as fontes documentais tornou-se possível perceber que as práticas de escolarização desenvolvidas no Jardim de Infância do GEHEM estavam imbricadas em uma rede de escolarização estabelecida não apenas em caráter local, mas que trazem representações de práticas em caráter estadual e até mesmo nacional. Práticas essas que eram desenvolvidas com atividades de desenho, recorte, colagem, contação de história, músicas e dramatizações, também atividades de coordenação motora fina, organizadas por meio de celebração de datas comemorativas, apresentações e festividades, práticas que atrelavam o desenvolvimento de valores morais e intelectuais, além de preparar para o ensino primário.

Referências

- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.059-1.083, out. 2007.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para os jardins de infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.
- BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias**: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930 - 1961). 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.
- BISOL, Mariana Alquati. **Educação** - Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer. Entrevista concedida a Elise Testolin de Abreu. Forma virtual. Transcrição de Elise Testolin de Abreu. Caxias do Sul/RS, 22 de Maio de 2020.
- CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Práticas e representações da institucionalização da infância**: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p.13-28, jul./dez. 2010.
- FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais na cidade de São Paulo**: recuperação e análise da sua função educacional. 1990. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- FROEBEL, Friedrich W. A. **A Educação do homem**. Trad. Maria Helena Camara Bastos. Passo fundo: UPF, 2001.
- GROSSI, Eliza Maria Thomazzi. **Educação** - Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer. Entrevista concedida a Elise Testolin de Abreu. Forma virtual. Transcrição de Elise Testolin de Abreu. Caxias do Sul/RS, 08 de dezembro de 2020.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Rodrigo. Seção Amnésia para avivar a memória. **Jornal Pioneiro** [on-line], Caxias do Sul/RS, 29 abr. 2015. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/memoria/2015/04/29/secao-amnesia-para-avivar-a-memoria/?topo=35,1,1,,,35>. Acesso em: 6 jun. 2021b.

MOSCHEN, Lucas. Documentário 85 anos Emílio Meyer. **YouTube**, 15 ago. 2016 (17m14s). Disponível em: <https://youtu.be/fwiT-7FJO50>. Acesso em: 12 abr. 2020.

NINA, Celina Airlie. **Escolas-Maternais e Jardins de Infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Coleção Departamento Nacional da Criança, 1957.

STORCHI, Sônia Inês. **Educação** - Jardim de Infância do Grupo Escolar Henrique Emílio Meyer. Entrevista concedida a Elise Testolin de Abreu. Forma presencial. Transcrição de Elise Testolin de Abreu. Caxias do Sul/RS, 30 de abril de 2021.

A criança e a infância na literatura escolar: representações do autor Francisco Furtado Mendes Vianna (1931-1940)

Alessandra Melo Secundo Paulino⁶

Resumo: Durante os três primeiros decênios do século XX, Francisco Furtado Mendes Vianna atuou como professor normalista nas escolas do estado de São Paulo, foi inspetor escolar e superintendente de Educação elementar no Distrito Federal (Rio de Janeiro); produziu uma extensa variedade de obras didáticas, dentre elas a série “Leituras Infantis” composta por sete publicações que vão desde cartilhas para alfabetização até livros seriados para o ensino de leitura corrente; além de poemas, hinos, artigos educacionais e palestras. Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a representação de infância e de criança nos escritos de Francisco Furtado Mendes Vianna, por meio do conteúdo e da materialidade, com o propósito de compreender a relação entre o discurso voltado para a infância. Foram selecionados como fonte parte dos livros que compõem a série “Leituras Infantis”: *Cartilha: Leituras Infantis*, *Primeiros Passos na leitura* e *Leitura preparatória*, com edições entre 1931 e 1940. O intuito em analisar um conjunto de manuais do autor tem, por justificativa, a sua expressiva circulação em diferentes estados do Brasil, na primeira metade do século XX, além de constituir-se como uma tipologia de literatura escolar muito utilizada entre o final do XIX e meados do século XX nas escolas primárias brasileiras. A pesquisa pauta-se no conceito de infância proposto por Faria Filho e Fernandes (2007); Kuhlmann e Fernandes (2004) e Gouvêa (2004, 2007) e o conceito operativo de “representação” proposto por Chartier (1990; 1996; 1999; 2000) para o exame das publicações. Como procedimento de pesquisa, foram elaboradas tabelas compostas por índices, títulos e narrativas com o intuito de identificar os protocolos de leitura, pois a configuração desses materiais direciona o leitor a uma determinada interpretação de seu discurso, nesse caso, de sua concepção sobre infância e criança. Como resultados encontrados, constata-se uma relação entre a filosofia comtiana e o percurso profissional e pessoal de Francisco Furtado Mendes Vianna, refletindo discursivamente em suas obras. O autor utiliza narrativas que partem de assuntos mais simples, como o uso de: poucos personagens, ambientes calmos, muitas vezes relacionados à natureza ou à própria residência da criança, com o acompanhamento de imagens com linhas simples e poucas informações. Nos livros que se sucedem, há uma complexificação dos ambientes e das relações sociais envolvendo: o trabalho, a escola e a família. Constata-se a presença de tramas de maior dificuldade de resolução; enredos com temas de caráter técnico-científico; com ambientes que retratam as dualidades entre público e privado,

⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Pesquisa sobre História da Infância e História da Literatura Infantil Escolar. E-mail: alespaulino@gmail.com.

acompanhando, assim, personagens diversos: vizinhos, desconhecidos, professores, idosos, adultos e demais crianças, perpassando, dessa forma, por todo o processo de crescimento da criança e a sua relação com o mundo, por meio de temáticas comuns ao conceito de civilização na ótica do filósofo Auguste Comte, sendo elas: a indústria, as ciências e as belas-artes. Outro ponto significativo é a presença de uma narrativa marcada pela dualidade entre o que seria bom e construtivo para as crianças e o que seria destrutivo para elas, evidenciando ações realizadas pelos infantes e as suas respectivas consequências/recompensas, o que corrobora com a filosofia positivista de infância demarcada pela importância de aflorar o instinto construtor da criança em detrimento da eliminação do instinto destruidor.

Palavras-chave: Representação de infância e criança; Leituras infantis; Francisco Furtado Mendes Vianna.

Introdução

Francisco Furtado Mendes Vianna (1876-1935) foi professor, diretor, inspetor escolar e superintendente geral de ensino; publicou uma variedade de obras didáticas, artigos educacionais e palestras proferidas, dentre os diversos escritos destacam-se as suas produções: *Elementos de trigonometria: Compreendendo a resolução dos triangulos esfericos* (1901); *Leitura preparatória, 1º, 2º, 3º livros de leitura* (1908); *Novo methodo de caligraphia vertical* (1909?); *Cartilha: Leituras Infantis* (1911?); *Considerações geraes sobre a aprendizagem da leitura/cartilhas: leituras infantis* (1912?); *Primeiros passos na leitura* (1915); *Quarto Livro de leituras infantis: apanhados e factos historicos* (1919); *Pequena História do Brazil* (1922); *Modernas directrizes no enzino primario: escola activa do trabalho ou nova* (1930); *Novo methodo de calligrafia americana (inclinada)* (1890?); *Cadernos illustrados* (s.d.); *Novos cadernos de linguagem* (s.d.).

A investigação proposta é uma derivação da dissertação de mestrado intitulada “*Um mundo de pura manifestação dos sentimentos*”: *a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935)* e objetiva analisar a representação de infância e criança nas publicações de Francisco Furtado Mendes Vianna, por meio do conteúdo e da materialidade, com o propósito de compreender a relação entre o discurso voltado para a infância. Foram selecionados como fontes parte dos livros que compõem a série “*Leituras Infantis*”: *Cartilha: Leituras Infantis*,

Primeiros Passos na leitura e Leitura preparatória, com edições entre 1931 e 1940.

Como forma de compreender a função da cartilha, Boto (2004, p. 495) analisa o contexto de sua criação, que constitui uma das práticas culturais da Idade Moderna utilizada para o ensino da escrita, da leitura e de cálculos. Intitulados por “cartinhas”, eram elaborados abecedários, construções de palavras, pequenos textos com conteúdo de ensino moral, com “excertos de orações ou de salmos, posto que a religiosidade era a marca daquele ensino primário que, pouco a pouco, se constituía”. Dessa maneira, as “cartinhas” seriam os materiais que atualmente conhecemos como cartilhas. As escolhidas para o presente artigo e que fazem parte da série de leituras do autor foram: *Cartilha: leituras infantis e Primeiros passos na leitura*.

Quanto às séries de leitura, Oliveira e Souza (2000) as definem pelo compilado de três até cinco obras, sequenciais (primeiro livro de leitura, segundo livro de leitura, terceiro...). Os conteúdos são seccionados por meio de lições, além de apresentarem diferentes grafias e uma quantidade extensa de ilustrações e gravuras. Dos livros seriados, o selecionado para o presente trabalho foi a *Leitura preparatória*.

O intuito em analisar um conjunto de publicações do autor tem, por justificativa, a sua expressiva circulação em diferentes estados do Brasil, na primeira metade do século XX, além de constituir-se como uma tipologia de literatura escolar muito utilizada entre o final do XIX e meados do século XX nas escolas primárias brasileiras.

Assim, considerando as características dos livros escolares e a sua relevância discursiva, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: o exame da bibliografia sobre o objeto de investigação, análise do conteúdo das obras escolhidas (temas e histórias). Como forma de apresentar a análise, o presente artigo foi organizado em dois itens, além das considerações finais: “Francisco Vianna e as Leituras Infantis”, que pretende discorrer sobre a materialidade das publicações selecionadas, considerando a concepção de criança e a sua relação com a literatura infantil voltada para aquele período. O segundo item intitulado “A criança e

a infância na literatura escolar: representações do autor Francisco Furtado Mendes Vianna” pretende apresentar a análise discursiva, perpassando sobre assuntos como a família, escola, trabalho, campo e cidade, como também a relação entre o ensinamento de valores morais e o positivismo comtiano.

Francisco Vianna e as Leituras Infantis

A *Cartilha*, publicada no ano de 1910, foi destinada ao ensino da leitura pelo método analítico. A obra obteve cerca de “54 edições publicadas em 33 anos, considerando que a 48ª. é publicada em 1945 e a 54ª. em 1949, isso significa que praticamente 40 anos após a publicação da 1ª. edição da cartilha, foram publicadas seis edições” (ORIANI, 2010).

De acordo com a edição localizada de número 29, publicada no ano de 1931, a obra é constituída por 72 páginas e possui a seguinte organização: folha de rosto (com dados sobre os demais livros do autor); um aviso “Aos paes” e um prefácio “Aos professores”; atividades de nexos lógicos, historietas; “Alphabeto” e uma duplicata das lições localizadas entre a página 3 e 13 para auxílio do professor no ensino da leitura.

A divisão do conteúdo foi feita a partir de treze atividades de nexos lógicos, vinte e seis historietas com algumas delas contendo pequenas rimas morais no final, além de dois poemas integrais; do total de a lições, quatro estão envolvidas em duas tramas, ou seja, são continuações. Cada título ocupa duas páginas de texto, exceto as de nexos lógicos que variam entre cinco e oito linhas. De uma totalidade de quarenta e uma lições, vinte e três possuem frases do texto em letra cursiva e três são acompanhadas por um “glossário” com imagens das palavras presentes na história.

A primeira edição do livro *Primeiros passos na leitura* obteve a sua publicação no ano de 1915, totalizando quarenta e quatro edições em um período de quarenta e três anos (ORIANI, 2010). Também destinado ao ensino de leitura, a obra possui as mesmas gravuras, historietas e poemas da *Cartilha*, com a do método de ensino em cada uma delas. O autor aponta em todas as folhas de rosto de sua série graduada que: “a cartilha que só difere da anterior por haver em cada lição uma parte nova que permite ainda

não convencidos das vantagens da sentenciação” (VIANNA, 1940, p. II).

O ensino da leitura pela *sentenciação* se difere da *silabação* pelo motivo do primeiro estar inserido no método analítico que envolve o ensino da leitura “todo para as partes” (das histórias, frases e palavras com sentido de decompor o aprendizado até as letras), contrário ao segundo tipo que se insere no método sintético, que abarca o “ensino das partes para o todo” (por meio do alfabeto e das sílabas).

Como um processo de modificações visando a melhoria no ensino, o método analítico foi instituído no ano de 1890 pela Reforma da Instrução Pública de São Paulo. O seguinte método levava em consideração o desenvolvimento “biopsicofisiológico da criança” (MORTATTI, 2009 p. 7) utilizando de situações da realidade infantil para temáticas mais complexas, sendo de responsabilidade do professor “estimular e dirigir a observação sempre alerta da criança, tornando-a exacta, tanto quanto possível, e encaminhando espontaneamente o seu espírito, do concreto para o abstracto [...]” (SÃO PAULO, 1907, p. 386). Dessa maneira, a reforma educacional do período consistiu em:

[...]oficializar, institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. Enfeixadas pela filosofia positiva, essas aspirações convergiam para a busca de cientificidade - e não mais o empirismo - na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura (MORTATTI, 2000, p.125).

Para Mortatti (2000), somente em 1900 foram publicadas cartilhas estruturadas pelo método analítico, em consequência da instituição de leis em vários estados do país. Assim, o critério de escolha tanto das cartilhas quanto dos livros de leitura partia nesse método. Segundo a autora, a partir de 1920 essa obrigatoriedade foi extinta; o motivo reside na saída de Oscar Thompson “[...] da instrução pública e é implantada a Reforma Sampaio Dória (Lei n. 1750, de 1920), que, dentre outros importantes aspectos, garantia autonomia didática aos professores” (MORTATTI, 2000, p. 84).

Observa-se, portanto, que Francisco Vianna escolheu por produzir duas cartilhas com métodos diferenciados, com a finalidade

de atender professores que ainda optavam pelo antigo método (sintético), porém seguiu as exigências da Reforma publicando uma cartilha pelo método analítico para que as suas obras fossem aprovadas e adotadas nas escolas públicas, ou seja, publicou a *Cartilha*, que é estruturada para o ensino da leitura pela sentença, e *Primeiros Passos*, pela silabação.

A obra *Primeiros Passos* está distribuída em quarenta e uma lições, contendo: treze atividades de nexos lógicos, cinco poemas integrais e vinte e quatro historietas com pequenos poemas no fim da trama. Não há alterações de historietas no material, somente acréscimo de título nas atividades de nexos lógicos e de dois poemas anteriormente não intitulados: “O pão” e “As bonecas”.

Outra obra escrita por Francisco Vianna, intitulada *Leitura Preparatória*, teve a sua primeira publicação em 1908, produzida em coautoria com o professor Miguel Carneiro Junior, que também atuou como professor da Escola “Prudente de Moraes”. Publicada pela Editora Francisco Alves⁷, no mesmo ano do *Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Leituras Infantis*, segue o modelo destas ao dispor historietas e poemas em todas as suas lições.

Assim, os conteúdos estão distribuídos em sessenta lições, destas, cinquenta e cinco historietas e cinco poemas, com cada título constituído por duas páginas e com uma média de duas a três gravuras por lição totalizando cento e quarenta desenhos em escala preto e branco. Algumas historietas estão escritas em tipografia diferenciada, de modo que o leitor possa diferenciar a letra de imprensa da cursiva.

Ambos os autores deixaram uma observação referente às mudanças realizadas na obra a partir da 61ª edição, no que reside na modificação em algumas historietas e poemas. Sobre as gravuras, algumas foram totalmente modificadas ou substituídas por uma versão mais nítida. Porém, para compreender mudanças realiza-

⁷ De acordo com Razzini (2014), a Livraria Clássica de Alves & Companhia, posteriormente denominada de Livraria Francisco Alves, foi fundada em 1854 pelo Português Nicolau Alves, no Rio de Janeiro. Sempre voltada para produções educacionais, tornou-se mais ativa no ensino primário após o seu sobrinho, Francisco Alves de Oliveira, ter assumido o comando da casa editora. Para Abreu (2010, p. 112), a grande expansão da casa editora deu-se entre o período de 1894 e 1917, quando foi inaugurada uma filial na cidade de São Paulo, “dos 264 títulos didáticos lançados nesse período, 72 obras eram de autores que atuavam no ensino público de São Paulo. Entre estes, destacam-se 44 livros de leitura [...]”.

das entre as obras seria necessário encontrar edições anteriores e realizar um estudo comparativo. No entanto, em relação às edições posteriores, Oriani (2010) localizou mudanças entre a 69ª e 97ª edição: doze títulos, exclusão de oito historietas e a inclusão de outras seis. No entanto, vale ressaltar que essas mudanças foram realizadas pelos filhos de Francisco Vianna – Paulo Mendes Vianna e Euclides Mendes Vianna – após o seu falecimento.

Em vista disso, considerando as informações sobre as características das publicações do autor, concepções e ideais para a Educação propagados do início do século XX, será apresentada uma análise sobre a representação de infância do autor Francisco Furtado Mendes Vianna, utilizando como fonte as obras: *Cartilha: Leituras Infantis*, *Primeiros Passos na leitura* e *Leitura preparatória*, publicados pela livraria Francisco Alves & Comp.

A criança e a infância na literatura escolar: representações do autor Francisco Furtado Mendes Vianna

As narrativas das obras de Francisco Vianna são pequenas e variam de uma a duas páginas, com começo, meio e fim da trama. Todas as historietas abordam temáticas que representam acontecimentos da vida cotidiana, acentuando as diversas manifestações infantis, dentre elas: as brincadeiras, conversas com os pais, momentos de estudo, traquinices, momentos egoístas, heroicos, altruístas e outros. Os assuntos são relacionados à realidade, pois, para Francisco Vianna, por mais que as faculdades mentais da criança sejam parecidas com a do indivíduo adulto, o cognitivo dos pequenos ainda não possui a mesma complexidade intelectual e, logo, destaca a importância de trabalhar com assuntos concretos e não subjetivos, como a fantasia:

Eis, porque, embora a psychologia da creança seja, quanto ás faculdades elementares postas em jogo, fundamentalmente a mesma do adulto, nós não a podemos tratar como si fosse um adulto em que todas ellas se manifestassem reduzidas na mesma proporção. Uma vez que a relação que há entre cada uma das faculdades elementares no adulto e na creança não pode ser representada pelo mesmo coeficiente, a combinação delas apresenta, num e noutro caso, resultados aparentemente tão diversos que se assemelham a muitos como oriundos de faculdades também diversas (VIANNA, 1930, pp. 50-51).

Não somente Pedagogia faz parte do discurso do autor, como psicologia também. Para Gouvêa (2004, pp. 59-60), o ponto principal sobre a concepção da psicologia sobre a criança pautava-se na relação desta ao indivíduo adulto, com a necessidade de elaborar diversos discursos de cunho técnico-científico para legitimar a diferenciação dessas fases da vida:

Assim, é que, no início do século passado, destacam-se autores como o próprio Claparède, além de Dewey, Montessori, Binet e Kilpatrick que irão dirigir sua produção no sentido de defender um novo olhar sobre a criança, que a perceba como qualitativamente diferente do adulto. Nessa “cruzada” em favor da afirmação da infância terão em Rousseau a referência histórica privilegiada (GOUVÊA, 2004, p. 59).

Observa-se que, nos escritos de Francisco Vianna, há um embasamento nos ideais de John Dewey na compreensão concepção de criança e de Educação, como foi possível localizar em algumas de suas conferências educacionais. No que tange à definição de criança em sua maturação física e psicológica, o autor emprega a citação da Sra. Johnson, presente na obra “Escola de Amanhã”:

[...] A criança vive ansiosa por mover-se, mental e fisicamente. Do mesmo modo que o crescimento physico tem de dar-se juntamente com o mental, outrotanto ocorre nos factos isolados da creança. O seu desenvolvimento corporal e a sua evolução mental dependem mutuamente um do outro (JOHNSON *apud* VIANNA, 1930, p. 28).

Constata-se, que as narrativas de Francisco Vianna há elementos que transcendem as tramas, pois existe um discurso que legitima a alteridade da criança em relação ao adulto, não somente pela idade e por suas características físicas, como também pelo seu desenvolvimento psicológico.

Além da distinção das capacidades mentais da criança e do adulto, o próprio autor compreende que os pequenos são diferentes entre eles, logo, é possível identificar tramas diversificadas e curtas, para atingir o máximo de alunos que teriam contato com as suas obras. Consequentemente, Francisco Vianna não focalizou em uma classe social específica, e, sim, na fase da infância e suas possíveis manifestações.

O autor destinava o seu discurso aos alunos do ensino primário, ou seja, entre 7 e 14 anos. Porém, também representava as

crianças a partir dos três anos de idade, como foi possível identificar alguns personagens nas narrativas. Cada livro possui uma média de 60 lições distribuídas em tramas variadas, passando por uma complexificação dessas narrativas, para que a criança que está em contato com a *Cartilha* (entre 7 e 8 anos) possa lidar com temáticas mais simplistas, com poucos personagens em cena. Abaixo, uma relação das recorrências nas publicações selecionadas:

Tabela 1 – Recorrências de personagens principais

Obras/Espaços	Cartilha/Primeiros Passos	Leitura Preparatória
Criança	42	55
Adulto	-	2
Animal	-	3

Fonte: Dados coletados por meio da revisão bibliográfica de obras didáticas publicadas por Francisco Furtado Mendes Vianna.

No que concerne ao *espaço*, que é compreendido como “[...] o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugares onde se desenvolve a história” (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 45), é distribuído de forma diversificada nos livros. De acordo com Gouvêa (2004), o espaço em que as narrativas são retratadas transcendem a concepção geográfica:

O autor, ao construir a narrativa, situa-se num determinado *locus*, confere ao texto uma territorialidade concreta (o espaço físico). Ao mesmo tempo, para além dessa dimensão, projeta sentimentos, desejos, expectativas que dotam tal espaço de um significado que transcende a dimensão concreta, tangível. [...] Ele não apenas retrata uma visão da época, mas projeta um determinado ideal, busca delinear um modelo no qual o leitor infantil se espelhe (GOUVÊA, 2004, p. 174).

Em vista disso, compreende-se os espaços como um modo de retratar tanto os locais onde a infância deveria se fazer presente, como também quais regras sociais, valores e atitudes são próprias para esses espaços, propiciando a introjeção de hábitos e comportamentos, além da inserção de personagens característicos a esses ambientes. Constata-se que há uma diversificação entre os materiais, ou seja, para as crianças entre 7 e 9 anos há uma constância

de espaços que estão próximos à residência dos personagens, o que se diferencia nas obras seguintes⁸.

Tabela 2 – Espaços presentes nas narrativas

Obras/Espaços	Cartilha/Primeiros Passos	Leitura Preparatória
Casa	13	25
Campo	10	9
Cidade	6	11
Escola	-	1
Trabalho	-	-
Campo/Cidade	-	-
Campo/Escola	7	-
Campo/Casa	3	2
Cidade/Casa	1	6
Cidade/Escola	-	1
Escola/Casa	-	1
Trabalho/Casa	-	-
Trabalho/Cidade	-	-
Trabalho/Campo	-	-

Fonte: Dados coletados por meio da análise das obras: *Cartilha: Leituras Infantis* (1931) e *Leitura Preparatória* (1935).

Compreende-se que as ocorrências sobre o campo no livro *Cartilha* se sobrepõe às referências à cidade, passando a inverter esses dados a partir da obra *Leitura Preparatória*, quando há quase uma diversificação das recorrências. Desse modo, entende-se que há a presença dos dois espaços: inicialmente, com a presença das crianças somente no campo ou em suas casas, para posteriormente, serem distribuídas a cada obra em outros ambientes.

O campo é representado nessas historietas como espaços de socialização e de Educação primeira da criança, como forma de afirmar a segurança desse local para formação da mentalidade infantil, permitindo o contato com a natureza e oportunizando brincadeiras corporais, como: correr, colher frutas, brincar de barquinho no lago, brincar de faz de conta com seus pares, entre outras atividades lúdicas. Quanto à descrição do ambiente escolar nas narrativas, existe somente comentários dos personagens sobre esse espaço:

⁸ Elas se levantam às seis horas. Para mais informações ver Paulino (2019).

A's sete saem a tomar ar no terreno.
Ellas se divertem com suas bonecas.
O seu cão Setim vem com ellas.
Mais tarde ouvem a sineta tocar.
Então as duas sobem e vão estudar.
(VIANNA, 1931, p. 13)

Essa estratégia discursiva também se efetiva com a presença recorrente das famílias nas historietas, a fim de demonstrar à criança os valores que envolvem a bondade, o apego e o respeito. Já a escola aparece menos, pois, para o autor, a família é a mais importante e a única capaz de apresentar os valores morais.

Para Francisco Vianna, as crianças que estão inseridas no ensino primário, na verdade, necessitariam aprender essas noções e outras inteligências por meio da Educação materna, excluindo a necessidade de que os infantes nessa faixa de idade (entre 7 e 14 anos) estivessem dentro do ambiente institucional educacional. A suas afirmações se fazem presentes tanto nas conferências publicadas no livro *Modernas directrizes no ensino primario: escola activa do trabalho ou nova*, principalmente a realizada no ano de 1919, a qual possui o item “1ª ilusão - Suppôr-se a escola a instituição mais adequada para o ensino primario” (VIANNA, 1930, p. 99). Já no artigo “A questão do analfabetismo”, publicado no periódico *A Escola Primaria*, no dia 14 de março de 1924, o autor percebe que essa forma de ensino, pautada na formação materna, só seria possível caso a sociedade atingisse um certo grau de “positividade”, excluindo instituições responsáveis por regulá-las, passando essas atribuições aos próprios sujeitos:

Mas, embora eu continue a considerar a escola primaria como instituição transitória, destinada a desaparecer no dia em que a organização social permita ás mães assumirem integralmente o verdadeiro papel de educadoras de seus filhos até os 14 annos, reputo a transformação da escola primaria actual para como de alta relevância, porque ella irá concorrendo para a transformação dos cérebros capazes de repetir bem o que os outros fizeram, em cérebros verdadeiramente pensantes por si, creadores, servindo a individuos dotados de largo sentimento de fraternidade e verdadeiros habitos de acção.(VIANNA, 1930, p. 20)

Conclusão

Francisco Furtado Mendes Vianna (1876-1935) foi professor normalista, atuou como professor, inspetor escolar e superinten-

dente geral de ensino; publicou uma variedade de obras didáticas, dentre elas a série “Leituras Infantis”, constituída por sete publicações que vão desde cartilhas para alfabetização até livros de seriação para o ensino de leitura. A investigação teve por objetivo realizar a análise descritiva e interpretativa das narrativas que constituem parte da série de leitura, tomando por fontes as seguintes obras: *Cartilha: Leituras Infantis*, *Primeiros Passos na leitura* e *Leitura preparatória*, com edições entre 1931 e 1940.

Ao estudar as publicações citadas, constatou-se uma simplicidade nos personagens e temas abordados por Francisco Vianna, que teve a intencionalidade de respeitar os leitores que estão inseridos no ensino primário, em processo de aquisição da leitura. Atrelando situações como relações familiares, com seus pares, os animais e escola, Francisco Vianna forjou uma representação de infância que necessita de valores morais, visando o controle dos instintos destruidores e do desenvolvimento dos instintos construtores, com o intuito de promover uma sociedade mais humanista.

No que concerne ao caráter de Educação dos valores morais, também foi possível observar a intencionalidade do autor em manter os personagens presentes no âmbito familiar como principal referência para as crianças entre 7 e 11 anos, deixando a escola em plano secundário e o trabalho nos momentos finais da infância.

A decisão por temáticas que envolvem o cotidiano, também se justifica por ensinar valores morais e fraternais por meio da observação dos fenômenos descritos, sejam eles com crianças, adultos ou animais, com o intuito apresentar ações julgadas boas e ruins para o autor, pautadas em uma perspectiva positivista que defende que essa fase da vida deve preconizar o desenvolvimento do instinto construtor, contrariamente ao interesse do instinto destruidor.

Referências

ABREU, B. **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo. Editora Unesp, 2010.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a09v30n3.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. *In*: BONNICI, T; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá, 2009, pp. 33-58.

GOUVÊA, M. C. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa** (ACOALFAPLP), v. III, p. 91-114, 2009. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net/0005acoalfaplp/0005acoalfaplp_tx/3fundaeducalfab/302metodomortatti.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, C. R. G. A. de; SOUZA, R. F. de. As faces do livro de leitura. **Cadernos CEDES**, Campinas ano XX, v. 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a03v2052.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2022.

RAZZINI, M. de P. G. O poder dos livros de leitura no início do século XX. *In*: MORTATTI, M. do R. L; FRADE, I. C. A da S. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Marília: Editora Unesp, 2014.

SÃO PAULO. Escola Normal. **Anuario de Ensino do Estado de São Paulo**. Typ. Augusto Siqueira & C. São Paulo. São Paulo, 1907-1908, p. 79-92.

VIANNA, F. F. M. **Leitura Preparatória**. 66. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Cartilha**. 29. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. (Série “Leituras Infantis”).

VIANNA, F. F. M. **Modernas directrizes no ensino primario: escola activa do trabalho ou nova**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

VIANNA, F. F. M. **Primeiros Passos na leitura**. 36. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940. (Série “Leituras Infantis”).

Catálogos de livros de literatura para a infância e a Editora FTD S/A

*Luciano de Oliveira*⁹

Resumo: O texto objetiva discutir quais foram as práticas editoriais adotadas pelos editores da FTD S/A que contribuíram para garantir a legitimidade de suas obras no campo da Literatura infantojuvenil no Brasil a partir da década de 1980. Utiliza como principais fontes dois catálogos de literatura infantil elaborados nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente, além de documentos da Instituição dos Pequenos Irmãos de Maria ou Maristas, detentora do selo FTD. Essa pesquisa dialoga com Oliveira (2021) que investigou sobre o início da Editora FTD no Brasil e Megale (2003) o qual elaborou uma obra que trata dos primórdios tanto da editora como também da sua entrada no campo da literatura. As pesquisas têm demonstrado a importância da atuação dos editores, suas posições políticas e suas redes de sociabilidade como estratégias para produção de obras, contratação de autores e editores, participação em eventos da área e aquisição de legitimidade diante das políticas de aquisição de obras pelo Estado brasileiro (SORÁ, 2010; BRAGANÇA, 2016; HALLEWELL, 2012). Além das políticas de compras de livros durante a década de 1960, como aquela resultante dos Acordos MEC/SNEL/USAID, verificamos que há um novo enfoque nas produções de livros a partir de então, colocando a criança como consumidora de um tipo de leitura específica, não apenas escolar, didática; mas uma literatura infantil, também chamada paradidática, adequada à sua idade. Esse aspecto está intimamente relacionado com as novas perspectivas sobre o que é ser criança, advindos tanto das políticas públicas, como das produções acadêmicas. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990, vem ao encontro de um debate que retoma uma das principais ideias de Phillippe Ariès (1981) em que a criança é diferente do adulto. Deste modo, algumas editoras que até então, focalizavam apenas os livros didáticos, buscando atingir o público infantil, investiram na produção de livros que atendessem tanto as demandas conceituais do que é ser criança, como também, estivessem adequadas aos ditames dos editais do Estado para aquisição dessas obras, pois esse será o maior comprador de livros de literatura infantil, via políticas de distribuição desses (BRAGANÇA; ABREU, 2010). Portanto, nos questionamos em que medida, uma dessas editoras, a FTD S/A, que até a década de 1960 produzia apenas didáticos, acompanhou essa tendência e quais as estratégias adotadas para atingir principalmente o público infantil colocando à disposição um catálogo de livros de literatura infantojuvenil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010). Como aporte teórico adotamos CHARTIER (2009, 2014) à medida que reflete sobre a história do livro, das edições e das empresas editoriais, bem

⁹ Doutor em Educação pela UNICAMP, professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Paraná. Pesquisa sobre Alfabetização, Letramento, Literatura Infantil e Editoras. E-mail: lucianovidafeliz@hotmail.com.

como o papel dos autores, editores e leitores de livros. Constatamos que houve uma ressignificação nas práticas editoriais da FTD S/A, após os anos de 1960, resultando duas décadas depois na contratação de editores e autores com credibilidade no campo de literatura, elaboração de catálogos com obras categorizadas conforme a faixa etária das crianças, participação em eventos significativos da área, além das premiações como o Prêmio Jabuti. Esses foram alguns dos fatores que levaram a Editora FTD/SA a adentrar com credibilidade no campo da literatura infantil, até então alheio ao seu escopo.

Palavras-chave: Editora de Livros Infantis; Editora FTD S/A; Catálogos.

Antecedentes do selo FTD

A Editora FTD S/A, empresa católica, juntamente com a Vozes, Ave Maria e Santuário, pode ser considerada a maior editora há mais tempo no mercado editorial, desde que a consideremos a partir do momento em que lançava suas primeiras obras didáticas no início do século XX, quando chama-se Coleção de Livros Didáticos FTD (BITTENCOURT, 2017; OLIVEIRA, 2021).

Essa editora, pertencente a Congregação dos Pequenos Irmãos de Maria, ou maristas, iniciou suas atividades editoriais no Brasil nas primeiras décadas do século XX, quando ainda não constituía-se uma empresa de sociedade anônima. Seus primeiros autores, tradutores e editores eram os próprios membros da instituição marista que além das atividades como religiosos católicos e professores, produziam e editavam as obras (OLIVEIRA, 2021).

Durante mais de 50 anos, a editora manteve-se apenas enquanto uma coleção de livros, ancorada em especial sob o título de Coleção de Livros Didáticos FTD. Para a editoração e comercialização dessas obras, os maristas mantiveram contratos comerciais principalmente com a Livraria Francisco Alves e Paulo de Azevedo, Tipografia Siqueira e Editora do Brasil S/A.

Até os anos finais da década de 1950, os maristas focalizaram apenas em livros didáticos, sem possuírem um selo editorial próprio. A coleção de livros com a marca FTD, tornou-se empresa editorial na década de 1960, momento que houve mudanças nos rumos editoriais, como a investida no campo de literatura, ampliação e inovação do catálogo de didáticos.

Antes da década de 1960, quem exercia as funções de autores e editores da Coleção de Livros da FTD eram os próprios membros

da instituição marista. O primeiro sujeito a assumir o papel como coordenador desse processo editorial foi Adorátor, seguido por Isidoro Dumont, que estabeleceu contrato para comercialização das obras com a Livraria Francisco Alves. Logo após, outros assumiram tais papéis como Epifânio Maria, Mário Cristóvão, João de Deus, Savério Ronchi e João Tissi (MEGALE,2003; OLIVEIRA, 2021).

Foi na gestão de Savério Ronchi, a partir da década de 1980, que foram contratados os primeiros editores profissionais para atuarem na editora, entre eles Lino de Albergaria e Ione Nassar, os quais além de escritores, atuaram como os editores durante o período de entrada paulatina da FTD no campo de literatura infantil. Esses editores tiveram papel fundamental para a editora pudesse galgar novos campos de atuação.

Nessa perspectiva essa pesquisa discute quais foram as práticas editoriais desses editores depois da década de 1980, pois até então não havia um alinhamento profissional com relação a elaboração dos livros, editoração, revisão, impressão, contratação de autores e outros aspectos que envolviam a produção do livro.

Essas práticas editoriais foram analisadas tendo como fontes os chamados boletins de estudo, os quais sinalizam as diversas ações tomadas pelos maristas no setor editorial. Os boletins de estudos foram documentos produzidos pelos próprios maristas desde 1912 (OLIVEIRA,2021).

Além dos boletins de estudo, foram analisados 2 catálogos da Editora. Um da década de 1980 e outro da década de 1990. Por meio da análise desses catálogos foi possível verificar quais os autores contratados pela editora, os títulos dos livros, a forma como foram elaboradas as sinopses das obras. Esses e outros dados permitem verificar como foi a inserção desses livros no campo editorial, bem como sua credibilidade notada através da participação em grandes eventos literários e premiações literárias como o Prêmio Jabuti.

Diversas pesquisas têm demonstrado a importância da atuação dos editores, suas posições políticas e suas redes de sociabilidade como estratégias que possibilitaram ampliar sua produção de obras, aquisição de equipamentos, contratação de autores e

editores, ancorada por diversos fatores, entre eles a legitimidade diante das políticas de aquisição de obras pelo Estado brasileiro (HALLEWELL, 2012; BRAGANÇA, 2016; MUNAKATA, 2012; SANTOS, 2012).

De fato, as mudanças nos rumos da FTD, quando essa torna-se empresa editorial na década de 1960 e contrata editores e autores profissionais, como Ione Nassar e Lino de Albergaria, a leva a adentrar com credibilidade no campo da literatura infantil, aspecto esse que ocorreu de modo gradativo.

A produção e edição de livros didáticos pelos irmãos maristas, desde o início do século XX, permaneceu atrelada principalmente a Livraria Francisco Alves e a diversas empresas que imprimiam suas obras até firmar parceria com a Editora do Brasil em 1956, que responsabilizava-se pela edição e comercialização das obras. Esse contrato perdurou por sete anos, quando a então Coleção de Livros Didáticos, torna-se Editora FTD LTDA e posteriormente Editora FTD S/A. Cumpre destacar que essa época, não havia preocupação dos maristas com a efetivação de uma empresa editorial.

A partir do momento em que o editor Savério Ronchi viabilizou a efetivação de uma empresa editorial na década de 1960, concomitante inicia um processo de contratação de autores não maristas para elaboração de obras didáticas e de literatura além da construção de um parque gráfico próprio (MEGALE, 2003).

O setor tipográfico teve bastante dificuldade no início do século XX, se considerarmos que não era considerado um mercado promissor e a parceria com empresas que elaboraram livros era em boa medida uma alternativa. Dessa foram, a Editora FTD S/A contou com a parceria de algumas dessas empresas tipográficas até construir parque gráfico próprio que foi concomitante a entrada no mercado editorial infantil (FERRARINI, 1998).

Necessário considerar que o campo de didáticos, assim como o de literatura infantil, nesse ínterim tiveram na escola um importante aliado considerando os leitores dessas produções, aspecto que nos leva a refletir o nível de escolarização da população que com altos índices de analfabetismo registrado no início do século XIX, terão desde a aprovação da primeira lei de diretrizes da Educação da década de 1960 um aumento considerável.

As publicações tendo com leitores às crianças datam do século XIX e eram realizadas por meio do jornal. A primeira tipografia no país foi instalada na Bahia em 1831 a partir do Jornal “O Adolescente” sendo que essas publicações antecederam a produção de obras realizadas por editoras propriamente ditas. A primeira publicação destinada às crianças, deste modo, será em finais do século XIX pela Editora Quaresma, escrito por Alberto Figueiredo Pimentel, “Contos da Carochinha”, que reunia 40 contos e foram traduzidos e adaptados para o Brasil (CARVALHO, 1983).

Destaca-se o papel de alguns escritores e editores para consolidação do campo de literatura infantil no Brasil. Uma das figuras emblemáticas foi Monteiro Lobato que investiu na publicação de seus próprios livros e enquanto empresário fundou a Monteiro Lobato e Cia.; depois a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense (HALLEWEEL, 2012).

Lajolo e Zilberman (2010) enfatizam que o comportamento de Lobato foi original, pois naquela época, a maioria das casas editoriais foi moldada no século XIX, a partir da Francisco Alves, Briguier ou a Quaresma, sendo raros os livros de literatura infantil. Lajolo e Zilberman (2010) afirmam que entre 1920 e 1945, começaram a despontar outros autores e amplia-se a produção para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras a esse público, como por exemplo, a Melhoramentos e a Editora do Brasil.

De fato, verifica-se concomitante ao crescimento das produções ao longo do século XX, a abertura de livrarias neste cenário, a qual demonstra o aspecto comercial da venda das obras destinadas ao público infantil. Escarpit (1969, p. 14) corrobora ao afirmar que das “267 livrarias existentes no Brasil em 1955 [...], eram em 1959, apenas 4 anos depois, 557”.

Nos anos de 1960 alguns fatores imbricados entre si colaboraram para que a editora FTD adrente no campo da literatura infantil. Um desses fatores são as instituições, projetos e programas relacionados ao fomento da leitura e da literatura infantil. Entre esses projetos, a ideia da importância da ampliação da oferta de ensino que tem papel fundamental na demanda por obras de literatura infantil. A Editora FTD, desta forma, terá um fator importante ao

seu favor, uma vez que seus administradores já circulavam com legitimidade no campo educacional e já possuíam experiência com o trabalho com crianças e adolescentes desde suas origens na França do século XIX.

Importante considerar que em 1966, há um acordo entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que criou a Comissão do livro técnico e Livro Didático (COLTED). Logo depois, nos anos de 1980, houve a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Todas essas políticas, possibilitaram por um lado, maior acesso aos livros didáticos e conseqüentemente provocaram uma discussão sobre o livro de literatura (OLIVEIRA, 2017).

As editoras, atentas ao processo de elaboração e ressignificação dessas políticas, reformularam suas opções editoriais ao pensarem nas crianças. Essas opções editoriais vão ao encontro do debate apresentado por Chartier (2009) sobre a importância da apropriação da obra pelos diversos públicos de leitores, os modos de leitura, os questionamentos sobre a materialidade do impresso e as casas editoriais. Por outro lado, tem-se a reflexão sobre as estratégias de cada editora, como projetos editoriais, nos diversos espaços, os quais são marcados por conflitos, consensos e busca de legitimidade, por intermédio das ações dos editores (CHARTIER, 2014).

Verifica-se deste modo que a partir da década de 1960 em diante, há um novo enfoque nas produções de livros, colocando a criança como consumidora de um tipo de leitura específica, não apenas aquela escolar, didática, mas uma literatura infantil e paradidática (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

Neste contexto, além do surgimento de editoras com investimento na literatura infantojuvenil - Scipione e Ática - algumas empresas de didáticos também apostaram neste viés, como a própria FTD S/A, que estava inserida nas disputas do campo editorial apenas de didáticos, até aquele momento, percebeu que precisava adaptar-se para outro tipo de produção.

A Editora Ática, fundada em 1965, teve destaque além da criação da série “Para gostar de ler”, “Vaga-Lume”, “Nosso Tempo” e “Autores Brasileiros”, outras como “Gato e Rato”, publicada em

1978 e que tiveram grande destaque contribuindo para efetivar uma disputa no mercado de livros de literatura, levando os editores a abrirem mão de diversas estratégias nesse campo (PAIXÃO, 1995).

Outra editora foi a Scipione que em 1984 lançou as primeiras coleções dirigidas ao público escolar dos anos iniciais, entre elas a “Série Reencontro”, primeira coleção de paradidáticos, que inserida nas disputas do campo editorial, competia com a FTD nas vendas para o Estado brasileiro (MELO, 2004, p. 52).

A consulta aos catálogos e outros documentos da Editora FTD S/A, possibilitou verificar as estratégias adotadas pelos editores na perspectiva de debater como foi que a editora se inseriu no campo de literatura infantojuvenil durante a década de 80, e de que modo comportou-se diante da configuração do mercado à época.

A Editora FTD no mundo das crianças

A FTD S/A a partir da década de 1980 retomou seu crescimento com diversas mudanças na gestão editorial. Uma dessas, foi com relação a contratação de autores não maristas para publicação de seus livros. Esse aspecto constituiu uma estratégia que facilitou a entrada da FTD S/A na literatura infantil e juvenil (FERRARINI, 1998).

Alguns desses autores, já haviam colaborado com a editora desde a década de 1960, e fomentam a elaboração de obras de literatura que teve grande impulso principalmente após a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 e os Programas de compras de livros didáticos e de literatura.

Megale (2003) escreve que Savério Ronchi, que atuou também como diretor da editora buscou professores universitários, profissionais com legitimidade no campo educacional para lançar obras de impacto, em um momento que as concorrentes estavam em renovação constante. A Editora FTD S/A, desta forma, inserida no campo de didáticos, buscou sobremaneira recursos diversos, parcerias e estratégias para ao mesmo tempo garantir a legitimidade no campo de didáticos e galgar espaço no campo da literatura.

Os campos [...] têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz

respeito à sua própria delimitação e constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros (CHARTIER, 2002, p.140).

Deste modo, a entrada da editora na literatura tem mais significado a medida que articula-se a esses aspectos, cerceado também pelos diversos contextos, sejam eles social, cultural, político ou econômico, dentro de um espaço com tensões e conflitos. Uma das estratégias da editora, portanto, foi a contratação de Nelly Novaes Coelho da Universidade de São Paulo.

Ao escrever o livro “O ensino de literatura”, em 1966 a autora, abriu às portas da FTD S/A, para entrada definitiva no mundo da literatura. Esse livro, com um caráter didático, refletia às mudanças pelas quais estava passando o ensino naquele momento, principalmente a partir das orientações para o ensino de língua portuguesa, advindos do Decreto de 5 de novembro de 1965 (OLIVEIRA, 2017).

Outro aspecto dessa obra de Nelly Novaes Coelho, refere-se ao fato de que em sua materialidade representa uma série de estratégias que dão mostras do caminho assumido pela editora para a literatura infantil, entre eles o prefácio elaborado por Segismundo Spina, e a sua adequação aos programas educacionais (OLIVEIRA, 2017; COELHO, 1966).

O editor busca desta forma, empregar as mesmas estratégias adotadas nas obras didáticas, com relação a adequação aos programas escolares, também incutir no público leitor dessas obras no caso futuros professores e professores, uma perspectiva tanto de ensino de literatura infantil, como a própria literatura infantil em si (OLIVEIRA, 2017).

A obra ao constituir um marco com relação a abordagem do ensino de literatura na escola, buscando espaço no campo editorial. A autora, aproveita as Instruções para o Ensino de Língua Portuguesa, publicadas no Diário Oficial de 5 de novembro de 1965, para endossar suas justificativas apresentadas ao longo do livro.

A preocupação a partir das orientações advindas do decreto, também levaram a autora a debater sobre a questão do livro didá-

tico. Coelho (1966) então faz algumas anotações a partir daquilo que consideraria um bom livro didático.

Especificamente, sobre a obra de Coelho (1966) como propulsora da literatura infantil da FTD, cumpre destacar a discussão que ela faz sobre a literatura infantil no curso normal. Nesta sessão a autora destaca a função da literatura às crianças e elabora algumas dicas de como escolher livros às crianças a partir de características da beleza do texto, da efabulação, além de outros elementos.

Para cada faixa etária da criança, Coelho (1966) apresentou uma série de sugestões de leituras, focando na obra “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato. Esses aspectos levantados por Nelly Novaes Coelho, foram preponderantes para que o selo FTD, pudesse adentrar no gênero da literatura infantojuvenil. Antecedendo um catálogo específico de títulos do gênero literatura infantojuvenil, a FTD S/A lançou algumas obras de modo avulso. Algumas dessas publicações depois compuseram as coleções outras não. Maurício de Souza, foi um exemplo de escritor dessas obras avulsas.

Luís de Camargo, posteriormente também terá uma de suas obras inseridas no Catálogo da FTD na Coleção Primeiras Histórias com a obra “Era uma vez uma história”, título que compôs a Biblioteca Sala de Leitura, programa de aquisição de livros pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (CATÁLOGO, 1986).

Cumpre destacar o papel que teve a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (ABLIJ), constituída em 1979 na configuração dos novos arranjos do campo editorial posteriormente. Após a eleição dos 40 membros dessa Academia, a instituição passou a promover eventos significativos da literatura infantil (OLIVEIRA, 2015).

Os editores maristas que desde o início da produção de livros, mantiveram redes de sociabilidade com intelectuais das Academias de Letras, encontram em Paulo Setúbal, antigo aluno, um interlocutor para amparo ao campo de literatura infantil, uma vez que esse ocupou uma das cadeiras da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (FERRARINI, 1998; OLIVEIRA, 2021).

Dentre os diversos eventos promovidos no período de 1979 e 1982, teve lugar o Ciclo de Palestras sobre Literatura Infantil e

Juvenil, voltado para professores, pais e interessados no assunto, que entre os palestrantes estavam Nelly Novaes Coelho, Luís de Camargo, já com experiência no campo editorial, os quais foram contratados pelos primeiros editores da FTD (OLIVEIRA, 2015).

O autor Luís de Camargo, cujo nome completo é Luís Hellmeister de Camargo, nasceu em São Paulo, em 23 de setembro de 1954. Ao ter contato com crianças o estimulou a desenhar e escrever histórias, levando-o a pensar em projetos editoriais e contratação em empresas como a FTD (COSTA, 2018).

A experiência como autor e ilustrador o levou a publicar a obra “O cata vento e o ventilador” (1986), pela FTD. A obra rendeu o prêmio Jabuti, na categoria ilustração em 1986, quando Ione Meloni Nassar era responsável pela editoração livros de literatura infantil e juvenil (CATÁLOGO, 1990).

Outra obra de autoria de Luís de Camargo que constou no catálogo da editora foi: “Era uma vez uma estrela” (1986) que desde então, permaneceu como uma obra de destaque, pois teve diversas reedições (CATÁLOGO, 1986).

Em 2016 a FTD S/A reeditou a obra “Era uma vez uma estrela”, contando com ilustrações de Elizabeth Teixeira e prefácio de Marisa Lajolo. A obra também fez parte do Programa Sala de Leitura, coordenada pela então FAE (Fundação de Apoio ao Estudante).

Outra obra de cunho didático na área de literatura editada pela FTD S/A foi a de José Benedicto Pinto, intitulada “Como ensinar Literatura Infantil” (1967). José Benedicto iniciou sua atuação em Bauru – SP na década de 1950 e como professor da Faculdade de Filosofia daquela cidade ministrava cursos com a temática literatura infantil, experiência essa que aproveitou para composição de sua obra (OLIVEIRA, 2015).

No prefácio da obra de José Benedicto Pinto encontra-se a ênfase na caracterização da publicação como ponto de partida a novas produções didáticas, apontando para aspectos importantes para formação do professor primário, ou seja, incentivar o hábito e o gosto pela leitura.

Da mesma forma que a obra de Nelly Novaes Coelho, “Pontos de Literatura” vai ao encontro dos Programas da disciplina de lite-

ratura, a obra de José Benedicto Pinto “Como Ensinar Literatura” (1967) também, ao serem caracterizadas como importantes divulgadoras de um alinhamento metodológico em consonância com a legislação em vigor.

Outro autor contratado a partir dos novos alinhamentos editoriais da FTD S/A, foi Maurício de Souza. Foi nessa empresa que esse desenhista iniciou sua carreira como escritor, sendo lançados os seus três primeiros livros em 1965: “O astronauta no planeta dos homens sorvete”, “Piteco” e “Caixa de Bondade” (MEGALE, 2003).

No entanto, foi a partir da década de 1980 que houve um impulso nas produções da FTD S/A, com destaque a composição de catálogos específicos tendo como editores e autores não mais membros da instituição marista. Os primeiros editores de literatura infantil foram Lino de Albergaria e Ione Meloni Nassar, respectivamente que coordenaram os lançamentos da editora deste gênero (CATALÓGO 1990; CATÁLOGO, 1986).

As três primeiras obras da década de 1984 foram: “O mistério da estrela cadente” e “O casebre fantasma” de Luci Guimarães Watanabe, e “O mundo mágico” de Rafael Costa, lançados no dia 18 de abril, que contou com a presença de diversos autores de renome da literatura infantojuvenil (FERRARINI *apud* F. T. DESTAQUE, 1998).

Os editores contratados com experiência no campo editorial de livros de literatura infantil, colocam a FTD no circuito literário e de conseqüentemente dos editais do governo federal para aquisição de obras. Entre as estratégias desses editores foi a criação de catálogos de literatura infantil.

A instituição marista que no início do século XX não era detentora de um selo editorial, adotava como catálogo 3 modos de divulgação de suas obras. O primeiro era as contra capas dos livros didáticos, a outra o catálogo da livraria Francisco Alves e finalmente o Biblioghapho, criado por Isidoro Dumont (FERRARINI, 1998). Esses catálogos contavam apenas com obras didáticas, sendo que foi na década de 1980 que veio a lume o primeiro catálogo com títulos de literatura infantojuvenil. Contava com 29 páginas e possuía três cores: verde, branco e preto (CATÁLOGO,

1986). Abaixo, encontra-se a ilustração de um dos primeiros catálogos de literatura infantil da F.T.D. S/A, com data de 1986.



Fonte: Arquivo F.T.D

As obras que constavam nesse catálogo, conforme figura acima, foram elaboradas de modo avulso e foram categorizadas como coleções e séries e continham 58 títulos, os quais vieram com sinopse e indicação da idade a qual destinava-se (CATÁLOGO, 1986).

Esse catálogo representou um marco na Editora FTD S/A, pois em 1986, data da entrada da empresa no circuito de prêmios da literatura, teve premiações em duas categorias no Prêmio Jabuti: literatura infantil com a obra “O Fantástico Mistério da Feiurinha” de Pedro Bandeira e na categoria ilustração com a obra “O Cata vento e o ventilador de Luís de Camargo” (CATÁLOGO 1990, CATÁLOGO 1986).

Lino de Albergaria foi o primeiro editor contratado pela FTD S/A e teve 4 títulos no primeiro catálogo da editora. Nasceu em Belo Horizonte, no dia 24 de abril de 1950. Formado em Letras e em Comunicação, após a realização do mestrado em editoração na França, voltou ao Brasil e começou a trabalhar na FTD.

Ao longo da década de 1980 até 1990 há uma ampliação no catálogo de literatura infantil da FTD S/A, de modo que teve destaque o papel de Ione Meloni Nassar, segunda responsável pelo setor editorial da empresa. Uma das estratégias adotadas pela empresa, portanto foi que os autores também atuassem como editores. Enquanto Lino de Albergaria publicou 4 obras no catálogo de 1986, Ione Nassar teve apenas 1 obra publicada pelo selo,

porém essa investiu em pleitear prêmios aos livros da FTD S/A. (CATÁLOGO, 1986).

Na década de 1990 o catálogo da FTD S/A, sob a coordenação de Ione Nassar, na categoria de literatura infantil contava com 209 títulos. Diferentemente do catálogo da década de 1980 esse contava com índice de títulos e autores por ordem alfabética. No catálogo da década de 1990 Lino de Albergaria publicou 2 obras: “Nosso Muro de Berlim” e “Cinco Anos sem chover” (CATÁLOGOS, 1986; 1990).

Ione Meloni Nassar, nasceu no interior de São Paulo e em 1965 mudou-se para capital onde cursou Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica. Durante 14 anos foi professora de língua portuguesa e literatura. Em 1989 recebeu o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte), como melhor editora. Em 1998 trabalhou na Martins Fonte e em 2000 criou o a editora Mercuryo.

Foi durante os anos de 1980 e 1990 que Ione Nassar assumiu as edições de literatura infantil da FTD S/A. Ao reorganizar o catálogo da década de 80 que estava sob coordenação de Lino de Albergaria, inseriu a editora no rol de premiações, ampliou o número de títulos de literatura, contribuindo para que essa circulasse com credibilidade não apenas no campo de didáticos.

Considerações finais

Verifica-se que a Editora FTD S/A contou ao longo das décadas de 1980 e 1990 com 2 editores que também atuaram como escritores. Lino de Albergaria, o primeiro editor que criou o catálogo de literatura infantil da FTD S/A e Ione Meloni Nassar, que favoreceu um processo editorial que colocou a empresa em destaque no campo de literatura infantojuvenil através da participação do Prêmio Jabuti.

Tal aspecto vai ao encontro de práticas editoriais fundamentais, decisivas e impactantes para o campo editorial que sempre teve nomes como Monteiro Lobato como destaque, mas que com a entrada da FTD/SA no campo da literatura infantojuvenil, há outros nomes que têm destaque.

A inserção da editora em grandes eventos como a Bial Internacional do livro ao longo das décadas de 1980 e 1990 foi um aspecto singular uma vez que, após essa participação a empresa acumulou diversos prêmios, especialmente o Jabuti. Tanto as bienais, como outros eventos e os prêmios podem ser considerados com elementos significativos para que as obras adquiram credibilidade e visibilidade no campo de literatura, tendo nas práticas dos editores um papel relevante.

Constata-se que, considerando as décadas de 1980 e 1990 no campo de literatura, a FTD S/A teve maior premiação durante os anos de 1990, conquistando prêmio durante 6 anos, em: 1990, 1993, 1994, 1995, 1996 e 1997, período em que Ione Nassar coordenou a edição das obras. Trata-se de uma prática editorial significativa no campo editorial em que a “mão do editor” utilizando as palavras de Chartier foram relevantes para tal aspecto.

Outra prática significa foi que a Editora FTD S/A acompanhou a tendência das outras empresas editoriais de literatura à medida que também entrou no circuito de participação de prêmios e contratação de autores com credibilidade no campo intelectual do Brasil, utilizando de estratégias como os próprios catálogos que até então não os produzia.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BITTERCOURT, Agueda. A era das congregações – pensamento social, educação e catolicismo. **Pro-Posições**. Campinas, v. 28, n. 3, p. 29-59, set./dez. 2017. p. 29-59.

BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). **Impressos no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BRAGANÇA, Aníbal (Org.). **Rei do Livro**: Francisco Alves na História do Livro e da Leitura no Brasil. São Paulo; Niterói: USP/LIHERD UFF, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1991. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Lei de 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. Acesso em: 03 ago.2022.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil: visão Histórica e Crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da Literatura**. São Paulo: FTD, 1966.

COSTA, Karolline Mendonça. **Luís Camargo, um autor-ilustrador e estratégias de leitura**: em foco a formação de crianças leitoras. 2018, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger. **Do palco à Página**: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI – XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

ESCARPIT, Robert. A revolução do livro. **Revista do Livro**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 31, p. 11-32, jan./mar. 1969.

FERRARINI, Sebastião Antônio. **História da Educação no Brasil**: Editora FTD – Centenário (1900-2000). São Paulo: Congregação Marista, 1998.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil**: Sua história. Trad. de Maria da Penha Villa Lobos; Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo de Souza. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MEGALE, Lafayette. **FTD 100 anos fazendo o amanhã**. São Paulo: FTD, 2003.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Livros paradidáticos de língua portuguesa para crianças**: uma fórmula editorial para o universo escolar. 2004. 140 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revistas Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no Estado de São Paulo (1947 – 2003)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

OLIVEIRA, Luciano de. A infância dos livros de literatura infantojuvenil da Editora FTD. In: EDUCERE – III Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/

CÁTEDRA UNESCO, 26 a 31 de agosto de 2017. Curitiba, PUC-PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25099_12570.pdf.

OLIVEIRA, Luciano de. **Livros didáticos para formação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos”**: os maristas e a Coleção F.T.D. (1912-1956). 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PAIXÃO, Fernando (Coord.). **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, José Benedicto. **Pontos de literatura infantil**: para os alunos do 3º ano normal. 4. ed. rev. aum. São Paulo: FTD, 1967.

REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro, 1960-1990**. São Paulo, Com-Arte, Fapesp, 1996.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares; TEIXEIRA, Marina Contijo. Catálogos de editoras e a circulação de literatura no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 133-168, dez. 2012.

SORÁ, Gustavo. **Brasilianas, José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2010.

O acervo fotográfico do Memorial da Educação Municipal da cidade de São Paulo retratado por meio de exposições virtuais (2017 – 2021)

Magaly Ivanov¹⁰

Resumo: O acervo fotográfico do Memorial da Educação Municipal – MEM – da Secretaria Municipal de Educação – SME – de São Paulo – SP guarda, dentre outros registros, cenas de rotinas, materialidades e infraestrutura das Unidades Educacionais – UEs, documentos esses que foram organizados em exposições virtuais que permitem a aproximação e a integração com a História da Educação. Apresenta-se, neste estudo, um recorte para as infâncias paulistanas, em um período que abrange 2017 a 2021, época em que as exposições presenciais estavam comprometidas por falta de espaço físico ou por impedimento durante o processo de mudança de endereço. O objetivo deste estudo é analisar as seis exposições virtuais deste período, investigar as informações e os dados revelados acerca das infâncias, além de explorar as fontes e buscar compreender os critérios de seleção, guarda, preservação, disseminação e acesso às produções arquivadas e difundidas neste espaço de memórias. O aporte teórico está baseado em estudos das representações da realidade para a História Cultural e na importância dos diversos tipos de registros que evidenciam a vida cotidiana, segundo Peter Burke (2011); na relevância da iconografia como fonte que guarda resíduos do passado, um fragmento do tempo e do espaço, conforme indica Boris Kossoy (2012) e na importância de salvaguardar os documentos em arquivos permanentes, conforme aponta Bellotto (2006). Considerando sua contextualização cultural e social, desde que inseridas criteriosamente num percurso investigativo, as exposições virtuais se tornam mais um caminho para acessar os registros fotográficos, que podem contribuir de maneira significativa para a escrita da História da Educação e demais áreas. Como procedimento de pesquisa, será realizado um levantamento iconográfico e bibliográfico; e a análise documental dar-se-á nas exposições que encontram-se disponíveis no Portal da SME – MEM, a saber: (a) *Olhares de uma infância*, que reúne fotografias que retratam as vivências das crianças nos Centros de Educação Infantil – CEIs, Centros de Educação Infantil Indígena – CEIIs, Creches Indiretas e Conveniadas; (b) *Crianças Guarani MBYÁ*, apresentando imagens de tradições indígenas em seus espaços culturais e educativos, os Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs; (c) *Três dimensões: objetos e suas histórias*, que engloba as materialidades utilizadas por estudantes e profissionais da área da Educação; (d) *Revisitando memórias em cenas infantis*, que

¹⁰ Graduada em Educação Física pela FEFISA – Faculdade de Educação Física de Santo André; em Pedagogia pela UNIFIEO – Universidade de Osasco, lato sensu em Educação pela PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestranda pela UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo e integrante do GEPICH – Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História.

resgata, por meio de registros fotográficos, uma exposição presencial realizada no MEM em 2005, com obras da artista plástica Sandra Guinle; (e) *Momentos*, evidenciando experiências educacionais e protagonismos, além de ser homenagem aos 25 anos do MEM; e (f) *Arquitetura escolar e suas identidades*, que expõe imagens de fachadas, do paisagismo e do entorno das Unidades Educacionais - UEs. Como conclusão, é possível afirmar que cada imagem carrega em si detalhes e um repertório de informações que revelam a pertinência da fotografia como fonte de pesquisa. Assim, os registros fotográficos aproximam os pesquisadores e os visitantes à História da Educação da cidade de São Paulo e retratam, por meio das exposições realizadas no início do século XXI, cenas das infâncias apresentadas em imagens de crianças em seu cotidiano, as materialidades e os elementos que compõem uma UE.

Palavras-chave: Fotografia; Exposições virtuais; Memorial da Educação Municipal; Infâncias; Fontes de pesquisa.

Introdução

A luta pela proteção do patrimônio fotográfico é uma questão cultural que afeta a todos aqueles que têm um mínimo de preocupação com a segurança das informações históricas e contemporâneas que se acham gravadas nos documentos. (KOSSOY, 2020, p.127).

A História Cultural nos apresenta possibilidades de estudarmos a História da Educação por meio de variados tipos de documentos que se encontram em arquivos que salvaguardam ou, em alguns casos, simplesmente, guardam fotografias, vídeos, objetos, obras de arte, jornais, revistas e demais produções impressas, apresentando variadas perspectivas de pesquisas. Arquivos são instrumentos nos quais a informação está registrada, para que dela se faça uso, afirma Bellotto (2012). Os documentos presentes nos acervos do Memorial da Educação Municipal¹¹ permitem que haja aproximação e investigação acerca da História da Educação paulistana tornando-os fontes de investigação.

A imagem carrega em si detalhes e um repertório de informações que revelam a pertinência da fotografia como fonte de pesquisa. Assim, os registros fotográficos aproximam os pesquisadores e os visitantes das exposições virtuais realizadas no início do século XXI, de cenas acerca das infâncias, apresentadas pelas imagens de crianças em suas atividades rotineiras, em ações de

¹¹ O Memorial da Educação Municipal fica localizado à Rua Estado de Israel, 200, na Vila Clementino, em São Paulo, e encontra-se parcialmente fechado. Os atendimentos acontecem de forma remota, atualmente.

brincadeiras ou de criação espontânea que demonstram o seu cotidiano; das materialidades, por meio de objetos, livros e demais documentos bi e tridimensionais, bem como dos elementos arquitetônicos que compõem as UEs.

A fotografia, dentre as várias potencialidades das fontes de pesquisa, destaca-se como reveladora de informações, detalhes e silêncios que podem servir de base e apoio em uma pesquisa, e os seus dados podem ser inseridos numa produção escrita, estando contextualizados, para valorizar a produção, desde que analisados e debatidos de forma profusa e científica, porque podem se perder, caso sejam utilizados apenas como mera ilustração, sem relação direta com o texto.

Neste estudo, apresenta-se inicialmente o Memorial da Educação Municipal, criado em 1995, os acervos, que estão sob a guarda deste setor, e suas características, que estão sob a guarda deste setor, dedicando um enfoque especial às fotografias, o patrimônio que servirá de base para as exposições virtuais. Na sequência, serão descritas e analisadas as exposições virtuais, destacando imagens que tratam de materialidades, atividades com estudantes, arquitetura predial das Unidades Educacionais. Em continuidade, aborda-se o tema infâncias e suas características, que aparece retratado nas imagens que compõem cada uma das exposições on-line, sob a curadoria de educadoras que trabalham no setor.

Assim, traz-se aqui o uso da fotografia como documento que pode transformar-se em fonte de pesquisa, e que a guarda, a preservação, a divulgação e o acesso devem estar no intento de todos os envolvidos com a História da Educação da cidade de São Paulo e, neste caso, sob o olhar para exposições virtuais do MEM, que é um museu que salvaguarda documentos que visam preservar e difundir a memória da História e da Historicidade educacional da cidade de São Paulo, sendo aqui neste estudo um prisma voltado para as infâncias.

Memorial da Educação Municipal: características e possibilidades

Por que os arquivos?... Por que contém informações inestimáveis (muitas vezes inéditas!), necessárias ao cotejo e crítica de infor-

mações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida. Sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexistente (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 26).

O MEM¹², setor que pertence ao Centro de Multimeios¹³, vinculado à Coordenadoria Pedagógica - COPED da SME, dentre as possibilidades de atividades que tornam o acervo mais próximo de pesquisadores e interessados pela História da Educação, passou a apresentar, a partir de 2017, as exposições virtuais por meio do Portal da SME, sendo esse mais um meio de acesso ao acervo e às possibilidades de pesquisa voltadas para a História da Educação paulistana. Para o desenvolvimento das exposições, a equipe do Memorial realiza as curadorias selecionando imagens referentes ao tema escolhido previamente e que têm relação com acontecimentos comemorativos ou que são pertinentes às ações desenvolvidas pelas equipes da COPED, que retratam e contextualizam o tema elencado e que permitem acesso e interação ao serem divulgadas nas redes sociais. E referendando ainda a necessidade de exposição e acessibilidade de parte do acervo fotográfico do MEM por meio da internet e redes sociais da SME, a pandemia da Covid-19 e seus desdobramentos reforçaram essa demanda.

Os acervos do Memorial da Educação Municipal buscam preservar as materialidades e suas possibilidades de pesquisa em História da Educação paulistana, salvaguardando documentos que compõem os acervos de artes gráficas, audiovisual, fotográfico e tridimensional, que foram sendo constituídos por meios de ações e produções da SME, pelas contribuições e doações feitas por Unidades Educacionais e Diretorias Regionais de Educação, e por pessoas que valorizam e respeitam a História da Educação do município de São Paulo, sejam elas educadores ou seus familiares

¹² Criado por meio do Decreto nº 35.087, de 5 de maio de 1995, denominado inicialmente de Memorial do Ensino Municipal. Teve sua atual denominação instituída pelo Decreto nº 57.683, de 10 de maio de 2017, e apresenta entre seus objetivos “preservar a memória da educação paulistana por meio de documentos organizados em acervos; valorizar a história da Educação Municipal de São Paulo; fomentar a pesquisa e subsidiar a formação” (SÃO PAULO, 2022). Tem como atribuições “realizar serviços de referência relacionados com a história da educação municipal; facilitar o acesso às informações históricas e aos acervos; subsidiar a elaboração de novos documentos técnicos; acompanhar os visitantes com orientações e atividades específicas” (SÃO PAULO, 2022).

¹³ O Centro de Multimeios da Coordenadoria Pedagógica - COPED é formado pelos setores: Biblioteca Pedagógica, Memorial da Educação Municipal, Memória Documental, Criação e Arte, e Foto e Vídeo Educação.

que possuíram ou possuem vínculos com as ações educacionais desta municipalidade, parafraseando o texto que consta no Portal da SME e (SÃO PAULO, 2022). Para apoiar as reflexões acerca do recebimento, da seleção e da guarda de documentos e sua relação com a instituição que a produziu, Belloto (2012) afirma:

Reiteremos, o documento de arquivo é informação que tem em volta de si características e atributos próprios, tem tempo e circunstâncias, [...] é a sua ligação indissolúvel com as funções e as atividades próprias da sua entidade produtora/acumuladora, seja ela pública ou privada, e com os outros documentos que compõem o respectivo arquivo. (BELLOTTO, 2012, p. 7).

Encontram-se arquivados no MEM documentos distribuídos na seguinte conformidade: *acervo tridimensional*, que salvaguarda principalmente móveis, utensílios, objetos pessoais; *artes gráficas*, que é composto por convites, *folders*, *flyers*, cartazes; *vídeos*, que apresentam gravações feitas acerca de formações, entrevistas, eventos e inauguração de escolas; *fotográfico*, que retrata rotinas, eventos, arquitetura e fachadas, além de uma galeria com fotos dos Secretários de Educação.

O acervo fotográfico, após o advento dos registros digitais, passou a guardar principalmente as imagens produzidas pela própria Secretaria. O volume tornou-se grande, mesmo com as imagens chegando para o arquivamento após a seleção realizada pelos fotógrafos que as registraram.

Tabela 1 - Dados quantitativos do acervo de fotos do MEM

ANO	SUORTE	QUANTIDADE	DIGITALIZADAS
1996	Papel	865	
2001	Papel	8.926	8.453
2001	Digital	105	
2021	Digital	118.270	

Fonte: Registros do MEM, com adaptações feitas pela autora.

Como vê-se na tabela 1, em 1996 o acervo começou a ser composto inicialmente por 865 fotos em papel. O acervo de fotos em formato digital começou a ser constituído em 2001, iniciando com 105 fotos recebidas para arquivamento. Até 2021, verifica-se que

o volume de fotos aumentou consideravelmente em comparação às fotos que já haviam no acervo em suporte papel. Confirma-se também que as fotos em papel começaram a ser digitalizadas em 2001.

Dentre os registros mais antigos que se encontram no acervo do MEM, destaca-se na Foto 1 a aluna Iara Maria Rodrigues Celentano (tombada com o código 76), do Parque Infantil¹⁴ - 8, atual EMEI Presidente Dutra, fazendo aula de ginástica olímpica, estabelecida como atividade complementar que era realizada no período da tarde, uma imagem da década de 1950. Vê-se na foto a aluna em cima de um aparelho denominado trave, ela está uniformizada, uma foto posada e tirada no momento em que a aluna encontrava-se em equilíbrio e, ao fundo, verificam-se as instalações desta Unidade Educacional. É possível ter essa certeza do local ao fazer a comparação com a Foto 4, publicada na sequência.

Foto 1 - Aluna: Iara M^a Rodrigues Celentano



Fonte: Acervo do Memorial da Educação Municipal - Década 1950

A fotografia, como fonte de pesquisa, muitas vezes é vista com alguma moderação quando colocada concomitantemente ao lado da tradição das obras escritas. Mas ressalta-se que ela carrega marcas do passado que podem desvendar e elucidar transformações. Uma imagem faz parte de um todo.

¹⁴ Os Parques Infantis foram criados a partir de 1935, na cidade de São Paulo, quando Mário de Andrade foi chefe do Departamento de Cultura, sendo os três primeiros: Lapa, D. Pedro II e Ipiranga.

A fotografia não está enclausurada à condição de registro iconográfico, isento dos cenários, personagens e fatos das mais diversas naturezas que configuram os infinitos assuntos a circundar os fotógrafos, onde quer que se movimentem. Há um olhar e uma elaboração estética na construção da imagem fotográfica. A imaginação criadora é a alma dessa forma de expressão; a imagem não pode ser entendida apenas como registro mecânico da realidade dita factual. (KOSSOY, 2012, p. 51).

No ano de 2020, foram disponibilizadas e enviadas 10.225 fotos em atendimento a 51 pesquisas internas e externas. O Memorial só disponibiliza imagens com alunos que possuam autorização de uso assinada pelos pais ou responsáveis. A partir de 2021, os dados referentes aos atendimentos ficaram comprometidos, pois o setor encontra-se parcialmente fechado. Esses dados foram retirados de documentos internos, como o Manual de Orientações Práticas e Avaliação Anual 2021.

Em relação às exposições, o MEM organiza e destaca a *permanente*¹⁵, “um acervo formado por mobiliários, documentos, louças, fotos, uniformes e objetos diversos que estão disponíveis a todos, proporcionando ao visitante e ao pesquisador um panorama histórico da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2022, sem paginação). Neste momento, o espaço está inacessível em consequência à mudança de endereço. Em relação às exposições *temporárias*, quando havia espaço físico, estabeleciam-se parcerias com artistas ou instituições que possuíam obras ou materiais com temas pertinentes e vínculos com a Educação. Realizavam-se visitas guiadas para alunos, educadores e público em geral. Com o intuito de ampliar e facilitar a divulgação do acervo, essas atividades também foram feitas em outros ambientes culturais e escolares, de modo a contemplar a diversidade da Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2022). Com a dificuldade de manter espaços físicos para essas exposições, optou-se por realizar exposições *virtuais* que, inclusive, tornaram-se mais uma opção de acesso às fotografias, expondo, assim, parte do acervo por meio de temas que referenciam e apoiam a escrita da História e da historiografia da Educação.

¹⁵ Na exposição virtual *Três dimensões: objetos e suas histórias*, descrita no próximo item deste texto, há imagens fotográficas panorâmicas da exposição permanente do MEM, quando o setor estava situado à Rua Estado de Israel, 509 - Vila Clementino, São Paulo - SP.

A importância da heurística do registro fotográfico e as exposições virtuais

Assim como os historiadores, os fotógrafos não apresentam reflexos da realidade, mas representações da realidade. (BURKE, 2011, p. 27).

Ao se olhar para uma imagem fotográfica, muitas perguntas podem surgir diante dela: qual a intencionalidade do fotógrafo?, Como o apreciador vê aquela imagem?, No momento da foto, havia espontaneidade?, Houve montagem ou tratamento na imagem? E assim poder-se-ia seguir com muitos outros questionamentos sobre as ações do registro e da análise da fotografia. Sontag (2004) afirma que, mesmo que não haja todas as informações, a foto poderá ser usada como documento, pois se o objetivo da sua pesquisa foi alcançado, ela cumpriu seu papel.

A exposição virtual *Crianças Guarani Mbyá* apresenta 85 imagens referentes ao período entre 2004 e 2017, expondo tradições indígenas nos seus espaços culturais e educativos que compõem os Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs, sendo eles o Jaraguá, Krukutu e Tenondé Porã, que atendem crianças Guarani Mbyá na idade de 0 a 5 anos e 11 meses. Neste trabalho expositivo, há excertos retirados do relatório: Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI – 2017, publicado pela SME em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

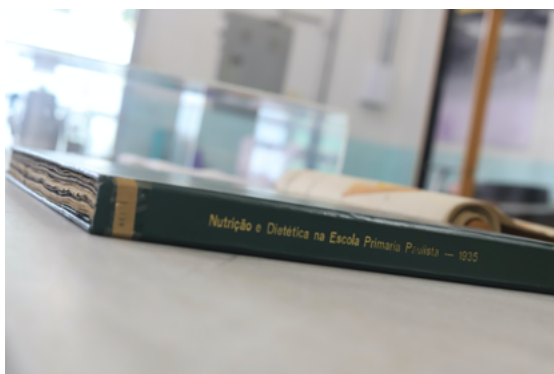
Olhares de uma infância foi a segunda exposição organizada pelo MEM e apresenta 70 fotografias que exibem as rotinas das crianças nas unidades: Centros de Educação Infantil – CEIs, Centros de Educação Infantil Indígena – CEIIs, Creches Indiretas e Conveniadas, imagens selecionadas para celebrar os 15 anos de transição das creches da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Lançada no ano de 2019, a exposição *Três dimensões: objetos e suas histórias* proporciona o acesso às imagens fotográficas de materialidades, como um encadernado acerca de Nutrição e dietética da década de 1930, que pertencia aos Parques Infantis, até materiais da década de 2000: objetos, como mesas, cadeiras, canecas, que eram usados por estudantes e profissionais da Educação.



Fonte: Acervo fotográfico do MEM

Foto 3 - Exposição - Acervo Tridimensional



Fonte: Acervo fotográfico do MEM

Revisitando memórias em cenas infantis foi o título dado à exposição que traduz parte de uma exposição presencial realizada em 2005 no espaço físico, quando o MEM estava localizado no prédio da Rua Dr. Diogo de Faria, 1.247, sala 114 (à época), e que apresenta registros fotográficos de obras da artista plástica Sandra Guinle bem como imagens arquivadas no acervo do setor.

Em homenagem aos 25 anos do MEM, em 2021, foi realizada a 5º exposição virtual denominada *Momentos*, que mostrou experiências, ações educacionais e protagonismos de bebês, crianças, jovens e adultos, em diversos espaços internos e externos das UEs, apresentados por meio de fotos que compõem o acervo.

A exposição virtual denominada *Arquitetura escolar e suas identidades* destaca as fachadas dos prédios escolares, o paisagismo

que compõe os espaços nessas Unidades Educacionais¹⁶, e algumas localidades, como ruas, avenidas, moradias, entre outros registros, além das plantas baixas dos CEUs – Centros Educacionais Unificados. Parte dessa exposição é apresentada no anexo do livro Memórias arquivadas e o patrimônio histórico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: possibilidades e desafios das pesquisas em História da Educação, organizado por Claudia Panizzolo e Diego Benjamim Neves (2022).

Foto 4 – EMEI Dutra, Pres.



Fonte: Acervo fotográfico do MEM – 1989 – Foto Nilton Santoniero

¹⁶ Na SME, há diversas tipologias de Unidades Educacionais referentes à Educação Infantil, sendo elas: Centro de convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção à Saúde; Centro de Educação e Cultura Indígena – CECI; Centro de Educação Infantil Direto; Centro de Educação Infantil Indireto; Centro Educacional Unificado – CEU/CEMEI; Centro Educacional Unificado – CEU/CEI; Centro Educacional Unificado – CEU/EMEI; Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI; Creche Particular Conveniada; Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. Esses dados foram retirados do sistema interno Escola On-line – EOL, sendo que parte deles ficam disponíveis acerca das Unidades Educacionais, dos alunos e dos profissionais da SME. Endereço de acesso: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>.

Foto 5 – CEU Cidade Dutra



Fonte: Acervo fotográfico do MEM – 2003 – Foto David Rego Júnior.

A exposição das Unidades Educacionais também apresenta outras possibilidades de olhares e, como apontam Ivanov e Carminhotto (2022), “ao revelar imagens de patrimônios culturais, principalmente por meio de fachadas, é possível reconhecer suas identidades e a diversidade cultural e social como parte da Cidade de São Paulo”. Contribui com essa reflexão, Souza (1998) quando afirma que “A noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização, permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural, nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez” (SOUZA, 1998, p. 123).

Mesmo conscientes da necessidade de expor e divulgar o trabalho e o acervo fotográfico do MEM, para o ano de 2022 estava prevista uma exposição virtual que não se concretizou devido à situação de mudanças físicas dos acervos.

Ao analisar com aprofundamento e criticidade, nota-se que essas exposições revelam alguns aspectos, dentre outros, todas as exposições virtuais apresentadas pelo Memorial da Educação Municipal receberam tratamento e editoração gráfica realizados pelo setor de Criação e Arte do Centro de Mídias. As fotos com datas mais recentes foram realizadas, em quase sua totalidade, por profissionais que compõem o setor de Foto e Vídeo Educação do Centro de Mídias, também. Muitas vezes, faz-se necessário o conhecimento da história da própria fotografia para que a imagem

seja situada dentro de seu contexto e período de produção, como indica Kossoy (2012):

A deformação intencional dos assuntos através das possibilidades de efeitos ópticos e químicos, assim como a abstração, montagem e alteração visual da ordem natural das coisas, a criação enfim de novas realidades têm sido exploradas constantemente pelos fotógrafos. Neste sentido, o assunto teatralmente construído segundo uma proposta dramática, psicológica, surrealista, romântica, política, caricaturesca etc., embora fruto do imaginário do autor, não deixa de ser visível fotográfico captado de uma realidade imaginada. Seu respectivo registro visual documenta a atividade criativa do autor, além de ser, em si mesmo, uma manifestação de arte. (KOSSOY, 2012, p. 51).

As exposições *Três dimensões: objetos e suas histórias e Arquitetura escolar e suas identidades* não apresentam imagens de crianças e quando essas aparecem estão distantes e não são protagonistas das cenas, mas ambas as apresentações tratam de infâncias em documentos, em Unidades Educacionais e demais materiais que se referem à Educação Infantil.

Fotos que revelam infâncias. Estariam elas nos desvãos dos arquivos?

[...] eleger a infância como temática privilegiada de estudo supõe ter consciência de seu caráter abrangente e complexo, com múltiplos significados, inclusive, muitas vezes ilusório. Ilusório se tomado como verdade fixa, inquestionável e desprovida de historicidade, sendo, portanto, fundamental considerar a parcialidade que uma verdade possui, além da necessidade de refletir sobre a constituição dos saberes e de concepções, não os tomando como verdades absolutas, mas, sim, partes de um todo (PANIZZOLO; BELLO, 2016, p.368).

Tratar das infâncias nos faz transcorrer sobre esse tema por meio das palavras das autoras Panizzolo e Bello, e, asseverando essa colocação e ampliando o debate, há que enumerar as infâncias felizes, tristes, pobres, subtraídas, com acessos ou não às atividades culturais, infâncias de diferentes etnias, infâncias diferentes na diferença. Diferentes nos tempos e nos espaços.

E transcorrendo pelo excerto de Bacellar (2013), olha-se para a temporalidade quando o autor aponta que “estudar as crianças no passado requer, antes de qualquer coisa, o olhar aguçado do pesquisador. Exige, também, criatividade, de maneira a identifi-

car, nas entrelinhas das fontes, o mundo da infância no passado, nem sempre explícita” (BACELLAR, 2013, p. 149). Indica-se que nem sempre é fácil encontrar as fontes, acessá-las e usá-las em pesquisas, mas quando existe o contato, há que se ter um olhar investigativo nas fontes, neste caso, as fotos. “As fotos mostram pessoas incontestavelmente presentes num lugar e numa época específica de suas vidas; agrupam pessoas e coisas que, um instante depois, se dispersaram, mudaram, seguiram o caso de seus destinos independentes” (SONTAG, 2004, p. 85).

Ao analisar as exposições virtuais, considerando os espaços e os tempos, além das diversidades infantis, nota-se que, em *Crianças Guarani MBYÁ e Olhares de uma infância*, os próprios títulos já apresentam o indicativo de que nas imagens encontrar-se-ão crianças, as protagonistas das infâncias. Nos CECIs que realizam o atendimento apenas para a Educação Infantil, as imagens revelam as atividades, brincadeiras e espaços dessas infâncias indígenas que poderiam ser singulares, mas são especialmente plurais, quando os registros mostram o contato com a natureza e as interações, mesmo diante de todas as dificuldades de preservação da cultura desses povos, principalmente nos centros urbanos. Na exposição *Os olhares de uma infância*, com registros voltados aos olhos das crianças, acrescenta-se aqui que é notável que as infâncias são diversas, quando os olhos veem diferenças de gêneros, idades, etnias e experiências, além das histórias de vida que cada criança traz em si. Acrescenta-se que para uma investigação mais apurada, Carvalho e Nunes (1993) reforçam que é evidente, portanto, que cabe, ao olhar, escolher *como ver*. (CARVALHO; NUNES, 1993, p. 9). Destacam-se também as possibilidades de investigação acerca da manipulação de objetos, materiais e brinquedos, além dos momentos de refeições, em diferentes espaços nas Unidades Educacionais.

Em *Revisitando memórias em cenas infantis*, a apresentação é voltada para a releitura de uma exposição temporária e, mesmo sendo ela voltada para a arte de esculturas, é possível ver a representação das brincadeiras e dos brinquedos que fizeram e fazem parte de infâncias, entre eles, amarelinha, brincadeira de roda, balanço, trepa-trepa, gangorra, pipa, bolinha de gude, carrinho de rolimã, balões ou bexigas (classificação dada de acordo com os

regionalismos), corrupção, bolinhas de sabão, pula carniça, adivinhações, corda, bambolê e peteca. As fotografias dos estudantes realizando essas mesmas brincadeiras são complementares às imagens das obras de arte.

Para finalizar a busca e a análise das infâncias, na exposição *Momentos*, quando examinam-se as imagens veem-se registros e há representações das infâncias que traduzem ações além da Educação Infantil, como cenas de alfabetização, aulas de Educação Física, atividades no Laboratório de Informática, de Robótica, nas Salas e Espaços de Leitura e no Projeto Educomunicação, bem como trabalhos artísticos, projetos de horta, jogos de xadrez. Há, inclusive, imagens de adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Seriam eles crianças em alguns momentos atuais de suas vidas? Vivem ou revivem as infâncias?

Para esta reflexão, toma-se de apoio o texto de Kuhlmann Junior (2021), que apresenta nesta contemporaneidade e no passado indicações acerca das idades e dos ciclos da vida:

As idades respondem a critérios subjetivos e são compreendidas como parte do ciclo vital, do nascimento à morte. Não como categorias estagnadas. Nos processos de produção e reprodução social e cultural, as diferentes realidades socioeconômicas e educacionais determinam a existência de diferentes infâncias dentro de uma mesma sociedade.¹⁷ (KUHLMANN JUNIOR., 2021, p 4).

Sendo assim, as infâncias estão dentro de cada um. Revelam-se em quem se sente criança, não há categorias estagnadas, não há limites temporais para o brincar. Pode-se afirmar que há muito para ser pesquisado, estudado e revelado no acervo fotográfico do Memorial da Educação Municipal acerca da temática infâncias, brincar e sobre outras perspectivas e outros assuntos. No momento, o acesso presencial está prejudicado, mas há a possibilidade de pesquisas on-line, assim, os temas referentes à Educação paulistana poderão ser retirados dos desvãos desse e dos demais acervos.

¹⁷ Texto original - Las edades responden a criterios subjetivos y se entienden como parte del ciclo de la vida, del nacimiento a la muerte. No como categorías estancas. En los procesos de producción y reproducción social y cultural, las distintas realidades socioeconómicas y educativas determinan la existencia de distintas infancias en el seno de una misma sociedad.

Considerações finais

As imagens traduzem detalhes e apresentam um repertório de informações que revelam a pertinência da fotografia como fonte de pesquisa. Assim, os registros fotográficos aproximam os pesquisadores e os estudantes da História da Educação da cidade de São Paulo e retratam cenas das infâncias por meio das imagens do cotidiano, das materialidades e dos elementos que compõem uma Unidade Educacional. Há a necessidade de valorização desses espaços repletos de fontes de pesquisa, bem como ações de salvaguarda, de difusão e de acesso.

Quando olha-se para essas exposições, há que se ter atenção aos desvãos que possuem cada uma delas, pois as curadorias são subjetivas e há muito mais para pesquisar e aprofundar os estudos acerca da História da Educação da capital paulista.

O que foi retratado aqui são apenas possibilidades de análise e olhares para as infâncias por meio de imagens. As fotografias podem representar muito mais. Elas não são consideradas apenas ilustrações, elas são o testemunho do percurso da história da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Elas compõem a historiografia.

Referências

- BACELLAR, C. de A. P. A criança e a infância nos desvãos dos acervos arquivísticos. In: MIMESSE, E. **Bambini Brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BELLOTTO, H. L. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- BELLOTTO, H. L. O papel instrumental dos arquivos e as qualidades profissionais do arquivista. **ÁGORA: Arquivologia Em Debate**, v. 22, n. 44, p. 5-18, 2012. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/402>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e se futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- GOUVÊA, M. C. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, A.; FÁRIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 19-38.
- IVANOV, M., CARMINHOTTO, E. Exposição: a arquitetura escolar e suas identidades. In: PANIZZOLO, C.; NEVES, D. B. (Orgs.) **Memórias arquivadas**

e o patrimônio histórico da Rede Municipal de São Paulo: possibilidades e desafios das pesquisas em História da Educação. Guarulhos: UNIFESP, 2022.

KOSSOY, B. *Fotografia e História*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, B. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KUHLMANN JUNIOR, M.; ALCUBIERRE, M. B. História de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 8, n 1, p. 1-8, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14516/ete.464>.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. **Historiografia da educação e fontes**. Porto Alegre: ANPED, 1993. (Cadernos ANPED, 5).

PANIZZOLO, C.; BELO, M. D. Educar a infância para o futuro da nação: uma análise da Série de Leitura Puiggari-Barreto (1890-1920). **Educação Unisinos**, v. 20, n. 3, p. 367-376, 2016.

PANIZZOLO, C.; NEVES, D. B. (org.). **Memórias arquivadas e o patrimônio histórico da Rede Municipal de São Paulo:** possibilidades e desafios das pesquisas em História da Educação. Guarulhos: UNIFESP, 2022.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 35.087, de 5 de maio de 1995. Institui o Memorial de Ensino Municipal de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial Cidade de São Paulo:** Educação, São Paulo, p. 1, 6 maio 1995.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.683 de 10 de maio de 2017. Dispõe sobre o Memorial de Ensino Municipal, instituído pelo Decreto nº 35.087, de 5 de maio de 1995, alterando sua denominação para Memorial da Educação Municipal de São Paulo - MEM-SP. **Diário Oficial Cidade de São Paulo:** Educação, São Paulo, ano 62, n. 88, p. 1, 11 maio 2017.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 7.849, de 1 de dezembro de 2016. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 56.793, de 04/02/16, que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial Cidade de São Paulo:** Educação, São Paulo, ano 61, n. 225, p. 11, 2 dez. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação anual – 2021 – MEM**. São Paulo: SME, 2021. Mimeo.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Orientações Práticas – MEM**. São Paulo: SME, 2021. Mimeo.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **SME Portal Institucional**. São Paulo: SME, [2022]. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/>. Acesso em: 28 set. 2022.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

“Com tanto problema será que há esperança?”: A luta por creches da rede direta em São Paulo na década de 1970.

Juliana dos Santos Camaru¹⁸

Resumo: O atendimento das crianças pequenas em creches da rede direta da cidade de São Paulo passou por um amplo processo de expansão quantitativa, ao final dos anos de 1970. Nesse período, o processo concomitante de desenvolvimento e pauperização da sociedade brasileira determinou o surgimento de vários movimentos sociais reivindicatórios e, entre eles, pode-se destacar aquele relacionado diretamente ao atendimento de bebês e crianças e à necessidade da mulher: o Movimento de Luta por Creches, o qual reivindicava, fundamentalmente, a ampliação de uma rede de equipamentos construídos e administrados pela Prefeitura Municipal de São Paulo, voltados ao menor de 0 a 6 anos, e gerados com a participação atuante da própria comunidade e reuniram representantes dos movimentos que já estavam organizados nos bairros localizados na zona norte, oeste, leste e sul da cidade que ainda não haviam conseguido vaga em creche e outros que já haviam conquistado uma vaga procuravam trocar experiências, organizando um arquivo unificado para garantir o funcionamento das unidades instaladas. A compreensão dessas mudanças e suas implicações nas propostas das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos na cidade de São Paulo, na década de 1970 é o que justifica a escolha pelo tema desse estudo. Tem-se, por objetivos, compreender por meio do estudo da programação de atendimento e das propostas curriculares das creches da cidade de São Paulo, no período circunscrito, a concepção de cuidar e educar adotada e como eram organizados os currículos dessas instituições apresentados pela Secretaria do Bem-Estar Social à qual as creches estiveram vinculadas. Foram utilizados, como fontes documentais os registros, atas, boletins, programas e propostas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, elaboradas pelas Secretarias vinculadas às instituições de atendimento à criança no período compreendido neste estudo. Como procedimentos metodológicos da pesquisa, foram feitas análises destes documentos legais e normativos do município de São Paulo referentes ao período, disponibilizados no portal da Secretaria Municipal de Educação - Acervo da Memória Documental e no portal da Fundação Carlos Chagas - Acervo da História da Educação e da Infância. As fontes foram analisadas sob as categorias de cuidar e educar. Educar e cuidar nessa investigação são categorias orientadas por concepções que compreendem que o processo de aprendizagem é uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação de pares, com os adultos e com os elementos da cultura

¹⁸ Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, campus Guarulhos. Pesquisa sobre História e concepções da infância. E-mail: santoscamaru@yahoo.com.br

com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações. O estudo realizado aponta para as dificuldades para a consolidação do atendimento à criança de 0 a 6 anos pela rede de creches diretas na cidade de São Paulo, como uma política decorrente do direito da criança. A investigação demonstrou a organização, as estruturas, formas de manutenção e propostas de atendimento traçadas nas programações junto às crianças atendidas, prioritariamente de 0 a 3 anos de idade, cujas famílias apresentassem renda de até dois salários-mínimos.

Palavras-chave: Creches paulistanas; Criança; Cuidar e educar; Instituições de atendimento.

Introdução

Nos anos de 1950, a cidade de São Paulo vivenciou modificações no plano da sua convivência urbana. As alterações observadas no período apresentam certas peculiaridades, por suscitarem uma série de demandas sociais surgidas principalmente em consequência do surto do desenvolvimento industrial. Os centros urbanos nessa nova organização do território que expandiu os limites da cidade passam a adquirir os contornos definitivos de grande metrópole. Esta alteração no ritmo da vida urbana, segundo Arruda (2005), fez com que a antiga cidade, moldada na economia cafeeira, apresentasse um novo e renovado *layout*, agora pontilhado pelas chaminés das fábricas. O crescimento também promoveu visível quadro de desigualdade social e a presença de diferentes grupos sociais ocupando as ruas, constituindo distintos bairros e formas de viver.

De acordo com Maricato (2013, p. 41) “a industrialização baseada em baixos salários determinou muito do ambiente que era construído”, o rápido aumento da população provocou, não só o aumento da pobreza, mas trouxe também outras demandas para as famílias trabalhadoras. A mulher passou a ampliar lentamente seu lugar na sociedade, conquistou direitos e posições até então negados. Com o desenvolvimento industrial dos grandes centros urbanos, aumentou, no decorrer dos anos, a participação feminina no mercado de trabalho, principalmente a partir de 1950.

A reivindicação e luta por creche, fomentada pela necessidade crescente por este tipo de atendimento por parte das mulheres trabalhadoras, começou a aparecer, tanto em movimentos isolados, com grupos dispersos de moradores, que reivindicavam por

creche isoladamente em seus bairros, quanto em movimento unitário, como por exemplo, o *Movimento de Luta por Creches*.

O ponto de convergência dos protestos apontava paracriação das creches pela Prefeitura do Município de São Paulo e, para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

O presente artigo tem por objetivo investigar a origem do atendimento à criança de 0 a 6 anos na cidade de São Paulo pelo subsistema de creches da rede conveniada, na década de 1970.

Na administração municipal de José Vicente Faria Lima (1965 a 1969), iniciou-se a política de atendimento ao menor por meio da rede direta de equipamentos. Entretanto, importante destacar que, nessa administração, a ênfase ainda era dada ao estabelecimento de convênios com entidades particulares de assistência social para o atendimento em creches.

No ano de 1969, ocorreu um desentendimento entre a unidade mantenedora de uma creche conveniada no bairro de Guaianases e a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), órgão público municipal responsável pela fiscalização daquele equipamento social; por este motivo, a Prefeitura passou a administrá-la diretamente, nascendo assim a primeira creche de administração direta¹⁹ do município de São Paulo, o que denota a ausência de um planejamento político e o início de um atendimento direto determinado pelas necessidades dos políticos e não da sociedade.

Com base no *corpus* documental deste estudo, composto por regulamentos, relatórios, dossiê, disponibilizados no portal da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e no portal da Fundação Carlos Chagas, os procedimentos e as direções de análise dessa pesquisa foram definidos, uma vez que interessa examinar as seguintes questões: qual órgão foi responsável pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos na cidade de São Paulo? Quais foram os critérios de distribuição desses equipamentos pelos bair-

¹⁹ Na cidade de São Paulo, o atendimento em creches ocorre em dois tipos de instituições, na perspectiva do financiamento: a rede direta que é caracterizada pela administração direta da Prefeitura de São Paulo, com funcionários contratados pela municipalidade e a rede conveniada, cuja administração se dá por meio de parceria da municipalidade com as Organizações Sociais, mediante repasse financeiro para administração do prédio e dos recursos humanos necessários para o atendimento. As creches particulares também compõem o subsistema conveniado e deviam dispor de um imóvel próprio ou alugado para estabelecerem o convênio com a Prefeitura.

ros da cidade de São Paulo? Qual a relação dos Movimentos de Luta por creche na implantação dessa instituição na cidade de São Paulo?

Para este estudo, o termo creche será utilizado para se referir ao atendimento institucional a crianças de 0 a 6 anos e 11 meses em período integral, pertencentes às famílias com renda mensal de até quatro salários-mínimos, sendo prioritárias aquelas pertencentes a famílias com renda mensal na faixa zero a dois salários-mínimos, tal como se configurou nas creches diretas da rede paulistana no período compreendido nesta pesquisa.

“Creches: uma necessidade para a cidade que cresce”: as políticas alternativas direcionadas à criança nos anos de 1950 a 1960

Na cidade de São Paulo, foi na década de 1950 que os primeiros convênios foram estabelecidos entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e as entidades beneficentes para atendimento das crianças pequenas em creches. Neste período as ações da Prefeitura foram intensificadas pelo lançamento dos chamados *programas alternativos* de atendimento. As formas alternativas de atendimento deram-se por meio do aluguel de imóveis, auxílio financeiro a entidades sociais para construção dos equipamentos, fornecimento de materiais para construção dos equipamentos, mutirão, cessão, em comodato, de área municipal.

Rosemberg (2015, p. 171) em seus estudos afirma que “talvez a cidade tenha feito uma longa sesta entre os anos 1940 a 1950. Talvez, deitada na rede – ou no berço esplêndido – tenha estirado os braços dizendo... ai, que preguiça... de criança pequena”, pois somente com a publicação do Decreto n.º 1289, de 07/03/1951 foi criada a Comissão de Assistência Social Municipal (CASMU), órgão que cuidava da assistência a moradores que viviam em condições precárias e que possibilitou a celebração dos primeiros convênios, criando as primeiras creches ligadas ao poder público municipal da cidade de São Paulo.

A legislação sobre a CASMU previa em seu artigo 6.º:

[...] Compete a CASMU: a) propor ao Prefeito medidas de entrosamento e cooperação entre os serviços assistenciais do Município e os mantidos pela União, Estado, entidades autárquicas e insti-

tuições privadas de serviço e assistência social; b) encaminhar desajustados deste município às Secretarias Municipais que possam prover medidas para soluções compatíveis, bem como às instituições de assistência social subvencionadas pela municipalidade; c) receber, investigar e encaminhar os pedidos de atestados de pobreza, exceção da parte que disser respeito ao disposto no artigo 4.º, § 1.º e 2.º da Lei Federal n.º 1060, de 5 de fevereiro de 1950; d) opinar sobre pedido de subvenção, dirigido ao Prefeito, em favor de instituições de assistência social (SÃO PAULO - Município, 1951).

Durante o período em que as creches pertenceram ao Órgão do Bem-Estar Social, o órgão recebeu diversas denominações, cada uma delas de acordo com as políticas municipais vigentes: Comissão de Assistência Social – CASMU, em 1951; Divisão de Serviço Social – DSS, em 1955; Secretaria do Bem-Estar Social – SEBES, em 1966; Coordenadoria do Bem-Estar Social – COBES, em 1977; Secretaria da Família e Bem-Estar Social – FABES, em 1982²⁰.

O atendimento à criança pequena começa assim a ganhar importância com o passar dos anos. O setor público tem ênfase quanto à responsabilidade desse atendimento, mas a iniciativa particular também era convocada.

Kramer (1995) assim define essa necessidade de o poder público compartilhar tal atendimento assistencial/paternalista às crianças, convocando todas as instâncias para tal:

Pelo quadro [social], percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dadas as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais (KRAMER, 1995, p. 61).

²⁰ Com a renomeação da FABES em 1986, tem-se a Superintendência do Bem-Estar Social – SUBES; Secretaria do Bem-Estar Social – SEBES em 1987; Secretaria da Família e Bem-Estar Social – FABES em 1993; Secretariade Assistência Social – SAS em 1999. O ato legal sobre a transferência das creches para a Secretaria Municipal de Educação (SME) ocorreu em 28 de dezembro do ano de 2001, por meio do Decreto n.º 41.588; a efetivação do ato em forma de atendimento às crianças se deu no ano de 2002. A este respeito consultar Franco (2009).

Verifica-se, ainda, que diversos órgãos voltados à assistência infantil foram criados, numa espécie de movimentação burocrática e administrativa.

Em 1955, a CASMU foi extinta e, em seu lugar, criou-se a Divisão de Serviço Social (DSS), órgão responsável pelo setor de Assistência Social do Município de São Paulo, que tinha como responsabilidade o atendimento aos munícipes necessitados, de baixa renda ou sem renda, a proteção à infância e à maternidade. Nesse período, as creches eram compreendidas como parte da política de proteção à infância. Com a criação da DSS, tem início uma programação de atendimento em função da problemática do menor na cidade de São Paulo.

Devido a um remanejamento das áreas de atuação do Serviço Social Municipal em São Paulo e do Serviço Social de Menores do Estado, a atuação da Divisão de Serviço Social, no âmbito municipal, passou a atender em regime de semiinternato, razão pela qual a Diretoria de Serviço Social iniciou um trabalho ligado às creches, enquanto o Estado assumiria o internato.

O documento *Reprogramação da Atividade Assistência à Infância* (1976a) aponta que a DSS manteve em regime de internato aproximadamente 100 menores, em obras situadas no município. Essas obras recebiam assistência técnica da Divisão. Os serviços da Divisão eram custeados pela Legião Brasileira de Assistência, Serviço de Assistência do Menor, Serviço Social de Menores e pelo Juizado de Menores, conforme demonstrado no excerto:

[...] Esses estudos fundamentaram um “acordo entre cavalheiros” realizado entre a Diretoria de Serviço Social do Município e o Serviço Social de Menores do Estado através do qual foram definidas áreas respectivas de atuação. Através desse acordo, foi considerado mais próprio ao âmbito municipal a ação através de semi-internatos, razão porque a Diretoria do Serviço Social assumiu a responsabilidade de iniciar um trabalho voltado para o atendimento através de creches, enquanto que o Estado assumiu a responsabilidade dos internatos.

A implementação desse acordo iniciou pelo remanejamento dos menores internados pela Prefeitura, alguns dos quais foram transferidos para responsabilidade do Estado e outros voltaram ao convívio de seus familiares. Ao mesmo tempo, foram iniciados os estudos das creches existentes no sentido de analisar a viabilidade de expansão de sua capacidade de atendimento. (*Reprogramação*

da Atividade Assistência à Infância (1976a). Acervo História da Educação e da Infância. Fundação Carlos Chagas).

Observa-se, por meio do fragmento, uma organização, ou sistema de guarda de crianças pequenas de diferentes estruturas e formas de manutenção. Oliveira e Ferreira (1986,

p. 44), por exemplo, apontam que a DSS se estruturou na década de 1950, para organizar as doações feitas a indivíduos carentes e a entidades filantrópicas que já nesta “época, observava-se tanto no nível do Estado quanto do município, que muitas entidades filantrópicas recebiam ajuda governamental para exercer suas atividades”.

A creche conveniada com a Prefeitura pertencia a uma entidade particular que firmava convênio com uma instituição pública, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA)²¹ e as prefeituras, a fim de manter seu funcionamento.

Os dados sobre a programação, a implantação e avaliação do atendimento nas creches levantado pelo *Dossiê Rosa Krausz* (1970, p. 41) demonstram que a Prefeitura do Município de São Paulo, em sua origem, prestava atendimento à criança por meio de uma rede indireta de atendimento, isto é, mantinha convênios com entidades particulares que se responsabilizavam pela administração e manutenção das creches. Segundo dados desse mesmo relatório, nesse período, a rede de equipamentos existentes para atendimento da faixa etária de 0 a 6 anos no município era precária. Os serviços oferecidos não eram sistematizados e apresentavam resultados numericamente pouco significativos, “pecavam por falta de diretrizes de intervenção, de objetivos definidos e de planeja-

²¹ De acordo com Rosemberg (2016, p. 217-218), a LBA foi um órgão federal de assistência social, criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias. “Considerada como criadora e criatura do serviço social no Brasil”, o discurso da LBA para atuação junto à infância pobre conteve desde sua criação, um forte componente preventivo, adequando seu estilo ao período em questão. Por exemplo, ao final da Segunda Guerra Mundial, a LBA assumiu em seu discurso uma perspectiva eugênica, orientava sua atividade e seus recursos na defesa da raça, “cuidando das mães e das crianças, os homens de amanhã”. Posteriormente, sua ação em face da infância destinava-se a evitar a ociosidade e a mendicância, compreendidas como consequências do abandono infantil e da decadência moral do meio. Por meio do discurso da segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional, o projeto apresentou no período uma campanha de defesa civil em tempo de paz. “A previdência e a assistência social passaram a ser entendidas como fatores indispensáveis à preservação da Paz Social”.

mento global. Os recursos técnicos financeiros eram reduzidos” (p. 5). Um exemplo disto é a situação descrita no excerto sobre a aplicação dos recursos técnicos e financeiros:

[...] Aplicação dos Recursos:

A aplicação dos recursos, por outro lado, não obedece, na maioria dos casos, a um planejamento global; o que se encontra algumas vezes é uma provisão mensal de gastos, mais no sentido de reservar as rendas fixas para as despesas mensais de pagamento de funcionários, alimentação e manutenção da creche. Em geral, não introduzem nessa previsão o montante auferido através das taxas pagas pelas mães, por ser uma entrada irregular (atrasos, variação no montante pago pelas mães).

Por outro lado, não se observa interferência das fontes de recursos na distribuição interna dos mesmos, na quase totalidade das creches. O que ocorre em geral é a apresentação periódica de prestação de contas à entidade mantenedora, mais no sentido de um controle pela própria creche e pela organização que a mantém, das necessidades e da distribuição das verbas. (*Dossiê Rosa Krausz* (1970). Acervo História da Educação e da Infância. Fundação Carlos Chagas).

Devido à ausência de uma programação sistematizada por parte da Divisão, tudo indica que esses primeiros convênios tenham seguido as orientações do documento *Creches Organização e Funcionamento*, coleção do Departamento Nacional da Criança (1956), pois era esse documento que predominava enquanto diretriz para atendimento da criança por meio das creches. Essas orientações foram objeto de reformulações em sua prática, tendo em vista a busca de novas alternativas de atuação que possibilitassem a expansão do atendimento realizado à criança exclusivamente por meio do sistema creche, mediante o desenvolvimento de uma programação única.

Outro fator que merece ser considerado no período se relaciona à situação das creches nos locais de trabalho²². Com a falta de fiscalização por parte dos órgãos federais competentes e dos sindicatos, a legislação trabalhista em vigor, permanecia quase como letra morta. Poucas empresas continuavam a manter berçários e os convênios permitidos pela legislação após os anos 60 raramente eram utilizados pelas funcionárias.

²² Para consulta sobre a situação das creches em local de trabalho, ver Oliveira (2019). A pesquisadora evidenciou e problematizou a questão por meio da pesquisa: *Paulistinha a Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada* (1971 a 1996).

Enquanto as reivindicações por creches não eram atendidas, as políticas alternativas direcionadas à criança manifestavam-se de diversas maneiras. No documento *Reprogramação da Atividade Assistência à Infância* (1976a), há prescrição de atuação do poder público, para atendimento de crianças na cidade de São Paulo denominado “Segundas Mães”, uma ação “bastante diversa” para a população de crianças não atendida pela creche, ou seja, por meio dos programas alternativos, de baixo custo e não formais:

[...] Uma atuação bastante diversa, que teve na Ação Integradora o seu início e que persiste até o momento é o que se refere às “Segundas Mães”.

O trabalho consiste no treinamento de mães da comunidade as quais tomam a si, durante todo o dia, o cuidado de duas ou três crianças além das suas. A verba, fornecida mediante convênio é distribuída a estas mães pela entidade responsável, a qual se encarrega de realizar, através de voluntariado local, a supervisão junto a estas mães. Esta experiência vem se desenvolvendo na favela de Paraisópolis, apresentando resultados satisfatórios, o que leva a ensejar que a mesma seja testada em outras comunidades. (*Reprogramação da Atividade Assistência à Infância* (1976a). Acervo História da Educação e da Infância. Fundação Carlos Chagas).

Ainda nesse período, observou-se por meio do levantamento realizado nos *Relatórios da Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo* (1970), os seguintes dados referentes aos berçários/creches mantidos em locais de trabalho, cuja proposta era de atendimento às funcionárias das empresas/indústrias na cidade de São Paulo, como demonstra o quadro 1.

Quadro 1 – Creches e Berçários em empresas/indústrias na cidade de São Paulo (1940-1960)

Data de Instalação	Empresa/Indústria
1940	Cia. Souza Cruz Ind. Com.
1941	D.F. Vasconcelos S/A
1945	Linhas Correntes (2 unidades)
1946	Cia. Nitro Química Brasileira
1950	Aliança Metalúrgica
1952	Fundação Antônio e Helena Zerrenner (Antártica)
1957	FEPASA
1960	Ind. Têxtil Tabacow

Fonte: Dados coletados por meio do *Relatório da Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo* (1970). Acervo História da Educação e da Infância – Fundação Carlos Chagas.

O documento *Relatórios da Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo* (1970) indica que quase todos os berçários/creches eram montados a partir de uma concepção hospitalar de creche, estavam vinculados ao Departamento Médico da indústria e localizavam-se em espaços muitas vezes dentro do próprio ambulatório. As pessoas responsáveis pelo atendimento às crianças eram as funcionárias deste setor, muitas delas auxiliares de enfermagem.

O documento *Creches Organização Popular* (1979c) aponta que o atendimento nas creches vinculadas às fábricas não se dava de maneira uniforme, por exemplo, a creche das Linhas Correntes, localizada no bairro do Ipiranga, começou a funcionar em 1945, recebeu 16 crianças e possuía 24 berços. Funcionava das 7h às 17h, e as crianças podiam permanecer até completarem 9 meses. As operárias pagavam Cr\$ 500,00 por mês além dos medicamentos individuais. As funcionárias que trabalhavam no período noturno não podiam utilizar a creche. As mães recebiam gratuitamente medicamentos de uso comum para todas as crianças, alimentação, fraldas lavadas e apenas visitavam as crianças aquelas mães que estivessem amamentando. A maioria não amamentava, alegando falta de leite. O atendimento era feito por uma enfermeira e quatro auxiliares.

A creche da FEPASA, localizada no bairro da Luz, que funcionava desde 1957, em resposta a uma solicitação das funcionárias da Estrada de Ferro Sorocabana era uma dessas distinções, re-

velando a não uniformidade na maneira de atender as crianças. Recebeu 124 crianças, filhos de funcionárias, na faixa etária de 2 meses a 7 anos incompletos. As crianças eram agrupadas segundo a idade: Berçário I de 0 a 1 ano; Berçário II de 1 a 2 anos (supervisionados por três pajens); Minimaternal de 2 a 3 anos; Maternal de 3 a 4 anos; Jardim de 4 a 5 anos e Pré de 5 a 7 anos. A partir do Minimaternal, cada turma era supervisionada por uma pajem e uma professora especializada. A creche contava ainda com uma médica com jornada de trabalho de meio período e uma auxiliar de enfermagem com jornada de trabalho em período integral.

A empresa fornecia as instalações, alimentação, remuneração dos funcionários. Para as despesas extras, como festejos e compra de brinquedos para ocasiões especiais, eram descontados 2% da folha de pagamento das mães com crianças na creche. Os berçários/creches que funcionavam nas empresas/indústrias mais antigas coincidem com o momento de promulgação da Consolidação das Leis Trabalhistas, na década de 1940.

Segundo Biccas (2009, p. 288), a oferta desse atendimento por parte das indústrias ocorreu de modo limitado, configurando-se assim “um prenúncio do que seria a desvalorização desse direito ao longo de quase todo o século XX; a lei só foi cumprida de maneira excepcional e por poucos patrões”.

A política de convênios sempre foi muito incentivada e bem-vinda pela cidade, ocasionando uma ampliação da rede de creches conveniadas com maior rapidez do que a rede direta, visto que o custo para o poder público com esse tipo de serviço era, e ainda é, menor e os encargos políticos-administrativos eram, e são mais restritos. Embora os convênios obedecessem a certas determinações sobre espaço e conforto para as crianças, as instalações desses estabelecimentos eram precárias, conforme análise realizada no próximo item.

“Queremos creche”: a questão das mulheres trabalhadoras e a formação da rede de creches na cidade de São Paulo, nos anos de 1960 a 1970.

No contexto socioeconômico da crescente industrialização e da urbanização desordenada, é que as políticas de atendimento à

criança em espaços de creches vão se constituindo no Brasil e nos grandes centros urbanos, como a cidade de São Paulo.

Para as mulheres trabalhadoras que residiam nos bairros populares e que compunham as áreas descobertas de atendimento, a necessidade por creche era urgente. Desse modo, ao mesmo tempo em que essas mulheres participavam das mobilizações e movimentos de luta por creche, também “organizavam, ainda que de modo precário, creches comunitárias nos espaços disponíveis de sociedades amigos de bairro, igrejas, casas, etc.” (PANIZZOLO, 2017, p. 10). Importante acrescentar a esta discussão:

[...] o estudo dos movimentos sociais urbanos dos anos 70, por Singer (1980), Gohn (1985) e Sader (1988) [que] contribuíram para que se entendesse o significado do movimento por creche, uma necessidade das mulheres da periferia que, pelo alto custo de vida, desejavam trabalhar fora de casa para ajudar no provimento doméstico, mas não tinham onde deixar seus filhos. (SCAVONE, 2011, p. 12)

Nesse contexto, é fundamental destacar que a luta pela creche levou o Estado de São Paulo, por meio de ações das Prefeituras Municipais, a expandir a rede de creches públicas.

A inconstância da política de atendimento à infância na cidade de São Paulo e o conseqüente prejuízo no atendimento às crianças, confirma a ideia de Reis Filho (1995, p. 07) de que não há filosofia ou procedimento educativo neutro, posto que a Educação de um povo é inseparável de seu contexto sociocultural; “ou ela promove e incorpora as forças do desenvolvimento social ou freia e sustenta as forças da estagnação e retrocesso social.”

Com a estruturação da Secretaria do Bem-Estar Social na cidade de São Paulo, e, em face da problemática do menor, a opção adotada pelo município em função da necessidade de atendimento das crianças continuou a ser a política de conveniamento, conforme disposto no fragmento da legislação:

[...] Estruturação da SEBES (1966):

Art. 1.º - A Secretaria de Bem Estar Social - SEBES, criada pela Lei n.º 6882, de 18 de maio de 1966, compete:
- Estudar, planejar, supervisionar, pesquisar, proceder a levantamentos e programar atividades relacionadas com o Bem Estar Social;

- Executar e desenvolver programação própria, ou mediante convênio com entidades públicas e privadas, em todos os sub-setores das funções que lhe são específicas;
- Assessorar e apoiar a iniciativa particular, incrementando a criação e ampliação de recursos sociais e a coordenação dos existentes;
- Promover a capacitação do Município, objetivando integrá-lo no processo de mudança do contexto metropolitano;
- Propiciar o aumento de oportunidade de participação ativa da população, na vida da cidade. (*Reprogramação da Atividade Assistência à Infância* (1976a). Acervo História da Educação e da Infância. Fundação Carlos Chagas).

O documento *Reprogramação da Atividade Assistência à Infância* (1976a) e o próprio excerto da legislação n.º 6.882, que estruturou a SEBES apontavam, por intermédio de uma análise sucinta que a programação de assistência à infância, desenvolvida pela Secretaria do Bem-Estar Social, nesse período inicial, foi executada com enfoque promocional e compensatório, voltando-se para a criança, sua família e seu meio, desenvolvendo-se mediante diferentes formas de intervenção da comunidade e da creche.

Para responder à pressão e demandas advindas dos movimentos sociais em luta por creches, a Secretaria do Bem-Estar Social deu continuidade à política de convênios com entidades sociais, visando ao aumento da oferta de vagas à população usuária, já que a rede pública direta não as oferecia.

Essa situação tornava-se cada vez mais difícil e muitos foram os pedidos para a instalação de creches, um deles sob a forma de uma carta aos trabalhadores e trabalhadoras, para pedir a participação em *Movimentos de Mulheres* que começavam a surgir nos bairros, para lutar por creche:

Carta aos trabalhadores e trabalhadoras:

A vida está cada vez mais difícil. O dinheiro é curto e um salário só não dá para sustentar uma família. É necessário que várias pessoas trabalhem fora: o homem, a mulher e até mesmo os filhos mais velhos.

E com quem ficam as crianças menores? Trancadas dentro de casa, sozinhas, sem cuidados, correndo o risco de sofrerem um acidente... (grifo nosso)

E por que isto acontece? Não há creches nos bairros e nas fábricas. (*Dossiê do Movimento de Luta por Creche (s/d)*. Acervo História da Educação e da Infância. Fundação Carlos Chagas).

A SEBES, conforme consta no documento *Reprogramação da Atividade de Assistência à Infância* (1976a, s/p) iniciou uma programação e celebrou, então, a partir do ano de 1966 convênios com treze creches particulares, que passaram a ser mantidas pela prefeitura com um repasse de valor *per capita* mensal²³, “objetivando aumentar a capacidade de atendimento de 20 crianças em cada uma das creches, não envolvendo ainda prestação de assistência técnica”, o que possibilitou a ampliação da rede conveniada. Trata-se desde então de uma prática comum da Prefeitura do Município de São Paulo a celebração de convênios com o setor privado, no que tange principalmente aos serviços de assistência à população de baixa renda. No caso da Educação, o atendimento à pequena infância acontecia por meio da atuação do subsistema de creches conveniadas, composto pelas creches indiretas e pelas creches particulares.

A política de ações e atendimento das entidades que mantinham convênios para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos variava bastante, mas se pautava basicamente por meio do discurso que valorizava a participação da população junto aos equipamentos e a chamada proximidade com a comunidade (ROSEMBERG, 2016, p. 210).

Importante destacar que o documento *Reprogramação da Atividade de Assistência à Infância* (1976a) previa o atendimento à criança de 0 a 3 anos e 11 meses e supletivamente de 4 a 6 anos e 11 meses, provenientes de famílias com limitado acesso a bens e serviços, prioritariamente aquelas de 0 a 2 salários-mínimos.

Em 1967, a SEBES inaugurou as primeiras creches municipais, em número de nove, entregues a entidades particulares, reforçando a atuação indireta: Creche Santo Amaro, Creche Jabaquara, Creche do Brooklin, Creche São Miguel, Creche da Bela Vista, Creche da Freguesia do Ó, Creche da Vila Formosa, Creche de Parque Peruche e Creche de Vila Gustavo, conforme descrito no documento *Dossiê Rosa Krausz* (1970):

²³ A verba *per capita* destinava-se à cobertura de despesas com: recursos humanos, alimentação, bens permanentes, material pedagógico, material de limpeza e higiene, material de escritório e manutenção das instalações.

[...] 1967

Nesse ano, algumas creches construídas pela prefeitura foram inauguradas, através da efetuação de convênios com entidades particulares, as quais passaram a administrá-las e mantê-las. A maior preocupação do setor, na época foi o levantamento nas falhas de construção ou equipamentos para serem sanados - nas creches que estavam sendo construídas. Durante todo o ano, o setor orientou indiretamente as 13 creches particulares em convênio, e as recém inauguradas pela prefeitura. (*Dossiê Rosa Krausz* (1970). Acervo História da Educação e da Infância. Fundação Carlos Chagas).

Nesse período, a ampliação e consolidação para a rede de creches na cidade de São Paulo suscitou algumas indagações por parte do Órgão de Bem-Estar Social: “Deveria a creche limitar-se a ser um estabelecimento apenas de custódia da criança durante o período de trabalho da mãe ou em um ambiente sadio, com boa alimentação, atenção, carinho? Deveria preencher as funções da escola maternal, jardim de infância ou de curso pré-primário com professores especializados?” (*Dossiê Rosa Krausz*, 1970).

De acordo com o *Dossiê Rosa Krausz* (1970), ao admitir a segunda indagação, “deveria preencher as funções da escola maternal, jardim de infância ou de curso pré-primário com professores especializados, em um ambiente sadio, com boa alimentação, atenção, carinho?”, o custo de manutenção desse equipamento não permitiria a extensão da rede para atender à maior parte da população que necessitava desse tipo de serviço. Para justificar a admissão da primeira hipótese, “deveria a creche limitar-se a ser um estabelecimento apenas de custódia da criança durante o período de trabalho da mãe que exigia apenas o custo mínimo de manutenção”, o órgão levantou questões consideradas como compensatórias como proposta de atendimento: facilitar as condições para a mulher integrar-se ao mercado de trabalho, com possibilidade de ascensão; propiciar à criança, ambiente favorável a seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social, embora não incluindo programa pedagógico especializado. A opção adotada fez-se pelo atendimento de massas em detrimento à opção melhoria de serviços.

Nos anos seguintes, 1968 e 1969, completou-se a rede municipal prevista, inaugurando-se mais sete creches assim distribuídas: Creche da Vila Leopoldina, Creche da Vila Nova Cachoeirinha,

Creche do Alto de Pinheiros, Creche da Penha, Creche do Belém, Creche da Vila Carioca e Creche de Guaianases. Neste mesmo período, deu-se a realização do primeiro treinamento, objetivando orientar tecnicamente as administradoras das creches.

O *Dossiê Rosa Krausz* (1970, p. 102) aponta que a SEBES completou a construção da rede de equipamentos previstos, e o “setor passou a dar ênfase à orientação técnica da área administrativa, visando à melhoria do nível econômico e, conseqüentemente, do atendimento”. Uma das medidas adotadas foi a realização de um treinamento para os administradores das vinte e nove creches. Assim, procurou-se, por meio de aulas práticas e teóricas, “dar um mínimo de conhecimentos necessários para a direção de tal equipamento” (SÃO PAULO, *Dossiê Rosa Krausz*, 1970, p. 102), que atendia crianças na faixa de 0 a 3 anos, com prioridade de atendimento da criança carente. O atendimento inicial foi conferido aos bebês, por meio dos berçários, sendo que em 1970 se enfatizou a abertura de classes do maternal e implantação ou o aperfeiçoamento de clubes de mães nas instituições.

Ao assumir a administração da creche, a SEBES procurou desenvolver uma programação mais intensa na creche de Guaianases, visando à melhoria do seu padrão de atendimento. Nesse período, planejou e executou um treinamento intensivo para funcionários de todas as creches em funcionamento, inclusive para as administradoras das instituições, de acordo com documento *Dossiê Rosa Krausz* (1970). O treinamento foi composto por aulas teóricas e aulas práticas.

A partir desse fato, verifica-se uma atuação pontual da secretaria com relação à sistematização do funcionamento das creches, tanto em razão da necessidade de ampliação do número de equipamentos para atendimento das crianças, quanto pela urgência em oferecer vagas para as outras faixas etárias, conforme estudo apontado no documento *Reprogramação da Atividade Assistência à Infância* (1976a).

Esse documento indica que a programação de Assistência à Infância desenvolvida pela Secretaria do Bem-estar Social foi executada com enfoque promocional e compensatório, voltando-se à

criança e a seu meio e desenvolveu-se mediante diferentes formas de intervenção no âmbito da comunidade, entidade e creche.

Obedecendo a estas determinações legais que especificam as funções de uma Secretaria do Bem-estar Social (criada pela lei n.º 6882 de 18 de maio de 1966), ficaram subordinadas à SEBES, por meio de seu Departamento de Integração Social, as 16 creches da rede municipal construída pela Prefeitura entre 1966 e 1968 e 13 unidades da rede particular, administrada por entidades em convênio com a municipalidade, distribuídas na cidade de São Paulo.

De um modo geral, foi possível observar que não houve uma preocupação com a distribuição dos equipamentos pelos distritos regionais, evidenciando-se distorções na oferta de vagas para o atendimento da demanda. Tem-se ainda que, para os bairros mais populares, privilegiou-se um atendimento e a expansão dos serviços pelo subsistema indireto de atendimento à criança de 0 a 6 anos por meio de soluções de emergência. Rosemberg, Campos e Haddad (1991, p. 3) afirmam que esse tipo de experiência se tratou da oferta “de serviços desconectados, criados como respostas a emergências”.

Esses equipamentos não contavam com uma estrutura administrativa que estabelecesse diretrizes gerais para o funcionamento, sistematização e padronização de um projeto arquitetônico, programação, quadro de funcionários, que definisse prioridades, bem como estabelecesse metas para a expansão dos serviços por meio da rede direta de atendimento.

Considerações finais

Esta pesquisa tornou-se possível devido à preservação e organização da documentação recolhida pelos acervos da Memória Documental e da Fundação Carlos Chagas, espaços privilegiados de conservação e guarda de fontes referentes à Educação Infantil na cidade de São Paulo.

A pesquisa na área da História da Educação tem possibilitado, não somente a compreensão das permanências e rupturas presentes no meio educacional, como também propiciar reflexões sobre as especificidades relacionadas a esse campo.

Os documentos localizados sobre as creches da rede direta paulistana apontam indícios das práticas administrativas e pedagógicas que ali foram praticadas. Desse modo, “a escola é tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social; como um lugar de possibilidades e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo” (GATTI JÚNIOR, 2008, p. 236).

Merece destaque a incapacidade do município em efetivar políticas públicas de atendimento à criança pobre. O intenso crescimento da cidade de São Paulo, vivenciado pelo período de acentuada expansão da industrialização e da urbanização, promoveu um visível quadro de desigualdade social. No bojo dessas mudanças, os Movimentos pela Luta por Creches foram se constituindo na cidade de São Paulo, reivindicando principalmente o aumento do número de creches. Houve um aumento do atendimento, mas não a ponto de atingir o cumprimento de promessas feitas pelos prefeitos da cidade de São Paulo.

Nota-se que, durante a década de 1970, houve pouco empenho para construção de equipamentos da rede direta para atendimento da criança pequena, são os chamados períodos intermediários, em que não há o mesmo ritmo de crescimento que o ritmo de crescimento observado no período eleitoral e, tem-se um refluxo acentuado do atendimento das necessidades coletivas dos usuários dos serviços públicos.

Assim, o argumento que tem empurrado a Prefeitura a delegar a particulares a operação desses equipamentos é basicamente a questão dos custos. Alega-se que o custo de uma criança mantida nas creches diretas é muito mais alto do que a verba repassada aos convênios, mesmo no caso da rede indireta. A questão dos custos tornou-se, assim, o ponto nodal da polêmica em curso.

Em momentos anteriores, no empenho de defender a qualquer custo a proposta das creches diretas, esta questão costumava ser relegada a um segundo plano, pois se acreditava que o importante era assegurar um padrão mínimo de qualidade na instalação e funcionamento dos equipamentos e que, na medida em que o atendimento à criança pequena fosse considerado prioritário pelo Estado, os recursos necessários seriam mobilizados.

Referências

ARRUDA, M. A. do N. Empreendedores culturais imigrantes em São Paulo de 1950. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n.1, jun. 2005.

BICCAS, M. O atendimento da criança de 0 a 6 anos no coração das lutas políticas por Educação Infantil, no Brasil. *In*: FREITAS, M. C.; BICCAS, M. **História social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCO, 2009. **Gestão de Creches para além da assistência social:** transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história do ensino de história da Educação no Brasil: aspectos teórico – metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). **História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEL**, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 219-240, set./dez. 2008.

GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez 1995.

OLIVEIRA, R. C. **Paulistinha a creche universitária da UNIFESP:** a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996). 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o Atendimento em Creches no município de São Paulo. Histórico de uma realidade. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 56, p. 39-65, fev. 1986.

PANIZZOLO, C. E as crianças? Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Revista Magistério – Das creches aos CEIs comemoração da transição dos Centros de Educação infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino**, São Paulo/SP, ed. Especial, n. 3, p. 8-16, 2017.

REIS FILHO, C. **A Educação e a ilusão liberal:** origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 205-228.

ROSEMBERG, F. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 82, p. 27, 1992.

ROSEMBERG, F. Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo. *In*: ARTES, A., UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosenberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SCAVONE, D. T. L. **Marcas da História da creche na cidade de São Paulo:** as lutas no cotidiano (1976-1984). 2011. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

VIEIRA, M. P.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

WERLE, F. O. C.; BRITO L. M. T.S; COLAU C. M. Espaço Escolar e História das Instituições Escolares, **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

Referência das Fontes

Acervo da Fundação Carlos Chagas

COMISSÃO DE LUTA POR CRECHE. Boletim I. São Paulo, s/d (folheto).

CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. Comissão de creche. **Creches e berçários em empresas privadas paulistas**, São Paulo, n. 3, nov. 1986.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: DPE/FCC, São Paulo, 1991.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria da Família e Bem-Estar Social. **Dossiê Rosa Krausz 1970**: Levantamento e estudo de creches em São Paulo. Projeto de Creches. Histórico de Creches. São Paulo, 1970

Coordenadoria do Bem-Estar Social – COBES

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria do Bem-Estar Social. **Programa de atendimento à população infantil de 0 a 6 anos e 11 meses através de uma rede de creches no Município de São Paulo**. São Paulo: COBES, 1980c.

Secretaria do Bem-Estar Social – SEBES

SÃO PAULO (Município). Secretaria do Bem-Estar Social. **Reprogramação da atividade assistência à infância**. São Paulo: SEBES, 1976a. 40 p. (FCC 362.7:373.22/S241r).

O professor João Cândia e a medalha de ouro: discurso estadonovista sobre o mérito

Ana Luiza do Patroc nio²⁴

Resumo: O presente texto é uma reflexão sobre o livro “Cazuza”, do autor maranhense Viriato Corrêa, escrito originalmente entre 1936 e 1937, sendo publicado em 1938 pela Companhia Editora Nacional e cuja edi o utilizada para esta reflexão foi a trigésima, do ano de 1982. O tema deste artigo é a forma como a meritocracia é tratada pela obra. Para esse intento, as leituras e reflexões vão se limitar a dois aspectos do livro: aos discursos do professor João Cândio, docente do Colégio Timbira em São Luiz do Maranhão, e ao penúltimo capítulo da obra, “As duas mães”, tentando entender como esses dois recortes (que se entrecruzam no final da obra) se encaixam dentro do discurso ideológico do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945). O professor João Cândio é descrito no livro como um professor atrapalhado, mas que conquistava seus alunos com seu entusiasmo e sua capacidade explicativa. Suas aulas sobre o Brasil e sobre os brasileiros revelaram uma história homogênea e sem contradi es, em que se o passado do Brasil não foi lisonjeiro, o futuro certamente será. A questão civilizatória   uma constante em seus discursos, a qual é associada a uma “evolu o” contínua e positiva. Esse progresso, aliás, perpassou toda a obra, quando acompanhamos a trajetória do menino Cazuza desde a sala de aula de pau-a-pique no povoado de Pirapemas, passando pela escola de alvenaria na vila, até o prédio assobradado do Colégio Timbira na capital maranhense. O final do livro se deu pela disputa da medalha de ouro, honraria concedida pelo Colégio Timbira ao seu melhor aluno. Muitos meninos, inclusive o narrador, vão ficando pelas etapas preliminares do torneio, até que chegaram   final, Floriano e Jaime. Especificamente sobre Floriano, pode-se identificar como a questão racial foi abordada; a sua cor, a sua origem pobre e o seu cotidiano sofrido apresentados no livro não foram motivos para que o menino deixasse de estudar e de cuidar de seus deveres escolares de forma escrupulosa. Por outro lado, o Jaime, filho de pais ricos e que tem todos os brinquedos e livros que deseja, é o perfeito contraponto. Igualmente, ele cumpriu seus deveres escolares de forma impecável e manteve uma disputa honesta com Floriano até o final. A revela o do resultado do concurso, com direito a anticlimax, tornou-se uma catarse pela forma como o autor trabalhou as personagens, tanto as autoridades do colégio como as mães dos meninos, confirmando o discurso estadonovista do poder do mérito e da retidão. Estas reflexões foram feitas com o método de pesquisa analítico-descritivo onde se estudou a obra em questão e os trabalhos acadêmicos que foram escritos a seu respeito. Foram usados como categorias analíticas o processo civilizador como sendo não só as regras de etiqueta, mas também a moral, a  tica e o valor

²⁴ Doutoranda em Educa o pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp. Pesquisa sobre a Educa o em Jacareí entre os anos de 1816 e 1895. E-mail: aluiza1973@gmail.com

interno dos indivíduos que se revelam em suas relações sociais (ELIAS, 1993); o Estado Novo definido como um regime autoritário empenhado na construção de um novo Estado-Nação, de inspiração fascista europeia (LENHARO, 1986) e a ideologia como conjunto de noções, formas de representação e valores orientados para promover estabilidade e legitimação (LÖWY, 1985).

Palavras-chave: História da Educação; Estado Novo; Viriato Corrêa; Cazuza.

Introdução

O presente artigo é uma reflexão sobre o livro “Cazuza”, do autor maranhense Viriato Corrêa, escrito originalmente entre 1936 e 1937, sendo publicado em 1938 pela Companhia Editora Nacional e cuja edição utilizada foi a trigésima, do ano de 1982.

Esta reflexão vai se limitar a dois aspectos: à figura do professor João Cância, docente do Colégio Timbira em São Luiz do Maranhão e ao penúltimo capítulo da obra, “As duas mães”, tentando entender como esses dois contornos da obra se encaixam dentro do discurso ideológico do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945).

A pesquisa se deu através da leitura da obra e da procura por artigos e trabalhos acadêmicos que abordassem a mesma dentro da História da Educação e da História do Brasil para maior compreensão das diversas camadas em que esse livro pode ser lido. Foi usado uma metodologia teórico-descritiva ao se estabelecer as comparações entre o texto do autor e as obras que o analisaram ao longo do tempo.

Além do mais, sob inspiração das aulas de “História da Educação”, em especial as obras de Boto (1996) e de Xavier (1980), procurou-se observar as seguintes questões: o uso das falas da personagem João Cância, portador de uma sapiência que impressiona Cazuza e seus colegas com seus discursos nacionalistas empolgantes e ufanistas, e o episódio da medalha de ouro, pouco abordado nos trabalhos localizados.

A escolha por estes dois aspectos se dá porque ao rever a bibliografia sobre a obra, a figura do professor João Cância é sempre lembrada como o mais inteligente e preparado lente do “Timbira” (CORRÊA, 1982, pp. 141) bem como pelos seus discursos apaixonados pelo Brasil e por seu povo. É um discurso ardente,

porém homogêneo e livre de contradições, como nos é mostrado por Penteadado (2001), uma das autoras que mais se ocupa da personagem.

Em sua Dissertação, Penteadado aprofunda a interpretação do discurso de João Câncio, ao assinalar que as menções aos escravos e indígenas se dá de forma discreta e estereotipada, falando da grande afeição e do grande carinho que devemos ter pelo negro (PENTEADO, 2001, pp. 112). Como se eles, bem como o resto da população fizessem parte, cada qual com sua contribuição, da formação do povo brasileiro, vislumbra-se esta que é explicitada no capítulo “A obra dos brasileiros”:

...No entanto, nós, os brasileiros, com quatro séculos apenas, já temos um maravilhoso começo de civilização. Pode-se dizer que ontem saímos do estado selvagem e já hoje fazemos parte dos povos civilizados. (CORRÊA, 1982, p. 171).

A questão da civilização, aliás, também é abordada como sinônimo de “evolução” contínua e positiva: “É o trabalho dos jesuítas, de Nóbrega e de Anchieta, em plena floresta, transformando antropófagos em seres humanos²⁵” (CORRÊA, 1982, p. 155).

Note-se o trecho sublinhado que o outro, o diferente, aqui especificado como índio antropófago, não é igual a nós, seres humanos dito “civilizados” por algum padrão previamente estabelecido.

Porém, como nos recorda Nobeert Elias, esse ser “não humano” e inadequado pode ser transformado através da ação dos ditos “civilizados”:

Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comum e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada (ELIAS, 1993, p. 193).

A civilidade também aparece num outro discurso sobre a importância dos burros, besta muar presente desde sempre na história do Brasil (CORRÊA, 1982, p. 177). O discurso se inicia a partir de um episódio horrível em que o dono de um animal

²⁵ Sublinhado meu.

o chicoteia inclemente diante do professor João Câncio que lhe toma o azougue prontamente, envolvendo inclusive a polícia no acontecimento.

A fala é muito semelhante ao registrado sobre a atuação do negro na História do Brasil, mostrado no capítulo “O professor João Câncio” (CORRÊA, 1982, p. 141) quando a personagem é apresentada. Embora, as circunstâncias que iniciaram as duas reflexões fossem díspares, o final de ambas é o mesmo, um discurso sem contradições e críticas, enaltecendo a atuação subserviente de ambos, africanos e burros, que contribuíram com o trabalho pesado, físico e desgastante para a riqueza do Brasil, e que será detalhado no terceiro tópico.

Esses discursos moralistas, sobre civilidade e trabalho, entretanto, aparentemente se estilhaçaram quando a medalha de ouro do melhor aluno do colégio é dada a Jaime, um garoto rico e bem-educado, bom aluno, exemplo de menino.

Essa medalha foi disputada, palmo a palmo, com Floriano, um aluno pobre, “filho de uma preta lavadeira, a Idalina, e vivia numa casinha de porta e janela, na praia de Santo Antônio” (CORRÊA, 1982, p.150).

Ambos são bons, são educados, são esforçados, são modelos, mas é a Jaime que é dado o prêmio, gerando um anticlímax que é resolvido de forma não-conflituosa.

O autor e a obra

Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho, ou apenas Viriato Correia, nasceu em Pirapemas, pequena vila no Maranhão, em 1884, de família de negociantes. Ainda pequeno, vai fazer seus estudos no colégio São Luiz, na Capital maranhense.

Na adolescência, transferiu-se para o Recife, iniciando o curso de Direito, que terminou no Rio de Janeiro, em 1907. Pouco advogando, torna-se escritor, jornalista e político. Trabalhou em vários jornais como o “Jornal do Brasil”, “Correio da Manhã”, além de revistas como a “A Noite Ilustrada” e a “Tico-Tico”, esta última uma publicação infantil.

Em 1911, ingressou na política como deputado estadual e depois federal. Por ter apoiado o presidente Washington Luiz e

ter sido contra o movimento de 1930 foi preso e perseguido, acabando por afastar-se da política e ficando definitivamente com a sua literatura, sendo eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1938.

Sua produção literária reúne mais de 50 obras entre literatura infanto-juvenil, romances, poesias e crônicas históricas. Ele faleceu com 83 anos em 1967 (ABREU, 2010).

Com relação ao livro “Cazuza”, particularmente, percebe-se que o livro pode ser lido em diversas camadas. Desde o prazer da leitura, sem preocupação com as intenções do autor ou de sua época, como é o caso dos capítulos “O velho Menigido”, “O leilão” e “A velha Cecé”. Pode-se igualmente compreender a evolução das escolas por que passa o menino, ilações que podem ser melhor discutidas dentro do curso de Pedagogia: da escola simples de paredes de barro e do método individual e brutalizado do professor João Ricardo que assustava Cazuza, passando pelas professoras da vila (mulheres que aprenderam a ensinar), ao colégio Timbira, local de mestres como o professor Lobato e João Câncio.

Explicitamente, são descritos os métodos individual-tradicional e o método das “lições das coisas”. Aparentemente, o método “Lancaster” não apareceria na obra, a não ser um vestígio dele que sobreviveria na nascente República, e que se constituía em premiar os melhores alunos com distinções ou medalhas (SOUZA, 2004, p. 243). Isso é percebido por que o Código de Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1857, que preconizava o método Lancaster, já previa essas premiações aos alunos em seus artigos 410 e 411(SÃO PAULO (Província), 1857).

Outra leitura mais profunda do livro diz respeito às escolhas narrativas de Viriato Corrêa que se evidenciam na figura do professor João Câncio, quando suas lições sobre o Brasil, sua história e seus habitantes o transformam no porta-voz da mentalidade estadonovista recentemente implantado (PENTEADO, 2001, p. 13).

“Cazuza” tem um primeiro capítulo explicando o nome do livro, como se não fosse o autor a escrever as suas próprias memórias. Mas a cidade de origem da personagem principal e sua trajetória “entregam” que Cazuza “é” Viriato Corrêa, embora conforme nos assinala Penteado (2001) a respeito de uma fala da

personagem João Cântio, que isto não é tecnicamente o mais correto a dizer:

Fico tentada a afirmar que esta indignação do personagem João Cântio é a indignação do próprio autor, Viriato Corrêa, contudo, a teoria literária proíbe-me de fazê-lo. Assim, lanço mão da categoria “autor implícito” desenvolvida por Wayne Booth, que vai contra o mito do desaparecimento do autor: “o autor não desaparece, mas se mascara constantemente, atrás de uma personagem ou de uma voz narrativa que o representa (PENTEADO, 2001, p. 108, nota 54).

Dessa forma, para essa autora, ora Viriato Corrêa pode ser Cazuzu, mas também pode ser João Cântio, ou outro que representa as suas ideias no texto.

De todo modo, embora Viriato Corrêa tenha tido, à princípio, divergências políticas com o movimento de Getúlio Vargas, sendo perseguido, preso e tendo abandonado a carreira política, aparentemente não teve grandes problemas com o ideário do Estado Novo, implantado pelo mesmo Vargas a partir de outubro de 1937. Muito ao contrário, o livro “Cazuzu” é bem entrosado com o espírito da época, da construção de uma civilização, de um homem novo estadonovista (PENTEADO, 2001, p. 91).

Além disso, para Penteado e Cabral, o livro de Viriato se insere na literatura de formação (CABRAL, 2019, pp.66) ou do alemão “Bildungsroman” (romance de formação, na tradução literal), cuja origem foi contemporânea ao projeto romântico alemão de construção de uma identidade nacional, fortemente vinculadas às circunstâncias históricas, culturais e literárias dos últimos 30 anos do século XVIII. O termo também significa que houve uma atividade espontânea do indivíduo ocorrendo ao longo do seu processo de autoaperfeiçoamento e que é narrado ao longo da obra (PENTEADO, 2001, pp. 97, nota 34).

Os discursos do professor João Cântio

O professor João Cântio foi apresentado num capítulo com o mesmo nome, onde também foram apresentados o colégio “Timbira” e o seu diretor, o velho Lobato. Assim a personagem surgiu numa longa descrição:

Deles todos, o mais curioso era o João Cântio. Tipo feio, magro, míope, compridão, esquisitão. Morava no próprio colégio, num

quartinho atulhado de livros. No primeiro momento causava impressão desagradável. [...] Mas, aos poucos ia-se-lhe notando na fisionomia qualquer coisa de doçura e de bondade e, nos olhos, um ardente clarão de inteligência. Vivia à parte, desprezado, sempre de livro na mão, absorvido na leitura. Passava por doido. Ninguém o consultava para nada. [...]Contava-se um mundo de anedotas a respeito de suas distrações [...]João Cântio era, no entanto, o melhor professor do colégio. [...] O que dizia tinha sempre ar de novidade. As coisas difíceis tornavam-se simples depois que ele as explicava. As suas aulas penetravam-nos no fundo do entendimento como um raio de Sol atravessa uma vidraça (CORRÊA, 1982, p. 142).

Nada é mais explícito do que a admiração de Cazuza por João Cântio, cuja memória sobre suas aulas se desdobrou em vários capítulos de cunho moralista e/ou patriótico, mais precisamente no seu capítulo de apresentação e nos seguintes: “Que é pátria?”, “Que é Brasil”, “A história de Luís Gama”, “Obra dos brasileiros” e “O burro”.

Entretanto, nada mais pedagógicos são esses discursos, que tem como o alvo os jovens leitores dos anos 1930 e as gerações posteriores que dele tiveram contato, como nos evidencia Penteado ao mencionar a análise de Bakhtin sobre os tipos de romance:

Mikhail Bakhtin, em *A Estética da Criação Verbal*, desenvolve uma tipologia do romance em que destaca o romance de viagem, o de provas, o biográfico (ou autobiográfico) e o de aprendizagem. Haveria, de acordo com este autor, um princípio estruturador básico, que vincula o herói à sua trama, ressaltando, porém, que dificilmente existem romances baseados em um único elemento estruturador. [...]A característica *sui generis* do romance de aprendizado ou de formação do século XVIII consiste em condensar em um romance singular, simultaneamente, os elementos centrais de cada um dos tipos anteriormente discriminados: a viagem, as provas, o relato biográfico e o aprendizado (PENTEADO, 2001, p. 99).

E em que se baseava a aprendizagem do homem? No amor à pátria. Não à pátria física de rios, mares e florestas, como João Cântio repete inúmeras vezes. São “palavrosas” e não captam o sentimento de pátria. A pátria são os brasileiros.

Pergunta você que é o Brasil? É tudo o que temos feito em prol do progresso, da moral, da cultura, da liberdade e da fraternidade. O Brasil não é o solo, o mar e o céu que tanto cantamos. É a história, de que não fazemos caso nenhum. O Brasil é obra de seus construtores, ou melhor, daqueles que o tiraram do nada selvagem e o fizeram terra civilizada.

[...] O Brasil é o trabalho obscuro dos negros nos campos de criação e de lavoura, nas minas, nos trapiches e nas fábricas.
[...] O Brasil são os seus grandes vultos nas ciências, nas letras e nas artes.
[...] É essa energia, esse trabalho, essa inteligência, essas virtudes morais que a nossa bandeira representa (CORREA, 1982, p. 155-157).

Este é um resumo de um discurso de duas páginas sobre o que é o Brasil, escrita por um autor que já havia escrito dezenas de livros de crônicas históricas, além de outro clássico da mesma época, “História do Brasil para crianças” em 1934 (ABREU, 2010).

Na concepção do mundo ideal do Estado Novo, cada um tinha o seu lugar de contribuição no progresso do país e, por isso, deveria ser respeitado.

Mas o que era o Estado Novo, regime implantado a partir de 10 de novembro de 1937? Qual era a sua ideologia? Ela procurava regenerar o Brasil e os brasileiros e construir um homem novo.

O governo Getúlio Vargas havia começado em 03 de outubro de 1930, num golpe de estado que depôs o presidente Washington Luiz. O Estado Novo foi uma continuação mais endurecida, tendo sido implantado a partir do segundo golpe de estado que suprimiu as eleições de janeiro de 1938, tendo como alegados motivos a instabilidade do país a partir da Intentona Comunista de 1935 e a escalada da violência entre os comunistas e os integralistas, que motivou diversos períodos de “Estado de Sítio” e uma crescente inquietação militar. E teve como pretexto a descoberta do “plano Cohen” que detalhou um plano de golpe comunista (que depois se revelaria uma falsificação). Por causa desse plano, o Congresso votou pela supressão das garantias constitucionais e selou o destino da nação. Pouco tempo depois, o Congresso foi fechado e foi outorgada a Constituição de 1937, implantando o novo regime. (ABREU, 2010)

O termo “Estado Novo” foi cunhado pela primeira vez por Antônio de Oliveira Salazar, o mais longevo dos ditadores portugueses (1926-1968) que procurava explicar o estado autoritário daquele país. Embora, utilizando expressão igual no Brasil, o “Estado Novo” varguista tinha características próprias. Ele tinha em comum com seu congêneres europeu a crítica à democracia parlamentar, à pluralidade de partidos e à representação autôno-

ma de interesses, bem como a valorização do “Estado forte”, tutor da sociedade civil. No entanto, as Câmaras Corporativas tão caras ao regime salazarista nunca foram implantadas aqui, sendo, em seu lugar, promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943. Outra coisa que ambos os regimes tinham em comum era o nacionalismo e o engrandecimento da história pátria e de suas populações, numa história de evolução sem conflitos.

Dessa forma, procurou-se, então, um investimento político-afetivo em defesa de uma pátria indivisa e una, sem divergências regionais, sociais, políticas, suprimindo qualquer tipo de reivindicação, dissensão ou conflito (PENTEADO, 2001, p. 103-104). Esse discurso estadonovista retoma o projeto de construção do Estado Nacional e do novo cidadão que a ele convinha, projeto civilizador que já se iniciara no começo da República, mas que se perdera nos anos 1910-20 (PENTEADO, 2001, p. 91).

Dentro desse contexto em que não se aceitam conflitos, as questões sobre os negros e a escravidão, terminada cinquenta anos antes, é resolvida com um tributo ao passado de misérias que eles sofreram para ajudar na construção do nosso país. Conforme a conclusão de João Cândio no seu discurso sobre o fato de ter ajudado uma velha negra a se levantar:

Eu, oferecendo o braço àquela pobre preta (sic), que foi escrava, que lutou e sofreu, portanto, pela grandeza do Brasil, não lhe dei honra nenhuma. Eu é que me honrei com isso (CORRÊA, 1982, p. 144).

Vale lembrar que no mesmo período da obra, ainda se deve assinalar dois acontecimentos que estavam ocorrendo e que influenciaram fortemente a época: a publicação do livro “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freire, em 1933, e o movimento “Escola Nova” (1932).

A “Escola Nova” defendia uma escola pública, universal, gratuita e laica, onde todos deveriam receber o mesmo tipo de Educação e ter igualdade de oportunidades. Com o tempo, a vocação de cada um apareceria e seria cultivada, levando a formar um cidadão livre e consciente, produtivo para o grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando numa evolução positiva (ABREU, 2010). Não é escopo deste artigo, até por sua complexidade, estudar os pontos comuns e as dissensões entre as

ideias estadonovistas e escolanovistas. Porém, na obra Cazuza fica claro um sentido de evolução e de civilização quando se parte de uma escola de uma sala de taipa para um colégio azulejado, tido como o maior de São Luiz; do abrutalhado e violento João Ricardo, passando pela doçura de dona Janoca e dona Nenê na escola da vila, para o “templo de civilização” do Timbira, onde povoam a Educação, a piedade e a serenidade do professor João Câncio.

As palavras progresso, evolução e civilização e seus sinônimos perpassam a obra desde o segundo capítulo, onde se descreve o povoado de Pirapemas:

Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem Igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização - a escola apenas (CORREA, 1982, p. 16).

A noção de progresso é perceptível mesmo aos olhos menos treinados. Sempre se parte do passado para explicar que se o presente não é bom ou ideal, antigamente era pior e que o futuro será melhor, dependendo de cada um. Os alunos deveriam agradecer por viver esse presente e lutar para construir algo melhor para si e para a nação. O píncaro deste discurso está na conclusão do capítulo “A história de Luiz Gama” contada por que um colega de Cazuza há tempos procedia mal nas aulas com extremo desleixo para com as tarefas escolares. Concluiu o professor João Câncio com ardor que lhe caracterizava.

E, estudando e trabalhando, conseguiu (Luiz Gama) tudo o que quis ser: poeta, jornalista, advogado, orador, o mais ardente e o mais sincero defensor da raça negra do seu tempo.

[...]

A pobreza, as suas ocupações e as suas dificuldades, ao lado das dificuldades, das ocupações de Luiz Gama são gotas d'água comparadas com o mar. A sorte algemou Luiz Gama de todas as maneiras. Deu-lhe aquele pai infame. Deu-lhe a extrema pobreza e a extrema humildade. Deu-lhe até a desgraça da escravidão. E, no entanto, Luiz Gama quebrou todas essas algemas e estudou e instrui-se. Por quê? Porque teve força de vontade. [...] Você não estuda porque não quer! (CORRÊA, 1982, p.162).

O último discurso no livro do professor João Câncio enaltece o animal burro, besta muar presente na construção do Brasil, desde o período colonial. Como nos explica o autor Carlos Eduardo

Suprnyak no seu artigo sobre o mercado de animais de carga no século XIX:

O Brasil do século 19 moveu-se no lombo de bestas. Após sua satisfatória introdução na estrutura econômica brasileira durante o período colonial, os muares tornaram-se o meio de transporte por excelência das regiões não-litorâneas do Brasil imperial (SÚPRINYAK, 2007, p. 320).

Na época da publicação do livro e mesmo na suposta época em que se passam os fatos nele narrados, o trem já estava presente, bem como já alguns veículos de combustão interna, como símbolos de progresso. Porém os animais eram (e ainda são) utilizados para pequenos transportes. O capítulo se abre de forma dramática com a briga do professor João Cância com um carroceiro brutalizado, cujo falar não difere de outro brutalizado do livro, o professor João Ricardo.

Que é que o senhor tem com isso? O burro custou meu dinheiro! Posso fazer dele o que quiser! Posso espancá-lo à minha vontade! [...]Ao que o professor João Cância responde:
Acima do seu dinheiro está a piedade humana. E isso que o senhor está fazendo é uma impiedade. (CORRÊA, 1982, p. 176).

A piedade é outra característica dos homens evoluídos, progressistas, bons e construtores da nação. Ela perpassa o livro, a princípio associada à mãe de Cazuza que o repreende por ele ter tentado aprisionar passarinhos (CAZUZA, 1982, pp. 38-40), às professoras da vila e à mãe do Jaime. Entretanto, uma das personagens que mais fala da piedade e do respeito é exatamente o professor João Cância.

Embora a história se passe, supostamente, entre o final do século XIX e início do século XX, o professor entrega o caso ao um policial que se aproximou da discussão. O que aconteceu depois não se sabe, porém no momento em que o livro foi escrito a preocupação com a proteção aos animais estava começando no Brasil. A lei que está em vigor até hoje é do governo Getúlio Vargas, de número 24.645, de 10 de julho de 1934. Em seus 19 artigos, esquadrinha vários detalhes como até quantas horas um animal deveria “trabalhar” por dia (BRASIL, 1934, artigo 3º).

Conhecendo-se a lei, fica mais fácil entender as motivações do autor e o que ele objetivava com isso. No entanto, a figura su-

balterna do burro é pela voz de João Cântio enaltecida quase que da mesma forma que a do negro, que é o primeiro discurso dele na obra.

O burro tem sido um grande auxiliar de nossa civilização. Desde o século do descobrimento que ele nos presta serviços. As bandeiras, muitas delas, fizeram-se em lombo de burro. No lombo do burro temos conduzido o progresso para os nossos sertões longínquos. As estradas de ferro são de ontem, e ainda são poucas. E o arado que está lá nos confins de Goiás, os livros que educam as crianças de Mato Grosso, a máquina que beneficia o algodão das afastadas paragens do Ceará, Piauí, Pernambuco, Bahia, etc., tudo isso lá chegou no burro. [...] O Brasil deve ter pelo burro uma imensa gratidão! (CORRÊA, 1982, p. 177).

Viriato Corrêa é hábil na narração, apresentando os personagens, suas trajetórias, seus conflitos, fazendo com que nos importemos com eles, estabelecendo uma conexão com os leitores e as crianças que será muito bem explorado nos capítulos finais do livro.

O anticlímax que antecede o final

Depois de analisar todos os discursos do professor João Cântio, apresenta-se o embate do terço final do livro: a medalha de ouro.

Os personagens principais são Jaime e Floriano. Dois antípodas. Um é claro, belo, forte e elegante; o outro é escuro, quase negro, franzino e malvestido. Viriato Corrêa faz um jogo de palavras e frases onde (intencionalmente ou não) nunca fala que um é rico e outro é pobre. Mas nem precisa, pois o leitor percebe imediatamente a situação de cada um.

(Jaime) Ao entrar no colégio, todas as manhãs, nos deixava maravilhados. Cada dia uma roupa: ora brim branco, ora de casimira clara, ora de tussor²⁶ de seda. E sempre diferente do que os outros alunos vestiam [...] com todo esse luxo era, no entanto, um companheiro encantador.

[...]O Floriano nem sempre dava uma impressão agradável a quem o via pela primeira vez. Os olhos castanhos, num rosto quase negro, surpreendiam, espantavam. Mas, pouco a pouco, se ia notando que aqueles mesmos olhos brilhavam risonhamente, que a pele do rosto era fresca, o cabelo macio e ondulado, a fisionomia era doce e luminosa. [...]

²⁶ Tecido leve feito com uma variedade de fio de seda natural do nordeste da Índia e China.

Para nós do curso primário, ele sabia tudo (CORRÊA, 1982, p. 150-151).

Em toda essa parte da obra, não fica claro como Floriano foi estudar no Timbira, ou por bolsa de estudo concedida pela escola ou por algum benemérito. Nenhuma das obras consultadas se ocupa da origem da personagem. Ele simplesmente estuda lá, uma concessão que apenas “ajuda” no roteiro da história.

De acordo com o livro, o final do curso primário era coroado com a distribuição das medalhas aos melhores alunos. Os certames começavam em março, quando vinte e dois alunos se credenciaram para o prêmio. Em julho, eles foram reduzidos a doze; em outubro a três: Floriano, Jaime e Fagundes – o colega azarado de Cazuza (CORRÊA, 1982, p. 177-178).

Nas provas escritas da primeira semana de dezembro, Fagundes, nervoso, perdeu pontos e ficou fora da disputa. Nesse meio tempo, Floriano havia se acidentado e parecia que a medalha de ouro estava encaminhada para Jaime.

Viriato Corrêa conduz muito bem o clímax, de forma paulatina, com percalço após percalço para Floriano que, de surpresa, comparecesse para fazer a prova escrita.

Os professores se sentem contrariados. Boatos atingem o colégio de que Floriano fez uma prova melhor do que Jaime. No entanto, a comissão proclama um empate e decide que a decisão, algo inédito, dar-se-ia por uma prova oral, na frente de todos, no dia do encerramento das aulas. Todos desconfiam. É um ardil para beneficiar Jaime, mais acostumado com solenidades do que o tímido filho da lavadeira (CORRÊA, 1982, p. 179-180).

À hora marcada para domingo, a arguição começa. Jaime, primeiro. No princípio é desembaraçado, mas à medida que as questões ficam difíceis, meros oito minutos mais tarde, a assistência percebe que o pequeno não irá longe e que os examinadores passam a facilitar as perguntas.

Depois vem o Floriano. A arguição é implacável e mal se ouve a voz dele. Porém, o tempo revela uma inteligência luminosa que passa a responder questão atrás de questão com uma segurança incomum. Quando ambas as crianças se interrogam, fica claro que o desembaraço de Jaime sumiu e que a segurança de Floriano

reinava. Depois disso, os professores se reúnem e proclamam um vencedor: Jaime.

Teve-se uma sensação de uma rajada de gelo entrando inesperadamente pelas portas e pelas janelas. Todo mundo ficou surpreso, boquiaberto. E ninguém falou. E, durante segundos, pesou na sala um silêncio que magoava como uma reprovação [...] Olhei o professor João Cândia. Havia abaixado a cabeça, constrangido. Devia estar sofrendo terrivelmente com aquela injustiça. [...] Nem uma palma, nada. (CORRÊA, 1982, p. 185).

Todos os discursos do professor João Cândia sobre o engrandecimento do Brasil, sobre a sua trajetória, sobre o seu povo, sobre o esforço individual, sobre a civilização se quebraram naquele momento.

Mas Viriato Corrêa é um excelente contista. Quem vai salvar a situação? Quem vai salvar a narrativa estadonovista da trajetória pacífica, una e indivisa da sociedade brasileira? Dona Eulália, a mãe de Jaime. Ela seria piedosa e magnânima, a ponto de tirar a medalha do próprio filho e corrigir uma injustiça. Ainda abraçaria Idalina, num abraço forte, de igual para igual, quando esta tenta impedi-la de colocar a medalha no peito de Floriano.

A Idalina, pasmada, levanta-se, faz um gesto para impedi-la. E a grande dama²⁷ puxa-a para o seu seio, prende-a fortemente nos braços e estala-lhe um beijo na testa. E ficam as duas unidas, por muito tempo, seio a seio, rosto a rosto, comovidas, silenciosas, lavadas de lágrimas. Durante minutos, a sala pareceu vir abaixo com tantas palmas (CORRÊA, 1982, p. 186).

Dona Eulália é a grande dama, conforme sublinhado no texto que descreve detalhadamente o abraço entre as duas mulheres. É a corporificação da piedade que perpassa toda a obra, desde a mãe de Cazuzza até o professor João Cândia. É também a figura feminina, sobretudo a figura materna idealizada do Estado Novo.

Era através da função materna que as mulheres poderiam agir como formadoras e regeneradoras do homem, do cidadão e da sociedade, cumprindo o seguinte destino: “nasceu para amar e, integrando-se na partícula universal, diluindo-se no todo, assegurar a continuidade do mundo e a perpetuação da espécie” (OSTOS, 2012, p. 323).

A mãe que nutre, conforta e regenera o homem, o cidadão e a sociedade.

²⁷ Sublinhado meu

Considerações Finais

Todo esse final nos transmite várias reflexões. A primeira comparação é a clássica história da luta de Davi contra Golias. Todos torcem pelo contendor mais fraco e considerado injustificado. Noutro momento, ao se identificar com as dificuldades de Floriano, pode-se imaginar que o racista é o outro. Racistas são aqueles professores que só faziam perguntas fáceis ao Jaime, que não reconheciam as qualidades e os trabalhos de Floriano. São pessoas de mentalidade antiga, que não pensam iguais aos mais jovens, que é a interpretação proposta pelo próprio autor:

Aquela gente não podia admitir que o filho de uma pobre preta engomadeira estivesse acima de um menino rico, filho da família mais rica da cidade. Mas só aquela gente não admitia isso. Nós, a pequenada, sabíamos o que cada um deles valia e queríamos bem a ambos, admirávamos os dois, porque os dois eram inteligentes, aplicados e bons. (CORRÊA, 1982, p. 152).

Dentro do pensamento estadonovista em que a Educação vai regenerar o país e civilizá-lo, a solução do racismo e de outras violências como os maus-tratos aos animais reside no conhecimento a ser adquirido. É dessa forma que o discurso de João Cância não se perde. Ao contrário, ele é justificado pela atitude de dona Eulália ao corrigir uma “falha” do sistema provocada pelos intransigentes outros professores do colégio, que não são nominados na obra.

Nesse momento, outra questão também se impõe. Qual o limite da narrativa de Viriato Correa na questão racial? Para Dória, autor do livro “O preconceito em foco: análise das obras literárias infanto-juvenis”, Viriato Corrêa seria um pioneiro da causa negra.

Foi o primeiro autor da literatura infanto-juvenil a abraçar a causa do negro. Em sua obra não há estereótipos e a figura do negro inteligente combate tudo o que havia sido dito sobre ele [...]Viriato Corrêa pode, com todos os méritos, ser considerado um precursor desse movimento, ou postura, a que damos o nome de antipreconceito (DORIA, 2008, p. 54).

Porém, ao analisar os vários livros históricos de Viriato Corrêa e “Cazuza”, Fernandes se contrapõe a Dória e elenca os vários estereótipos a respeito do negro e do índio presentes nos diversos livros viriatianos, sendo que um deles foi que a causa da escravidão negra foi mostrada como consequência da rebeldia do índio e

que o negro da África é obediente e pacífico (FERNANDES, 2009, pp. 280). Além disso, o negro só aparece em dois momentos mais fortes nos livros de história de Viriato Correa: no período Colonial, quando se coloca a formação do povo brasileiro e a sua miscigenação; e quando da promulgação da Lei Áurea (idem, pp. 282). Por outro lado, Viriato Corrêa não se omite ao falar do Quilombo dos Palmares, considerando um ato de resistência e desejo legítimo de liberdade (idem, pp. 280).

Retornando à obra Cazuza, podemos dizer que Floriano é melhor tratado dentro do seu estereótipo. Ele é pobre, franzino, mas esconde uma inteligência ímpar. E nesse quesito, Floriano não é a tia Anastácia de Monteiro Lobato ou tio Rhemus do filme “Song of the South – A canção do Sul” (1942). Ele é um intelectual, um menino inteligente, reconhecido pelas crianças e por alguns adultos. Nesse ponto, sim, Viriato Corrêa inova ao mostrar outras facetas dos afro-brasileiros.

No livro Cazuza, porém, Corrêa decidiu resolver o dilema da medalha numa concessão maternal sem conflitos. Ele não dá um passo além do pensamento estadonovista de harmonia social. Floriano tem o mérito de ser inteligente e esforçado. Segundo esse pensamento, Floriano teria um futuro glorioso para si e sua família. Só dependia dele.

Não há questionamentos, não há embates, não há crítica social. Não há o que se discutir sobre o passado, só conhecê-lo. O importante é construir o futuro. E qual teria sido o futuro de Floriano?

Referências

ABREU, Alzira Alves de *et al.* (Coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em: <https://www18.fgv.br//cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CABRAL, Gladir da Silva; PROENÇA, Magali N. A representação da escola em “Cazuza” de Viriato Corrêa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, pp. 57-69, 2019.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 30. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

BRASIL. Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24645-10-julho-1934-516837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 ago. 2021.

DORIA, Antônio Sampaio, **O preconceito em foco:** análise das obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008.

ELIAS, Nobert, **O processo civilizador:** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FERNANDES, José Ricardo Oriás. **O Brasil contado às crianças:** Viriato Corrêa e literatura escolar para o ensino da História do Brasil (1934-1961). 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho. A questão feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). **Cadernos Pagu**, n. 39, pp. 313-343, jul./dez. 2012.

PENTEADO, A. E. de A. **Literatura Infantil, História e Educação:** um estudo da obra Cazuza, de Viriato Corrêa. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SÃO PAULO. **Código de instrução pública da Província de São Paulo** organizado pela Comissão composta dos Srs. Dr. Antonio Joaquim Ribas, João Dabney de Avellar Brotero e Diogo de Mendonça Pinto. S. Paulo: Typ. Dous de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1857.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SUPRINYAK, Carlos Eduardo. **Comércio de animais de carga no Brasil imperial:** uma análise quantitativa das tropas negociadas nas províncias do Paraná e São Paulo. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Unesp/FCLAr, Araraquara, 2006.

Considerações sobre infância e adultocentrismo: a Sessão Especial dos Vereadores Mirins²⁸

Lucas Antônio Penna Rey²⁹

Tainá Melo Silveira³⁰

Resumo: O presente trabalho propõe a investigação da Sessão Especial dos Vereadores Mirins (SEVM-Pel), uma sessão solene realizada pela Câmara Municipal de Pelotas (CV-Pel), anualmente, em dia próximo a 12 de outubro, em alusão ao Dia das Crianças. A SEVM-Pel tem o objetivo de suscitar o exercício da cidadania das crianças ao promover uma sessão plenária com a participação de 21 pessoas de até 14 anos, cada uma delas indicada por um(a) dos(as) 21 vereadores(as) – devidamente matriculadas em escolas da rede de ensino, pública ou privada, do município de Pelotas/RS – como vereadores(as) mirins, a fim de que estas ocupem o espaço para apresentar propostas elaboradas por cada uma delas, destinadas à resolução de uma questão de interesse comunitário/social, a serem encaminhadas no plenário. No bojo dessa proposta que envolve o exercício da cidadania pelas crianças, não se pode furtar de refletir a respeito do processo por meio do qual ele é constituído, a partir da reflexão sobre as infâncias. Nesse sentido, o presente trabalho procurou, com sustentação na apreciação da Sessão Especial dos Vereadores Mirins do ano de 2021, analisar de que forma foram constituídas as infâncias nesse espaço. A proposta metodológica é de caráter qualitativo, e fundamentada no processo prático de pesquisa social de Minayo, Deslandes e Gomes (2009), dividida em três fases: exploratória; trabalho de campo; análise. A fase exploratória delineou os procedimentos cabíveis à pesquisa, os quais culminaram na definição do *corpus* de arquivo (o Requerimento nº 6889/2021 – PELOTAS, 2021b – dispôs sobre os critérios para realização da SEVM-Pel do ano de 2021 e o vídeo da sessão supracitada), na sistematização do referencial teórico abordado e no método de análise de discurso. O trabalho de campo consistiu na coleta do *corpus* de arquivo: o vídeo integral da gravação da SEVM-Pel, de 13 de outubro de 2021, disponível na página oficial do Facebook da CV-Pel (PELOTAS, 2021a). A última fase consistiu na análise de discurso (GILL, 2008) de elementos presentes na sessão, em diálogo com o referencial teórico mobilizado. A análise realizada, por meio do exame dos elementos discursivos presentes no vídeo da sessão, demonstra que, apesar de a intenção da CV-Pel ser a de promover o exercício de cidadania dos(as) vereadores(as) mirins, o tratamento atribuído a eles(as) no plenário evidencia uma perspectiva adultocêntrica, na qual todo o processo de execução da sessão alusiva

²⁸ Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Código de Financiamento: 001.

²⁹ Doutorando em Ciência Política e especializado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisa sobre políticas públicas e educacionais. E-mail: lucaspennarey@live.com

³⁰ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisa sobre políticas educacionais curriculares. E-mail: tainamelosilveira@gmail.com

ao Dia das Crianças, ao mesmo tempo em que inclui, exclui a criança daquele lugar, evidenciando que, naquele espaço, a criança e a infância são vistas como a *imagem do outro*, da reprodução social – um processo de *in/exclusão* que, apesar de incluí-la naquele espaço, a exclui, a limita, a diferencia, enxergando-a a partir da visão normatizada do adulto. Por fim, é possível refletir sobre formas pelas quais as crianças possam se expressar de maneira mais autêntica, espontânea e livre, começando, por exemplo, com a disposição da criança representando-se por si e não por um(a) vereador(a). Ademais, permitir a elas que organizem o espaço, o tempo e as falas por si é exercitar também sua cidadania, a partir de suas próprias ideias e perspectivas.

Palavras-chave: Infância; Adultocentrismo; In/Exclusão.

Para início de conversa: a proposta da Sessão Especial dos Vereadores Mirins

Desde meados da década de 2010, a Câmara Municipal de Vereadores de Pelotas/RS promove, anualmente e em data próxima ao dia 12 de outubro, uma sessão solene alusiva ao dia das crianças. A *Sessão Especial dos Vereadores Mirins* – como vem sendo chamada – tem como maior objetivo o exercício da cidadania pelas crianças que participam da atividade (atendendo a uma resolução do próprio legislativo municipal que prevê a criação de uma Câmara Mirim de Vereadores). Nesse sentido, relativamente ao exercício da cidadania da infância, é “indispensável saber o que as crianças entendem por democracia, cidadania e participação, quais são os significados que associam ao papel de cidadão e como tudo isto influi na sua representação na esfera pública” (TOMÁS, 2007, p. 65).

A *Sessão Especial dos Vereadores Mirins* certifica 21 crianças, cada uma delas indicada por um(a) dos(as) 21 vereadores(as), como vereadores(as) mirins, dando-lhes espaço para falar sobre suas propostas no plenário, de acordo com todos os atos solenes previstos no regimento interno da Câmara Municipal de Pelotas. Para o ano de 2021, o Requerimento nº 6889/2021 da Câmara Municipal de Pelotas dispõe que:

O Vereador que esta subscreve, requer que, após ouvido o colendo plenário e aprovado pelo parlamento, seja providenciado pela mesa diretora a realização de “SESSÃO ESPECIAL DOS VEREADORES MIRINS”, no dia 13 de outubro do corrente ano, às 11h, com participação de 21 Vereadores Mirins indicados pelos Vereadores que compõe este parlamento, conforme segue:

- a) Cada Parlamentar indicará um representante para a Sessão;
- b) Deverão os Vereadores Mirins representar escolas da rede pública e privada do município de Pelotas, comprovadamente matriculados, cursando até o 9º ano e com idade não superior a 14 anos;
- c) Cada Parlamentar indicará até o dia 1º de outubro o currículo do seu indicado, sendo que o mesmo será escolhido a seu critério;
- d) No dia da Sessão Especial, cada Vereador Mirim apresentará uma proposta destinada a resolução de uma demanda de interesse comunitário, a qual será encaminhada pela Câmara Municipal de Pelotas ao órgão responsável;
- e) A Câmara Municipal de Pelotas, além de organizar a sessão também deverá providenciar a confecção de certificados individuais aos Vereadores Mirins (CÂMARA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2021, p. 1).

No bojo dessa proposta que envolve a Educação para o exercício da cidadania pelas crianças, não se pode furtar de pensar a respeito do processo por meio do qual ele é constituído, a partir da reflexão sobre a noção de infância e os processos de ludicidade. Dessa maneira, o objetivo do presente artigo é analisar de que forma foram constituídas a infância e a ludicidade na *Sessão Especial dos Vereadores Mirins* de 2021.

A construção da infância e da ludicidade para além do apreensível

Uma das questões centrais da noção de infância é o modo como ela é tratada no “mundo adulto” (sejam profissionais, acadêmicos, pesquisadores, etc.). De acordo com o professor e pesquisador Jorge Larrosa (2003, p. 184), nessa perspectiva, “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher”. Isto é, a infância torna-se algo capturável, objetificável e enclausurável nas perspectivas e conceituações científicas e técnicas, de modo a se tornar algo completamente dominável.

Procurando transcender essa perspectiva, Larrosa (2003) parte da concepção da infância como um “outro”: algo que não se reduz ao que já foi capturado e nem ao que ainda não se pode capturar. A infância, de acordo com o autor, é nada menos do que “sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2003, p. 185). Assim

sendo, ela passa a ser compreendida a partir da própria narrativa da criança, sua construção de mundo a partir de si e de suas experiências – enquanto sujeito –, e não como uma reprodução social e histórica, daquilo que pode ser apreendido objetivamente. Diante disso, Larrosa conclui, então, que uma *imagem do outro* seria uma contradição, contudo remanesecendo a imagem do *encontro com o outro*, isto é, “não seria uma *imagem da infância*, mas uma imagem a partir do *encontro com a infância*” (LARROSA, 2003, p. 197).

Corroborando com essa discussão, o adultocentrismo, enquanto noção oriunda da sociologia da infância, baseia-se no ideário de que as diversas dimensões da sociedade são fabricadas a partir da figura do adulto e são produzidas a partir de uma normatividade adultocentrada. Nesta perspectiva, as crianças “são ‘protótipos de adultos’ numa perspectiva do vir a ser e não do já é (CAVALCANTI, 2021, p. 201)”, sendo negadas para elas as condições de agir por conta própria a partir da compreensão de que são sujeitos incapazes de produzir significados próprios.

Atem e Rocha (2019) buscam na crítica à visão adultocêntrica as proposições para sua problematização das exclusões da infância. O adultocentrismo, de acordo com as autoras, é entendido como um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que conservam a noção de infância enquanto algo normativo (ou seja, um objeto apreensível e capturável) e mascaram os processos de fabricação contidos nela. Isso quer dizer que há um processo histórico complexo de naturalização e normatização da infância centrado na perspectiva adulta de compreendê-la, deixando de reconhecer os processos subjetivos da criança. A perspectiva adultocêntrica, portanto, valida um dispositivo de exclusão que “tem sua especificidade pelo interesse positivo em esquadriñar o que está dentro e fora da norma” (ATEM; ROCHA, 2019, p. 66).

Posto isso, Veiga-Neto (2011) e Veiga-Neto e Lopes (2011) problematizam o caráter natural que é atribuído à inclusão, partindo da crítica à perspectiva binária *inclusão/exclusão* à qual está fixada a visão moderna. Para isso, rementem à lógica de fusão dessa binaridade, nomeando-a de *in/exclusão*: incluir excluindo ao mesmo tempo, numa perspectiva de racionalidade de inclusão do outro a partir de si e não do encontro com o outro a partir dele mesmo. Em seus próprios termos:

In/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (VEIGANETO; LOPES, 2011, p. 131).

Noutro ponto dessa mesma linha, partindo da compreensão dos processos subjetivos das crianças e do *encontro com o outro*, a ludicidade torna-se uma ferramenta central para o processo de construção da infância. De acordo com o historiador e linguista Johan Huizinga (2000), é por meio da ludicidade que a civilização surge, sendo o jogo um fenômeno cultural. Dessa forma, a ludicidade, enquanto elemento da cultura, proporciona também uma reflexão sobre normatização das ferramentas lúdicas à infância (determinados jogos, brincadeiras, exercícios) como algo estabelecido a partir de uma reprodução social e cultural.

Nessa esteira, Meirelles, Eckschmidt e Saura (2016, p. 67) explicitam que “teorias e conceitos preestabelecidos podem nos afastar de olhar como se fosse pela primeira vez” e que “é em estado de encantamento súbito, assim que nos relacionamos diretamente com o sensível habitado no brincar”. Ademais, Santos e Cardoso (2021) compreendem o brincar como uma manifestação social das crianças que propicia sua relação com os outros e com o seu mundo, reforçando que:

[...] é vivendo essa experiência que ela vai construindo sua subjetividade, pois o brincar livre – aqui compreendido como uma brincadeira espontânea, como uma atividade não direcionada pelo adulto, e está presente em diferentes lugares e tempos, de acordo com o contexto social que a criança está inserida (SANTOS; CARDOSO, 2018, p. 7).

Dessa maneira, é justamente a partir das interlocuções da *imagem do encontro com a infância, da in/exclusão* da criança no mundo adulto e da ludicidade enquanto construção do próprio sujeito infantil, que se pretende analisar a *Sessão Especial dos Vereadores Mirins* de 2021, na próxima seção.

A infância e a ludicidade no plenário: um esboço analítico da Sessão Especial dos Vereadores Mirins de 2021.

A proposta metodológica tem uma articulação qualitativa, seguindo o processo prático do trabalho científico proposto por Minayo (2009) que divide a pesquisa social qualitativa em três etapas: (a) fase exploratória; (b) trabalho de campo; (c) análise. A fase exploratória delineou os procedimentos cabíveis à pesquisa, os quais culminaram na escolha do *corpus* de arquivo, na sistematização do referencial teórico abordado e no método de análise. A etapa de trabalho de campo consistiu na coleta do *corpus* de arquivo – um vídeo da gravação da *Sessão Especial dos Vereadores Mirins*, de 13 de outubro de 2021, na íntegra, que possui 80 minutos (dos quais aproximadamente 55 minutos são da gravação da sessão referida), disponível na página oficial da rede social *Facebook* da Câmara Municipal de Pelotas³¹ – e na busca pelo requerimento que normatiza a realização da *Sessão Especial dos Vereadores Mirins*³². A terceira e última fase – a análise do *corpus* – consistiu na análise de discurso (GILL, 2008) de elementos presentes na sessão, em diálogo com o referencial teórico mobilizado no trabalho. Frise-se, todavia, que se trata de um esboço analítico mais geral e exploratório e que, diante disso, admite-se um aprofundamento posterior em relação a outros elementos.

Uma das primeiras marcas que se pode observar na sessão é a presença de elementos formais exigidos pelo regimento da Câmara de Vereadores de Pelotas. Primeiramente, a cerimônia é conduzida, durante todo o tempo, por uma mulher adulta, cujas interferências se dão de maneira extremamente formal (sem qualquer adaptação de protocolo) para o anúncio de determinado rito e para o chamamento de cada criança para receber o diploma e tirar uma foto, sempre relacionando-a com o(a) vereador(a) que representa (aliás, a escolha de cada vereador(a) é absolutamente subjetiva). Destaca-se, ademais, que as crianças tomam os assentos ocupados pelos(as) vereadores(as) que substituem – incluindo lugares de destaque de presidência, vice-presidência etc. –, sempre acompanhadas de muito perto por eles(as), reproduzindo seus

³¹ https://facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=7121553137870710&_rdr

³² Requerimento nº 6889, de 19 de agosto de 2021.

papéis e suas funções. Da mesma maneira, o local de onde cada criança fala – no assento, no púlpito/tribuna, etc. – é especificamente direcionado pelo(a) vereador(a) que ela representa, o(a) qual conduz-a pela mão ou no colo até o local que considera adequado para a fala. Isso demonstra, desde pronto, uma relação permanente *do outro*, que faz com que a criança, naquele espaço, passe a ter que reproduzir os movimentos daqueles(as) que elas representam.

Em um segundo ponto, acentuam-se os momentos das falas das crianças ao proporem suas ideias e pensamentos. De maneira geral, as cadeiras e o púlpito (ou tribuna) nos quais elas são colocadas são, na maioria dos casos, incompatíveis com sua altura e tamanho, o que mostra a falta de qualquer preocupação com o conforto ou com a adaptação dos(as) *vereadores(as) mirins* nesse espaço.

No que se refere aos discursos orais em si, ainda que uma pequena parcela o faça de maneira direta e sem auxílio de qualquer recurso escrito, a maioria delas executa a leitura explícita de um texto que tem em mãos em folha de papel e/ou realiza uma fala complexa e formal – ou mesmo rebuscada. Em muitos momentos, as crianças pedem permissão para falar, além de esperarem a aprovação dos adultos e receberem orientações sobre como devem se portar: por exemplo, na abertura da sessão, a criança que representa o vereador pede-lhe permissão para falar, ao mesmo tempo em que ele passa a falar ao ouvido dela as sentenças que devem ser proferidas para dar início à sessão. Ademais, as reivindicações das crianças mostram-se muito alinhadas às pautas do(a) vereador(a) que representam (temas como Covid-19, proteção do meio ambiente, reforma de escola, violência contra as crianças, direito das crianças a brincar, política pública para a cidade, etc.), deixando dúvidas acerca da autonomia das crianças para constituírem as suas próprias reivindicações.

Um outro elemento observado, mas que parece não ser tão enrijecido na sessão analisada, refere-se às vestimentas com as quais as crianças se apresentam no plenário. Muitas delas vestem trajes aparentemente confortáveis. No entanto, algumas das crianças trajam roupas de caráter mais formal, tais quais camisa social, terno, blazer. Nas imagens, essas crianças demonstravam mais cuidado com a vestimenta e a forma com a qual se movi-

mentavam no plenário; e ainda havia crianças com camisetas que reivindicavam em suas estampas escritas como “fora, genocida”, “acessibilidade já!”. Os momentos de chamamento à frente para receber o diploma e para discursar foram ocasiões de maior exposição das crianças no plenário; muitas delas gaguejaram ou mesmo não demonstraram interesse em falar, chegando a haver um momento constrangedor em que uma criança pequena faz silêncio durante seu pronunciamento, sofrendo determinada pressão dos adultos a sua volta para falar.

Considerações finais

Neste texto, procurou-se fazer apenas um esboço analítico mais geral da *Sessão Especial dos Vereadores Mirins* de 2021. Diante disso, muito embora no caso analisado se possa observar a intenção da Câmara Municipal de Pelotas em promover a atividade em vias de um processo de Educação para exercício de cidadania das crianças (e não se sabe ao certo qual o encaminhamento que se dará a essas reivindicações), a forma como a infância e a ludicidade são constituídas nesse espaço levam a indícios de um processo adultocentrado.

Preliminarmente, não se pode furtar que a própria sessão é pautada por uma formalidade colocada pelos adultos – o que, por si só, já dá mostras de limitações à constituição narrativa das crianças. Fica evidente que em nada a rotina daquele espaço foi modificada para receber o evento e as crianças. Ademais, os adultos naquele espaço não pareciam constrangidos com o desconforto e o esforço visivelmente realizado pelas crianças na tentativa de melhor performar e representar o(a) vereador(a) que lhe fez o convite. Portanto, a análise evidencia que naquele espaço, a criança e a infância são vistas como a *imagem do outro*, da reprodução social – um processo de *in/exclusão* que, apesar de incluí-la naquele espaço, a exclui, a limita, a diferencia, enxergando-a a partir da visão normatizada do adulto. Consequentemente, a ludicidade como construção e processo de significação da própria criança – isto é, com o encantamento súbito do primeiro brincar – não se constitui, uma vez que existem ali conceitos e regras pré-constituídas a partir da visão dos adultos e que se colocam a ser seguidos no rito estabelecido. Não se mostra um espaço pen-

sado para crianças exige-se, a todo momento, um comportamento adulto delas. Deste modo, acompanha-se a análise realizada por Fim (2022) sobre as práticas adultocêntricas, às quais as crianças são submetidas:

[...] as práticas aqui nomeadas como adultocêntricas também produzem a captura dos corpos das crianças em função de uma expectativa de adulto-padrão, que os destinam a diversos estabelecimentos específicos em função das capacidades de se produzirem corpos ideais. Existem diversos caminhos possíveis por onde passarão as crianças, sendo muito distintos entre aqueles que sinalizam uma determinada correspondência ao esperado, que são obedientes, dóceis ou pertencentes às classes sociais mais abastadas e às famílias consideradas estruturadas, em relação aos que se desviam mais fortemente dos parâmetros estabelecidos dentro desse processo de normalização (FIM, 2022, p. 42).

Mostra-se ausente, mas profundamente necessária, a reflexão daquilo que Corsaro (2011) descreveu como “noção de agência cidadã das crianças”, a partir do pressuposto que as crianças são produtoras de cultura, sendo absolutamente possível que estas produzam significações sobre os aspectos sociais e políticos que experimentam nas relações com outras crianças e com os adultos. Esta noção, que reconhece as capacidades das crianças de produzirem cultura em meio aos contextos que vivenciam, rompe com perspectivas da infância a partir de um viés adultocentrado, o qual a compreende apenas como um período de transição e assimilação das representações para se pensar a respeito da constituição da infância e da ludicidade nesse espaço, é possível refletir sobre formas pelas quais as crianças possam se expressar de maneira mais autêntica, espontânea e livre, começando, por exemplo, com a disposição da criança representando-se por si e não por um(a) vereador(a). Ademais, permitir a essas crianças que organizem o espaço, o tempo e as falas por si é exercitar também sua cidadania, a partir de suas próprias ideias e pensamentos.

Referências

ATEM, Érica; ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. Adultocentrismo e infância: noções básicas para a compreensão dos processos de exclusão de crianças. *In*: CERQUEIRA-SANTOS, Elder; MAIA, Luciana (Orgs.). **Preconceito e exclusão social**: estudos em psicologia no Brasil. Teresina: EDUFPI, 2019. pp. 62-89.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Dourados: Fronteiras: Revista de História**, v. 23, n. 42, p. 196-215. jul./dez. 2021.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FIM, Matheus Magno Dos Santos. **O Adultocentrismo e as políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil**: pistas para um criança com trabalhadoras. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 244-270.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. Trad. João Paulo Monteiro e revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2000 (c. 1938).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. *In*: MARIN, Elizara Carolina; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando (Orgs.). **Jogos tradicionais e Educação Física escolar**: experiências concretas e sedutoras. Curitiba: CRV, 2016. pp. 63-78.

MINAYO, Célia de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PELOTAS. Câmara Municipal de Vereadores. 3ª Sessão Solene da 1ª Sessão Legislativa da 21ª Legislatura (2021-2024) (sessão especial alusiva ao Dia das Crianças), realizada em 13 de outubro de 2021. Pelotas: TV Câmara Pelotas, 2021, português, 80 minutos, sonorizado e colorido. Disponível em: https://facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=7121553137870710&_rdr.

PELOTAS. Câmara Municipal de Vereadores. Requerimento nº 6889, de 19 de agosto de 2021. Requer que, após ouvido o colendo plenário e aprovado pelo parlamento, seja providenciado pela mesa diretora a realização de “Sessão Especial dos Vereadores Mirins”, no dia 13 de outubro do corrente ano, às 11h, com participação de 21 Vereadores Mirins indicados pelos Vereadores que compõe este parlamento (aprovado). Disponível em: https://sapl.pelotas.rs.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2021/44877/6889_21_req.pdf.

SANTOS, Daniela Martins; CARDOSO, Marilete Calegari. O brincar livre das crianças e sua travessia em devires: pistas para pensar as infâncias e os movimentos sociais. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 10, p. 1-12, maio 2021.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semiramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, pp. 121-135, 2011.

A experiência anarquista da colônia Cecília (1889-1893): o sonho do anarquista, a palavra do imperador e a realidade republicana

Márcia Aparecida Colber de Lima³³

Resumo: A interface entre literatura e os indícios que uma determinada obra literária apresenta e que podem apoiar a compreensão histórica de um tempo ou de um grupo social é o tema deste trabalho. A partir do relato literário de Afonso Schmidt acerca de uma experiência anarquista no final do século XIX liderada por Giovanni Rossi, o estudo sobre a convivência e o partilhamento de ideais vividos pelos colonos italianos na Colônia Cecília, fundada no interior da Província do Paraná e que serviram como argumento para a escrita do livro intitulado *Colônia Cecília: uma aventura anarquista na América (1889-1893)* é a obra literária que servirá de objeto e fonte para esse estudo que objetiva identificar os indícios das propostas educacionais para o grupo dos colonos que ali viviam, denotando os costumes que são valorizados por um determinado grupo social. Com primeira publicação em 1942, o livro cujo autor o define como sendo uma *reportagem sentimental*, é tomado como referência para que se investigue, à luz das relações entre anarquismo e Educação propostas por Gallo e Moraes (2011) e da concepção de imigração definida por Kreutz (2016), o ideário de Educação e dos costumes da comunidade italiana que protagonizou esta experiência anarquista no Brasil, frente ao contexto social e político do período de transição entre Império e República. Por vezes potencializadas e por outras fragilizadas, o ensaio anarquista da Colônia Cecília no Brasil é uma possibilidade de compreendermos que as ideias nem sempre vêm acompanhadas de práticas que as materializam o que, por muitas vezes, pode ser indicado como motivo de sucesso ou de fracasso nas experiências sociais diferenciadas, como foi o caso que inspirou a escrita de Afonso Schmidt. Como procedimento para a pesquisa foi realizado levantamento e tabulação dos textos da obra literária sobre aspectos concernentes à Educação, bem como em pesquisas acadêmicas sobre a Colônia Cecília e, a partir da análise destes dados, pode-se verificar que nem todas as colônias de imigrantes seguiram o mesmo caminho para se constituírem no Brasil, no final do século XIX. Entretanto, a experiência anarquista levada a termo no interior do Paraná trouxe algumas especificidades, tais como as preocupações de fidedignidade aos princípios da forma de organização social e política do anarquismo, bem como a necessidade de que todos – adultos e crianças – compreendessem o ideário que regia as ações daquele grupo social, estendendo o sentido da Educação para a integralidade do

³³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo/Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (UNIFESP/EFLCH) vinculada à Linha de Pesquisa de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora da História das Instituições de Atendimento à Infância, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Infância, Cultura e História (GEPICH)

humano, uma vez que mesmo sem as escolas formais, o ato de ensinar estava presente nas vivências, sob a égide anarquista, que precisavam ser aprendidas, superando o campo das ideias. Concluindo, há que se destacar a disparidade entre o Império e a República na forma de conduzir as políticas de imigração e no trato com os imigrantes. O regime republicano, que aparentemente deveria subsidiar e valorizar mais que o imperial a presença destes indivíduos, tão importantes para a organização, o povoamento e a qualificação da mão-de-obra no Brasil foi, para a Colônia Cecília, o que teve papel fundamental no desaparecimento desta malograda experiência anarquista no sul do Brasil.

Palavras-chave: Colônia Cecília; Anarquismo e Educação; Literatura e História;

Introdução:

A literatura pode ser considerada de muita importância na reconstrução do cenário de um tempo e de um espaço e é fundamental para a compreensão humana sobre como os costumes e a vida cotidiana em determinado contexto podem ser, em maior ou menor grau, representadas. É o leitor, com suas possibilidades e singularidades que, paulatinamente e por meio do texto, se apropria das intenções do autor dando-lhe um sentido próprio. Nas palavras de Cândido (1989, p. 122) “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

Como necessidade universal e fator de humanização, a literatura pode, dentre outras funcionalidades, também apoiar a compreensão histórica de uma época, a partir de relatos da vida cotidiana das personagens de determinada obra literária, pois segundo Borges (2010, p. 99) a literatura “é uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral, e das práticas e fazeres literários em si mesmos, de forma particular”.

Nesta perspectiva a experiência anarquista vivida na Colônia Cecília e coordenada por Giovanni Rossi, na última década no século XIX no interior da Província do Paraná é o foco deste trabalho que a partir do relato desta experiência no romance que recebeu o título de *Colônia Cecília: uma aventura anarquista na*

América (1889-1893), escrito por Afonso Schmidt em 1942, busca indícios das ideias educacionais e dos costumes que eram compartilhados pelos colonos que ali viveram.

A interface entre história e literatura pressupõe considerar, que é “da História que a Literatura extrai boa parte de seus materiais – seja da história dos historiadores ou da história vivida, mesmo que esta seja a história anônima, vivida diariamente através dos dramas pessoais que não se tornam públicos” (BARROS, 2010, p. 2). A obra literária objeto deste trabalho se enquadra na definição do autor, uma vez que está ambientada no espaço e no tempo vividos pelos colonos da Colônia Cecília, relatados no romance como uma *reportagem sentimental*, segundo definido pelo próprio autor. Nestes termos, como procedimento para esta pesquisa optou-se pela tabulação dos trechos da obra literária que trouxessem indícios das ideias sobre Educação presentes naquele grupo. A partir desta tabulação, buscou-se a interface com outras experiências de colônias de imigrantes na mesma região e época, a partir da revisão de bibliografia sobre esta temática e outras pesquisas sobre anarquismo e Educação.

Assim, considerando os limites de um romance para a reconstrução da história de um determinado grupo social, outras produções sobre a experiência da Colônia Cecília foram objeto de estudo para a composição deste texto. No conjunto dos trabalhos acadêmicos, importante destacar os trabalhos de Massini (2011) que discorre sobre a experiência anarquista da Colônia Cecília e de Mehret (2018) que analisa a importância da memória local nas páginas do jornal *A Gazeta de Palmeira*, à época da comemoração do centenário da Colônia Cecília. Já no que diz respeito aos artigos, o escrito por Felici (1998) intitulado: *A verdadeira história da Colônia Cecília de Giovanni Rossi* é importante porque recupera a história do articulador da Colônia Cecília, Giovanni Rossi, e sua trajetória antes, durante e depois da experiência anarquista vivida no Brasil.

Neste contexto de pesquisa sobre anarquismo, Educação e a vida nas colônias de imigrantes é que, e a partir da leitura da obra escrita por Afonso Schmidt em 1942, foram suscitadas as questões que balizam este trabalho: por que a colônia anarquista, sonhada e idealizada por Giovanni Rossi e que serviu de argumento para o

livro, não envidou seus esforços nos processos de Educação formal de seus membros, uma vez que a Educação é um dos pilares fundamentais do ideário anarquista? Quais indícios o romance traz para esta análise, considerando os costumes e comportamentos sociais ali expressos?

Considerando que “contextualizar o texto com o qual se trabalha é indispensável para elucidar o lugar em que foi produzido, seu estilo, sua linguagem, a história do autor, a sociedade que envolve e penetra o escritor e seu texto” (Borges, 2010, p. 96), para esta análise foram recuperados os textos da primeira edição do livro *Colônia Cecília: uma aventura anarquista na América (1889-1893)*, publicado em 1942, com o objetivo de identificar os indícios, presentes na obra, das propostas educacionais para o grupo dos colonos que ali viviam, os quais serão analisados à luz das considerações de Gallo e Moraes (2011) no que tange a interface entre anarquismo e Educação.

Este texto está organizado em três seções, além das considerações finais. A primeira apresenta a contextualização do livro e do autor, o contexto social em que foi escrito e as decorrências deste para a análise aqui proposta; a segunda apresenta os indícios da concepção de Educação presentes no romance e a interface com os preceitos anarquistas sobre o tema e; a terceira tece considerações sobre a experiência da Colônia Cecília e as ideias sobre os costumes, bem como a relação destes com o fracasso da referida colônia, que foi uma experiência singular dentre os imigrantes italianos pelos motivos que serão tratados neste trabalho.

Colônia Cecília: uma *reportagem sentimental* nas palavras de Afonso Schmidt

O século XIX no Brasil seria marcado por muitos acontecimentos e processos históricos e sociais que impactaram a vida da população e do país: a mudança do regime colonial para o imperial e deste para o republicano e as mobilizações sociais no contexto desta mudança, a abolição da escravidão ao final do século e as alterações econômicas e das relações de trabalho decorrentes da migração das populações do campo para a cidade. A partir deste cenário é que se intensifica, como proposta para minimizar os

problemas geopolíticos e econômicos do país, o processo de imigração, tratado neste trabalho.

Muitos são os motivos para que o governo imperial incentivasse a imigração no país. Segundo Kreutz (2016, p. 349) o sucesso dos Estados Unidos com “a rápida expansão do povoamento, o incentivo à pequena propriedade, o crescimento das cidades e o incremento às suas atividades artesanais e manufatureiras”, constituiu um progresso atribuído em grande parte à imigração. Fiados no exemplo norte-americano e acrescentando-se ainda, segundo o autor, o fato de que a imigração também seria uma forma de ocupação do espaço geográfico brasileiro, o movimento de imigração, principalmente europeia, foi incentivado.

Nesta perspectiva, o governo imperial cria as colônias destinadas exclusivamente aos imigrantes, como forma de atrair os trabalhadores europeus para estes núcleos populacionais menos adensados, como a região sul do Brasil. Segundo Kreutz (2016):

Uma constante na política oficial de colonização foi a de favorecer a imigração europeia. E o incentivo oficial para a formação de colônias etnicamente homogêneas favoreceu um conjunto de iniciativas dos imigrantes quanto a uma estrutura comunitária em apoio ao projeto escolar, religioso e sociocultural. (KREUTZ, 2016, p. 349-350)

Destarte, uma das iniciativas desta natureza foi a Colônia Cecília, cuja cessão de terras foi feita pelo Imperador D. Pedro II ao italiano e auto denominado anarquista, Dr. Giovanni Rossi, nos últimos anos do regime imperial no Brasil. Várias cessões de terras foram realizadas pelo governo imperial para a fundação de colônias de imigrantes de diversas origens – alemães, italianos, poloneses, japoneses, dentre outros – e, muitas delas, semelhantes à Colônia Cecília, eram de ideário libertário e anarquista. À vista do estranhamento de alguns dos porquês de um governo imperial incentivar a imigração de grupos anarquistas, Schmidt (1942, VIII) afirma que o governo, ao conceder as terras aos imigrantes de ideário libertário e anarquista tinha a crença de que “a terra acabaria com as preocupações ideológicas” e, naqueles tempos, o que importava era a ocupação dos territórios frente às constantes invasões, frutos dos conflitos com outros países, bem como a garantia de mão-de-obra europeia considerada superior

à dos primeiros colonizadores ou dos negros e indígenas da terra os quais, após a abolição da escravidão, foram descartados pelos grandes fazendeiros.

Nesses termos, é que, em 1890, é fundada nos arredores das cidades de Palmeira e Santa Bárbara, no interior da província do Paraná, a partir da concessão de terras pelo Imperador D. Pedro II, uma colônia italiana, denominada pelo seu fundador, o agrônomo Dr. Giovanni Rossi, de Colônia Cecília. Nas palavras de Schmidt (1942):

A ideia de uma sociedade nova, fundada sobre novas concepções, pairava no céu intelectual. [...] E pelo mundo multiplicavam-se experiências. Nada mais natural que o Imperador do Brasil, um homem inteligente e culto, muito acima da mentalidade geral que o cercava, sentisse uma viva curiosidade por esse problema. (SCHMIDT, 1942, X).

E nesse cenário, é que o sonho de Giovanni Rossi ganha corpo, por meio da palavra do imperador D. Pedro II que concede as terras para a realização desta experiência anarquista na América, a qual Schmidt (1942, XII) denomina de *utopia*.

Para contar a história da Colônia Cecília, é a pena de escritor de Afonso Schmidt que entra em ação. Nascido em 1890 na cidade de Cubatão/SP foi, além de jornalista, escritor e dramaturgo, participando ativamente da vida política brasileira. Interessou-se pelo jornalismo muito jovem, publicando aos 12 anos jornais para leitura da sua própria família; aos 16 anos inicia sua carreira como escritor; em São Paulo, trabalhou nos jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* e no Rio de Janeiro dirigiu o jornal *Voz do Povo* (1818-1824) da Federação Operária. A obra de Schmidt é significativa e tem por destaque os romances onde trata das lutas sociais e da política nacional.

Dentre estes romances, escreve em 1942 o livro *Colônia Cecília: uma aventura anarquista na América (1889-1893)*, ao qual ele mesmo define como sendo uma *reportagem sentimental* que traz como personagem principal a história do próprio Dr. Giovanni Rossi, sob o pseudônimo de Cardias. O livro relata o cotidiano vivido na comunidade da Colônia Cecília, as relações pessoais ali estabelecidas, os desafios da convivência de um grupo de pessoas

que pensam partilhar do mesmo ideário anarquista, bem como os sucessos e fracassos dessa experiência.

Tomando por fontes os escritos do próprio Giovanni Rossi, as pesquisas de Alexandre Cerchiai e demais publicações sobre a Colônia Cecília, Schmidt reúne as informações neste livro, publicado por ocasião do cinquentenário da Colônia Cecília, o qual, considerando outros textos pesquisados, tem muito de realidade envolta numa narrativa literária. Tal narrativa permite que sejam extraídos indícios de como os colonos que viveram esta experiência sonharam e efetivaram as ideias anarquistas no cotidiano da colônia.

Na seção subsequente serão destacados aspectos vinculados aos princípios da Educação no conjunto dos afazeres dos colonos, bem como os impactos das escolhas feitas para a vida daquela coletividade, considerando o contexto social e político do Brasil na passagem do Império para a República.

A Educação da coletividade como função de todos

O período de transição do Império para a República no Brasil foi marcado pela luta de interesses políticos e sociais, numa disputa pelo poder entre os republicanos: de um lado aqueles que idealizaram o movimento de derrubada da monarquia, mas que não ficaram no poder quando do advindo da República e, de outro lado, os militares que mesmo não tendo liderado ideologicamente o movimento, acabaram se apropriando do governo republicano nos primeiros anos do regime. Assim, explica Carvalho (1987, p. 48) que as forças que compuseram o movimento republicano “eram constituídas por uma frente ampla de interesses, que abrangia escravocratas e abolicionistas, militares e civis, fazendeiros, estudantes, profissionais liberais, pequenos comerciantes [e que] outro grupo que se salientou na propaganda do novo regime foi o dos militares”.

É esse cenário de conflitos de interesses e de disputa pelo poder que os imigrantes que chegam ao Brasil no final do século XIX encontram. Com o incentivo da imigração por parte do governo – tanto o imperial quanto o republicano – os grupos imigrantes foram se instalando, em sua maioria, nas regiões urbanas – principalmente do Sudeste – e nas localidades rurais da região

sul do país. Desse modo, uma das formas de organização social e econômica para a sobrevivência destes agrupamentos era o sistema das colônias. Kreutz (2016, p. 353-354) relata que as colônias instaladas nos estados do sul se caracterizaram como “isoladas por longo período, tendo pouco contato com a população nacional e empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com características dos países de origem.” Neste perfil descrito pelo autor, dentre as colônias instaladas no sul do país, uma delas foi a Colônia Cecília.

Entretanto, há indícios de que esta forma de organização étnica das atividades da colônia seguiu uma lógica diferenciada em se tratando dos colonos liderados por Giovanni Rossi. Como defensores do ideário anarquista, o nacionalismo e a relação de autoridade de um indivíduo ou de um grupo sobre outros não eram bem vindos nas coletividades organizadas sob este pressuposto, mas ao se tratar de Educação, Gallo e Moraes (2011, p. 89) afirmam que “o maior esforço dos anarquistas foi o de promover um processo educativo que pudesse educar as crianças para a liberdade e autonomia e, para isso, propuseram-se a criar escolas baseadas numa Educação integral”, o que pode ser percebido nos relatos da obra literária analisada.

Na obra de Schmidt (1942), ao se relatar a ideia sobre os fazeres cotidianos dos colonos, percebe-se implicitamente as necessidades educativas da coletividade:

Nessa terra de sonho viveria uma gente feliz. Passaria uma parte da manhã entregue ao amanho da terra, a fim de tirar o necessário para a existência frugal. O resto do dia seria consagrado ao descanso, à cultura das artes e das ciências, ao amor e à educação dos filhos da coletividade. A mulher seria livre, não para ser de todos, mas afinal, para ser de quem ela própria escolhesse. Em torno dela, o estímulo de todas as horas. Uns, entregando-se aos esportes, outros às danças, outros ainda ao apuro do gosto nas palavras e nas emoções. Onde não há a coação econômica, o amor é logo transformado numa flor muito alta, que obriga a subir para colher. (SCHMIDT, 1942, p. 31-32).

Embora não haja indícios de que, por exemplo, uma escola chegou a ser formalmente organizada na Colônia Cecília, nenhuma coletividade se estabelece sob estes princípios citados pelo autor sem uma ação educativa do coletivo de indivíduos que a compõem. E não é qualquer Educação que serve a tais princípios

- é a de formação integral do homem e que precisa ser intencionalmente organizada.

Ao longo do romance, o autor vai apontando cenas em que tais princípios se materializam nas ações do cotidiano: as tomadas de decisões feitas em assembleias gerais, o compartilhamento dos conhecimentos do conjunto de diferentes profissionais que ali se estabelecem, a responsabilidade de todos com o bem-estar do coletivo e as aulas informais ministradas aos colonos - crianças e adultos.

Ao estabelecer a Colônia Cecília em terras longínquas Giovanni Rossi, mesmo diante de condições adversas, se mantém fiel ao compromisso anarquista que assume com a coletividade e com sua história de vida, bem como as críticas feitas pelos socialistas aos socialistas utópicos. Segundo Decca:

As críticas de socialistas àqueles que buscavam os caminhos das colônias utópicas em lugares distantes do mundo, em lugar nenhum, [...] eram comuns e geralmente exigiam desses utopistas de terras longínquas, um compromisso histórico com a luta pela revolução socialista. Em outras palavras, o que se exigia dos utopistas das terras longínquas era o engajamento no movimento histórico da revolução. (DECCA, 2015, p.189)

Entretanto, as cenas a seguir materializam a fidelidade dos colonos da Colônia Cecília aos princípios anárquicos e ao movimento histórico de revolução social indicado por Decca. Quando da tomada de decisões no interior da Colônia, as assembleias eram constantes. Exemplo pode ser encontrado em várias passagens da obra de Schmidt, denotando certo costume com esta prática, incluindo o respeito ao contraditório:

A política fervia. Num grotesco sistema de “referendum”, a população perdia o melhor de tempo em assembleias. [...] Elegiam-se comissões, votavam-se regulamentos, gritava-se a ponto de ficar rouco. Mas - seja dito em seu abono - nunca, nem mesmo nas reuniões tumultuosas, se registrou o mais ligeiro desrespeito à integridade física dos contrários (SCHMIDT, 1942, p. 60).

Em se tratando de conhecimentos, uma vasta gama de profissionais de experiências diversas compôs a coletividade da colônia: médico, professor de latim e grego, jornalista, engenheiro, agrônomo, artesãos e operários. Em diferentes situações os conhecimentos eram colocados à serviço da coletividade. Uns

cuidavam dos registros da colônia, outros dos afazeres agrícolas e cotidianos de construção e manutenção e outros ainda trabalhavam fora da colônia para garantir o sustento da coletividade em tempos de pouca produção interna. Mas também há indícios de que alguns, em nome da liberdade, nada faziam.

No que concerne à Educação, poucas são as cenas que trazem no cotidiano da colônia situações de Educação formal. Entretanto, numa das cenas descritas pelo autor, fica evidente a intenção de Cardias em ensinar as crianças:

Cardias dedicava-se a outro passatempo. Transportara os bancos do pavilhão para o bosque próximo e ali reunia as crianças da colônia. Não raro, filhos de caboclos da vizinhança também apareciam, movidos pela curiosidade, ou para brincarem com os meninos da sua idade. Ficavam sentados, muito quietinhos, com olhos vivos e inteligentes na conversa de Cardias, que dava as aulas em “brasileiro”. (SCHMIDT, 1942, p. 105-106)

E os adultos também aprendiam:

[...] Por esta altura a lição já se havia tornado tão interessante que a “gente grande” da colônia vinha juntar-se às crianças. E Cardias, que acima de tudo era apóstolo, ia pouco a pouco se esquecendo das crianças para falar aos adultos. [...] Pouco a pouco, a colônia inteira vinha para o bosque ouvir-lhe as lições. E as crianças, sentadinhas nos bancos, deixavam de compreender-lhe a linguagem, tão singela no começo. E a noite ia caindo sobre a planície, sobre os pinheirais, sobre o sertão. (SCHMIDT, 1942, p. 107-108)

A excentricidade da anarquista Colônia Cecília diferenciava-a das demais colônias étnicas instaladas no Brasil naquele período, especialmente as demais colônias italianas ou as alemãs e polonesas, predominantemente fixadas em áreas rurais, tal qual a Colônia Cecília. Sua forma de organização fugiu do lugar comum adotado pelos agrupamentos imigrantes vizinhos que, segundo Kreutz (2016, p. 347) formavam “núcleos populacionais com características e estrutura fortemente étnico-culturais, o que lhes dava maior visibilidade”. Essa não era a característica da Colônia Cecília, que tinha como motivo para composição do agrupamento social o fato de serem seus membros de ideário anarquista e não de ser de nacionalidade italiana. Tal fato geraria o isolamento da Colônia Cecília das demais que estavam em seu entorno e viria chamar a atenção da recém-inaugurada República para a tributação do uso da terra.

Pela sua natureza anarquista, a Colônia Cecília não recebera recursos do governo italiano para compor sua estrutura como era possível a boa parte das demais experiências imigrantes e, pela baixa produtividade agrícola gerada por uma forma peculiar e excêntrica de se organizar, não teve a simpatia do governo brasileiro. Assim essa pode ser uma indicação do porquê não se tenha instituído a Educação de maneira mais formal para as crianças, pois a Colônia Cecília sequer teve tempo de se consolidar, de fato, como uma colônia.

Entretanto, embora fora da convencionalidade do sistema educacional das demais colônias que tinham uma preocupação com as escolas étnicas para as crianças, não se pode negar que havia indícios de uma intencionalidade educativa nas ações dos colonos da Colônia Cecília, as quais são relatadas por Schmidt nos trechos acima transcritos. Educar a coletividade para o trabalho em prol de todos e não do indivíduo e, segundo Gallo e Moraes (2011, p. 89) promover um “processo educativo que pudesse educar as crianças para a liberdade e autonomia”, pressupostos do anarquismo, é uma tarefa complexa e exige um compromisso com a educação do homem em sua integralidade, o que ultrapassa o ato de alfabetizar crianças e adultos em contextos escolares. Exige um compromisso cotidiano com a preservação de um ideal que norteia a vida em coletividade.

No entanto a especificidade que destaca a Colônia Cecília das demais, seja do ponto de vista da experiência anarquista, seja da ausência das características étnicas que marcam o sistema de colônias de imigrantes no Brasil do final do século XIX, é o ponto fulcral para se justificar o seu desaparecimento, numa curta história que durou oficialmente de 1890 a 1893, assunto que será tratado na próxima seção deste trabalho.

Não se faz uma sociedade nova com homens emprestados

Na chegada dos primeiros imigrantes, fundadores da Colônia Cecília, tempos muito difíceis foram vividos pelos pioneiros anarquistas, assim relatados por Schmidt (1942):

De um modo ou de outro, aqueles viajantes, cujos escassos recursos haviam sido obtidos mediante subscrição aberta nos periódicos libertários, entre os seus leitores, conseguiram chegar a Ponta

Grossa. Depois de curta demora para os preparativos necessários ao empreendimento, se transportaram para Palmeira, com suas trouxas e instrumentos de lavoura (SCHMIDT, 1942, p. 41).

O relato do autor explica de onde vieram os primeiros colonos e suas origens libertárias. Entretanto, as primeiras experiências com a sonhada colônia anarquista enfrentaram problemas de ordem prática:

[...] Só então Cardias lembrou-se que a caixa se encontrava vazia e a despensa inteiramente desprovida de gêneros. Coçou a cabeça. Estendeu um olhar em volta. O milharal crescido, todo trêmulo ao vento da manhã, mas nem sombra de espiga. Na horta, de canteiros bem esquadrejados, o verde apontava na terra escura. Mas para que servia aquilo? Para nada. Não havia sal, açúcar, pão, carne (SCHMIDT, 1942, p. 52-53).

As dificuldades no manejo da colônia, frente aos desafios de se manter uma ideologia anarquista na sua forma de organizar-se cobrou seu preço dos colonos da Colônia Cecília. De fato, o Imperador tinha razão: as preocupações com a terra acabariam por minar os sonhos ideológicos.

Entre idas e vindas, chegando a ter mais de 150 colonos em algumas épocas de sua curta existência, a colônia sonhada por Rossi nunca chegou a existir conforme fora ideologicamente planejada por ele. Nas palavras de Schmidt (1942):

Cardias esperava iniciar ali um núcleo de filósofos, artistas e poetas, tirando da terra, mediante escasso trabalho, o necessário para a subsistência. Mortos a propriedade, o compromisso, a sansão, o preconceito, imaginou uma colônia de trabalho livre, de amor livre, de vida livre. (SCHMIDT, 1942, p. 29)

Na contrapartida, a idealização de um sonho tem seu quinhão de contribuição, o qual não foi pago pelos colonos que ali chegaram. Nas palavras de Schmidt (1942, p. 54), o próprio Cardias concluía: “estamos livres, mas não sabemos andar. Conquistamos a liberdade, mas para morrer de fome”.

Dessa forma, após quatro anos da experiência da Colônia Cecília, esta paulatinamente foi se desfazendo, com a dissidência de seus membros. A dureza da labuta diária e as infrutíferas e insuficientes safras foram minando a resistência ideológica de seus membros. Quando o regime republicano exige o pagamento de impostos sobre as terras cedidas a Giovanni Rossi pelo Imperador,

chega a derrocada final para uma colônia que já não se sustentava pelas próprias pernas. O fato apontado por Cardias de que estavam livres e não sabiam andar foi sendo configurado na experiência anarquista da colônia. Segundo Grandi:

Há muita controvérsia sobre as razões que levaram ao fim da Colônia Cecília. O que se sabe, com certeza, é que o seu próprio idealizador, Rossi, desistiu do experimento anarcossocialista ao reconhecer o seu fracasso. De fato, a historiografia ainda não avançou nesse ponto, qual seja, o de explicar o que tornou a experiência da Cecília inviável. (Grandi, 2021, p.42)

Assim, é importante destacar as palavras do próprio Schmidt (1942, XI) de que “não se faz uma sociedade nova com homens emprestados de uma sociedade velha”. De fato, os colonos que ali se alocaram eram partidários do ideário anarquista, mas não conseguiram colocá-lo em prática. A propalada liberdade não pode ser usufruída porque não se soube conquistá-la. Para Cardias, “os homens ainda não estão na altura de lutar pela própria liberdade. A culpa não é deles, é da organização que os criou e educou” (SCHMIDT, 1942, p. 117).

E a colônia? Desapareceu. Seus pioneiros e os que chegaram depois foram se organizando em outros núcleos profissionais e sociais, especialmente os da região sul e sudeste do Brasil. O Dr. Giovanni Rossi permaneceu no Brasil exercitando seus princípios no trabalho junto aos colonos da região sul e de algumas instituições voltadas para a agronomia. Retornou à Itália em 1905, com a esposa e as filhas. Lá continuou seu trabalho em defesa de uma sociedade livre, escrevendo para jornais de ideário libertário e com vasta produção técnica publicada em revistas de agronomia.

Considerações Finais:

Nas palavras de Afonso Schmidt podemos conhecer mais amiúde a experiência da Colônia Cecília. Neste texto, de roupagem literária, a reportagem sentimental do autor ganha corpo, podendo oferecer indícios de como se constituiu a vida naquele contexto da colônia sonhada por Giovanni Rossi.

Nos recortes da obra literária e de pesquisas acadêmicas sobre a Colônia Cecília, apresentados para análise neste trabalho, pode-se verificar que nem todas as colônias de imigrantes seguiam o

mesmo caminho para se constituírem no Brasil, no final do século XIX. Entretanto, a experiência anarquista da Colônia Cecília, levada a termo no interior do Paraná, trouxe algumas especificidades importantes de serem destacadas.

A primeira delas é a de que as preocupações de fidedignidade aos princípios da forma de organização social e política do anarquismo foram levadas a termo na experiência da Colônia Cecília: a vida em liberdade sem controle do Estado, organizada a partir dos próprios participantes da coletividade e a produção pelo coletivo daquilo que seria necessário a subsistência de todos, foram rigorosamente perseguidos pelos colonos. O problema foi que, em dado momento, estes personagens não souberam o que fazer com a liberdade, deixando prevalecer o individual sobre o coletivo.

A seguir, importante salientar que mesmo sem uma organização formal de escolas, havia uma preocupação de que todos – adultos e crianças – compreendessem o ideário que regia as ações daquele grupo social, estendendo o sentido da Educação para a integralidade do humano, mesmo não havendo indícios de intencionalidade formal e sistemática sobre isso. Embora sem escolas como as demais colônias que funcionavam em seu entorno, o ato de ensinar estava presente nas vivências da Colônia Cecília, sob a égide anarquista e que precisavam ser aprendidas, superando o campo das ideias.

Concluindo, há que se destacar a disparidade entre o Império e a República na forma de conduzir as políticas de imigração e no trato com os imigrantes. O regime republicano, que aparentemente deveria subsidiar e valorizar mais que o Império a presença destes indivíduos, tão importantes para a organização, o povoamento e a qualificação da mão-de-obra no Brasil foi, para a Colônia Cecília, a mão que embalou o berço da morte desta malograda experiência anarquista no sul do Brasil, nos anos finais do século XIX. O sonho do anarquista que foi embalado nos primeiros tempos pela palavra do imperador, sucumbiu frente à realidade republicana.

Referências

BARROS, José D'Assunção. História e literatura: novas relações para os novos tempos. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades**, n. 6, maio/out. 2010.

- BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, ano 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.
- CÂNDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. *In*: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- DECCA, Edgar de. A literatura utópica italiana de fins do século XIX. **MORUS – Utopia e Renascimento**, n. 10, p. 185-196, 2015.
- FELICI, Isabelle. A verdadeira História da Colônia Cecília de Giovanni Rossi. **Cad. AEL**, n. 8/9, 1998.
- GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação: a Educação libertária na Primeira República. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 87-99. v. 3.
- GRANDI, Guilherme. Imigração Italiana e Anarcossocialismo ao Final do Século XIX: Notas sobre a Colônia Cecília. **Informações FIPE. Economia e História**, Fev. 2021. p. 33-44.
- KREUTZ, Lúcio. A Educação de imigrantes no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 347-370.
- MASSINI, Mario Guilherme. **Subjetividades anarquistas**: O caso da Colônia Cecília. 2011. 303 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.
- MEHRET, Rafael de Castro. **A Colônia Cecília enquanto elemento de análise para a compreensão da história local a partir do jornal Gazeta de Palmeira**: um recorte dos anos 1990-1991/2003/2015-2016. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.
- SCHMIDT, Afonso. **Colônia Cecília, uma aventura anarquista na América (1889-1893)**. São Paulo: Editora Anchieta Ltda, 1942.

A infância imigrada: etnicidade e concepções de infância

Patrícia Weiduschadt³⁴

Renata Brião de Castro³⁵

Resumo: A história da infância é uma área de pesquisas que, nas últimas décadas, tem somado estudos e reflexões. Da mesma forma, os estudos acerca da história da educação dos imigrantes no Brasil, e no Rio Grande do Sul, têm crescido nos últimos anos. Há importantes e consolidadas pesquisas em ambos os campos de pesquisa. No entanto, estudos que entrelaçam os dois campos ainda são bastante incipientes. É nessa direção que o presente texto situa-se, por um lado, nos estudos da história da infância e, por outro, nos da escolarização e educação dos imigrantes que chegaram ao Rio Grande do Sul. Desta forma, o objetivo deste trabalho destina-se a dissertar sobre a infância imigrada, sobretudo, alemães e italianos, durante os anos referente a grande imigração do final do século XIX. A análise proposta é metodológica e empírica, parte da análise documental de fontes históricas que nos permitem investigar e identificar qual concepção de infância se esperava das crianças imigrantes e descendentes, nos auxiliam também apontar aspectos de uma cultura escolar que contemplava os aspectos de *italianità* e do *deutschtum*. Tais aspectos constituem a etnicidade, entendida pelas comunidades, as quais estão envolvidas em um processo de pertencimento e auto-reconhecimento identitário. Tais elementos são aportados em perspectivas culturais, históricos e sociais, portanto, distante de visões puramente biológicas. Para tanto, o pertencimento étnico se constituiu a partir do compartilhamento de valores e de representações, em que crenças comuns necessitam ser legitimadas. Portanto, a formação da infância imigrada é perpassada por esses princípios e que se constituiu, especialmente, por meio da escolarização. A escola, instituição valorizada pelos imigrantes e, ao mesmo tempo, estimulada por agentes estrangeiros, sociedades étnicas, foi uma das instituições responsáveis por estabelecer modelos e concepções para o mundo infantil. No entanto, não foi o único espaço formativo, a família e a comunidade participaram também dessa orientação formativa da criança imigrada, daí a preocupação da organização escolar em agregar as instâncias familiares e comunitárias.

³⁴ Doutora em Educação, Universidade Vale dos Sinos, professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (PPGe, FaE, Ufpel). Pesquisa sobre história da educação de imigrantes alemães e luteranismo. E-mail: prweidus@gmail.com

³⁵ Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Educadora na Via Cultural: Instituto de Pesquisa e Ação pela Cultura, São Paulo. Arquivo Público Municipal Jornalista Paulo Roberto Dutra/Prefeitura Municipal de São Paulo. Pesquisa sobre história da educação dos imigrantes italianos, patrimônio histórico-educativo, conservação preventiva do patrimônio e história da infância. E-mail: renatab.castro@gmail.com

Cabe destacar que a instituição educativa não se organiza sem tensões e conflitos, havendo embates e estratégias dos sujeitos envolvidos, aqui, sendo a família e os agentes externos, mas, sobretudo, dos que estão diretamente abrangidos: as crianças. Assim sendo, para realizar as discussões propostas e, portanto, alcançar o objetivo, o referencial teórico a ser utilizado ampara-se nos estudos acerca da história da infância, história da educação dos imigrantes, sobretudo italianos e alemães, assim como a bibliografia acerca da cultura escolar e a história cultural. Pode-se evidenciar que as crianças frequentadoras das escolas étnicas, ou seja, aquelas organizadas de forma comunitária, mediadas ou não por instituições religiosas, e aquelas organizadas pelos órgãos estrangeiros dos países dos imigrantes, primaram pela difusão da língua estrangeira, pelo aprendizado das primeiras letras, pela iniciação matemática e com uma orientação moral e religiosa. Além de empreender tal concepção educacional, não se descuidaram de difundir elementos ideológicos da *italinità* e do *deutschtum*, presentes nas fontes, ao destacar a questão étnica como um valor a ser agregado na formação dessa infância. Nessa direção, esta busca, ao centrar-se dentro da temática da história da educação dos imigrantes alemães e italianos, apresentar uma reflexão que integre com os estudos sobre da história da infância.

Palavras-chave: História da infância imigrada; *Italianità*; *Deutschtum*; Concepção de infância, Etnicidade.

Introdução

A temática desta pesquisa está inserida, por um lado, nos estudos acerca da história da infância e, por outro lado, nos estudos sobre a história da educação dos imigrantes e descendentes, neste caso em específico, de imigrantes italianos e alemães no sul do estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, a análise realizada levará em consideração essas duas áreas de produção científica. Tanto a da história da infância quanto a da história da educação são áreas consolidadas de pesquisa e de produção acadêmica, no entanto pesquisas que entrelaçam os dois campos e, portanto, investigam e refletem a história de uma infância de imigrantes, são ainda principiantes na história da educação brasileira.

Assim sendo, a presente pesquisa buscará tecer conexões entre os dois campos de produção. É, em simultâneo, um texto metodológico na medida em que busca refletir sobre as conexões dessas duas áreas, e um texto analítico na medida em que serão analisados alguns documentos históricos a partir de uma análise que poderíamos chamar de preliminar ou inicial.

Para tanto, parte-se da análise empírica desses documentos integrada com a discussão teórica e metodológica. Os pressupostos teóricos utilizados são os da História Cultural abordando a cultura escolar e as categorias de *italianità* (italianidade) e *Deutschtum* (germanidade).

O recorte geográfico está delimitado na região sul do estado do Rio Grande do Sul. O período analisado refere-se aos anos finais do século XIX e iniciais do século XX. O Rio Grande do Sul foi um dos estados brasileiros, na época província, que mais recebeu imigrantes de diversos países, decerto que algumas regiões receberam um fluxo maior de determinada etnia como, por exemplo, na região da Serra Gaúcha chegaram muitos italianos e na região do Vale do Rio dos Sinos, alemães. A região sul do Rio Grande do Sul não esteve desvinculada desse contexto imigratório e se configurou como um espaço que recebeu diversificados grupos étnicos, tornando-se, desta forma, em um espaço multiétnico (CERQUEIRA *et al.*, 2010), seja nos espaços urbanos quanto nos rurais. No específico desta pesquisa, nos concentramos no espaço nomeado Serra dos Tapes³⁶ destinado para ser colonizado por grupos imigratórios italianos e alemães.

A fim de contemplar as discussões propostas, o texto apoia-se teoricamente nos estudos da História Cultural e metodologicamente na perspectiva da análise documental. André Cellard (2008), para o autor é necessário integrar uma série de elementos. É preciso avaliar o contexto no qual os documentos foram produzidos, os autores, o tipo de documento e o modo de produção deste, a fim de analisar de forma completa o estudo investigativo. Ainda, para pensar sobre a análise das fontes nas pesquisas históricas concorda-se com Pesavento (2004) ao pensarmos que “[...] estamos, pois, diante de representações do passado que se constroem como fontes através do olhar do historiador” (2004, p. 42).

A História Cultural busca analisar as fontes e não somente descrevê-las, dando um sentido para a pesquisa, uma história pautada pela problematização dos documentos, sendo imprescindível

³⁶ A Serra dos Tapes incluía em sua faixa territorial as áreas dos atuais municípios de Pelotas, Morro Redondo, Capão do Leão, Arroio do Padre, Turuçu, Canguçu e São Lourenço do Sul. (CERQUEIRA *et al.*, 2010, p. 876 As terras dessa Serra foram destinadas aos núcleos coloniais imigratórios no século XIX, por não serem apropriada a exploração pecuária.

dível ao historiador a crítica às fontes. Burke (2005) escreve que o historiador cultural não deve tratar os documentos de uma dada época como se estes fossem espelhos desse período de tempo e, sim, praticar a crítica às fontes de pesquisa, questionando-as. No específico, da área da História da Educação, Lopes e Galvão escrevem sobre a influência da História Cultural nesse campo, para as autoras: “[...] Tema como a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais [...]” (2001, p. 37). É nessa conjuntura que ganha protagonismo, inclusive, a tipologia de fontes que serão utilizadas para a construção da empírica deste texto que são elas: registros de atividades escolares, cartilhas escolares e imagens presente nelas.

Imigração alemã, italiana e a concepção de infância

Este texto está situado na área de conhecimento e de pesquisas da História da Educação, especificamente situa-se no limiar entre os estudos da história da educação dos imigrantes no Brasil e a história da infância. Os estudos que focalizam na história da educação dos imigrantes, de acordo com Ascenzi *et al.* (2019) são iniciados com os estudos de Lúcio Kreutz sobre a escolarização dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, ainda para os autores: “[...] nos últimos quinze anos, a atenção à história dos processos educacionais em diferentes contextos étnicos e culturais passou por grande expansão” (ASCENZI *et al.*, 2019, p. 230, tradução nossa). Castro (2021) analisa os anais de quatro eventos acadêmicos na História da Educação que são eles: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Congresso Brasileiro de História da Educação, encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa e *Internacional Standing Conference for the History of Education* (ISCHE). A autora observa que há um crescimento nas comunicações que relacionam à temática da imigração com os processos educativos e de escolarização. Por outro lado, os estudos acerca da história da infância têm uma produção consolidada nas pesquisas brasileiras. Na interligação entre as duas áreas, os estudos existentes na produção brasileira ainda são incipientes.

A concepção de infância ao longo do tempo sendo alterado, diferentes contextos históricos e sociedades compreenderam a infância de diversificadas maneiras, neste sentido são fundamentais os estudos de Kuhlmann (1998) e o dossiê organizado por Kuhlmann e Alcubierre (2021). No Brasil, como pontuamos na introdução, chegaram imigrantes de diversos outros países no contexto das grandes imigrações no século XIX. Esses imigrantes foram protagonistas de algumas experiências no contexto escolar e educativo, decerto que essas experiências não foram heterogêneas, não nos deteremos nesta discussão aqui, mas é necessário ressaltar que cada uma delas merece ser analisada no seu contexto. Essas instituições escolares dos imigrantes produziram uma determinada cultura escolar que é característica e, por vezes, respondiam simultaneamente ao que as orientações do país de origem esperavam delas e a sociedade receptora a brasileira. No caso deste estudo, o recorte geográfico específico é a região sul do estado do Rio Grande do Sul, local que recebeu imigrantes de diferentes nacionalidades, configurando-se como um espaço onde houve diversas iniciativas escolares de grupos étnicos, neste caso aqui focalizamos nos grupos italiano e alemão.

No contexto da Serra dos Tapes, desde meados do século XIX, houve presença de escolas étnicas comunitárias rurais alemãs, majoritariamente, relacionadas ao luteranismo. Cabe destacar, que o luteranismo foi responsável por estabelecer vínculos comunitários ao longo da constituição comunitária, tendo a presença da escola ao lado da igreja, constituindo a *Gemeinde*, ou seja, as escolas faziam parte deste projeto luterano de intersecção da escola, igreja e famílias de imigrantes alemãs.

Nesta realidade histórica, foram presentes três instituições luteranas, as comunidades livres independentes, modelo considerado como uma forma de resistência às igrejas oficiais, já que no país de origem os imigrados tinham sido constantemente controlados pela igreja luterana oficial. (OSWALD, 2014). No entanto, busca-se formar a *Gemeinde*, estabelecendo vínculos, ao buscar escolher professores e pastores dentro da própria comunidade e usar nos primórdios da imigração materiais trazidos da terra natal, organizando escolas e igrejas, preocupando-se com a infância por meio da educação, a outra instituição denominada Sínodo Rio-

grandense, oriunda da Alemanha, constituída como igreja oficial e, por fim, no início do século XX, instala-se a terceira, o Sínodo de Missouri (Sínodo Alemão nos Estados Unidos) que, juntamente com o Sínodo Rio-grandense, já estabeleciam suas instituições religiosas e escolares de forma mais organizada e sistemática.

Tais escolas étnicas religiosas alemãs consideraram o trabalho da igreja para uma infância relacionada ao trabalho rural, especialmente tal instância fazia parte do ideário das famílias imigradas. A escola era vinculada a igreja e assim, era preciso ensinar a ler e escrever, dentro do aprendizado do catecismo e das noções básicas de contar, conhecimentos que serviriam para o trabalho na propriedade agrícola.

As instituições oficiais, Sínodo Rio-grandense e Sínodo de Missouri, focaram na produção de material didático com edição de cartilhas e livros didáticos (KREUTZ, 1994; WEIDUSCHADT, 2007; ALBRECHT, 2018). Por meio dessa produção buscaram disseminar elementos religiosos, morais e doutrinários, mas também, ideológicos, o chamado *Deutschtum*. Tal conceito entendia a constituição do ser alemão não somente pelo lugar pátrio de nascimento (*jus solio*), mas também compreendia outro pertencimento, o de estar numa comunidade de imigrante, ser educado e leitor da língua alemã, estabelecendo vínculos culturais com a pátria de origem (*jus sanguinis*) (SEYFERTH, 2000).

Foi uma ideologia veiculada pelos materiais didáticos destinados às escolas étnicas, mas que encontrava ressonâncias aceitáveis nesse contexto para os editores de tal material, que se entrelaçava com a orientação religiosa.

O conceito de *Deutschtum* revela a presença de uma perspectiva essencialista em que se acreditava que a etnicidade é cristalizada e natural, ou seja, herdada pelos antepassados determinando a raça alemã. No entanto, sabe-se que esse processo advém de determinada construção étnica pautadas na constratividade com outro grupo, a fim de se constituir nas relações sociais e culturais de tal grupo (BARTH, 2011).

Em relação à infância imigrada alemã as evidências são mostradas nos materiais didáticos produzidos pelas duas instituições oficiais, o Sínodo de Missouri, pela editora *Concordia Publishing*

House (nos Estados Unidos) e pela Casa Publicadora Concórdia (Brasil) e o Sínodo Rio-grandense, pela editora Rotermund.

Pode-se observar que os materiais, especialmente da Editora Rotermund estão eivados de mensagens alusivas à religiosidade e a germanidade das crianças. Tais cartilhas buscavam, por meio das imagens, privilegiar a realidade rural dessa infância em solo brasileiro, mas não se descuidava de buscar elementos da constituição do *Deutschtum*.

Figura 1: Crianças brincando



Fonte: Fibel, p.17

Os estudos de Albrecht e Weiduschadt (2019) já abordaram os materiais imagéticos das cartilhas, revelando os elementos mesclados da realidade brasileira com a representação do que seria a cultura alemã. A imagem mostra crianças brincando no espaço rural, representado pelo desenho do contexto que apresenta a paisagem e flora brasileira e com elementos dos modos de vestir considerados típicos da cultura alemã, em especial pelo traje do menino e o uso da pena no chapéu. Sabe-se que tal vestimenta não era usada no cotidiano infantil e escolar, como demonstra inúmeras fotografias de classes de alunos das escolas étnicas.

Figura 3: Escola étnica década de 1920 – Colônia Triunfo-Pelotas.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Escola Evangélica Alemã – 1932 – Colônia Solidez – Canguçu/RS



Fonte: Professor Wilhelm Lange - Doação Elfrida Lemke.

Chama atenção, nas imagens acima, que por décadas se manteve a disposição da fotografia oficial da escola. Tratava-se de uma escola multisseriada, havia crianças de diferentes idades e dirigidas por professores do sexo masculino. Pode-se notar que as

vestimentas acompanham o modo da época, inclusive, as crianças vestiam-se como adultas. No entanto, observa-se que os elementos considerados típicos germânicos não foram evidenciados, nem mesmo para uma fotografia oficial.

Então, pode-se depreender que elementos do *Deutschtum* poderiam estar representados nos materiais direcionados às crianças de maneira implícita e para representar uma idealização.

Além do *Deutschtum*, outro aspecto de especial relevância usada na educação desta infância imigrada alemã foi à religiosidade, as imagens dos materiais, mesmo quando não estão abordando diretamente a religião, buscam referenciar elementos nessas imagens, como já foi discutido por Albrecht (2018).

Figura 4: Professor ensinando as crianças, palavra *rot* (vermelho)



Fonte: Fibel, p. 15

Figura 5: Was man hier alles zählen kann! (O que podemos contar!)



Fonte: Mein Rechenbuch, p. 3

Nos dois exemplos imagéticos das cartilhas, uma imagem para o ensino da escrita e outra para a matemática, a presença da igreja evidencia-se nos detalhes, na janela ao fundo da escola e no alto da colina, quase naturalizando no contexto vivenciado pelas crianças.

Diante disso, a infância imigrada étnica alemã foi permeada por uma educação do campo religioso e escolar, em que essas duas instâncias colaboravam para a formação de um pertencimento focalizando o chamado *Deushtum* e o fortalecimento dos vínculos religiosos.

A imigração italiana no Rio Grande do Sul foi direcionada para várias partes do estado, sobretudo para o que hoje se nomeia Região Colonial Italiana para onde se dirigiram a maior parcela dos italianos no RS. No entanto, outras regiões e cidades foram polos importantes de recepção desses imigrantes italianos como já ressaltou a estudiosa Núncia Constantino em 1991. Uma desses

locais foi a região sul do RS, especificamente aqui trataremos de Pelotas. As escolas italianas neste município foram analisadas na tese de Castro (2021). Essas escolas foram destinadas, sobretudo, para o ensino primário e havia uma intencionalidade com este ensino que se ligava com o país de origem, neste caso a Itália. Neste caso, há uma concepção idealizada do que deveria ser essa infância imigrada italiana. Nos estudos sobre a história e as concepções da infância, são interessantes e necessárias as reflexões que se referem às crianças emigradas ou descendentes, como, por exemplo, o estudo de Panizzolo (2021), pois em diferentes momentos essas crianças eram entendidas, pela Itália, como cidadãs italianas e, pelo Brasil, como brasileiras.

Nesta direção, um argumento importante é a partir de quais fontes históricas é possível fazer essa análise. Ainda que os documentos potenciais para oferecer uma discussão aprofundada acerca das concepções de uma infância emigrada sejam mais difíceis de serem encontrados, talvez por não terem sido preservados, algumas fontes nos indicam algumas possibilidades de pesquisa, tais como, no caso deste estudo, um conjunto de exercícios e atividades escolares do interior da escola italiana de Pelotas e ao longo dos anos foram encaminhados à Itália.

A maioria destes está identificada com os nomes dos alunos que fizeram e a idade deles. Porém, quase não há as datas em que os documentos foram produzidos, há somente um datado de 28 de agosto de 1894. Muito provavelmente, o conjunto analisado foi formado por documentos enviados ao longo de vários anos pelos representantes consulares. Para fins de compreensão, o *Ministero degli Affari Esteri italiano*, ao subsidiar as escolas italianas, como as de Pelotas, por exemplo, fazia-se um acompanhamento dessas instituições através de relatórios consulares e de outros documentos que eram enviados a Roma e que, posteriormente, passaram a fazer parte do acervo do arquivo histórico do MAE.

Decerto que estes exercícios escolares não mostram a totalidade das atividades da escola. Certamente, foram escolhidos alguns para serem enviados ao Ministério italiano, aqueles dos quais os alunos tinham um melhor desempenho, por exemplo, aqueles que melhor atendiam às expectativas e aos interesses do Ministério italiano. Sendo assim, os exercícios escolares presentes neste

conjunto são uma parte de todo, são uma parcela significativa da totalidade. Entretanto, dão-nos uma dimensão do que se ensinava nessa escola, bem como algumas das suas intencionalidades.

Esse sentimento de italianidade (ZANINI, 2006; TRUZZI, 2016) mencionado neste texto não deve ser entendido de forma homogênea e como algo a ser alcançado de forma simples e direta. Muitos eram os meios e as instituições que buscaram impulsionar a italianidade, dentre os quais se inserem as escolas italianas e os conteúdos ensinados nessas instituições. Dentro do conjunto documental analisado, há muitos exercícios que buscam potencializar ou criar esse sentimento de italianidade, como, por exemplo, a produção de contos e pequenas histórias acerca da história da Itália no período pós-unificação, e do risorgimento como o exemplo que se segue:

Umberto di Savoia nasceu em Turim, em 14 de março de 1844, [filho] de Vittorio Emanuele II, pai da pátria, e da arquiduquesa Adelaide D'Áustria, falecida em 20 de janeiro de 1855. Ele acompanhou seu pai na guerra de independência de 1859 e participou da reorganização do reinado das Duas Sicílias, e em julho de 1862, visitou Palermo e Nápoles (SCUOLA ITALIANA DI PELOTAS, [1889-1910], s/p, tradução nossa).

Essas noções de pertencimento a uma nação unificada e as guerras pela unificação do país eram elementos utilizados para repassar as noções de italianidade aos alunos descendentes de italianos.

Outro exercício também nos remete a essa discussão sobre a história italiana:

O Duque de Savoia Amadeo IX
Amadeo IX, perturbado depois de longas doenças, confiara a regência do estado a sua consorte Violante; depois se retirou para Vercelli, a conselho dos médicos, onde o ar era mais adequado à sua saúde. Em Vercelli terminou a sua vida, atendendo a obras de piedade cristã [...] (SCUOLA ITALIANA DI PELOTAS, [1889-1910], s/p, tradução nossa).

Neste momento histórico, a Itália, como mencionado, vivia seu período pós-unificação e era necessário que os habitantes da Península Itálica passassem a se sentir italianos. A escola teve papel fundamental nesse processo: tanto a escola na Itália quanto as escolas italianas no exterior tinham essa missão.

Em outros contos e fábulas, encontra-se, ao final, o que é chamado de “moral”. Nesse momento, é explicado o que se pretendia com a atividade, conforme pode ser visto na transcrição traduzida:

As rãs e Júpiter

As rãs que habitavam um pequeno lago recomendaram-se a Júpiter para ter um rei.

Júpiter jogou do céu um pedaço de madeira que, caindo naquele lago, fez com que as rãs assustadas fugissem.

Depois de alguns instantes elas saíram, e as mais ousadas começaram a pular daqui e dali e ousaram pular no pedaço de madeira. Mas, vendo que ele não se mexia e que era um bom rei, começaram outra vez a se recomendar a Júpiter, que queriam outro rei porque aquele não servia porque era bom demais. Júpiter furioso enviou-lhes uma serpente do céu que as devorou uma a uma.

Esta fábula ensina-nos que devemos contentar-nos com o nosso estado, e não procurar novidades, porque nos podem fazer mal (*SCUOLA ITALIANA DI PELOTAS*, [1889-1910], s/p, tradução e grifos nossos).

Há outras atividades nesse mesmo modelo. Isso demonstra, por um lado, que não eram escolhidos contos e histórias aleatoriamente, mas, sim, aqueles que tinham, de certo modo, um caráter moralizante. Nessa atividade acima, por exemplo, é escrito, de forma explícita, que as pessoas devem contentar-se com o seu estado sem procurar criticá-lo, havia, também, nessas atividades uma finalidade que não somente a alfabetização. E, certamente, os contos e atividades enviados ao Ministério italiano não eram escolhidos ao acaso.

Aspectos conclusivos:

Esta pesquisa teve como objetivo realizar algumas discussões que interligassem as áreas de pesquisa da história da infância e da história da educação dos imigrantes, tentando compreender alguns indícios de uma infância emigrada. Para tanto, foram mobilizadas algumas fontes históricas que tratassem dos grupos imigratórios alemães e italianos na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Decerto que para este texto, as discussões não foram aprofundadas e é necessário que mais estudos nessa mesma direção sejam realizados, no entanto a partir deste estudo foi possível elencar alguns apontamentos do que se esperava do ensino nas escolas de/para os imigrantes e a concepção dessa infância.

De modo geral, podemos notar que para essas escolas que recebiam imigrantes e descendentes, havia uma orientação que intencionava manter e impulsionar a *italianità* e *Deutschtum*. Diante disso, tais escolas étnicas, frequentadas por crianças imigradas, reverberavam em seus currículos tais orientações, que aconteciam de modo implícito, mas eram condizentes com o objetivo do grupo étnico em tentar manter o sentido comunitário e a coesão, assim como, tal modelo e veiculação dessas ideias atendiam aos interesses das instituições religiosas e do governo italiano.

Referências

- ALBRECHT, Elias Krüger. **Cartilhas em língua alemã produzidas pelos Sinodos Luteranos no Rio Grande do Sul: usos e memórias (1923-1945)**. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- ALBRECHT, Elias Krüger; WEIDUSCHADT, Patrícia. Os posicionamentos políticos dos sínodos Rio-Grandense e de Missouri refletidos em cartilhas produzidas em língua alemã (1920-1933). *In*: RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar de; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de (Orgs.) **História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, v. 1, p. 177-196.
- ASCENZI, Anna *et al.* History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective. A research «agenda». **History of Education & Children's Literature**, v. XIV, n. 2, p. 227-262, 2019. Disponível em: <http://www.hecl.it/>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CASTRO, Renata Brião de. “**Una Società senza scuola è come un corpo senz’anima**”: As escolas italianas vinculadas às sociedades de mútuo socorro em Pelotas/RS (1872-1938). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.
- CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CERQUEIRA, Fabio Vergara. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais. *In*: MICHELON, Francisca Ferreira; FERREIRA, Maria Leticia Mazzuchi (Orgs.). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E TRADIÇÃO. 4., 2010, Pelotas. **Anais** [...]. Pelotas: Ed. UFPel, 2010.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **O italiano da esquina**: imigrantes na sociedade porto-alegrense. Porto Alegre: EST, 1991.

HEUER, Reinaldo **Fibel für deutsche Schulen in Brasilien**. 3. ed. São Leopoldo: Rotermund, 1927.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; ALCUBIERRE, Beatriz Moya. Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/464/229>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OSVALD, Tamara. **As igrejas Evangélicas Livres e independentes em São Lourenço do Sul**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

PANIZZOLO, Claudia. The Daily Life of Italian and Italian-Descendant Children in Tenements, Work and School (Sao Paulo, Late 19th And Early 20th Century). **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 8, n. 1, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/464/229>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatamy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

S/A. **Mein Rechenbuch**. São Leopoldo: Rotermund, 1933.

SCUOLA ITALIANA DI PELOTAS. Attività scolastica della scuola italiana in Pelotas. In: ASMAE, Archivio Scuola, 1889-1910, b. 339. f. scuole sussidiate Pelotas.

SEYFERTH, Giralda. As identidades dos imigrantes e o melting pot nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 143-176, nov. 2000.

TRUZZI, Oswaldo. **Italianidade no interior paulista**: percursos e descaminhos de uma identidade étnica (1880 - 1950). São Paulo: UNESP, 137p. 2016.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX**: Identidade e cultura escolar. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

ZANINI, Maria C. C. **Italianidade no Brasil Meridional**: a construção da identidade étnica na região de Santa Maria - RS. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

Representações sociais sobre o bebê ao longo da constituição da creche no Brasil

Bárbara Cecília Marques Abreu³⁷

Resumo: Esta escrita é decorrente da pesquisa em curso em nível de Mestrado em Educação, referente o desenvolvimento dos bebês e a implicação da escola de Educação Infantil, especificamente a creche, neste processo. Neste aspecto, apresenta-se em forma de ensaio o curso da construção histórica da creche no Brasil, evidenciando as representações sociais sobre o bebê. Deste modo, várias questões se colocam: Por que e para que a creche foi criada? A assistência não educava? Como se organizava este atendimento? De que modo ocorreu esta transição entre assistência e Educação? E que bebê recebia este atendimento? Trajetória que narra sobre uma infância, – inclusive na sua ausência –, e as influências e concepções de desenvolvimento infantil. Com o objetivo de buscar respostas para tais questões, foi desenvolvido um estudo de revisão baseado em autores da História da Infância e dos Estudos da Infância em suas pesquisas sobre o tema, assim como a análise documental de recortes da legislação brasileira relacionados com esta escrita. O que possibilitou identificar que em nosso país, a creche se difunde, juntamente com as instituições pré-escolares no final do século XIX início do século XX, como uma grande novidade no campo de assistência a infância advinda da França. No entanto, não possuem uma narrativa tão “simpática” como os jardins de infância, voltados para as crianças mais velhas. Neste sentido, a constituição da creche não está apartada dos movimentos históricos e da própria história do nosso país. Período caracterizado historicamente pela lei do Ventre Livre (1871), abolição da escravatura (1888) e proclamação da República (1889), processos que geraram grande intensificação da industrialização e acentuação da migração para as áreas urbanas. Lugares de moradias precárias, ausência de saneamento básico e constantes surtos epidêmicos que ocasionavam altas taxas de mortalidade infantil. A creche neste cenário urbano emergente atendia a população pobre, os filhos de mulheres libertas após abolição, trabalhadoras domésticas e fabris. Aspectos que carregam implicações para o trabalho pedagógico na atualidade, visto que ainda é possível identificar reverberações sociais enraizadas na perspectiva assistencial, considerando o atendimento educacional de zero a três anos um “mal necessário”, e não um direito do bebê e da criança bem pequena conquistado desde a Constituição Federal de 1998. No que representa os bebês, compreende-se neste caminho que cada momento da história existe um discurso sobre eles. Que narra como deve se desenvolver como devemos cuidá-

37

Pedagoga pela UFRGS, Especialista em Estimulação Precoce e Mestre em Educação pela PUCRS. Assessora Pedagógica da InfânciaS Escola de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica da Creche Escola de Educação Infantil. Pesquisa sobre bebês, desenvolvimento e práticas pedagógicas de 0 a 3 anos. E-mail: barbaracmabreu@gmail.com

-lo, alimentá-lo vesti-lo, que espaço e instituição pode se ocupar dele, se é considerado um sujeito, uma pessoa ou não, se tem capacidade de brincar ou não, se tem saberes ou não. A representação social nos conta sobre um momento histórico e como se vive nele, e implica no modo como os adultos se relacionam e que expectativas que estabelecem sobre essa relação. Por fim, evidência-se que a creche foi criada no reflexo do racismo estrutural, pautada em na articulação de interesses jurídico-políciais, médico higienistas e religiosos. Com a finalidade de normatizar a família, em molde nuclear e patriarcal, o papel social da mulher e o novo sujeito adequado à nova sociedade urbano-industrial. Tornando visível o quanto a experiência de ser bebê é um campo de disputa, de discurso, de produção de saber cultural, religioso, médico, psicológico, educacional, legislativo de um dado tempo. Percurso que nos possibilita pesquisar e questionar que bebê é este que está sendo produzido no presente, e que escola é esta que se ocupa dele.

Palavras-chave: Bebês; Creche; Representação social; História.

Introdução

Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para traz” irá ajudar a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade (DEL PRIORÉ, 2000, p.8).

Este artigo é decorrente de um recorte da pesquisa³⁸ em nível de mestrado em Educação, referente ao desenvolvimento dos bebês e a implicação da escola de Educação Infantil, especificamente a creche, neste processo. Para tanto, apresenta-se em forma de ensaio o curso da construção histórica da creche no Brasil, evidenciando as representações sociais sobre o bebê ao longo deste percurso. Pois como afirma Teles (2015), há um desconhecimento do significado histórico sobre a creche, da sua trajetória, seus aspectos normativos, sua representatividade e luta como política pública. Deste modo, coloca-se a questão: Quais as representações sociais sobre os bebês são possíveis de identificar ao longo da história da creche no Brasil? E como objetivos complementares: a) Compreender o porquê e para que a creche foi criada. b) Analisar se a assistência possuía função educativa. c) Detectar que bebê recebia e era destinado o atendimento da creche.

38

Pesquisa de mestrado intitulada “Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul – PUCRS.

Com este fim, no tópico “ensaio: operações metodológicas” apresentam-se brevemente aspectos desta modalidade de escrita. Após, em “representações sociais: afinal, do que se tratam?” discute-se o conceito de representações sociais, que intitula o tópico, e as implicações para pensar os bebês. Posteriormente “creche: caminho institucional do bebê” discute-se o percurso histórico da criação da creche até o modo como a conhecemos hoje, atrelando a cada momento uma construção social de bebê e suas implicações para a atualidade. E por fim, as considerações finais.

Ensaio: Operações metodológicas

No ensaio é mais relevante estabelecer as dúvidas [...]. A importância de estabelecer perguntas adequadas garante a relação dialética entre subjetividade e objetividade (Meneghetti, 2011, p. 330).

O aporte teórico está embasado a partir um estudo de revisão baseado em autores da História da Infância e dos Estudos da Infância, utilizando o conceito de representação social de Jodelet (2001) e Silva (2019), dos estudos sobre bebês de Gottlieb (2012), Delgado (2013), Castelli e Delgado (2017), Parlato-Oliveira e Szejer (2019) e Tebet (2019). Escritos da história da creche de Rosemberg (1884), Vieira (1988), Civiletti, (1991) Kuhlmann Júnior (1998) Del Priori (2000), Oliveira (2011), Piletti; Rossato (2010), Guimarães (2011). Assim como, a análise documental de recortes da legislação brasileira relacionados com este tema. E em consonância com Meneghetti (2011), nos colocamos em um movimento de estabelecer questões quanto à construção da creche e as representações sociais sobre os bebês neste percurso histórico. Compreendendo que a artesanaria conceitual colocada nesta escrita é uma das muitas possibilidades de leitura da história, mas que em alguma medida, possam movimentar o pensamento quanto os discursos estabelecidos em dados momentos sobre a Educação e bebês.

Representações sociais: Afinal, do que se tratam?

Ser uma pessoa é
sempre uma construção cultural
(GOTTLIEB, 2012 p. 61-62).

Culturalmente ainda temos o comum hábito de considerar os bebês como criaturas pequenas, frágeis, indefesas e desprovidas de saberes, que está à espera do crescimento para aprender saber sobre a vida, o mundo e as pessoas. Por que agimos deste modo? Delgado (2013, p. 251) nos aponta indícios para pensar nesta questão a partir da construção cultural e histórica da modernidade, a qual gradativamente colocou os bebês neste lugar de falta e dependência. Um bebê expectante que os adultos progressivamente compensem tais privações, sendo considerado como um tubo digestivo, momento que muitos médicos sustentavam a concepção que os recém-nascidos não sentiam dor e seus choros eram reflexos. Como apontam Castelli e Delgado (2017, p. 379) “um bebê que não possui sentimentos, não manifesta emoções, um bebê somente biológico, incapaz, desvinculado da cultura”.

Entretanto, como apontado na epígrafe, a construção de uma pessoa é cultural, e perpassa uma gama de múltiplos fatores. Neste aspecto, seguindo os estudos da antropóloga Alma Gottlieb, ao pesquisar os recém-nascidos Beng³⁹, nos valem de uma de suas questões formuladas, para tensionar o evidenciado no parágrafo anterior: “O modelo de bebês como nada mais do que recipientes passivos dos cuidados dos outros é universal?” (GOTTLIEB, 2012 p. 97). E logo, respondemos não.

De acordo com os seus estudos, esta é uma concepção e entendimento predominantemente Ocidental (euro-estadunidense-branca), que foi difundida em massa ao longo do tempo por diferentes discursos. E que nos últimos anos tem sido revisitada e reformulada como, por exemplo: Parlato-Oliveira e Szejer (2019, p.10), que nos mostram o quanto o lugar do bebê se transformou, “os olhares se voltaram para ele, para as suas capacidades e possibilidades, algumas exploradas de forma equivocada, revelando que a preservação da vida é apenas um dos aspectos a ser cuidado”. Com isto, “o que sabemos hoje sobre o bebê não corresponde a

³⁹ O povo Beng está localizado em algumas aldeias em Côte d’Ivoire, no oeste da África. E como colocado pela autora, “no mundo Beng, acredita-se que os bebês de colo vêm não de um vazio, antes de ganharem vida dentro de um útero feminino, mas de uma existência rica e social de um lugar que os adultos chamam de *wrube*” (GOTTLIEB, 2012 p.141). *Wrube* é compreendido como a “aldeia dos espíritos”, e esta compreensão organizam as práticas de cuidado e entendimento sobre o bebê como um sujeito de memória.

praticamente nada do que se sabia sobre ele até meados do século XX” (idem).

Neste sentido, evidencia-se a força das representações sociais sobre o bebê, as quais sofrem alterações e reformulações de acordo com a localidade, um período e os saberes vigentes de cada época, nos contando sobre um momento histórico e como se vive nele. É disto que se trata a representação social. Em vista disto, para Silva (2019, p.587) “uma representação social é um sistema de valores, ideias e práticas que tem como função estabelecer uma ordem que oriente as pessoas, em seu mundo material e social, permitindo controlá-lo”, e possibilitando a comunicação por meio dos códigos e valores entre os membros de uma sociedade. E para Jodelet (2001) as representações sociais permitem e contribuem para construção de uma realidade comum a um conjunto social, composta por saberes do senso comum.

No que representa os bebês, compreendemos neste caminho que, “em cada período histórico, existe um discurso sobre bebês que incide sobre eles e compõem um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos que vivem naquele período” (TEBET, 2019, p.143). Narra o modo como deve se desenvolver, como devemos cuidar dele, alimentá-lo, vesti-lo, se é considerado um sujeito, uma pessoa ou não, se tem capacidade de brincar ou não, se tem saberes ou não, que espaço e instituição podem se ocupar dele. Para tanto, os próximos tópicos procurará abordar, de modo breve, esse panorama discursivo relacionando as representações sobre os bebês e a constituição da creche.

Creche: caminho institucional do bebê

Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco, é plena
A felicidade do preto, é quase
Primeiro sequestra eles
Rouba eles
Mente sobre eles
Nega o Deus deles Ofende
Separa eles
Se algum sonho ousar correr, cê pára ele
[...]
(Emicida - Ismália)

O termo creche deriva do francês *crèche* e significa manjedoura, presépio, que na simbologia religiosa faz referência ao espaço que o bebê descansa (CIVILETTI, 1991). E muito mais que apenas o termo, o modo como a creche se organizou também foi derivado dos franceses. Na literatura⁴⁰ brasileira é possível encontramos uma distinção ao atendimento ofertado historicamente pelas creches, sendo originalmente consideradas de finalidade assistencial, e posteriormente educacional, além de não possuírem uma narrativa tão “simpática” como os jardins de infância. Para Kuhlmann Júnior (1998) precisamos superar as simplificações históricas em nossas interpretações, e para tanto várias questões nos trazem a esta escrita: Quais as representações sociais sobre os bebês são possíveis de identificar ao longo da história da creche no Brasil? Por que e para que a creche foi criada? A assistência não educava? Como se organizava este atendimento? De que modo ocorreu esta transição entre assistência e Educação? E que bebê recebia este atendimento?

A primeira creche foi criada na França, em meados de 1844-1847 por Firmin Marbeau, ganhando o mundo com objetivo de moralizar os filhos(as) dos trabalhadores proletariados, como uma marca de países civilizados e modernos. Considerada uma escola de higiene, moral e virtudes sociais (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, MOZERE, 2013). No contexto brasileiro, a creche se difunde, juntamente com as instituições pré-escolares⁴¹ no final do século XIX início do século XX, como uma grande novidade no campo de assistência a infância, “resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas; a jurídico-policial, a médico higienista e a religiosa” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.81). Como nos ensina Del Priori (2000, p.15), “é pela voz de médicos, professores, padres, educadores, legisladores que obtemos informações sobre a infância do passado”, contudo essas falas nos colocam em um movimento de interpretação das verdades de um tempo, dos ideais e propósitos, objetivos esperados e colocados para a essa sociedade.

⁴⁰ Ver Oliveira (2011) Piletti; Rossato (2010), Kuhlmann Júnior (1998).

⁴¹ As instituições pré-escolares, conhecidas como Jardins da infância eram voltadas para a educação e ampliação de saberes, atendendo o público da elite.

Este período é caracterizado historicamente pela lei do Ventre Livre (1871), abolição da escravatura (1888)⁴² e Proclamação da República (1889), processos que geraram grande intensificação da industrialização e acentuação da migração para as áreas urbanas. Lugares de moradias precárias, ausência de saneamento básico e constantes surtos epidêmicos que ocasionavam altas taxas de mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2011). Sendo que “até 1888 a questão da “creche” emergirá como fruto da relação figura/fundo mulher branca/mulher negra” (CIVILETTI, 1991, p.32), pois eram as amas de leite, mulheres negras escravizadas, que se ocupavam dos cuidados e Educação dos bebês brancos, que por inúmeras vezes eram separadas e impedidas de realizarem os cuidados dos próprios filhos. Logo, é possível identificar duas representações sobre o bebê: *O bebê das amas de leite* (CASTELLI; DELGADO, 2017) e os *bebês sobreviventes*, muitos advindos das rodas de expostos⁴³, mas com pouca significância de vida atribuída.

Nesse contexto, a organização social escravocrata daquele período encontrou como problema o cuidado dos bebês abastados, visto que as amas de leite que até o momento se ocupavam dos bebês, por serem escravizadas, agora estavam libertas. E estas por sua vez se ocupavam dos seus bebês, e encontravam como problema, ao trabalhar “para fora”, não ter com quem deixar os seus filhos. Perante a infância daquele período, e como forma de “resolver os seus problemas” foram criados asilos, internatos, creches, “vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2011, p. 92). E para tanto, as primeiras creches procuraram se distanciar da roda de expostos, criadas para que as mães não abandonassem os seus bebês, contudo continuassem em um lugar de desprestígio social.

⁴² De acordo com Fischer (s/d, p.2), tais datas são importantes quanto marcos, mas efetivamente tais leis demoraram a entrar em vigor o que tornou ainda mais extenso o “terrível espetáculo da escravidão urbana, que o Brasil manteve por muito tempo e numa proporção muito grande” implicando nas inúmeras desigualdades sociais.

⁴³ “A roda era um objeto material disposto na porta de algumas instituições religiosas no Brasil do século XIX. Tratava-se de um dispositivo cilíndrico, com uma abertura em uma das extremidades, que ficava disposta do lado externo da instituição. Nesta abertura, a mãe depositava a criança sem que fosse identificada. Em seguida, girava a roda para dentro, tocava um sino, e a criança era recolhida, geralmente pelas religiosas responsáveis” (GUIMARÃES, 2011, p. 39). Ver também Dornelles (2009), Castelli e Delgado (2017).

A creche neste cenário urbano emergente atendia a população pobre, os filhos de mulheres libertas após abolição, trabalhadoras domésticas e fabris, “com a finalidade de liberar a mão-de-obra da mãe pobre” (CIVILETTI, 1991, p.37). E deste modo, a organização social até o momento estabelecida segue seu fluxo “natural”.

E a partir da implementação das primeiras creches podemos observar, pouco a pouco, a emergência de uma nova representação social sobre os bebês, conforme apontado por Castelli; Delgado (2017): *Os bebês das mães*. Com isso, possuiu a ser atribuída à mãe a responsabilidade do cuidado e do desenvolvimento adequado e saudável conforme os padrões estabelecidos. Assim, também, “as práticas de cuidado se formaram historicamente, não fazendo parte de uma suposta natureza, maternidade, feminilidade ou ainda necessidade intrínseca às crianças” (CASTELLI; DELGADO, 2017, p. 380). Efeito que colocou a creche concebida socialmente como um “*mal necessário*”, admitida apenas para a população colocada anteriormente. “Mal, porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada” (VIEIRA, 1988, p. 8) na qual a mulher precisa trabalhar e deste modo “abandona” a Educação da prole, e necessário porque sua “não existência acarretaria males maiores” (idem). Oliveira (2011) nos ensina que as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade impregnaram as formas de atendimento aos bebês neste período e por muito tempo vão permear concepções sobre a Educação Infantil. Reforçando “o estigma de que a creche constitui apenas um paliativo, um mal menor na experiência de vida de algumas crianças” (ROSEMBERG, 1884, p. 74). E que “talvez, mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche” (OLIVEIRA, 1998, p. 45).

Neste aspecto, perante este cenário é possível identificar a mudança da representação sobre o bebê, o início da vida, assim como a construção social de um sentimento/cobrança/atribuição de maternidade. Visto que no “Brasil Colônia, a criança e a maternidade tinham pouca importância. A mulher branca entregava, sem maiores conflitos, seus filhos às amas.” (CIVILETTI, 1991, p.39), pois compreendiam que a amamentação não era uma tarefa nobre ou digna, e para tanto as crianças permaneciam com as amas até completarem seis anos de idade (CASTELLI; DELGADO, 2017).

E com o surgimento da creche, passa a existir uma preocupação com a função materna, o abandono, a alimentação, a principalmente a higiene como medida médico-social para o controle da mortalidade infantil. Desta forma, o bebê passa a receber mais atenção e cuidados, como um ser incompleto, frágil e dependente, mas ainda não é considerado um sujeito. Resultados de tais representações e construções históricas são possíveis de identificar no presente, como apontam Castelli e Delgado (2017, p. 379):

Ainda hoje, encontram-se, em muitas creches, resquícios dessas concepções, como o fato de deixarem bebês isolados, sem interações (para evitar contaminações), ou a impossibilidade de serem feitas práticas pedagógicas que causem sujeira nas crianças ou no ambiente, o qual também é bastante planejado de forma a contemplar o ideal higienista.

Caminhos que irão demonstrar que além da representação social do *bebê da mãe*, é possível identificar a representação do como um ser que precisa de cuidado e atendimento constante para se desenvolver, constituindo o *bebê do atendimento*. Com isto a creche estabelece práticas de atendimento, conforme afirma Kuhlmann Júnior (1998), constituídas pelo discurso médico higienista, reforçadas pelas práticas religiosas, visto que durante a primeira metade do século XX, as creches foram mantidas inicialmente pelas entidades religiosas, e algumas pela filantropia e pouquíssimas pelas fábricas⁴⁴ e indústrias, e somente anos depois pelo Estado.

Em 1940 foi criado pelo governo o Departamento Nacional da Criança - DNCr, que instituía a creche como ação contra a mortalidade infantil, as criadeiras⁴⁵ e prevenção de doenças, tornando-se o órgão responsável pela organização e funcionamento destes espaços a partir dos preceitos da puericultura, que procuravam disciplinar as mães nos cuidados com as crianças (GUIMARÃES, 2011; PILETTI; ROSSATO, 2010; VIEIRA, 1988). As creches eram

⁴⁴ Em 1943 com a vigência da CLT - Consolidação das Leis do Trabalho ficou determinado que empresas, fábricas, indústrias com pelo menos trinta mulheres com mais de 16 anos de idade, deveriam oferecer um local apropriado para a guarda de bebês lactantes: as creches, podendo ser mantidas diretamente ou por meio de convênios (PILETTI; ROSSATO, 2010).

⁴⁵ De acordo com Oliveira (2011), as criadeiras tratavam-se de outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças com remuneração. Também foram estigmatizadas como "fazedora de anjos", em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, devido à precariedade das condições higiênicas e materiais.

planejadas como instituições de assistência e saúde, com preocupações relacionadas à higiene e espaço físico. A rotina contava com triagens, lactários e auxiliares de enfermagem, com a finalidade de atender esse bebê, alimentá-lo, higienizá-lo e assegurar sua segurança, não compondo os afazeres um trabalho orientado à Educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo, como compreendemos hoje (OLIVEIRA, 2011). Entretanto, cabe aqui tornar visível, como pontua Kuhlmann Júnior (1998), justamente por tornar-se um lugar de guarda, de assistência, médico-higienista, e por serem destinadas a uma parcela social específica: a pobreza, já apresentava uma concepção educacional.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 183).

Entende-se perante os autores estudados que a creche foi criada no reflexo do racismo estrutural, como cantado por Emicida e Jamah na música *Ismália*⁴⁶, abrindo como epígrafe deste tópico. Bebês das amas de leite, sequestradas, roubadas, abusadas. Bebês sobreviventes, ofendidos e separados de suas mães e famílias. Bebês dos atendimentos, representação de um projeto para a primeiríssima infância voltado para a “camada” da população considerada “inferior”, essa mesma população que foi historicamente sequestrada, roubada, separada e negada em sua cultura e espiritualidade, que precisava ser controlada, higienizada e educada moralmente, destinando-se a assistência como um “favor”, uma caridade, uma Educação compensatória fortemente ligada ao sistema econômico e os avanços fabris. Projeto que fortaleceu a discriminação com o pobre, com o negro(a), na qual a “felicidade plena” do Jardim de Infância inspirada nos princípios de Froebel⁴⁷ era para os bebês das mães crescidos, crianças brancas e ricas, e

⁴⁶ https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZQg&list=RDGMEMFDHdtbQF-5jLxlUZMleBN_w&index=21

⁴⁷ Ver Kuhlmann Júnior (1998)

a caridade, a baixa qualidade, a negação da cultura, a felicidade do “quase” era destinada a creche. Medidas relacionadas, como coloca Vieira (1988, p. 8) não apenas com o propósito da diminuição da mortalidade infantil, “mas também com o interesse, por parte dos setores conservadores das elites intelectuais e políticas, em normatizar a família, em molde nuclear e patriarcal”, o papel social da mulher e o novo sujeito adequado à nova sociedade urbano-industrial, pois “se algum sonho ousar correr, cê pára ele”, física e simbolicamente, molda, reformula e o conduz ao ideal normativo estabelecido. Compreensões que reverberam na atualidade, como apontado nas pesquisas realizadas por Dornelles; Circe (2015), assim como por Pereira (2021) que nos mostram duramente o racismo estrutural presente nas creches, no cotidiano, exercido pelas ações e modo como bebês negros são tratados, sendo os últimos a serem atendidos e os que menos recebem afeto e paparicação gerando efeitos diretos no seu processo de desenvolvimento e constituição enquanto sujeitos.

Os bebês do atendimento começaram a serem vistos, mesmo que nas entrelinhas, pela legislação educacional a partir da segunda metade do século XX. Como apontado por Piletti; Rossato (2010) a LDB, de 1961, foi à primeira normativa educacional a estabelecer que a Educação pré-primária era destinada aos menores até sete anos. E deveria ser ministrada em escolas maternais e jardins de infância, contemplando os bebês apenas na especificidade etária entre os “menores até sete anos”. Tais disposições foram revogadas durante o período da ditadura militar (1964-1985), deixando a creche novamente a margem de políticas e definições.

No entanto, como nos ensina Foucault (2014, p. 138), “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem reviravolta eventual”, e neste momento da história, assim como em tantos outros do nosso país, existiu muita luta e resistência à ditadura militar. No que se trata a creche, o direito e a oferta, tornou-se uma das grandes bandeiras da luta feminista da década de 1970, levantando “intensos debates junto ao poder público e à sociedade em geral” (TELES, 2015, p. 25). Todavia, a creche ainda era vista como um ato de caridade para com as mães pobres e seus bebês, mas, “as feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas” (idem, p. 25), possibilitando

conquistarem, pouco a pouco, status de política pública. Neste cenário, as crianças começaram a ser pensadas como sujeitos, cidadãs em desenvolvimento, que precisavam de atendimento em um espaço adequado, com condições para a socialização, com qualidade profissional. Luta expressa pelos gritos e palavras de ordem: “*creche não é depósito de crianças, creche não é caridade, é um direito!*” (TELES, loc. cit., *grifos meus*).

Com o fim da ditadura, e a criação da Constituição Federal em 1988, a creche, passa a ser reconhecida como não somente um direito das famílias, das mães, mas principalmente como direito⁴⁸ subjetivo dos bebês e crianças de 0 a 6 anos à Educação, tornando-se um dever do Estado. Processo resultante da “ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2009, p. 7). Posteriormente a LDB em 1996, que reconhece e estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, contemplando a creche e pré-escola, bebês e crianças de 0 a 6 anos, desvinculando o atendimento da creche a assistência social. A restauração do Estado de Direito trouxe consigo a compreensão de bebês e crianças como pessoas, sujeitos de direitos, cidadãs, e o início da construção da representação social do *bebê sujeito*.

Para o bebê sujeito, estar na escola é um direito, em que cuidá-lo e educá-lo trata-se de aspectos indissociáveis das práticas pedagógicas, estas que passaram a ser organizadas a partir de documentos normativos. O primeiro Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI em 1998, buscava apontar metas de qualidade que pudessem contribuir para que as crianças tivessem “um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 7). As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, em 1999 definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, “defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira

⁴⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, reafirma o direito da criança e dever do estado na oferta à creche, assim como da creche como espaço de proteção e identificação de suspeitas ou confirmações de maus-tratos contra criança.

e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (OLIVEIRA, 2011, p. 119), reafirmando posicionamentos presentes no RCNEI, promulgado no ano anterior.

Ao longo do início do século XXI, outros marcos normativos se estabelecem para Educação Infantil. Em 2009, é realizada a aprovação de novas Diretrizes Curriculares – DCNEI pelo CNE, sendo composta por um conjunto de práticas que “buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5⁴⁹ anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 12). E esta por sua vez, precisa assegurar, por meio da oferta e organização dos espaços, tempos e materiais a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (idem, p. 19). E em 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. No que se refere à Educação Infantil, esta deve assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. E a partir deles a BNCC estabelece cinco campos de experiência⁵⁰ nos quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (0 a 18 meses) crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Além disto, a BNCC compreende que a creche irá atuar de “maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês [...], que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (BNCC, 2017, p. 36).

⁴⁹ Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, estabelecendo como faixa etária de atendimento da Educação Infantil crianças de 0 a 5 anos de idade.

⁵⁰ O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Contudo, aqui cabe uma ressalva, visto que existe por parte de alguns estudiosos brasileiros uma crítica à abordagem da BNCC em relação à Educação Infantil (PEREIRA, 2020; PEREIRA, 2021) o quanto tal base, consiste apenas em apontar para uma suposta descontextualização da experiência pedagógica italiana⁵¹, apresentados como um arranjo curricular, com pouca ou nenhuma possibilidade para o protagonismo das crianças e voz da criança. Estabelecendo uma lista de objetivos de desenvolvimento e aprendizagens que precisam ser ensinados e trabalhados em cada faixa etária, retirando a criança da centralidade dos planejamentos colocando em seu lugar “conteúdos de aprendizagens”. E realizam um silenciamento do contexto de cada criança e escola, estabelecendo um único modo de se desenvolver, e ignoram a Educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, as questões de gênero e inclusão. Demonstrando o quanto os *bebês sujeitos* estão passando a se tornar os *bebês estimulados*, que precisam constantemente dar conta de atender os objetivos previstos para cada momento de sua vida, sendo novamente colocados em lugar de falta, incompletude, de “janela de oportunidades” cerebrais para um vir a ser.

Considerações finais

Os bebês das amas de leite, bebês sobreviventes, bebês das mães, bebês do atendimento, bebês sujeitos, bebês estimulados foram às representações sociais sobre os bebês possíveis de identificar ao longo da história da creche no Brasil. Compreendendo que cada uma delas dialoga e nos conta sobre um momento histórico e como se vive nele, implicando no modo como os adultos se relacionam e que expectativas estabelecem sobre as relações.

Neste aspecto, a creche desde o seu princípio se debruça para a problemática do desenvolvimento infantil, mesmo que inicialmente considerasse o bebê como incapaz, como um “tubo digestivo”, atentava-se para garantia e direito a vida, a sua nutrição, higiene, para o ambiente que permanecia e as pessoas responsáveis pelo seu cuidado, e principalmente aos aspectos educacionais, mesmo quando não “pertencia” ao sistema de Educação, conforme apontado ao longo deste ensaio. Tornando visível o quanto a

⁵¹ Campos de experiência surgem na Itália ao longo da década de 1990.

experiência de ser bebê é um campo de disputa, de discurso, de produção de saber cultural, religioso, médico, psicológico, educacional, legislativo de um dado tempo.

Por fim, evidencia-se que a creche foi criada no reflexo do racismo estrutural, pautada em na articulação de interesses jurídico-policiais, médico higienistas e religiosos. Com a finalidade de normatizar a família, em molde nuclear e patriarcal, o papel social da mulher e o novo sujeito adequado à nova sociedade urbano-industrial. Compreendendo que a escola não se trata apenas de um espaço físico, mas um espaço social, produto de uma evolução histórica. E que após, um pouco mais de um século de história, ainda não encontramos nossa identidade enquanto Educação Infantil, pois iniciamos e continuamos com a importação de um modelo de atendimento europeu, o que nos evidencia o quanto falhamos em buscar na nossa própria história e cultura, em um país de dimensões continentais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2022.

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 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre Amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, set./dez. 2017.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 76, fev. 1991.

- DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, 2013.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infancias que se nos escapan**: Del niño de la calle as cyber-niño. Mexico: Palabra Ediciones, 2009.
- FISCHER, Luís Augusto. Pequena biografia de Machado de Assis. *In*: ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. L&PM Editores. E-book.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: MOTTA, M. B. da (Org.) **Ditos e escritos, volume IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na Outra vida**: a cultura dos Recém-nascidos no Oeste da África. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. – Porto Alegre: Mediação, 1998.
- JODELET, D. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p.17-45.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Documentos e Debates, Rev. adm. contemp.**, n. 15, v. 2, abr. 2011.
- MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Pró-Posições**, v. 24, n. 3 (72), set./dez. 2013.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: mapeamento de uma tajuatória. **R. fac.Educ.**, São Paulo, n.14, v.1, 1988.
- PARLATO-OLIVEIRA, Erila; SZEJER, Myriam. O bebê na cultura. *In*: PARLATO-OLIVEIRA, Erika; SZEJER, Myriam (Orgs.). **O bebê e os desafios da cultura**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.
- PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, 2020.
- PEREIRA, Gabriel Fortes. Kindezi, the kongo art of babysitting: contribuições da cosmologia bakongo de Bunseki Fu-Kiau para pensar a Educação de crianças Porto Alegre. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - FACED, UFRGS, Porto Alegre, 2021.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 51, nov. 1984.
- SILVA, Cristiane Perol da. Entre a sociologia e a psicologia: teoria das representações sociais e possibilidades para os estudos de bebês. *In*: TEBET, Gabriela (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

TEBET, Gabriela. Os bebês e a infância como geração – Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela sociologia da infância. *In*: TEBET, Gabriela (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

VIEIRA DORNELLES, Leni; MARA MARQUES, CIRCE. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de Educação Infantil do Brasil. **Propuesta Educativa**, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina, n. 43, junio 2015.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 67, nov. 1988.

TDAH e a atenção voluntária

Fernanda Meneghel Cadore⁵²

Cláudia Alquati Bisol⁵³

Resumo: O Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH) tem sido apontado como uma das alterações comportamentais infantis mais estudadas em crianças em idade escolar nos últimos anos. Isso se deve ao fato de o aluno na escola conviver com normas e regras que exigem maior concentração, conseqüentemente as características apresentadas podem se sobressair e comprometer o desempenho escolar. Em meio a este cenário, esta pesquisa tem por objetivo compreender o TDAH a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, como foco no desenvolvimento da atenção voluntária. Para alcançar tal objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica, sendo adotado o referencial teórico adotado da psicologia histórico-cultural, desenvolvida no início do século XX por Vigotski, Luria e Leontiev. Esses autores afirmavam que o comportamento humano deveria ser estudado nos seus aspectos biológicos e históricos. Para uma abordagem mais próxima de nossa realidade, foram selecionados artigos científicos publicados em revistas brasileiras, nos últimos 10 anos (2011-2021). Foi utilizada a base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para problematizar os atuais padrões de perspectiva biologizante, foram utilizados escritos de autores que compreendem o TDAH como um transtorno de ordem orgânica, seguida de uma discussão sobre como se desenvolve a atenção voluntária na psicologia histórico-cultural. Conhecer como se desenvolve esta atenção, especialmente na referida perspectiva teórica, oferece contribuições que podem fazer contraposição à concepção predominantemente medicamentosa. No desenvolvimento da atenção voluntária, a criança, desde pequena, vai se subordinando ao gesto indicador e à palavra do adulto, fixando o objeto com o olhar. Esse processo constitui o primeiro estágio da formação da atenção voluntária. Com a aquisição da linguagem, ela passa a indicar e nomear objetos, modificando a orientação de sua atenção. A forma complexa de atenção voluntária, manifestada como a capacidade da pessoa de verificar o seu próprio comportamento, surge destas orientações primárias, de acordo com o que foi proposto por Vigotski, Luria e Leontiev. Ao contrário das reações de orientações elementares, a atenção voluntária não seria de origem biológica, mas um ato social, resultante da interação da criança com os adultos. O controle voluntário do comportamento é gerado mediante a apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Ao utilizar meios indiretos, como ins-

⁵² Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa sobre infância, TDAH, inclusão. E-mail: fmeneghe@ucs.br

⁵³ Professora dos Cursos de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa sobre educação inclusiva, psicanálise, educação especial. E-mail: cabisol@ucs.br

trumentos e signos, a criança adquire habilidades culturais, desenvolve a capacidade de controlar seus impulsos e necessidades e postergar as reações imediatas a estímulos exteriores, e dá os primeiros passos na transição para o comportamento intelectual complexo. A criança inicia sua vida em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, e é a apropriação do conhecimento acumulado que garante a ela o desenvolvimento das aptidões humanas. A psicologia histórico-cultural, como forma de ruptura e novas possibilidades de entendimento, compreende que os transtornos mentais e comportamentais são produtos da relação social em que o indivíduo está inserido. É importante salientar que não se pretende neste estudo negar a existência de crianças desatentas e/ou agitadas, especialmente no contexto escolar. O intuito é questionar e refletir sobre o entendimento de que o TDAH seria um transtorno somente de ordem biológica. A intenção é, a partir do entendimento de desenvolvimento da atenção proposto pela psicologia histórico-cultural, propor outro olhar para esses casos e uma nova direção para investigação e orientação a crianças e suas famílias.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade; Atenção voluntária; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH) tem sido apontado, nos últimos anos, como uma das alterações comportamentais infantis mais estudadas em crianças em idade escolar. Isso se deve ao fato de o aluno nesse espaço conviver com normas e regras que exigem maior necessidade de concentração, conseqüentemente as características apresentadas podem se sobressair e comprometer o desempenho escolar (BARKLEY, 2020).

Este trabalho tem por objetivo compreender o TDAH a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, como foco no desenvolvimento da atenção voluntária⁵⁴. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e o referencial teórico adotado é da psicologia histórico-cultural, desenvolvida no início do século XX por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Para uma abordagem mais próxima de nossa realidade, foram selecionados artigos científicos publicados em revistas brasileiras,

⁵⁴ Este capítulo tem origem na pesquisa de dissertação em andamento intitulada: "Contribuições dos pais para a aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH: uma análise a partir da teoria de Vigotski", sob a orientação da professora Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

nos últimos 10 anos (2011-2021). Foi utilizada a base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Segundo Leontiev (1978), o fator biológico determina as reações inatas do indivíduo. A criança inicia sua vida em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, e é a apropriação do conhecimento acumulado nesses objetos, que garante a ela o desenvolvimento das aptidões humanas. Para Leite e Tuleski (2011), a psicologia histórico-cultural, como forma de ruptura e novas possibilidades de entendimento, compreende que os transtornos mentais e comportamentais são produtos da relação social em que o indivíduo está inserido.

Para o cenário predominante na sociedade, uma das bases para o diagnóstico do TDAH seria o déficit atencional (RHODE, 2014; BARKLEY, 2020). A perspectiva vigotskiana permite situar de outro modo a questão da atenção. Portanto, pretende-se abordar como se desenvolve a atenção voluntária na psicologia histórico-cultural. Tal teoria aponta que o comportamento humano deve ser estudado nos seus aspectos biológicos e históricos, reconhecendo o social como fundamental para o desenvolvimento de uma função psicológica (VIGOTSKI; LURIA, 1996). Para Leite e Tuleski (2011), conhecer como desenvolve-se este tipo de atenção, especialmente na referida perspectiva teórica, oferece contribuições que podem contrapor à concepção predominantemente medicamentosa, em se tratando de crianças diagnosticadas com TDAH.

Desenvolvimento da atenção voluntária

A atenção natural pode ser observada desde as primeiras semanas de vida. Estímulos externos suficientemente fortes como luz brilhante e ruído intenso, atraem imediatamente a atenção da criança, organizando seu comportamento. Assim que esses estímulos desaparecem, o papel organizador da atenção se dilui, dando lugar a um comportamento desorganizado. Essa modalidade de atenção não satisfaz as exigências de um indivíduo inserido em um contexto social. A realização de uma tarefa organizada requer uma forma de atenção mais estável, que seja capaz de organizar o comportamento humano também a partir de estímulos mais fracos, que podem ser socialmente importantes, mediante uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas. Essa atenção ar-

tifical, voluntária ou cultural, é condição necessária à realização de qualquer trabalho (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Luria (1991) destaca que a criança, desde pequena, vai subordinando-se ao gesto indicador e à palavra do adulto, fixando o objeto com o olhar. Esse processo constitui o primeiro estágio da formação da atenção voluntária. Em média, aos 2 anos de idade, devido a sua possibilidade de andar, a criança pode pegar os objetos e executar ações com eles, mantendo sua atenção voltada para os objetos envolvidos em suas atividades e descobertas. Com a aquisição da linguagem, ela passa a indicar e nomear objetos, modificando a orientação de sua atenção. A partir disso, torna-se capaz de deslocar com autonomia a sua atenção, indicando o objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. A criança, ao emitir para si comandos verbais para dirigir sua ação, assume o papel de quem a educa, repetindo as orientações que foram internalizadas na expressão de seu discurso.

A forma complexa de atenção voluntária, manifestada como a capacidade da pessoa de verificar o seu próprio comportamento surge destas reações de orientação primárias, de acordo com o que foi proposto por Vigotski e Luria (1996), que ao contrário das reações de orientações elementares, a atenção voluntária não seria de origem biológica, mas um ato social, resultante da sua interação com os adultos.

A formação da atenção voluntária é um processo longo. A criança só adquire na idade escolar uma forma estável de comportamento seletivo subordinado à fala audível do adulto e à sua própria fala interior. No período em que a criança vai para a escola, as formas de comportamento seletivo organizadas com a participação da fala podem ter-se desenvolvido a tal ponto que são capazes de alterar significativamente o curso do movimento e das ações bem como a organização de processos sensoriais (LURIA, 1987).

Tuleski *et al.* (2019) citam que estudos da psicologia histórico-cultural evidenciam a atenção voluntária como não inata e nem como pré-requisito para a apropriação dos conteúdos escolares, mas uma função psicológica que se voluntaria ao longo do processo de desenvolvimento cultural da criança, na dependência

da apropriação dos signos da cultura. O desenvolvimento dessa função psíquica tem início com o nascimento da criança e finaliza na velhice. De acordo com os autores, na idade pré-escolar, a atenção da criança é predominantemente involuntária. A adequada organização do ensino visando à efetiva apropriação dos signos culturais ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui decisivamente para o desenvolvimento da atenção voluntária. Desta forma, os pesquisadores levantam um questionamento quanto aos expressivos índices de crianças medicamentalizadas nesse nível de ensino.

A origem da atenção voluntária não estaria no organismo, nem na influência direta da experiência pregressa, mas na história social do homem. Cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que organiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo (LURIA, 1992). O controle voluntário do comportamento ocorre mediante a apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Ao fazer uso de meios indiretos, como instrumentos e signos, a criança adquire as habilidades culturais necessárias, desenvolve a capacidade de controlar seus impulsos e necessidades e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, e dá os primeiros passos na transição para o comportamento intelectual complexo (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Luria (1992) descreve que ao cumprir papel de orientadora da atenção voluntária, via palavra, a linguagem permite que a criança se aproprie dos significados dos objetos, conduzindo a formação de conceitos. O trajeto da atenção natural para a atenção voluntária consiste na passagem das operações imediatas às mediadas, dirigidas pela palavra. Em crianças bem pequenas, inicialmente a palavra desempenha papel indicador, cuja função é orientar a atenção para um ou outro objeto; somente depois, a palavra converte-se em signo, denominando os objetos. Desta forma, podemos afirmar que a atenção voluntária:

[...] é um processo de atenção mediada arraigada interiormente e que o próprio processo de atenção está inteiramente submetido às leis gerais do desenvolvimento cultural e da formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura, não é um sim-

ples resultado do desenvolvimento natural orgânico da atenção, mas é resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-mediadores externos (VIGOTSKI, 2000, p. 224).

A atenção voluntária e a memória expressam claramente o papel e a atuação dos signos, objetos de estudos em muitos experimentos realizados por Leontiev (2004) e utilizados por Vigotski (1998) em suas análises sobre a temática. Vigotski (1998) destaca que a invenção e o uso dos signos são análogos à invenção e ao uso dos instrumentos físicos; eles constituíram os instrumentos da atividade psicológica. Entretanto, ao discutir o papel do signo e do instrumento, o autor aponta três requisitos fundamentais para aqueles que buscam conhecer tais conceitos além da aparência.

A primeira é a analogia entre signo e instrumento, que ocorre no fato de ambos caracterizarem-se por funções mediadoras, tornando possível incluí-los numa única categoria. Vigotski (1998) fundamenta essas ideias na definição de instrumentos de trabalho, proposta por Marx, ao demonstrar que o homem, ao usar das propriedades físicas, químicas e mecânicas dos objetos, atinge outros objetos, alcançando, assim, seus objetivos pessoais. Do mesmo modo atuam os signos, que, ao serem utilizados, provocam alterações no comportamento humano, o que permite incluí-los na categoria das atividades mediadas e, conseqüentemente, dos instrumentos. A diferença entre instrumento e signo, na atividade mediada, está na forma como eles orientam o comportamento humano, sendo esta a segunda condição. O instrumento caracteriza-se como orientador externo, que conduz o homem a atuar sobre o objeto de sua atividade, o que possibilita o controle da natureza. Já, o signo, é um orientador interno e não provoca mudança alguma no objeto da operação psicológica, mas constitui-se em meio de orientação interna, sendo capaz de controlar o comportamento humano. A última condição é caracterizada pela relação real entre instrumento e signo e suas atuações no desenvolvimento filogênico e ontogênico do homem. O controle da natureza e do comportamento está interligado, ou seja, ao tempo em que o homem opera sobre a natureza modificando-a, a sua própria natureza também é alterada,

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo funções psicológicas superiores, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Para Vigotski (1998), o signo pode ser usado de várias formas. A criança, inicialmente, em suas experiências, utiliza o signo externo e, aos poucos, esta operação transforma-se drasticamente, ou seja, as atividades mediadas tornam-se um processo interno. Denomina-se internalização a reconstrução de uma operação externa em operação interna.

Vigotski (1998) afirma que esse processo de internalização ocorre em três etapas: na primeira, a interpsicológica: eu ordeno, você executa; depois, na extrapsicológica: você começa a dizer a si mesmo; e, por fim, na intrapsicológica, que ocorre apenas em forma de pensamento. A atenção involuntária ou natural vai se transformando gradualmente no processo de Educação e socialização. Importante ressaltar que a atenção voluntária tem sua origem fora da personalidade da criança. Não é decorrência de um amadurecimento natural ou espontâneo da atenção involuntária. A atenção voluntária é motivada pelo adulto, que ao inserir a criança em novas atividades, organiza seu comportamento. Por meio da linguagem, de gestos e ações, o adulto nomeia e indica as situações que devem ser observadas para cumprir determinada tarefa (VIGOTSKI, 1995).

Ao longo do desenvolvimento, a criança passa a comportar-se conforme foi anteriormente ensinado por outras pessoas, um indicativo de internalização de formas sociais de conduta, agora presentes em si mesmas. A mudança no comportamento demonstra que inicialmente o signo é usado como um meio de relação social que exerce influência sobre os demais, somente depois passa a exercer influência sobre o próprio indivíduo (VIGOTSKI, 2000). Neste sentido,

[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base

as operações com os signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamentos e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar nova entidade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 76).

No princípio, o signo é apenas um meio de comunicação. Somente depois, torna-se um meio de controle da conduta e da personalidade, o que nos permite dizer, baseados em Vigotski (2000), que o desenvolvimento cultural tem como base o emprego dos signos e que a sua inclusão no desenvolvimento geral do comportamento humano ocorreu, em primeiro plano, no social.

Na escola, Ferracioli (2018) afirma que o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre na e pela atividade do aluno, mediante tarefas de ensino planejadas e executadas pelo professor, objetivando o processo de internalização de signos pelo estudante. Os signos passam a mediar internamente sua atenção, tornando-a crescentemente autocontrolada por motivos ligados ao estudo. O autor explica ainda que com o progressivo autocontrole da atenção, o aluno renuncia à necessidade de que alguém lhe auxilie a dirigir a sua atenção, porque é capaz de ignorar quase todos os estímulos atrativos internos e externos visando concluir a tarefa proposta.

O estudo do processo de desenvolvimento cultural da atenção voluntária permite compreender que mesmo em condições adequadas de ensino, as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda não atingiram esse nível de desenvolvimento atencional. O estágio de desenvolvimento da atenção nesse período é chamado de atenção voluntária externa, ou seja,

[...] elas realmente dependem do professor para se atentarem às tarefas de ensino, especialmente se para elas houver uma precariedade de signos internalizados até aquele momento relacionados a conceitos próprios do currículo escolar e se não existirem motivos de estudo que possam assumir a condição de figura na complexa e dinâmica totalidade de estímulos a que estão expostas em ambiente escolar. Se deixadas à própria sorte em tarefas escolares que exijam delas o que ainda não podem oferecer como produto de desenvolvimentos anteriores, elas fracassarão em atingir os objetivos de ensino, independentemente se estas tarefas são sobre este ou aquele conteúdo, se foi realizada individualmente ou

em grupo ou mesmo se foram utilizados estes ou aqueles recursos em aula (FERRACIOLI, 2018, p. 64).

Considerações Finais

Bonadio e Mori (2013) compreendem que o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre lentamente, por meio da mediação do adulto e da apropriação da linguagem exterior que, posteriormente, converter-se-á em interior. Estas considerações tornam evidentes os riscos de diagnósticos precoces, como vêm ocorrendo nos casos dos problemas de atenção. Cada vez mais cedo, a queixa dos pais e de professores está chegando aos especialistas que levantam a hipótese de TDAH em crianças com cinco, seis anos de idade. As autoras ainda questionam: como diagnosticar uma criança nesta idade, se a atenção voluntária começa a estabilizar-se a partir dos cinco anos? Se a atenção voluntária, como postula a teoria histórico-cultural, é caracteristicamente social e desenvolve-se mediante o estabelecimento de relações sociais, não estaríamos menosprezando ou diminuindo o papel de mediador que cabe ao professor e à família, em detrimento de um tratamento medicamentoso, que em muitos casos é considerado a única alternativa?

Contudo, não se pretende neste estudo negar a existência de crianças desatentas e/ou agitadas, especialmente no contexto escolar. A intenção é refletir de forma crítica e criteriosa sobre o TDAH. Outro ponto importante é questionar o tratamento para os casos diagnosticados que, em grande parte, são medicamentosos. A partir do entendimento do desenvolvimento da atenção voluntária apontado pela psicologia histórico-cultural, deve-se propor outro olhar para esses casos e uma nova direção para a pesquisa e para as práticas dos profissionais da Saúde e Educação.

Referências

BARKLEY, R. A. **TDAH: transtorno de déficit de atenção com hiperatividade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos**

para Educação escolar. 2018. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, jan./jun. 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In*: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 77-94.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone. 1992.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. **Rev. Psiquiatria clínica**, v. 31, n. 3. p. 124-131, 2014.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W.; FERRACIOLI, M. U.; EIDT, N. M. Tem remédio para a Educação? Considerações da psicologia histórico-cultural. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 154-177, Edição Especial, 2019.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo III – Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



Parte II

**Políticas Públicas para as infâncias:
Saúde, Educação e rede de proteção
e assistência social**

O amor como poética em processos contra-hegemônicos em arte e educação: considerações a partir do Pia

*Joice Rodrigues de Lima*⁵⁵

Resumo: Nas quatro macrorregiões da cidade de São Paulo-SP, a Secretaria de Cultura (em parceria com a Educação) realiza, há mais de 14 anos, de forma ininterrupta, o PIÁ – Programa de Iniciação Artística que se relaciona com crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos e artistas educadores diversos (com formações nas linguagens de música, teatro, literatura, artes visuais e dança). Dentre muitos aspectos, este Programa acontece por meio de encontros artísticos pautados no olhar e na escuta amorosa entre artistas educadores e crianças (e adolescentes) e com foco em processos horizontalizados, onde as Infâncias são respeitadas e acolhidas em suas pluralidades. Seus processos têm a criança como centro e permeiam o brincar, a imaginação, a criação artística com suas temporalidades e materialidades próprias e se pautam nos vínculos estabelecidos entre os envolvidos, situando uma relação ética e respeitosa com tais Infâncias. Sendo assim, parto desta prática – que pude vivenciar como artista educadora e coordenadora junto às crianças, adolescentes, familiares, comunidades e outros artistas educadores, – e convido a reflexões sobre possíveis caminhos nas práticas em Arte Educação que entendam os encontros entre educadores e crianças (e adolescentes) pautados em uma ética amorosa, como um caminho potente, real e viável em processos contra hegemônicos em Arte e Educação. Como fundamento, me apoiarei nas contribuições da professora e pesquisadora bell hooks no que tange a uma Educação libertadora e esperançosa e em suas proposições sobre o amor como vínculo nas relações humanas; em aspectos das pedagogias participativas, como a pedagogia da escuta proposta por Loris Malaguzzi e a dimensão abordada por Antônio e Tavares, nomeada pedagogia poética, além das próprias e ricas publicações/materialidades documentadas por este Programa.

Palavras-chave: Infâncias; Amor; Arte Educação; Processos artísticos; PIÁ.

La premisa mayor es la constitución protagónica del ser humano, es decir, en permanente lucha por ser, por ser con otros, por valer, ser valorado y valorar al otro, a todos los que son otro y, añadiríamos, por saberse amado y amar.

Alejandro Cussiánovich

⁵⁵ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina – CEART. Pesquisadora a respeito de iniciativas contra-hegemônicas nas relações em Arte e Infâncias, em territórios latinoamericanos; integra o GETIS – Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias. E-mail: limjoice@gmail.com

Apresentação

As práticas artísticas, de uma forma geral, ocupam um lugar no imaginário social referente a ideia de intervenções libertárias pautadas em ideologias humanitárias e progressistas. Quando relacionadas a ambientes educacionais indicam a possibilidade de os indivíduos envolvidos expressarem suas subjetividades em seus processos formativos, valendo-se da(s) linguagem(ns) escolhida ou disponível tecnicamente.

No entanto, sabe-se que tais práticas são conduzidas e realizadas por pessoas tão diversas quanto suas condutas e posturas frente aos processos em Arte Educação, especialmente se pensarmos estarem imersas em contextos complexos como as realidades do Brasil: um país latino-americano, colonizado, múltiplo e com tecido estrutural complexo, mergulhado em uma realidade que reflete processos de invasão, dominação e reprodução de visões hegemônicas do mundo. Um movimento do educador pautado sim pelos movimentos educacionais e metodologias, mas, muito também, pelas escolhas pessoais sobre o modo como se considera a crianças. De tal forma que ainda os processos educacionais, em artes, julgados comumente como libertários necessitem de olhares apurados e uma revisão constante em seus métodos e procedimentos a fim de que intervenções condizentes com posturas hegemônicas atuais sejam encaradas e fissuradas para que caminhos outros em Arte e Educação sejam possíveis.

Por caminhos outros, faço referência a uma variedade de conceitos inadmissíveis de serem reforçados em qualquer contexto educacional atual, como opressões por raça, gênero e idade; assim como, a pertinência de ressaltar a necessidade de atuar com visões de mundo outras, que considerem a diversidade de povos e culturas, além, das eurocentradas - afirmadas como centrais desde os processos de colonização⁵⁶.

⁵⁶ A relação colonização e coloniedade/decoloniedade diz respeito a elaboração de conceitos que entendem um sistema-mundo, capitalista, racista, que subjuga o Outro não-europeu como justificativa para a exploração a partir dos processos de colonização que reverberam nas sociedades na atualidade. Sobre este assunto existem as obras de "Colonialidad del poder e classificacion social", de Aníbal Quijano, "El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la Modernidad", de Enrique Dussel, "Necropolítica", Achille Mbembe, Catherine Walsh dentre extensa bibliografia.

Sobretudo, na estruturação deste texto, refiro-me a posturas adultocentristas como forma de subjugação das crianças, dentre as hegemonias estruturais. Sobre essa questão, em seus estudos sobre direitos das infâncias, o Prof. Assis da Costa Oliveira, aponta a necessidade de encarar o adultocentrismo⁵⁷ como uma categoria estruturante do colonialismo. Ele reforça a urgente necessidade de aprofundar o entendimento de como a relação de poder dos adultos sobre crianças, jovens e idosos mantém as estruturas dominantes na sociedade capitalista atual:

O que me interessa discutir é como a colonialidade e a resistência descolonial oferecem ferramentas político-analíticas para a compreensão das relações de poder associadas às condições geracionais de crianças e jovens, ao mesmo tempo em que pode ser retroalimentada pelas teorias geracionais para melhor estabelecer as bases de uma dimensão adultocêntrica da colonialidade (OLIVEIRA, p.5, 2021).

Nesta perspectiva, a Sociologia da Infância trouxe para a perspectiva ocidental, um olhar para as crianças como sujeitos, detentores de direitos. Sob um entendimento que desloca o adulto do centro e o apresenta outros olhares em relação à criança, estabelecendo a possibilidade de relações horizontais, propícias à escuta. Deslocar o adulto do local e fala para o local de escuta é, em si, uma operação contra hegemonias vigentes, uma vez que concede a palavra para aquele que até então era subjugado a aceitar e realizar o que ouvia e, assim, desprovido de vontades e decisões na sociedade.

Focando em contextos latino-americanos, a pesquisadora Monique Voltarelli se apoia na compreensão da investigadora espanhola Lourdes Gaitán Muñoz que entende “[...] a infância como uma construção social, a considera como uma variável de análise social – assim como classe, gênero e etnia’ (GAIN TAN MUÑOZ *apud* VOLTARELLI, 2017, p.26) e sublinha que um dos objetivos principais que orientam as investigações científicas na área leva “[...] em consideração uma parte da sociedade que esteve esquecida por ela, (as crianças como grupo minoritário) (GAIN TAN MUÑOZ *apud* VOLTARELLI, 2017, p.29).”

⁵⁷ Relação de poder centralizada nos adultos em detrimento de outras faixas etárias.

Por sua vez, a pesquisadora brasileira Anete Abramovicz em parceria com Tatiane Rodrigues centraliza esta reflexão e indica a urgente necessidade de encontrarmos possibilidades que fujam de modelos hegemônicos nas relações com as crianças e colocam, ainda, o próprio conceito de Infância como principal dispositivo de poder hegemônico, já que também é uma construção social moderna, sob os preceitos do capital e do processo de colonização. Apontam que:

[...] nossa perspectiva é pensar de que maneira a criança pode ela própria interrogar sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014, p. 464).

Portanto, se as crianças ocupam na sociedade a condição de grupo minoritário, dependente e subjugada às decisões dos adultos e afetadas diretamente pelas estruturas sociais dominantes, alterar essa ordem é promover uma subversão, uma desestabilização na estrutura. Se, para a socióloga brasileira Maria Walburga dos Santos, a “[...] fala e a agência das crianças promovem inversão hierárquica no discurso estabelecido: se a criança fala, é como o subalterno falar, os excluídos falarem” (SANTOS, 2011, p.235), é possível afirmarmos que a viabilização de espaços nos quais as crianças tomem a frente das proposições é uma ação de cunho contra-hegemônico. Porém, é necessário ir além e rever a todo momento as relações nesses espaços sobretudo entre educadores adultos e as crianças participantes, a fim de minimizar posturas e métodos opressores que, sendo sutis e por se constituírem estruturalmente na sociedade ocidental, muitas vezes, se quer são percebidas nas práticas pedagógicas (e artístico-pedagógicas).

Neste cenário, nos processos em arte que pressupõem tais vieses contra-hegemônicos, a criança ocupa seu lugar de criadora e é capaz de dar forma sensível às subjetividades que permeiam sua realidade. Além disso, abre-se a possibilidade de desestabilizar uma ordem de opressora que espera delas sempre a obediência no cumprimento de tarefas – muitas vezes vivenciadas por elas em outros ambientes educacionais e/ou familiares. Pelo contrário, há espaço para o acolhimento de seus desejos, questionamentos e percepções.

Sendo assim, apresento nas próximas linhas, algumas considerações sobre o Programa de Iniciação Artística (PIÁ) realizado na cidade de São Paulo, desde 2008, que traz como eixo estruturante um olhar para a criança que foge da estrutura hegemônica, como apresentado até então; e o faço na intenção de pautar reflexões entre princípios participativos e práticas artístico-pedagógicas que promovam posturas horizontais na díade educador-criança.

Para tanto, de antemão, sublinho uma observação: pensar no termo horizontalidades para estabelecer a conexão e escuta das crianças, não faz jus às diversas possibilidades de posturas e relações que promovam o vínculo com suas ideias e fazeres. Portanto, sugiro tomarmos também a ideia de relação constelar, na expectativa de estabelecer uma ideia na qual as conexões possam ser recriadas, em um movimento dinâmico e pluridirecional.

Desenvolvimento

O PIÁ é o Programa de Iniciação Artística da Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo que acontece de forma ininterrupta há 14 anos⁵⁸, como parte das ações formativas direcionadas às Infâncias, da Supervisão de Formação em questão. Iniciou-se como projeto-piloto descentralizador das ações artísticas da EMIA⁵⁹, transbordando seus princípios em equipamentos públicos situados principalmente (mas não somente) nas periferias da cidade. De início, as ações foram implantadas em 8 equipamentos, entre CEUs e Bibliotecas Municipais e, atualmente, acontecem em mais de 58 equipamentos por todas as regiões da cidade, incluindo Teatros e Casas de Cultura, além de já ter sido realizado por parcerias em Escolas Públicas, também. Seus processos acontecem por vivências – chamadas encontros artísticos – que partem de proposições e interesses das crianças e adolescentes participantes. Tem como eixo central uma relação horizontal e colaborativa entre ar-

⁵⁸ Nesse ano de 2021, caminha para a contratação da 13ª edição do Programa.

⁵⁹ EMIA é a Escola Municipal de Iniciação Artística da Prefeitura de São Paulo, existente há mais de 35 anos, localizada no meio de um parque, na região do Jabaquara, zona sul da cidade: “Com cursos regulares e integrados nas áreas de artes visuais, música, dança e teatro, a EMIA atende por volta de 1000 alunos [...]. essa experiência já inspirou outros modelos: [...] O PIÁ vem se aprimorando a cada ano e, junto com a EMIA, tem chamado a atenção para a necessidade de fortalecermos programas e ações voltadas à arte e à infância, que ressaltam a importância do brincar na vida dos cidadãos que pretendemos formar [...]. (RAMALHÓ in FRAGA, p.7, 2016).

tistas-coordenadores, artistas-educadores, crianças e adolescentes e o diálogo com as diversas culturas das infâncias.

Ao longo de sua existência, o Programa passou por vários formatos estruturais – de acordo com perspectivas de diferentes gestões e a variabilidade dos artistas⁶⁰, mantendo por característica: a realização de encontros artísticos entre dois e/ou quatro artistas educadores e crianças e/ou adolescentes entre 5 a 14 anos, agrupadas em faixas etárias de 5 a 7, 8 a 10 e 11 a 14 anos; o subsídio conjunto pelas pastas de Educação e Cultura (sendo a gestão desta última) e a realização em espaços públicos descentralizados, em sua maioria.

No sentido de olhar e promover um espaço central para as culturas de infâncias, o PIÁ tem por objetivos⁶¹: valorizar as formas próprias da infância e adolescência em seus processos de criação e expressão; propiciar experiências e aprendizados estéticos de forma dialógica entre diversos saberes; democratizar o acesso de crianças e adolescentes a bens culturais e artísticos, contribuindo para a construção da cidadania cultural; promover a sociabilidade e a integração da criança e adolescente na família, comunidade, na escola e em outros espaços públicos.⁶²

De forma geral, os encontros artísticos viabilizados pelo programa acontecem em torno de questões, pensamentos, proposições, brincadeiras, dúvidas ou desabafos trazidos pelas crianças e adolescentes. De maneira que temos um processo artístico-pedagógico que existe a partir da criança, com narrativas artísticas produzidas por elas. Prioriza-se ali, que essa relação entre artistas educadores e crianças seja horizontal e colaborativa, ou seja, os saberes, as ideias, as propostas coexistem e convergem para dar luz à subjetividade das crianças. O grupo (considerado adultos e crianças) trabalha junto em criações de linguagens híbridas ou

⁶⁰ Uma das problemáticas levantadas no Programa é a contratação acontecer anualmente através de edital público, tanto para artistas educadores como coordenadores, de forma a não garantir a continuidade do trabalho da equipe nos equipamentos/contextos territoriais, além de promover a interrupção de suas atividades no início do ano para viabilizar o processo de novas contratações.

⁶¹ SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. Programa de Iniciação Artística - PIÁ. 2015. Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=8465>. Acesso em dez. 2020.

⁶² SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. Programa de Iniciação Artística - PIÁ. 2015. Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=8465> acesso em dez. 2020.

não, de acordo com seus interesses. As crianças são proponentes de sua narrativa artística e participativa no processo coletivo.

Para além de uma perspectiva horizontal, que pressupõe uma relação mais igualitária, na qual a conexão e a escuta são priorizadas, é possível visualizar uma relação constelar, na qual conexões e sentidos concretizam-se a partir do olhar frente algo, sentidos que podem ser partilhados e revistos, de modo dinâmico e relacional.

Em cada turma, sempre participam dois ou quatro artistas educadores, preferencialmente, com formações artísticas diversas, exatamente para ampliar as características “constelares” compartilhadas com as crianças e adolescentes que complementam o grupo; o que não significa que os processos percorridos por determinada turma sejam restritos às experiências artísticas dos adultos educadores em questão. A proposta no PIÁ é que quem indica o caminho de criação sejam as crianças, de acordo com seus interesses temáticos e processuais, sendo que, neste sentido, os adultos viabilizam e contribuem para que o desejo criativo seja possível de ser percorrido.

Em relação aos processos em Arte e Educação, a professora e pesquisadora Marina Marcondes Machado propõe a abordagem em espiral para “[...] cultivar um modo de exercer o ensino da arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas: trabalhar a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos [...]; bagunçar um pouco a linearidade das quatro linguagens [...]” (MACHADO, 2012, p. 14). Trata-se de um olhar mais poroso frente os processos em Arte Educação, no compromisso de abraçar as intencionalidades e desejos das crianças muito para além do compartilhamento de princípios técnicos e, ainda adiante, considerando os contextos sociopolítico-econômicos-raciais, dos quais tais crianças e adolescentes fazem parte, em encontro à perspectiva destacada pela Sociologia da Infância.

Uma porosidade que propicia uma conexão, uma postura relacional de escuta com as crianças, suas proposições, desejos e, inclusive, recusas; uma postura que implica um comprometimento com a criança; uma postura ética com a relação e seus processos.

Neste sentido, ao relatar o trabalho em Reggio Emilia, pautado na Pedagogia da Escuta proposta por Loris Mallaguzzi, Carla Rinaldi afirma que:

O trabalho com a ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo o cenário da pedagogia. Pois a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções pré-concebidas sobre o que é certo e apropriado. A pedagogia da escuta trata o saber como algo construído, em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o Outro num igual. Para cada questão, é preciso abrir-se para a Alteridade – receber abertamente o estranho [...] (RINALDI, 2021, p. 43).

A autora traduz neste trecho, um profundo respeito diante às Infâncias, uma verdadeira conexão com as crianças, em contextos educacionais. Postura essa que, em processos artístico-pedagógicos e especificamente no PIÁ, implica em uma escuta que considere ainda o fazer processual e suas necessidades, mas que não se limite a isso; um “ouvido-educador” que detecte inclusive o que não está sendo dito e que permeie as subjetividades inerentes aos diversos contextos aos quais as crianças estão inseridas; uma escuta que contemple realidades não conhecidas, nem imaginadas pelos educadores, mas tão concretas nos territórios. Uma escuta que necessite ser alimentada por estudo e ampliação das visões de mundo, principalmente no sentido de fissurar estruturas hegemônicas condicionantes do “mundo dos adultos” e, sempre, antes de tudo, uma escuta curiosa e amorosa.

A professora Bruna Ribeiro tece algumas ponderações pertinentes a esta temática que estão relacionadas às contribuições de Antônio e Tavares (2022 *apud* 2019) e as relata no livro “Pedagogia das Miudezas”. Em determinado trecho, ela nos traz que esses autores:

[...] evidenciam a qualidade da narrativa infantil somada a qualidade da escuta do adulto, que juntas jogam luz à poética da infância que pode ser entendida como a resistência das crianças frente a dureza do mundo, através de sua imaginação, [...]. Os autores defendem que as crianças têm o que dizer e precisam de diálogos

e, acima de tudo, de escutas, mas não qualquer escuta e sim, uma *escuta poética* (RIBEIRO, 2022, p. 62).

Mais à frente, neste mesmo livro, a autora sublinha que a escuta de crianças, além de poética é um elemento político, evidenciando a necessidade de políticas públicas para Infâncias serem pautadas por elas próprias, já que são diretamente afetadas. Considerando essa ideia, penso aqui que tal escuta seja política também pelo fato de atuar como elemento subversivo frente as estruturas de dominação hegemônicas. Portanto, escutar as crianças em processos direcionados à criação artística é em si um ato poético e político, já que se constitui como uma ação desestabilizadora das ordens hierárquicas usuais na sociedade e permite um deslocamento do discurso com a visibilidade de pontos de vistas e criações artísticas de grupos sociais tidos em posição subalternizada: as crianças.

De acordo com as observações nos processos no PIÁ, para que essa escuta se realize é necessária certa disponibilidade para estar presente e se conectar com o outro, com as crianças, com seus contextos. Trata-se de uma disponibilidade que abre espaço para as subjetividades, promovida por um olhar amoroso diante dos processos. E é amor como postura ética diante a vida, como condutor das relações e propulsor de ações, como a professora Bell Hooks nos apresenta.

Segundo a autora, em sua experiência, percebeu que, em todos os contextos, mas especificamente nos contextos educacionais, as “conexões emocionais tendem a ser suspeitas, em um mundo no qual a mente é valorizada acima de tudo, no qual predomina a ideia de que as pessoas podem e devem ser objetivas” e que “sentimentos de afeto” impediriam essa objetividade (HOOKS, 2021, p.203). A autora desenvolve essa ideia no livro “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança” e elabora uma ideia acerca do fato de o objetivismo ter como meta eliminar todas as subjetividades, portanto, ele é um recurso da dominação, das forças hegemônicas. Para ela, o objetivismo elimina a complexidade e a pluralidade, subjuga o confronto e o reconhecimento de outros pontos de vista. Sustenta que, em oposição às subjetividades nas relações, “[...] onde há o objetivismo, não há espaço para a escuta [...]” e “[...] onde há a dominação, não há espaço para o amor” (HOOKS, 2021, p. 204-205) e ainda “A escolha por amar é uma

escolha por conectar, por nos encontrarmos no outro” (HOOKS, 2021, p. 113).

A partir da experiência com os encontros artísticos do PIÁ, torna-se evidente que a disponibilidade do artista educador, quando pautada neste amor apontado por Hooks, é capaz de estabelecer conexões profundas, potencializando as relações pedagógicas nos processos entre os adultos e crianças, restituindo assim lugares para suas subjetividades. É a manutenção da postura amorosa que coloca o educador disponível para a criança e predisposto a acolher e auxiliar na realização daquilo que elas trazem como interesse; é o amor que o faz agir em prol do outro; que favorece a relação e propulsiona todos os envolvidos adiante.

Considerações finais

O filósofo e professor Renato Noguera nos aponta sobre a necessidade de falar sobre o amor e os afetos para que, através do reforço e repetição, a gente possa adequar nosso discurso em coerência às nossas práticas; para que sobretudo possamos ultrapassar o entendimento raso e clichê sobre esse sentimento, que não nos permite aprofundar o debate e chegar nos riscos da prática amorosa (NOGUERA, 2022). Riscos este que compreendem o mergulho na relação profunda e radical, de onde emergem nossos próprios fantasmas e medos relacionados à nossa própria experiência de infância e ao tratamento que (não) tivemos em contextos educacionais de maneira geral.

Trata-se da atitude de romper com modos que ainda – no íntimo de nossas posturas e ações frente às crianças e adolescentes – reproduzem hierarquias adultocêntricas pautadas em um determinado modo de poder representado pela subjugação da criança em detrimento do adulto. Neste sentido, falar e atuar com amor hoje é um ato revolucionário dos mais necessários, uma vez que destitui os lugares de poderes em relações pedagógicas e possibilita a escuta e conexão, imprescindível quando se pretende abrir fissuras nas estruturas sociais, por meio de processos artísticos pedagógicos, e estabelecer relações constelares.

O Programa de Iniciação Artística evidenciou, no contexto da cidade de São Paulo (e ainda o faz), diversas situações nas quais a conexão e o afeto oportunizaram uma escuta respeitosa que

possibilitou espaços nos quais as crianças puderam escolher quais lugares gostariam de ocupar.

Neste sentido, falar e tomar o amor como elemento fundante nas relações sociais, sobretudo com as crianças, é garantir uma postura ética que vá de encontro com seus desejos e necessidades; é garantir coerência entre propostas artístico-educacionais e um compromisso de enfrentamento das hegemonias postas no/pelo ocidente, essencial ainda mais se tratando de iniciativas públicas que buscam atender em diferentes realidades socioeconômicas.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 maio 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

MACHADO, Marina M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 04 maio 2022.

NOGUERA, Renato. Uma conversa sobre amor, Educação e afeto. **YouTube**, mar. 2022. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zyDg_74Heak&t=510s. Acesso em: 04 maio 2022.

OLIVEIRA, Assis C. Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 8, n. 20, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/culturasjuridicas>. Acesso em: 04 maio 2022.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SANTOS, Maria Walburga. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 235-240, maio/ago. 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Cultura. **Programa de Iniciação Artística – PIÁ**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=8465>. Acesso em: dez. 2020.

FRAGA, A. **EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2016.

VOLTARELLI, Monique A. **Estudos da Infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância. Orientação Maria Letícia Pedroso Nascimento. 2017. Tese (Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Qualidade nas políticas públicas para a educação infantil: uma revisão de literatura

Aline Schuck⁶³

Resumo: Nos últimos 30 anos, a Educação Infantil vem sendo alvo de importantes debates sobre a garantia do direito à qualidade da oferta. O objetivo desse estudo é analisar os documentos normativos e suas concepções sobre a qualidade para a Educação Infantil brasileira por intermédio de revisão de literatura. A efetivação das políticas de qualidade vem enfrentando uma série de desafios e tensões para a sua consolidação. O artigo se valeu de revisão de literatura e análise documental acerca das produções em torno dos documentos que versam sobre a qualidade. Além da literatura revisada, foram selecionados os Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006, 2018) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) para a análise documental. Para sustentar nossas análises, revisitamos a literatura sobre a temática Ribeiro (2013); Lamare (2017); Taporosky; Silveira; Guerres-Zucco; Zanella; Coutinho (2022). Além disso, fazemos interlocuções com referenciais de Corrêa (2003); Campos; Füllgraf; Wiggers (2006); Campos *et al.*, 2011; Bondioli (2013); Flores; Peroni (2018) conceituando, problematizando e indicando as concepções de qualidade defendidas nestes dispositivos normativos para Educação Infantil. Os dados revelaram que a construção da qualidade na Educação Infantil ainda encontra desafios para sua concretização. Concluímos que os indicadores constituem uma política potente na busca pela efetivação de políticas de qualidade. Identificamos a necessidade de implementação e monitoramento consistente, que produza um processo contínuo e recorrente. Esse monitoramento permitirá a qualificação e um processo transformador das políticas, bem como poderá apontar novas possibilidades de pensar e fazer a qualidade na Educação Infantil no contexto das crianças de todo Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Qualidade; Educação Infantil.

Introdução

A temática da qualidade na Educação Infantil vem sendo marcada por uma série de discussões que incidem sobre as políticas públicas nos serviços ofertados para as crianças de todo país. Nos últimos 30 anos, a Educação Infantil vem sendo alvo de importantes debates sobre a garantia do direito à qualidade da oferta. Sua trajetória é marcada por diversas lutas, desafios, impasses e conquistas.

⁶³ Aline Schuck, professora da rede municipal de Feliz/RS, mestranda do programa PPGED-MP pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisa sobre Políticas Públicas. E-mail: aline-schuck@uergs.edu.br

Esse artigo tem por objetivo analisar os documentos normativos e suas concepções sobre a qualidade para a Educação Infantil brasileira por intermédio de revisão de literatura. A efetivação das políticas de qualidade vem enfrentando uma série de desafios e tensões para a sua consolidação. A escrita do artigo aconteceu em paralelo à pesquisa de mestrado realizada, onde se busca reflexões sobre a temática da qualidade na Educação Infantil.

Inicialmente, destaca-se que as políticas públicas voltadas à infância têm marco decisório com a Constituição Federal de 1988 (CF) (BRASIL,1988), a qual caracteriza a Educação como direito fundamental subjetivo. Na sequência, outras foram sendo promulgadas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

No que compete à qualidade da Educação, no artigo 206 da CF, o inciso VII, estabelece como um princípio do ensino a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). No entanto, ao estabelecer a garantia de padrão de qualidade, a lei não especifica quais são os parâmetros, dimensões ou critérios previstos para se avaliar ou monitorar a qualidade da Educação Infantil brasileira.

O ECA ratificou o direito ao “atendimento da criança em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990, art.54, inciso IV) reafirmando o direito ao acesso da etapa, na infância. A LDB, (BRASIL, 1996) consagrou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, demarcando o atendimento para crianças de zero a três anos na etapa creche e de quatro e cinco anos na pré-escola.

Diante dessa conjuntura, houve um intenso trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar e estabelecer critérios e parâmetros para a Educação Infantil brasileira. O MEC lançou um conjunto de documentos normativos de caráter orientador para gestores, professores e demais profissionais da Educação.

Os documentos selecionados, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2018) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b),

consistem em dois documentos produzidos pelo MEC para orientar a qualidade nas instituições infantis.

Para sustentar nossas análises, revisitamos os estudos na revisão de literatura, apresentamos as concepções de qualidade defendidas nos dispositivos normativos para Educação Infantil, estabelecemos interlocuções com referenciais sobre a temática e, por fim, fizemos nossas considerações sobre suas formas de efetivação. A relevância desse estudo é refletir sobre as políticas públicas e produções que versam sobre a qualidade da Educação Infantil. As discussões e reflexões continuam em aberto, ante os desafios enfrentados para atingir a qualidade dos serviços prestados na primeira infância.

Metodologia

O artigo de revisão teve como metodologia empregada a pesquisa bibliográfica e a análise documental acerca dos estudos realizados em torno dos documentos oficiais que versam sobre a qualidade.

A pesquisa bibliográfica permitiu conhecer o que vem sendo produzido na área e suas contribuições teóricas. Para Gil (2008, p.50) a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. De acordo com Gil (2008), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é a gama de informações que nos possibilita.

A pesquisa foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual utilizamos os descritores “qualidade” e “Educação Infantil”, no período de 2003 a 2022. Encontramos um volumoso número de publicações nos últimos anos. Depois de uma leitura inicial para selecionar os materiais, organizamos os conteúdos em perspectivas, uma delas resultou na produção deste artigo.

Selecionamos os materiais da revisão que trouxeram reflexões sobre os documentos supracitados produzidos pelo MEC nos estudos apresentados por Ribeiro (2013); Lamare, (2017); Taporosky; Silveira; Guerres-Zucco; Zanella; Coutinho (2022). Além disso, fizemos interlocuções com referenciais de Corrêa (2003); Campos; Füllgraf; Wiggers (2006); Campos *et al.* (2011); Bondioli (2013);

Flores; Peroni (2018) conceituando, problematizando e indicando as possibilidades dos seus usos.

Ao realizar a análise documental, propomos reflexões sobre a temática encontrada na revisão de literatura e nos documentos oficiais. De acordo com Cellard (2012, p.298), “[...] o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns pressupostos iniciais”. Buscamos analisar e fundamentar as reflexões a partir dos referencias indicados.

A qualidade segundo os documentos oficiais para a Educação Infantil

Fruto de um intenso movimento de estudos e discussões realizado pelo MEC, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) contaram com a participação de especialistas de diversos setores e entidades da sociedade. Em sua primeira versão, o documento foi discutido em seminários regionais e na segunda, debatido em um seminário técnico em Brasília.

Tinha como objetivos proporcionar o cumprimento das medidas constitucionais da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC, que preconizava a construção coletiva das políticas públicas para a Educação. Além destes, o documento buscava “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 8). Esse produto objetivava consolidar uma base comum para os sistemas educacionais e abarcar as diferentes regiões do país.

Lamare (2017) analisa os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) no processo histórico e afirma que os documentos fazem parte das publicações do MEC, após compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990). O documento concebia a qualidade baseada nos valores morais que o MEC sustenta como concepção de qualidade, associada à eficácia social e valores vinculados ao direito de Educação como princípio de inclusão e justiça social (LAMARE, 2017).

No primeiro volume, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) fundamentam as concepções sobre a qualidade da Educação, contextualizam as concepções de criança e de pedagogia infantil, apresentam concepções sobre a qualidade na Educação Infantil, resultados de pesquisa e as perspectivas da qualidade na legislação vigente, retomando os principais dispositivos.

O assistencialismo e a Educação compensatória, que perdurou e ainda perdura pelos sistemas de ensino do Brasil, tem modelos de atendimento voltados principalmente à alimentação, à saúde, à higiene e à proteção. Os Parâmetros orientam padrões e institucionalizam orientações com relação aos sistemas das instituições de Educação Infantil, onde há preocupação pedagógica para além do cuidado.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) retomam as principais normativas legais e os documentos produzidos que tratam de fomentar a qualidade das instituições de ensino. Concebem a criança como sujeito de direitos, indivíduos únicos, singulares, sociais e históricos, seres competentes e produtores de cultura.

Os discursos sobre a qualidade na Educação Infantil direcionaram políticas implantadas no quadro de reformas educacionais em diversos países. Com a democratização do acesso na etapa, as problemáticas sobre as condições de permanência ganharam destaque, recuperando o debate sobre quantidade versus qualidade.

Os estudos de Lamare (2017) indicaram que o conceito de qualidade na Educação Infantil precisa ser revisto para além dos discursos que trazem uma “[...] visão de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo” (LAMARE, 2017, p. 226). Problematizar e fundamentar a questão da qualidade se torna fundamental, uma vez que, com políticas voltadas à qualidade, são necessárias ações de monitoramento e instrumentalização dos programas, a fim de que haja comprometimento com a melhoria dos resultados e consequentemente à efetivação da qualidade.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) apresentam considerações sobre qualidade, afirmando que

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, p. 24).

O conceito de qualidade discutido vai ao encontro das principais contribuições teóricas sobre a qualidade que identificamos na literatura, convidando, assim, os que fazem parte da Educação a pensá-la e operá-la no contexto infantil. Consideramos a qualidade como um conceito socialmente construído, que nos remete aos diferentes contextos e à diversidade do território brasileiro. Convém ainda considerar que o contexto é permeado por suas próprias demandas e necessidades e que estas, por vezes, são tensionadas e sujeitas a negociações. (BONDIOLI, 2013).

Existem diferentes perspectivas sobre a qualidade. Corrêa (2003) afirma que ela não pode ser traduzida em um conceito absoluto e, com isso, diferentes setores da sociedade e diferentes políticas públicas podem tomá-la de diferentes formas. A autora reforça que devemos pensar em qualidades e não somente em qualidade (CORRÊA, 2003).

Pensar a qualidade nos diferentes contextos brasileiros pre-dispõe a pensar na relatividade e nos subjetivos conceitos de qualidade. Por mais que a qualidade tenha um caráter subjetivo, relativo e de valoração condicionada aos princípios e critérios de diferentes contextos e realidades, é necessária uma objetividade na sua definição. Taporosky e Silveira (2022, p. 332), compreendem “[...] o conceito de qualidade como polissêmico; e, que, enquanto um princípio, sua realização deve ser buscada de forma maximizada [...]”.

De acordo com Campos *et al.*, (2011), com as normatizações legais e entendimentos ampliados sobre a concepção de infância e criança, foi preciso distanciar-se da concepção infantil assistencialista, bem como do modelo escolarizante. Os autores corroboram que:

A definição de qualidade da educação e a seleção de critérios que possibilitem medidas de qualidade são temas em constante discussão no campo educacional. Na Educação Infantil, este é um

debate bastante atual, que comporta diferentes posicionamentos nos meios especializados (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 25).

No segundo volume, “são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais” (BRASIL, 2006, p. 10). Novamente fica evidente a intenção de padronizar os sistemas de ensino infantil e cumprir demandas relacionadas à qualidade.

O volume apresenta as competências dos sistemas de ensino, a nível federal, estadual e municipal, retomando as incumbências de cada mantenedora. Indica de forma breve a caracterização da instituição infantil, passando então a delimitar os parâmetros nacionais de qualidade. Os parâmetros apresentam três critérios principais que versam sobre a proposta pedagógica, reforçando a ideia de que a instituição infantil não se restringe somente ao cuidar. O educar começa a ganhar mais evidência e passamos para relação entre o binômio cuidar e educar.

Os parâmetros instituídos são destinados à gestão das instituições de Educação Infantil, aos professores e demais profissionais que atuam nas instituições, fazem menção às interações de gestores e demais profissionais e, por fim, dispõem sobre a infraestrutura das instituições infantis.

Recentemente os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) passaram por uma atualização. Esta se fez necessária, visto que muitos dispositivos legais foram criados desde 2006. Formatado em um único documento “tem como objetivo orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 7).

Isso é destinado aos gestores de secretarias de Educação e das instituições de Educação Infantil, professores e profissionais da Educação Infantil, para familiares e responsáveis pelas crianças de zero a cinco anos. Sua nova versão, contextualiza de forma breve a linha histórica da Educação Infantil, retomando as principais políticas públicas que foram constituindo os direitos à Educação

Infantil e que causaram mudanças na organização e estrutura delas.

O novo documento está estruturado em oito áreas focais. Em cada uma dessas áreas, foram determinados princípios e práticas específicas relacionadas à qualidade na Educação Infantil. Apresenta princípios e práticas como forma de orientar e instruir a implementação e avaliação das políticas públicas.

Nesse sentido, os princípios são distribuídos aos responsáveis pela sua efetivação: gestor da secretaria municipal de Educação; gestor da instituição de Educação Infantil; aos professores; aos demais profissionais da Educação; aos familiares; as demais redes de apoio à instituição infantil, visto que as políticas públicas voltadas à Educação perpassam outras áreas sociais, transitando por outros setores que dividem a responsabilidade sobre os direitos da infância. No quadro 1, é possível acompanhar a nova organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

Quadro 2 - Estrutura das áreas, princípios e práticas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

Área Focal 1	Gestão dos sistemas e redes de ensino	Princípios: 1.1) Gestão de acesso, oferta e matrícula 1.2) Sistema de Ensino/Rede de Ensino	30 Parâmetros
Área Focal 2	Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil	Princípios: 2.1) Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais 2.2) Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais 2.3) Condições de trabalho dos Professores e profissionais da Educação	31 Parâmetros

Área Focal 3	Gestão das instituições de educação infantil	Princípios: 3.1) Planejamento e avaliação 3.2) Projeto Pedagógico 3.3) Transições (casa-Instituição, ano a ano, entre etapas) 3.4) Instâncias colegiadas 3.5) Promoção da saúde, bem-estar e nutrição	52 Parâmetros
Área Focal 4	Currículos, interações e Práticas Pedagógicas	Princípios: 4.1) Campos de Experiência: multiplicidade de Experiências e Linguagens 4.2) Qualidade das Interações 4.3) Intencionalidade pedagógicas 4.4) Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças	41 Parâmetros
Área Focal 5	Interação com a família e A comunidade	Princípio: 5.1) Relações com a família e a comunidade	17 Parâmetros
Área Focal 6	Intersetorialidade	Princípio: 6.1) Rede de Proteção Social	10 Parâmetros

<p>Área Focal 7</p>	<p>Espaços, materiais e mobiliários</p>	<p>Princípios: 7.1) Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento 7.2) Insumos pedagógicos e materiais</p>	<p>27 Parâmetros</p>
<p>Área Focal 8</p>	<p>Infraestrutura</p>	<p>Princípios: 8.1) Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes ambientais 8.2) Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes</p>	<p>31 Parâmetros</p>

Elaborado pela autora. **Fonte:** (BRASIL, 2018)

Identificamos que em sua nova versão, o documento deixa de problematizar as questões sobre qualidade e foca na apresentação dos parâmetros instituídos, servindo como um balizador de critérios de qualidade. Os parâmetros indicam uma série de critérios que implicam na qualidade da Educação Infantil.

Sua nova estrutura e organização indicam os parâmetros a serem alcançados pela Educação Infantil no Brasil e que apresentam grandes desafios. A realidade de muitas instituições infantis está distante de atender todos os parâmetros estabelecidos. Pesquisas sobre qualidade vêm apontando os maiores déficits da Educação Infantil: formação docente, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e a relação com as famílias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Embora tenhamos bem consolidadas as políticas públicas para a infância, o conjunto normativo regulador, tão somente, não garantiu acesso e permanência para todos (FLORES; PERONI, 2018). As políticas instituídas não se materializaram plenamente, necessitando de atenção por parte dos gestores públicos.

Diante disso, voltamos para uma grande arena de discussões: a avaliação e monitoramento das políticas instituídas. Consideramos que se fazem necessários programas de acompanhamento das políticas instituídas para a Educação Infantil, que possam, de fato, fazer a avaliação do seu alcance nas instituições de todo Brasil. Essa questão nos remete aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) que foram instituídos objetivando traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006) em indicadores operacionais, no sentido de oferecer um instrumento de apoio aos educadores e às comunidades atendidas pelas instituições infantis.

O documento é apresentado como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade. De acordo com ele “Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2009b, p.13). Por meio desse instrumento, as instituições podem identificar seus pontos fortes e os pontos de atenção, compondo um diagnóstico e identificando onde podem intervir para melhorar a qualidade de acordo com as suas condições.

O instrumento é destinado às instituições de Educação Infantil. Secretarias de Educação e Conselhos Municipais de Educação podem incentivar seu uso. A adesão ou uso do instrumento é voluntária, entretanto, analisamos que o uso regular do instrumento pelas instituições de Educação Infantil poderia potencializar e promover um caminho contínuo e significativo de melhoria da qualidade.

Sua metodologia é bastante flexível e pode ser utilizada de acordo com as experiências de cada instituição. Para realização do processo de autoavaliação, recomenda que se eleja um grupo, realize-se um planejamento e a mobilização da comunidade para a organização dos espaços e materiais necessários. O passo a

passo delinea a utilização dos indicadores no processo. Um fator de grande importância é a participação de pessoas de diferentes segmentos da comunidade, pais, mães, professores, funcionários, conselheiros tutelares e diferentes pessoas da comunidade.

Os indicadores estão divididos em sete dimensões: 1) Planejamento institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Dentro de cada dimensão, são listados indicadores que são avaliados pelo grupo instituído após responder uma série de perguntas. As respostas a essas perguntas permitem que a comunidade avalie os indicadores num sistema de atribuições de cores.

Ribeiro (2013) discutiu em seus estudos a metodologia proposta no documento e ressaltou aspectos potenciais e limitantes da experiência realizada em São Paulo. Sua pesquisa buscou compreender como diferentes segmentos envolvidos direta ou indiretamente no cuidado e na Educação das crianças pequenas, participam e contribuem no processo de construção da qualidade através da autoavaliação.

Os dados revelaram que a construção da qualidade na Educação Infantil ainda encontra desafios para se concretizar. A rígida organização hierárquica e as formas de controle e de poder foram os principais fatores revelados. A proposta participativa e ideológica evidenciou que a busca por consenso não ocorre somente por grupos diferentes e sim nos poderes desiguais. De acordo com Ribeiro (2013), os resultados podem ser suscetíveis a uma série de distorções, como, por exemplo, um participante da avaliação definiu a cor de um indicador por medo de retaliação ou perda da vaga. Enfim, implica em muito cuidado durante o processo. A autora afirma que:

A experiência mostrou que não basta “fazer parte” para “tomar parte”, pois o desvelamento de vozes, há tanto silenciadas, não é um processo que se dá de uma hora para a outra. É preciso que esta prática seja fomentada no dia a dia das instituições para que vá se fortalecendo e se consolidando (RIBEIRO, 2013, p.73).

Portanto, enaltecermos a importância da participação social efetiva e ativa nos contextos infantis. O diálogo sobre a Educação dentro do contexto escolar permite, através da autoavaliação, identificar e mirar novas formas de pensar os processos democráticos para falar sobre qualidade.

Em uma pesquisa recente sobre instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para Educação Infantil, Guerres-Zucco, Zanella e Coutinho (2022), analisam e comparam diferentes modelos de avaliação da qualidade. As autoras apontam como pontos relevantes da avaliação da qualidade na Educação Infantil:

A formação de professores; a estrutura da instituição; o currículo; as práticas pedagógicas; as políticas voltadas para a primeira infância; e o trabalho pedagógico por meio da oferta de tempos, espaços, materialidades que promovam a ampliação de repertórios e a prática pedagógica potencializadora da aprendizagem (GUERRES-ZUCCO; ZANELLA; COUTINHO, 2022, p. 4-5).

A questão da avaliação da qualidade na Educação Infantil implica considerar a avaliação do contexto. As autoras utilizam duas categorias para a análise dos modelos: uma delas com foco no desenvolvimento das crianças e a outra com foco nos ambientes, insumos e processos. A análise dos modelos acontece de acordo com a segunda categoria: ambientes, insumos e processo.

A pesquisa revelou que os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) estão em completa consonância com a diretrizes curriculares para a Educação Infantil e indicam um padrão de qualidade em conformidade com os princípios e parâmetros da Educação Infantil (GUERRES-ZUCCO; ZANELLA; COUTINHO, 2022).

Este estudo demonstra que temos um documento de avaliação potente, adequado às necessidades da Educação Infantil. Podemos supor que seu uso pelas instituições de ensino, com maior ênfase, contribuiria com a melhoria da qualidade nos serviços oferecidos.

A proposta de autoavaliação dos indicadores da qualidade tem caráter participativo, democrático e dialógico, visando à participação de toda comunidade escolar. Seus indicadores apresentam maior probabilidade de adaptação, buscando monitorar a execução dos parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil (GUERRES-ZUCCO; ZANELLA; COUTINHO, 2022).

Sua utilização é recomendada às escolas de Educação Infantil, porém muitas delas podem não fomentar o uso do mesmo devido à ausência de caráter normativo. Nesse contexto, surgem algumas problematizações: Qual é o espaço para discussão e reflexão sobre os documentos? Quais sentidos são atribuídos no espaço escolar? Há de fato, conhecimento sobre essas políticas?

Para Bondioli (2013, p.33), a qualidade “[...] deve ser elaborada através de processos de integração e participação”. A autora defende que a qualidade deve ser negociada, exige envolvimento, compartilhamento e cooperação. A participação negociada consolida um processo de melhorias nas políticas e nas práticas cotidianas da instituição infantil. Bondioli (2013) afirma que:

Participar e negociar a qualidade são faces da mesma moeda. A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levadas a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa. Efetivamente, a qualidade não é somente algo que se confere, de que se verifica o nível ou a adequação a padrões prefixadas; é também algo que se “faz”, se elabora, se constrói através do concurso de todos aqueles que operam em uma certa realidade educativa. A qualidade é inscrita e incorporada na vida de uma instituição – escola, creche, etc., – nas atividades, nas modalidades de participação. “Fazer” a qualidade é pelo menos tão importante quanto defini-la e avaliá-la (BONDIOLI, 2013, p.35).

A integração e participação são palavras-chave para tratar sobre a qualidade. Então, além das normativas previstas, da estrutura, dos insumos e processos, a qualidade também é fator determinante da participação de diferentes atores sociais que contribuem no processo.

Os Indicadores da Qualidade constituem um documento simples e metódico, que além de utilizar critérios que contemplem as dimensões de qualidade, são pensados e negociados pela sua comunidade. Pensar sobre a qualidade da instituição através do instrumento, potencializa os processos de reflexão sobre as concepções, práticas e propostas escolares. Neste processo, o referido instrumento se mostra potente para promover a avaliação da qualidade da Educação Infantil de forma participativa e democrática, destacamos, ainda, a importância de atualizar os critérios para

estar em consonância com os Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Considerações Finais

Com as reflexões propostas, defendemos que qualidade não é definida por um conceito ou definição única e universal. Acreditamos em diversas formas de compreender a qualidade nos contextos sociais e culturais. Analisamos a qualidade considerando as múltiplas dimensões sob um ponto de vista sistêmico.

Tanto os Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006, 2018) quanto os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) contribuem na busca pela qualidade na Educação Infantil. Identificamos que existem desafios que se impõem para a sua consolidação. A aplicabilidade desses documentos e os entendimentos sobre eles ainda carecem de estudo nas instituições infantis.

O estudo sobre concepções de qualidade, de Educação, de infâncias, de crianças precisa ser fomentado. Pensar sobre esse sujeito histórico de direito, implica considerar a sua trajetória, à luz de concepções que avancem nos entendimentos sobre os direitos da infância.

Nesse sentido, pressupomos que ações de monitoramento da qualidade na Educação Infantil e das demais políticas educacionais para Educação Infantil seriam propostas de consolidação da qualidade. O processo de consolidação da qualidade não acontecerá de forma aligeirada, muito pelo contrário, ela requer negociações e fortalecimento de práticas democráticas e participativas.

Os indicadores constituem uma política potente que poderia ser atualizada, de acordo com as dimensões dos novos Parâmetros (BRASIL, 2018), e aplicada nos contextos da Educação Infantil. Existe a necessidade de implementação e monitoramento consistente na busca pela consolidação das políticas de qualidade constituindo um processo contínuo e recorrente.

Esse monitoramento permitirá a qualificação e um processo transformador das políticas, bem como poderá apontar novas possibilidades de pensar e fazer a qualidade da Educação Infantil no contexto das crianças de todo Brasil.

Como vive sua criança interior?: Conceitos estruturantes essenciais ao profissional atuante em contexto de infância

Beatriz Pícolo Gimenes⁶⁴

Edmara Bazoni Soares Maia⁶⁵

Denis da Silva Moreira⁶⁶

Resumo: Qualquer adulto deve estar saudável para que ele tenha sucesso profissional ao atender alguém que pertence ao ciclo vital da infância. Previamente, esse profissional deve conhecer em que consiste “ser criança”, hipotetizar em qual estágio de desenvolvimento humano esse ente se encontra, o contexto familiar em que vive, o nível de escolaridade versus idade cronológica e a qualidade da saúde orgânica, desde a física e mental, bem como a sua natureza lúdica que é inerente ao seu psiquismo. Posto que, qualquer relacionamento que se inicia, deve ser baseado em conhecimento e a responsabilidade do primeiro, o adulto, sobre o segundo – o parceiro mirim, além de o domínio das ações práticas concernente à sua área profissional, a fim de que a relação entre ambos alcance o intuito almejado. Para isso, discutir-se-á sobre a importância de conceitos estruturantes a partir da *ludicidade*, enquanto uma estratégia de política pública, considerada como essencial ao bom desempenho do profissional que atua em contexto de Infância. E esta produção é caracterizada como um estudo teórico-reflexivo baseado na Fenomenologia Existencial/Humanista, que os analisa com os recursos da Gestalt-terapia, enfatizando a interação do profissional com crianças, quer seja na área da Educação, da saúde ou no serviço social. E, esse adulto, por sua vez, deve autoconhecer-se e se compreender no que concerne à sua situação pessoal, sobre o autoestado mental e emocional, enquanto profissional-promotor atuante na interação diáde – ele e a criança. Para isso, ele deve conhecer e apropriar-se de alguns conceitos para o seu bom desempenho: 1. *Ludicidade* – característica ou proprieda-

⁶⁴ Psicóloga. Doutora em Ciências. Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário da Fundação Santo André (FAFIL-FSA) e do Curso de Pósgraduação em Psicopedagogia (Unisantos). Pesquisadora do Grupo (CNPq): de Estudos do Brinquedo (GEBrinq-UNIFESP), da Atenção Integral à Saúde da Mulher, Criança e Adolescente (UNIFAL), do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA-UFC) e do GT: Brinquedo, Aprendizagem e Saúde (ANPEPP). Pesquisas em: Desenvolvimento Humano, Ludicidade, Criatividade e Brinquedotecas em Políticas Públicas e Instituições Privadas. E-mail: beatrizpgimenes@gmail.com

⁶⁵ Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Afiliada do Departamento de Enfermagem Pediátrica da Escola Paulista de Enfermagem (UNIFESP). Pesquisadora do Grupo de Estudos do Brinquedo (GEBrinq-UNIFESP/CNPq). E-mail: maiaedmara@gmail.com

⁶⁶ Enfermeiro. Professor Doutor em Enfermagem, Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Alfenas-MG. Pesquisador do Grupo de Atenção Integral à Saúde da Mulher, Criança e Adolescente (UNIFAL/CNPq), E-mail: denisiasd@yahoo.com.br

de do que é lúdico ou feito por meio de jogos, brincadeiras ou atividades criativas. 2. *Intuição* - solução rápida de um problema, mas sujeita a erro, decorrente de um conjunto de saberes resultantes da vivência pessoal. 3. *Motivação* - faculdade considerada organicamente intrínseca. 4. *Autoconsciência* - Ter e ser consciência plena possível sobre as próprias manifestações físicas e das experiências de pensamento, de sentimento e intuição. 5. *Ética* - saber responder sobre as consequências de suas escolhas ao agir, mas sempre respeitando valores, limites e condutas daquele com quem se relaciona. 6. *Criatividade* - capacidade de processar significados e envolver emoções, a partir da intuição. 7. *Criança interior* - termo simbólico proveniente de um lugar do aparelho psíquico do profissional, que pode existir saudavelmente, ou não. E ainda, tais conceitos são refletidos e relacionados na visão da Neurociência. De modo que, com a autoanálise, o profissional poderá reconhecer em sua essência, que se ele estiver garantindo a interação permeada pelo brincar/criatividade entre ele e a criança, então identificará em essência a sua “criança interior”, existente em si, plena e saudável. Assim, ele é presente enquanto ser consciente, por ser-com-a-criança no mundo profissional, em quaisquer instituições de atuação, por promover a interação/encontro com qualidade lúdica, terapêutica e humanística.

Palavras-chave: Ludicidade; Criatividade; Criança interior; Competência profissional; Infâncias.

Introdução: Um pouco sobre a história da sociedade e o aparecimento do “ser criança”

Inicia-se este estudo abordando sobre a infância, o ciclo vital da existência humana como o primeiro e deveras importante, que requer breve viagem na história social da humanidade, porque no passado o mesmo nem existia e, muito menos como tal, com as característica e valores que possui na atualidade. E várias áreas do saber têm se interessado em pesquisar a respeito da infância, por ser vista como campo emergente de estudos, mesmo focado por diferentes abordagens, haja vista as diversificadas imagens sociais relacionadas à criança nos períodos históricos. Especialmente, se for investigar o aspecto lúdico, que está retratado por imagens pictóricas antigas e se verá que o adulto é quem está mais envolvido no brincar primeiramente, depois vem a criança (GIMENES; TEIXEIRA, 2012).

O historiador e pesquisador francês, Philippe Ariès (1981), traz informações representativas da infância, desde a era medieval à modernidade da Europa Ocidental com enfoque na França, considerando-a produto da época com alterações na estrutura

social, em cujo período de Rousseau, o “ser criança” era considerada um “adulto em miniatura” e muito longe de atividades lúdicas (GIMENES, 2000).

A evolução da concepção dessa categoria atravessou um período de silêncio pelo fato de, naquela época, não existir relatos sugestivos à infância como nos dias hodiernos, nem social ou cultural à chamada “criança”, pois sabia-se que após seu crescimento, ela ingressava no trabalho sem qualquer diferenciação do adulto. A vida em família mesclava-se com a vida coletiva das aldeias. E as funções educativas desse segmento social entravam no processo de socialização geral, tanto o conhecimento, a aprendizagem de valores e costumes, entremeados pela participação da criança no trabalho, nos jogos e no cotidiano junto à vida dos adultos (ARIÈS, 1981).

Com o passar do tempo, surge a burguesia, onde a criança tem papel central na família, de modo que o cuidar se torna uma função parental nessa responsabilidade, em detrimento de outra, que era dispersa e feita pela comunidade, mas ainda ficando nessa situação a criança pobre. Contudo, junto a este contexto familiar, também são identificados e atribuídas ações pela diferenciação de papéis quanto ao sexo, ou seja, a mulher responde pela ordem da moradia e educação dos filhos – na vida interna e particular na moradia, enquanto o pai, como provedor e mantenedor do lar, coparticipa do universo externo – público (ARIÈS, 1981). E a evolução histórica da sociedade prossegue, na qual a criança passa a ser considerada dependente, frágil e ignorante, carecendo ser treinada para ser boa cidadã, cujo modelo constelar da família sendo nuclear, estabelece a hierarquia nos vínculos entre pais e filhos.

Todavia, no século XX, nos meados de 1970, tem-se a introdução da teoria sistêmica entre os seres vivos – pelo austríaco L. Von Bertalanfy (1973), biólogo, em cujo objeto de estudo consiste a formulação de princípios válidos para os sistemas em geral, nos quais, qualquer que seja a natureza dos elementos que os componham e as relações ou forças existentes entre eles, tem-se uma Teoria da Totalidade (com objetivos dentre os quais, há o desenvolver de princípios unificadores, atravessando verticalmente, o universo das ciências individuais, aproximando o ente da meta da

unicidade da ciência, além de conduzir à integração necessária na Educação científica).

E, também houve a contribuição – pelo antropólogo Gregory Bateson (1979), situando interrelacionada a criança em vários grupos: no lar, na escola, na comunidade, na cidade entre outros, estendendo aqueles princípios sistêmico à família e às estruturas sociais, favorecendo o surgimento de escolas de saberes nesse novo paradigma, como a Física Quântica (CAPRA, 1988a), a Teoria do Caos, a Escola de Milão, a Escola de Palo Alto, o Construtivismo, além de outros.

Nesse percurso, conforme os referenciais utilizados, foi-se atribuindo à infância significados distintos. E no Brasil (2010a), com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, qualquer pessoa até 12 anos de idade incompletos é considerada “criança”, classificada conforme o critério etário e biológico, período desde o nascimento até à puberdade, cujos direitos vigoram a partir da vida intrauterina, porém só adquire os direitos cívicos aos 18 anos, com direito a voto.

A escolaridade também delimita níveis para a infância, sendo que até seis anos de idade considera-se a Educação Infantil, enquanto o Ensino Fundamental com duração de nove anos, entre os seis aos 14 anos de idade, o indivíduo o finaliza na faixa etária do início da adolescência (BRASIL, 2010b, 2017).

Sobre o conceito de família, como concepção sistêmica, esta é uma instituição formada por um conjunto de pessoas no qual contém uma circularidade entre os seus elementos, ou seja, mostra que cada um tem seu próprio papel e a responsabilidade na manutenção da dinâmica familiar, logo pela saúde ou doença mental de seus membros. A dinâmica familiar tem regras próprias, criadas e desenvolvidas pelos seus subsistemas, ao longo de suas vidas, transformando-se e se modificando, porém, em alguns aspectos, conservam uma rigidez homeostática (resistência às mudanças provocadas pelo meio externo ao sistema). Assim, essas noções normativas são transmitidas de geração a geração, determinando papéis e funções aos componentes familiares (SEIXAS, 1992, 2020).

Portanto, a família é um subsistema social importantíssimo para a sobrevivência do próprio social e de seus membros. Apresenta-se como um instrumento sistêmico fundamental para o desenvolvimento psicodinâmico, histórico e social, “quer como subsistema crítico, quer como subsistema de fácil identificação de vínculos com outros subsistemas, ou como o metassistema político administrativo, econômico e cultural” (SEIXAS, 1992, p. 17).

Sob a visão sistêmica vigente e quanto à instituição-família, esta veio apresentando transformações ao longo dos tempos, desde os aspectos religioso, sociocultural ao econômico. Acompanhando mudanças no contexto em que se encontra inserida, a família tem mostrado adaptações em seu seio, desde a saída da mulher para o campo de trabalho, bem como a alteração do papel masculino, com uma atividade profissional domiciliar, conciliando-a com os cuidados dos filhos. Também a adoção de crianças, pela não fertilidade de algum cônjuge, à fecundação em In vitro ou, ainda, desde a união, sem o casamento oficial, àquela outra, entre homossexuais... Em suma, Seixas (1992, p. 18), psicóloga e terapeuta familiar, afirma sobre a família, que

[...] através dos tempos ela vem mudando de estrutura e a cada civilização corresponde um tipo de família. Exatamente por esta maleabilidade, a família vem se mostrando, historicamente, a instituição capaz de melhor cumprir as funções básicas a que se destina, qual seja, criar, alimentar, educar, transmitir segurança e proteção a seus membros, formando e adaptando socialmente novas personalidades bem constituídas.

Por sua vez, nas mudanças subjacentes ao meio-ambiente natural e social, identifica-se assim, uma confluência de diversas transições: mudança de paradigma no pensamento, percepções e valores que forma uma determinada visão da realidade. Realidade tal, baseada na consciência do estado de interrelação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Obtendo-se nessa situação, um amplo conceito para o fator “saúde”. Afirmando que os organismos vivos são sistemas auto-organizadores que exibem um alto grau de estabilidade, profundamente dinâmica com flutuações contínuas, múltiplas e interdependentes (CAPRA, 1988b; GIMENES, 2020).

Portanto, para ser saudável o sistema precisa ser flexível. Posto que “saúde” – é uma “experiência de bem-estar resultante de um

equilíbrio dinâmico que envolve os aspectos físicos e psicológicos do organismo, assim como suas interações com o meio ambiente natural e social” (CAPRA, 1988b, p. 316).

E “ser saudável” é quando o organismo preserva sua autonomia individual e, ao mesmo tempo, apresenta-se apto a se integrar harmonicamente em sistemas mais vastos (com flexibilidade e equilíbrio dinâmico) (GIMENES, 2020). Ao passo que, “doença” é consequência de desequilíbrio e desarmonia do organismo, podendo com muita frequência ser vista como decorrente de uma falta de integração. Enquanto, “doença mental” é “falta de avaliação e integração da experiência sensorial do organismo em resposta às influências ambientais” (CAPRA, 1988, p. 317).

O movimento sistêmico iniciou-se mais intensamente entre 1960/1970, tendo como representantes na América-Latina os neurobiólogos chilenos, Humberto Maturana e F. Varela (2001) com a teoria da Autopoiese, a biologia do ser vivo – que é capacidade de participar de sua própria criação – organização autopoietica. A concepção educacional de Maturana busca resgatar a “vida como o centro de todos os processos sistêmicos”. E ressalta que o educando não se limita em aprender uma temática onde quer que esteja, senão um viver e um conviver. Aprende uma forma de viver o “ser-humano”. Em um discurso dirigido a educadores, Maturana menciona que o verbo “amar” e o papel deste no processo educativo deve sempre estar presente – colocar “Amar e educar”, pois “se criamos um espaço que acolhe, que escuta, no qual falamos a verdade e questionamos as perguntas e nos damos tempo para estar ali com a criança, essa criança se transformará em uma pessoa reflexiva, séria, responsável e que vai escolher a partir de si” (GIMENES, 2022a).

É como ser-com a criança profissionalmente?

Qualquer adulto deve estar saudável para que ele tenha sucesso profissional ao atender alguém que pertença ao ciclo vital da infância. Posto que, tal relacionamento que se inicia entre adulto e criança deve ser baseado em conhecimento e responsabilidade do primeiro – o adulto, sobre o segundo – o parceiro mirim, além de o adulto ter o domínio das ações práticas concernente à sua área

profissional, a fim de que a relação entre ambos alcance o intuito almejado.

Previamente, esse profissional deve conhecer em que consiste “ser criança”, hipotetizar em qual estágio de desenvolvimento humano esse ente se encontra, o contexto familiar em que vive, o nível de escolaridade versus idade cronológica e a qualidade da saúde orgânica, desde a física e mental, bem como a sua natureza lúdica que é inerente ao seu psiquismo.

Para isso, esta reflexão tem como objetivo discutir sobre a importância de conceitos estruturantes a partir da ludicidade, como essenciais ao bom desempenho do profissional que atua em contextos pediátricos. E, ainda, como metodologia, contempla uma reflexão teórica-reflexiva baseada na Fenomenologia Existencial/ Humanista, com recursos da Gestalt-Terapia, enfatizando a análise da interação do profissional com crianças, quer seja na área da Educação, da saúde ou no serviço social.

A Gestalt-terapia é uma filosofia existencial fundamentada em uma estrutura própria, com interlocução com os saberes humanistas, existencialistas e fenomenológicos. Ela considera a atitude fenomenológica quando se atém ao que ocorre pela experiência sobre como o fenômeno se apresenta. É uma ciência descritiva das essências da consciência e seus atos, tendo a intuição como meio de contato com o fenômeno.

O homem é caracterizado como um organismo unificado, sendo mente e corpo integrados, de modo que é possível dizer, que consiste em “mente corporificada”, considerando seus pensamentos e ações feitos da mesma matéria, cujos conceitos são baseados na doutrina holística (PERLS, 1981; GIMENES, 2022b)

Em buca da consciência-de-si-para o sucesso do ser-com

Por sua vez, enquanto ser atuante profissional e promotor da relação diáde, ele e a criança, o adulto deve se autocompreender no que concerne à própria situação profissional, pessoal e estado mental. Para isso, ele deve conhecer e se apropriar de alguns conceitos/construtos, ou seja, ter domínio de algumas competências e habilidades. Sendo eles: 1. Ludicidade; 2. Intuição; 3. Motivação; 4. Autoconsciência; 5. Ética; 6. Criatividade; e 7. Criança interior.

Lembrando que “construtos” representam os significados ou interpretações que se atribui aos eventos não concretos existentes no mundo real, os quais são internos ao ser e que só podem ser observados e nomeados pelo comportamento/reações determinadas obtidos pela vivência. “Competência” refere-se à capacidade de aquisição/conquista para compreender e poder realizar algo, em um certo domínio do saber, chegando a atingir a qualidade de “expertise”, por exemplo; enquanto “habilidade” é ter prática em uma especialidade de alguma área do conhecimento, nem sempre com o uso visomotor, mas também, com a imaginação, como aquela de ver coisas de modo inusitado, “de reconhecer padrões e de fazer conexões mentais” (GIMENES, 2019, p. 26)

1. *Ludicidade*

Segundo Gimenes e Perrone (2020a), ludicidade é uma característica da ação humana quando realizada livre e espontaneamente, que também colabora em qualificar algo com aspecto ou propriedade do que é lúdico, bem como, sobre aquilo que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas. Ou seja, é o fenômeno vivenciado pelo indivíduo por meio da experiência com satisfação interna, havendo a promoção da saúde e a produção social (PIAGET, 2014). Sintetizando, a ludicidade ocasiona a experiência percebida como plenitude, enquanto o adjetivo lúdico é a como se estrutura ou se realiza a ação. A ludicidade é encontrada em todos os ciclos de vida, desde o útero materno ao envelhecimento humano, proveniente das ações mais simples às complexas, cujas vivências geram prazer (LUCKESI, 2014).

Convém lembrar que a brincadeira, ou o brincar, é a forma de se expressar, manifestada pela fala, gestos e comportamentos. A criança ao brincar e ao se socializar com seus pares, aprende, interage e constrói, dando significados ao que realiza. São nesses ambientes que “as crianças criam, imaginam e fantasiam o mundo e suas ações, e se apropriam de modo interpretativo de valores e costumes” (PANIZZOLO; MACIEL, 2022, p. 142). Além disso, a relação humana com o brincar possibilita a pessoa em exercitar suas funções no sentido pleno naquele momento, em todos os aspectos: “sensorial, motor, perceptivo, afetivo, volitivo e social, configurando-se como um legítimo agente estruturante

e de manutenção da saúde mental”, colaborando na formação da identidade (GIMENES, 2020).

Quanto ao aspecto da Neurociência, Damásio (2012) relata que é possível perceber-se, no dia a dia, o próprio estado corporal por meio das emoções e sentimentos, que geram as representações mentais, estando ora alegre e disposto, ora triste/desanimado e cansado, decorrente das estruturas internas combinadas entre corpo-pensamentos. E isso são consequências dos mecanismos autorreguladores que gerenciam os padrões de sobrevivência, intrinsecamente ligados ao sistema imunológico, que salvaguardam a saúde orgânica, tanto na manutenção, quanto na sua recuperação. Assim, o brincar beneficia na diminuição da tensão mental e/ou física diárias, a qual, se permanecer constante, leva o organismo à situação crônica, produzindo substâncias químicas por meio de sistemas cerebrais, como o neocórtex, o límbico e hipotálamo, por exemplo, elevando o nível de vulnerabilidade às infecções e abrindo portas às doenças (OLIVEIRA, 2020). Assim, é possível identificar que o brincar vivido pela criança, torna-se terapêutico por si mesmo! (GIMENES, 2021).

Sugere-se ainda, uma observação breve, mas não aprofundada, para que o profissional conheça as recomendações da Psicologia da Saúde e da Medicina Reparadora, a respeito do emprego da ludicidade como estratégias preventivas em três níveis: primário, secundário e terciário, “em defesa da saúde do desenvolvimento da criança, nas condições de normalidade, de vulnerabilidade ou de deficiência, assim como, de doenças graves que possam atingir seu processo evolutivo e tendem a discrimina-la do convívio geral”, pelo fato de tais recursos lúdicos atuarem como guardiões da saúde do infante (PERES-RAMOS, 2010, p. 24).

Autoquestionamento: Como está ou foi minha experiência lúdica na infância e na atualidade?

2. Intuição

Um fator valioso na Gestalt é a intuição, que se relaciona com a existência de processos de organização/reorganização resultantes de experiências já vivenciadas e não místicas. Ela é muito usada para encontrar uma solução rápida de um problema, mas sujeita a erro. É considerada então, o conjunto de saberes resultantes da

vivência pessoal, como experiência sobre o universo em que vive, proporcionando uma visão prática de mundo (GIMENES, 2022b).

A intuição inicia desde a fase infantil, quando a criança é livre no brincar – heurístico, pela exploração e faz descobertas, sendo base para o desenvolvimento do pensamento matemático, logo, desde a inteligência sensório-motora, depois a pré-operatória concreta – a inteligência prática ou articulada, estabelecendo noções, mas não conceitos, que auxiliarão a razão para se manifestar mais à frente, relacionando-se então com os *insights*, ou seja, as tomadas de consciência (GIMENES, 2019; GIMENES; PERRONE, 2022b).

Autoquestionamento: Tenho confiado em minha intuição? A minha experiência profissional prática me dá segurança na relação com a criança?

3. Motivação

A motivação neste estudo é organicamente intrínseca, isto é, uma faculdade que está ligada às necessidades que surgem internamente no ser, a começar desde os valores básicos de sobrevivência até às maiores realizações, efetivadas pela memória operacional – o fazer – vivido!

Refletindo a respeito, “nada motiva alguém”, todavia, estimula, incentivando o organismo, que pela autorregulação e a homeostase, se houver interesse pelo fazer, o indivíduo abre-se para experiência de “corpo inteiro”, como o ditado popular. E o corpo reage, respondendo à intencionalidade dinâmica, com o esforço dispendido relacionado ao meio. Em suma, pode-se afirmar que o ser motivado, entrega-se em determinada vivência no ambiente em que esteja, atingindo o seu propósito e satisfazendo seu desejo e interesse internos (GIMENES, 2019, 2020).

Autoquestionamento: Tenho enfrentado a inércia ou os diversos desafios? Busco atender os meus objetivos, sendo resiliente diante dos insucessos e perseverando na meta a alcançar?

4. Autoconsciência

A Gestalterapia apregoa que o ser humano tenha e seja consciência plena possível sobre as próprias manifestações físicas, bem como, sobre aquelas provenientes das experiências de pensamento, de sentimento e intuição.

Na Fenomenologia Existencial, toda consciência tem uma intencionalidade, ou seja, o profissional deve fazer uso da sensação, percepção, intuição e introversão, isto é, fazer a redução fenomenológica, por meio da consciência ativa, viva e livre. Dando sentido às coisas, de modo a agir depois de uma conscientização – tomada de consciência, implicando o uso da vontade e liberdade (PIAGET, 1977; GIMENES, 2022b).

O homem deve ser-com-no-mundo e caso a intencionalidade seja no universo profissional, lembrar que toda liberdade possibilita a escolha, que por sua vez, gera sentimentos de responsabilidade – responder por si e pelo mundo profissional (GIMENES, 2022b; GIMENES; PERRONE, 2022a).

Autoquestionamento: Tenho consciência de meu papel na relação com a criança, seja para escolher as melhores estratégias nessa interação, bem como compreendê-la sem julgamentos prévios, mas com empatia e alteridade?

5. Ética

Ter ética é saber responder sobre as consequências das próprias escolhas ao agir, mas sempre respeitando valores, limites e condutas daquele com quem se relaciona.

Na atualidade, tem havido muito conflito entre as pessoas em vários sistemas de convivência. Urge a necessidade de cada cidadão questionar-se se tem agido com ética nos ambientes que tem frequentado. E por que? Devido carecer da reflexão pessoal sobre a própria conduta e regras nessas interações sociais.

Going e Macedo (2022), baseando-se na obra de Piaget (1994), relatam como resultado de suas pesquisas sobre o fator violência nos relacionamentos, por meio da construção da moral na criança e adolescente, para agirem de maneira crítica sobre os valores e normas sociais coletivas. Citam as duas etapas que tal desenvolvimento acontece: a moral de coação – a heteronomia, e, a moral de cooperação – da autonomia, havendo entre ambas, uma fase intermediária. Na primeira, há o sentimento de dever puro ligado ao respeito unilateral versus a coação social (heteronomia – as regras são externas ao indivíduo inserido no contexto). Enquanto entre os oito e 11 anos, ocorre o período intermediário, do desenvolvi-

mento da colaboração, que avança entre os 11-12 anos para o da cooperação, aparecendo a autonomia pela reciprocidade, em que há o respeito mútuo entre iguais com intensidade. Surge então, a solidariedade.

Os autores sugerem o uso de contos de fadas para favorecer a compreensão por parte da criança em situações coletivas sobre temas complexos, superior ao seu entendimento.

Autoquestionamento: Eu tenho agido com ética no meio profissional com meus pares? E diante do relacionamento com a criança, como considero seu conhecimento referente às regras em nosso meio de atuação?

6. Criatividade

Criatividade é de natureza intrínseca, faculdade essencial e vital ao ser. Considerada como a capacidade de processar significados e envolver emoções a partir da intuição. Implica primeiramente, ser proveniente da consciência como entidade potencialmente causal, de possuir livre-arbítrio e liberdade de escolha/decisão (GIMENES, 2022b). É inventar um significado novo de valor em um novo contexto, a fim de ter respostas inusitadas para situações conflituosas, passando a viver de maneira mais saudável e agradável.

Sakamoto (2022), no dizer de Donald Winnicott, afirma que pelo brincar, o adulto habitua-se ao estar em situações cotidianas, a imaginar os melhores procedimentos possíveis para escolher o melhor caminho e a “alcançar o melhor desfecho de uma experiência”. Além de criar respostas para as dúvidas, “criando superações do imprevisível” e transformar os desafios, porque “viver é criar. Criar é o mesmo que Brincar” (WINNICOTT, 1975; SAKAMOTO, 2022, p. 195).

Prosegue a pesquisadora, aludindo sobre a modernidade vigente, em que ao profissional atual “não basta ter domínio técnico, é necessário também, ser veloz, frente às situações cotidianas”. Considera também, que o “desenvolvimento da identidade pessoal, sede das capacidades individuais e raiz do potencial criativo, está vinculado à construção de uma autonomia, capaz de promo-

ver autocontrole sobre si, respeito às regras e limites nas trocas sociais” (SAKAMOTO, 2022, p. 197-198).

Autoquestionamento: Diante do que muito tenho feito, minha atuação tem sido criativa? E nas interações com a criança, utilizo de atitudes e recursos promovendo o seu potencial criativo?

7. Criança interior

A criança que fui chora na estrada
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou...
(PESSOA, 1973, p. 90)

Para que o profissional tenha sucesso na interação com crianças, é deveras valioso uma reflexão mais profunda sobre a própria “criança interior”, para que não seja necessário pensar e se entristecer como nos versos do poeta Fernando Pessoa.

Na visão psicanalítica, o termo “criança interior” é simbólico e proveniente de um lugar do aparelho psíquico, que armazena as memórias das vivências infantis, aparecendo no adulto por meio de comportamentos, tanto manifestando qualidades sadias de alegria e felicidade, por exemplo, quanto aquelas expressando ansiedade, depressão, medo entre outras (GAMERO, 2022).

Martini (2016), formadora e supervisora de terapeutas comunitários, apresenta um estudo com reflexões e evidências sobre a importância do contato de 25 profissionais com a sua “criança interior ferida”, a fim de que cada um pudesse reconhecer e compreender suas manifestações nos relacionamentos atuais. A metodologia foi teórico-vivencial, desenvolvida nas entrevistas mensais em Terapia Comunitária Integrativa (TCI), em Londrina, Paraná, como cuidado ao profissional, durante ano de 2013, totalizando 10 encontros. Como consequência, nasceu um contato mais profundo com a “criança interior”, possibilitando a pessoa adulta, acolher suas necessidades internas, estimular o processo de individuação, além de como compreender/aceitar seu passado, promovendo força para o enfrentamento dos desafios do presente (maior resiliência).

Por sua vez, Martini e Horta (2016), a segunda, enfermeira professora universitária, procuram compreender a relação da

criança interior com a autoestima e com o estresse, dos onze participantes do Curso “Cuidando do Cuidador”, por meio do grupo focal, realizado após a semana de curso. A análise colheu opiniões por meio do programa “Qualiquantisoft”, um *software* desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre, metodologia denominada “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC). Chegou ao resultado, que depois da participação do curso, os participantes ressignificaram para melhor sua autoestima, reduziram estresse decorrente do encontro com a “criança interior”, apontando também, maior propensão à resiliência.

Autoquestionamento: Como anda a minha criança Interior? Consigo identificá-la em mim, acontecendo com simpatia e alegria quando vou ao encontro interativo com alguma criança, seja na escola, na saúde ou em ações comunitárias?



Portanto, como observados nos casos citados, muitos conceitos poderão ser reflexionados pelo profissional, durante o processo de leitura do presente estudo.

Conforme a Neurociência enfatizada e possibilitando-se os construtos relacionados, sabe-se que a constatação de que o movimento/brincar (ou a estagnação) promove a ação química de hormônios com influência sobre o sistema neurocerebral, promovendo alterações no humor, instituindo sentimentos decorrentes de estados emocionais e promovendo aprendizado sadio (ausência de movimento lúdico - tristeza/pessimismo); carecendo então, de redefinição comportamental decorrente da inércia pela criança (DAMÁSIO, 2012; CARRAZONI, 2018).

Enquanto isso, para Física Quântica, esta relaciona tais construtos ao *self*, no universo interno do ser, em cuja consciência processam-se possibilidades materiais, possibilidades mentais de significados, possibilidades de sentimentos pela energia vital e possibilidades arquetípicas de intuição, pela experiência (CAPRA, 1988a; LIMA, 2018).

E, pela Gestalterapia, tem-se como possibilidade potencializadora a utilização da ludicidade/criatividade, a fim de que o profissional/leitor sempre se ressignifique no como agir, ao

ser-com a criança no *aqui e agora* durante o estar-no-mundo, consistindo-se numa contínua reorganização decorrente da “presença de contato” e pela vigilante atitude fenomenológica nos constantes eventos de “campo da percepção” em seu universo profissional (GIMENES, 2022b).

Considerações finais

Assim, com a autoanálise, o profissional poderá reconhecer-se em sua essência, que se ele estiver garantindo a interação permeada pelo brincar/criatividade entre ele e a criança, então identificará em essência a “criança interior” em si, existente plena e saudavelmente. Ou seja, ser-com-a-criança no mundo profissional, seja na escola, na instituição de saúde ou no serviço social, então estará promovendo um interação/encontro com qualidade lúdica, terapêutica e humanística. O profissional, cada vez mais autoconsciente, percebe-se artista do seu existir e responsável pelo ser-com-criança no mundo!

Sugere-se, portanto, tal estudo aos cursos de capacitação continuada em políticas públicas para as infâncias, tanto na Educação, na saúde e nas redes de proteção em assistência social.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: ITC, 1981.
- BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BERTALANFFY, L. Von. **Teoria geral dos sistemas**. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1973.
- BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010a. (Série legislação; n. 83) Atualizada em 15 maio 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010b.
- CAPRA, F. A nova física. In: CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1988a. p. 70-92.

CAPRA, F. Holismo e saúde. *In*: CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1988b. p. 299-350.

CARRAMILLO-GOING, L.; MACEDO, L. Desenvolvimento moral e os contos de “As Mil e Uma Noites”. *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Educação e Neurociências**: das vivências de infância a artigos científicos. Prefácio de João Justo. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2022. Cap. I. (Brincar e Educação; v. 2).

CARRAZONI, E. R. Neurociência, infância e Educação Infantil. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 7, n. 1, p. 67-77, 2018.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIMENES, B. P. A criatividade na Psicologia da Gestalt e Gestalt-Terapia: um recorte pela experiência profissional. *In*: SAKAMOTO, C. K.; TRINDADE, M. A. (Orgs.). **Criatividade**: nuances teóricas na perspectiva da Filosofia e da Psicologia. São Paulo: Gênio Criador, 2022b. Cap VII.

GIMENES, B. P. **Jogos e brinquedos multidisciplinares na brinquedoteca**: sucatas, criatividade e jogar/brincar. Rio de Janeiro: WAK, 2019. (Coleção Fazer, brincar, sentir e compreender; v. 2).

GIMENES, B. P. O brincar e a saúde mental. *In*: VIEGAS, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar**: isto é humanização. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2020. Cap. I.

GIMENES, B. P. **O jogo de regras nos jogos da vida**: sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes. São Paulo: Vetor, 2000.

GIMENES, B. P. Refletindo do nascimento à Educação Infantil: tempo de aprender com alegria e ser feliz. *In*: VALLE, L. E. L. R. *et al.* (Orgs.). **Refletindo sobre Educação, Saúde e Sono**: ações e desafios nas diferentes gerações. Poços de Caldas: Estância Projetos Editoriais, 2022a. Cap. IV.

GIMENES, B. P. **Sentindo-se gratificado e realizado por promover uma assistência qualificada e humanizada à criança/adolescente no universo lúdico do Brinquedo Terapêutico**: o enfermeiro significando seu papel nesse processo. 2021. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, São Paulo, 2021.

GIMENES, B. P.; PERRONE, R. Cérebro, consciência e ludicidade: reflexões pela Neurociências. *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Educação e Neurociências**: da retrospectiva de infância a projetos interventivos. Prefácio de Leila Tardivo. São Paulo: Gênio Criador, 2022a. p. 19-32. (Brincar e Educação; v. 1).

GIMENES, B. P.; PERRONE, R. Inteligência, afetividade e ludicidade: reflexões pela Psicogenética e Neurociências até à adolescência. *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Educação e Neurociências**: das vivências de infância a artigos científicos. Prefácio de João Justo. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2022b. Cap. IX. (Brincar e Educação; v. 2).

GIMENES, B. P.; PERRONE, R. O brincar na visão da Neurociência. *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Saúde e Neurociências**: visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. Rio de Janeiro: WAK, 2020a. p. 25-33. (Brincar e Saúde; v. 1).

GIMENES, B. P.; TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca**: Manual em Educação e Saúde. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. A. **Quântica**: espiritualidade e sucesso. 6. ed. Porto Alegre: AGE, 2016. v.1.

LUCKESI, C.C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MARTINI, G. Quando a minha criança interior ferida encontra a sua... Revisitar a infância para compreender os relacionamentos! **Temas em Educação e Saúde**, v. 12, n. 1, p. 23-41, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v12i0.9811>

MARTINI, G.; HORTA, A. L. M. Autoestima, estresse e a relação com a criança interior. **Temas em Educação e Saúde**, v. 12, n. 1, p. 43-62, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v12i0.9812>.

MATURANA, H.; VARELA F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. 8. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

OLIVEIRA, V. B. O lúdico na realidade hospitalar. *In*: VIEGAS, D. (Org.). **Brinquedoteca hospitalar**: isto é humanização. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2020. Cap. III.

PANIZZOLO, C.; MACIEL, R. A. O lugar do brincar e o brincar do lugar: brincadeiras nas instituições de Educação Infantil (São Paulo, Brasil – Pistoia, Itália). *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Educação e Neurociências**: da retrospectiva de infância a projetos interventivos. Prefácio de Leila Tardivo. São Paulo: Gênio Cridor, 2022. p. 141-169. (Brincar e Educação; v. 1).

PERES-RAMOS, A. M. Q. Progressos científicos na qualidade de vida das crianças: o lúdico como estratégia preventiva. *In*: PERES-RAMOS, A. M. Q.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs.). **Brincar é saúde**: o lúdico como estratégia preventiva. Rio de Janeiro: WAK, 2010. p. 23-39.

PERLS, F. Fundamentos. *In*: PERLS, F. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 17-38.

PESSOA, F. **Novas poesias inéditas**. Direcção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. 4. ed. Lisboa: Ática, 1993 [1973], p. 90. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2455>.

PIAGET J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência e no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

SAKAMOTO, C. K. Ludicidade e criatividade: reflexões sobre a formação profissional. *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Educação e Neurociências**: das vivências de infância a artigos científicos. Prefácio de João Justo. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2022. Cap. VII. (Brincar e Educação; v. 2).

SEIXAS, M. R. D. **Sociodrama familiar sistêmico**: relações entre a Teoria Sistêmica/Cibernética e o Sociodrama Familiar. São Paulo: ALEPH, 1992.

SEIXAS, M. R. D. O brincar na família e o jogo dramático. *In*: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. (Orgs.). **Ludicidade, Saúde e Neurociências**: visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. Rio de Janeiro: WAK, 2020. p. 84-100. (Brincar e Saúde; v. 1).

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

“Minha professora ensinou coisa errada”: os reflexos da “ideologia de gênero” na educação infantil

*Júlio César de Arruda*⁶⁷

*Daniela Finco*⁶⁸

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a dimensão lúdica da docência na creche e suas marcas de gênero, buscando conhecer as concepções e abordagens educativas de professoras e professores de creches em tempos de conservadorismo. Tem como base uma pesquisa de mestrado em andamento que problematiza as barreiras de gênero impostas no processo de socialização das crianças bem pequenas, buscando identificar como ocorre a relação educativa na creche, bem como quais são os modos de atuação, os desafios e entraves diante do corpo brincante. Aborda a questão da “Ideologia de gênero” e as ameaças no campo da Educação a partir de ofensivas conservadoras, envolvendo as crianças, difundindo pânico moral nas famílias. Problemática ainda como o movimento antigênero no campo da Educação Infantil e aborda os ataques sofridos pelas escolas, como uma possibilidade disparadora de um debate sobre tais questões, a partir de uma matéria jornalística “Minha professora ensinou coisa errada”. Tem como referencial teórico os Estudos de Gênero realizados no âmbito da Educação Infantil, que traz subsídios para discutir a relação entre o brincar e a Educação da pequena infância em nossa sociedade. E tem como ferramenta de análise teórico-metodológica a categoria de gênero, que ajuda na compreensão de como são produzidos pelas cultura e sociedades nas relações entre homem e mulher, meninos e meninas. Desse modo, gênero é um elemento central para as discussões que envolvem questões sobre cultura e Educação da pequena infância em nossa sociedade, o seu uso rejeita as justificativas biológicas e indica as tais questões como construções sociais. Os dados coletados a partir da análise de documentos orientadores de âmbito nacional e municipal, e de entrevistas realizadas com professores(as), revelaram as experiências docentes em relação às questões propostas. Os resultados apontam que encarar as desigualdades de gênero presentes na Educação da pequena infância significa dialogar sobre os medos e anseios dos(as) adultos(as). Sinalizam como a compreensão do ponto de vista da criança e da lógica infantil, a partir das brincadeiras que envolvem imaginação e fantasia, pode favorecer relações mais horizontais entre crianças e adultos(as). Também revelam o vínculo com a família como um importante elemento para a construção de parcerias, para o acolhimento às angústias, que favorece a construção de senso coletivo e a liberdade das crianças diante dos conflitos que envolvem gênero. Mostra

⁶⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. E-mail: arruda.cesar@unifesp.br

⁶⁸ Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. E-mail: dfinco@unifesp.br

que a participação das famílias na creche é um desafio, que permite tratar sobre acontecimentos importantes para a construção educativa com as crianças. Desse modo, este trabalho provoca a pensar na importância da construção de um olhar crítico e de posicionamento político pedagógico, diante do grande desafio profissional de não reproduzir estereótipos de gênero desde a Educação da pequena infância. Esta discussão é central pois pode nos trazer dimensões importantes para pensar alternativas diante dos tempos de conservadorismo que vivemos hoje. Para a construção da creche como um espaço democrático, de proteção e respeito às manifestações das crianças, um espaço para a garantia de experiências educativas que desconstruam os estereótipos e os preconceitos e promovam a diversidade de gênero. Trata-se desse modo de uma contribuição para pensar os discursos de gênero e sexualidade que permeiam as práticas educativas na Educação Infantil, problemáticas que expressam a urgência do debate para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creche; Ideologia de Gênero; Conservadorismo.

Introdução

Este trabalho analisa a dimensão lúdica da docência na creche e suas marcas de gênero, buscando conhecer as concepções e abordagens educativas de professoras e professores de creches em tempos de conservadorismo. Tem como base uma pesquisa de mestrado em andamento que problematiza as barreiras de gênero impostas no processo de socialização das crianças bem pequenas, buscando identificar como ocorre a relação educativa na creche, bem como quais são os modos de atuação, os desafios e entraves diante do corpo brincante.

A pesquisa destaca os documentos orientadores da Educação Infantil paulistana que apontam para a possibilidade de pensar a construção de percursos educativos ricos e potentes na infância, considerando as contribuições dos estudos de gênero e seus avanços. Destaca os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) que visam a discussão sobre melhorias e dentro de suas dimensões, envolvem a questão do brincar e de gênero, para favorecer as formas de expressões e construção de narrativas pelas crianças. E o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) que também resgata histórias vividas e que se refletem nas experiências de gênero das crianças. Assim como as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), consistem em políticas de reconhecimento e valorização

das diferenças de gênero na infância e trata da inclusão da perspectiva de gênero na Educação das crianças.

A rede de Educação Infantil Municipal de São Paulo possui documentos que ajudam a construir um novo olhar para as práticas educativas na creche, principalmente com os bebês e as crianças pequenininhas, com o cuidado de destacar o olhar para as diferenças, trazendo o desafio de provocar a entender as diferentes experiências infantis e com isso contribuir para a construção de narrativas e de um protagonismo potente, se atentando para as questões de gênero.

A Pesquisa tem como referencial teórico Estudos sobre o brincar numa perspectiva sócio cultural, assim como estudos que dão centralidade para a criança como sujeito portadora e construtora de cultura, e buscando problematizar o papel da cultura e a relação com os adultos, no processo educativo (KISHIMOTO, 2010; LIRA 2009). Os Estudos de Gênero na Educação Infantil, que abordam a dimensão lúdica, as brincadeiras e brinquedos, que olham para as concepções sobre o brincar dos adultos sobre as escolhas das crianças e de pesquisas que alertam para o perigo das fronteiras impostas às crianças no momento do brincar (FINCO, 2010; BUSS-SIMÃO, 2013; ANSELMO, 2018; FINCO; ROVERI, 2020).

Este trabalho aponta para a necessidade de construir um olhar crítico para alcançar práticas sociais emancipatórias que busquem o combate às desigualdades de gênero e fomentem a autonomia e o respeito às crianças desde a infância. Analisar de forma crítica a presença de gênero na brincadeira, apresenta-se como potente possibilidade de desconstruções, reflexões e deslocamentos que desafiam a criação e a invenção de um “outro lugar” para compreender as infâncias (FINCO; ROVERI, 2020).

Aborda também a questão da “Ideologia de gênero” e as ameaças no campo da Educação a partir de ofensivas conservadoras, envolvendo as crianças, difundindo pânico moral nas famílias. Busca compreender como as crianças pequenas são acolhidas em suas diferenças a partir de suas manifestações lúdicas. Problematisa o papel das(os) adultas(os) na Educação de meninos e meninas e busca compreender o papel docente na desconstrução de uma socialização de gênero desigual.

Olhar para gênero e a dimensão brincalhona envolve compreender as brincadeiras com corpo que podem aproximar os corpos e mentes, professores e crianças, reprodução e invenção, realidade e poesia/fantasia, criando um diálogo entre os personagens dessa narrativa, no intuito de entender as infâncias e as expressões das crianças como seres pensantes (ANSELMO, 2018).

A garantia do direito das crianças pequenininhas de viver a infância, a partir da possibilidade de brincar de forma livre e não sexista, com múltiplas formas de expressões e desconstruções de formas de poder é um desafio colocado atualmente para as creches. Trouxemos desse modo, a problemática sobre as questões de gênero na Educação Infantil considerando também o contexto social e político em tempos de conservadorismo. Ao trazer para o título deste trabalho o enunciado de uma matéria jornalística “*Minha professora ensinou coisa errada*”, retomamos o caso da Monteiro Lobato, perseguida pelo movimento antigênero.

A Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro – EMEI Lobato, situada na cidade de São Paulo, uma escola de Educação Infantil que atende crianças de 4 e 5 anos de idade, destaca-se pelo seu currículo pedagógico baseado nos direitos humanos, diversidade e equidade. A escola busca destacar o quão diverso é o território de convivência, destaca a diversidade como uma das matrizes de saber elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação (SME), buscando construir cidadãos abertos à diversidade, flexíveis, respeitosos e que repudiam qualquer forma de preconceito. Assim a proposta da EMEI destaca a importância das crianças, desde de pequenas, terem a liberdade de criarem e recriam suas infâncias, se expressando através de seus imaginários e fantasias. A reportagem apresenta o caso desta EMEI que passou por uma situação de constrangimento e de desrespeito, sendo denunciada por fazer apologia à identidade de gênero, envolvendo um menino com unhas pintadas.

O trabalho buscou identificar como ocorre a relação educativa entre docentes com bebês e crianças pequenininhas na creche, bem como quais são os modos de atuação, os desafios e entraves diante desse corpo brincante em tempos de conservadorismo. O processo de coleta de dados ocorreu por meio de entrevista com professores(as) para identificar as suas experiências docentes em

relação às questões propostas. A seleção de docentes participantes da pesquisa se deu pela abertura e predisposição para o diálogo com a problemática da pesquisa a partir de um convite inicial feito por e-mail envolvendo 06 professoras e 02 professores de 03 diferentes creches do município de São Paulo.

Diante do contexto da crise sanitária mundial, o contato dos participantes e a coleta de dados desta pesquisa ocorreram a partir de ferramentas on-line, via Google Meet, e por e-mail. Pensando na questão de incentivar os(as) professores(as) para expor suas ideias, assim como realizar um debate sobre como os movimentos antigênero e a “ideologia de gênero” influenciam as práticas educativas com as crianças, desenvolvemos um debate a partir da leitura de um trecho de uma matéria de jornal “*Minha professora ensinou coisa errada*”, sobre a EMEI Monteiro Lobato⁶⁹. A proposta buscou compreender os desafios da construção da igualdade de gênero, que se inicia na Educação Infantil, na creche, um espaço rico de possibilidades, construções identitárias, trocas de experiências lúdicas. Possibilitou trazer as diferentes narrativas e experiências sobre a atuação docente com as crianças pequenininhas e nesse sentido, contribui para pensar nos desafios docentes diante das condições de desigualdades de gênero presentes desde a pequena infância, bem como procura contribuir na afirmação dos direitos das crianças no contexto da Educação Infantil.

É pra falar de gênero na creche sim!

Este trabalho destaca as creches e pré-escolas como espaços sociais, onde as crianças interagem, estabelecem relações, vivenciando experiências, dialogando, aprendendo a conviver com as diferenças, aprender com a pluralidade, construindo suas identidades e exercendo sua cidadania. Ressalta a necessidade de construir um olhar atento para perceber como meninas e meninos buscam brechas no gerenciamento do dia a dia das instituições de Educação Infantil, e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos (FINCO, 2010). É a possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, a sociabilidade e as

⁶⁹ Fonte: <https://theintercept.com/2021/11/16/policiais-e-evangelicos-fundamentalistas-ameacam-escola-municipal-em-sp-por-praticar-ideologia-de-genero/>.

amizades, os tempos e os espaços com menor controle das pessoas adultas, que permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão (FINCO, 2010).

Márcia Buss-Simão (2013) traz em sua pesquisa, que foi possível identificar o modo como o gênero constitui uma categoria central para as crianças nas relações sociais que estabelecem. Constata ainda que o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais que requerem estudos minuciosos para se compreender como é o que as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem relações no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, e quais os usos que fazem desses conhecimentos em suas relações sociais. A autora ressalta a importância de acompanhar e compreender a perspectiva das crianças, para buscar compreender como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. Porém destaca como a vigilância, todavia, não é mantida sempre, pois esse processo de construção da “noção do posicionamento” social implicado em pertencer a determinado gênero é permeado por dicotomias e contradições em que, às vezes, as crianças atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos e, outras vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos.

Desse modo é preciso problematizar as posturas historicamente enraizadas em nossa sociedade, e principalmente os processos educativos excludentes que reforçam esse estigma, não respeitando a infância e suas experiências, questionar lógicas que oprimem e fragmentam, delimitando o brincar em “coisas de menino” ou “coisas de menina”. É necessário compreender até que ponto os adultos possibilitam a liberdade de brincadeira para as crianças pequenininhas, significa problematizar as relações adultocêntricas, as concepções de crianças, assim como as expectativas de gênero presentes nestas relações.

É importante problematizar a forma de abordagem dos professores e professoras do centro de Educação Infantil com relação às escolhas e oferecimento dos brinquedos às meninas e aos meninos no momento do brincar, como essas crianças são acolhidas em suas diferenças pela escola. Revela-se desse modo a necessidade de se pensar na liberdade e na autonomia das crianças pequenininhas nos momentos de brincadeiras. Na necessidade de pensar em “um adulto-professor diferente”, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil “não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a ação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo.

Uma intencionalidade educativa para as questões de gênero, podem ajudar a potencializar, mantendo uma relação horizontal com as crianças, permitindo que os corpos de meninas e meninos possam ser livres em seus movimentos, posturas, ritmos expressões e linguagens, deixando de relacionar os brinquedos como sendo de homens ou de mulheres, pois o brinquedo traz uma relação desafiadora para crianças e adultos, a criança transgridem as fronteiras de gêneros quando usam estratégias de manipulação em relação ao papel normalizador.

O brincar livre é um direito de meninas e meninos, é um processo que se constrói ao longo do tempo, com o refinamento do olhar e da escuta, no qual as narrativas das crianças pequenas se tornam potentes para nos afastar do binarismo de gênero. Assim, precisamos compreender a importância de criar ambientes educativos e planejados para garantir a equidade de gênero, as crianças crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, criando as suas culturas infantis. O respeito por suas escolhas e pensamentos é uma questão central para pensar a docência na Educação Infantil. Brincando, interpretando vivências que fazem parte de seu contexto social, recriam.

A creche e a pré-escola podem ser um espaço democrático, de formação, proteção e respeito, devendo respeitar as manifestações das crianças, e sua forma natural de se desenvolver e criar, garantindo a aprendizagem que lhes possibilitem experiências que provoquem e gerem acontecimentos, conseguindo constituir

modo de ser e de participar da vida social. Assim, este trabalho busca evidenciar alguns desafios das pesquisas de gênero diante do atual contexto político e social para a Educação Infantil. Os resultados parciais da pesquisa apontam para os espaços educacionais que nos apresentam um território de disputas de poder, onde estão inseridas as crianças pequenas.

“Ideologia de gênero”: ameaça para a Educação das crianças?

Nos últimos anos o cenário das políticas públicas educacionais, apontam para os impactos das tensões de gênero no campo da Educação, marcados por mudanças recentes do debate, com ofensivas conservadoras antigênero, vem ocupando diversos espaços no campo da Educação Básica, suscitando pânico moral e confusão em relação à construção identitária de gênero nas crianças, a partir do discurso da “ideologia de gênero”. Famílias são convocadas a participarem de movimentos com palavras de ordem como: abaixo a ideologia de gênero, meus filhos minhas regras, meninos vestem azul e meninas vestem rosa, salvem as famílias.

A pesquisa de Bonfanti e Gomes (2018) alerta para a necessidade de desconstruir e problematizar essas questões contra a “ideologia de gênero” que tem como objetivo proteger as crianças. Os apontamento de Rogério Diniz Junqueira (2013), também nos fazem refletir como hoje a Educação é um espaço de disputas, como as escolas vêm sendo ameaçadas por movimentos antigênero, que buscam demarcar as fronteiras da normalidade, buscando reprimir a diversidade de gênero, impor regras e tentando normalizar corpos por meio de controles, denúncias e vigilância. Sem um debate aberto e uma intencionalidade pedagógica, os preconceitos e estereótipos de gênero correm o risco de serem naturalizados no âmbito na Educação das crianças.

A “ideologia de gênero” chamou nossa atenção para a necessidade do debate de gênero na Educação Infantil, que permitam discutir de forma mais aberta e dialógica, favorecendo que as crianças possam experienciar suas infâncias de forma livre, sem aprisioná-las dentro de padrões permeados de preconceitos. Junqueira (2018) dialoga com a emergência de desconstruir esses discursos de que há uma conspiração contra a família e a escola

se tornou um espaço para a propagação desses discursos de "ideologia de gênero" atrelando aos professores a doutrinação das crianças/jovens, nomeando os professores como inimigo das famílias, incitando os meninos usarem saia e a brincarem de boneca e meninas sendo instigadas a não viver somente para o cuidado materno ou do marido. Famílias são convocadas a participarem de movimentos com palavras de ordem como: abaixo a ideologia de gênero, meus filhos minhas regras, meninos vestem azul e meninas vestem rosa, salvem as famílias.

Outra pesquisa relevante para este debate é de Vanessa Leite (2019), que discute sobre argumentos usados por políticos conservadores de bancadas ultraconservadoras no intuito de criar confusão na população. O Brasil vem passando por um conservadorismo extremo nesses últimos anos, confrontando moralidade em relação a gênero e sexualidade. A pesquisadora alerta como o governo atual vem criando diversos planos e projetos como forma de ataque aos movimentos que se opõem aos ataques conservadores e sem fundamentos. As discussões sobre diversidade na escola vem sendo um eixo de ataque permanente. É importante salientar que todo esse ataque e conservadorismo sobre esses temas articula com interesses econômicos e políticos, articulado à criminalização dos movimentos sociais, fortalecimento do militarismo e forte ocupação do campo político por setores religiosos.

Segundo a pesquisadora (LEITE, 2019) o confronto de "ideologia de gênero" apareceu nos debates em torno do plano nacional de Educação em 2013, esses setores conservadores apropriaram de temas dos estudos de gênero e movimentos feministas, modificando seu sentido no intuito de confundir e propagar ideias falsas, trazendo a imagem de que crianças seriam induzidas e estimuladas a serem homossexuais e que as famílias também seriam atacadas por esses movimentos e que o estado estaria financiando e apoiando esse "desvirtuamento" das crianças.

E a recente pesquisa de Cássia Cristiane Lopes de Almeida (2020) também apresenta uma importante discussão sobre a presença do discurso religioso no processo de Educação e controle do corpo das crianças. Abre importantes caminhos para o debate considerando a urgência em promover um debate mais intenso sobre a questão dos grupos religiosos e sua influência sobre o campo

educacional. A pesquisa ajuda a refletir sobre o grande desafio de pensar gênero e sexualidade nos espaços da Educação Infantil, nos revelando práticas sexistas e heteronormativas presentes no cotidiano educativo das crianças, trazendo portanto, normatividades que precisam ser questionadas e contestadas.

Os estudos de Fernando Balieiro (2018) também apontam que nos últimos anos, empreendedores morais foram responsáveis por disseminar pânico moral contra materiais didáticos e programas educacionais que incluíam a abordagem das diferenças de gênero. Segundo ele, a formação do pânico moral depende do recurso discursivo estratégico de transformar iniciativas que visassem promover avanços no debate sobre a diversidade de gênero em ameaça às crianças. “No lugar de se apresentarem como contrários à equiparação de direitos, os agentes do pânico moral se mostram como defensores dos direitos das crianças” (BALIEIRO, 2018, p.4), transformando os seus adversários em inimigos com presumidas intenções ocultas que ameaçariam as bases da sociedade.

A leitura dessas pesquisas produzidas recentemente nos provoca a pensar na importância da construção de um olhar crítico e de posicionamento político pedagógico, diante do grande desafio profissional e acadêmico de não reproduzir estereótipos de gênero desde a pequena infância, pois eles produzem e reproduzem o machismo, gerando injustiças e desigualdades entre os sexos, além de sexismo, homofobia, transfobia etc. Esta discussão é central pois pode nos trazer dimensões importantes para pensar alternativas diante dos tempos de conservadorismo que vivemos nos dias de hoje. Trata-se desse modo de uma significativa contribuição para os temas dos discursos de gênero e sexualidade que permeiam as práticas educativas na Educação Infantil, nos contextos atuais, um estudo que expressa a urgência do debate e a construção do compromisso com a Educação da pequena infância, com os direitos das crianças de se expressarem livremente e viverem suas infâncias, longe dos preconceitos e estereótipos.

Atualmente o tema gênero e sexualidade na escola, principalmente com ênfase na Educação Infantil, tem sido demonizado pelo que chamam de “ideologia de gênero”, que seria propagar nas escolas, com aspecto doutrinário e com a intenção de levar crianças e adolescentes a uma sexualização precoce, a orientações

sexuais não heteronormativas – homossexuais, bissexuais – e à transgeneridade. A questão de gênero e sexualidade vem sendo objeto de disputas acirradas com grupos religiosos fundamentalistas e com outros grupos contrários às agendas de direitos humanos, gerando uma onda de retrocessos e conservadorismo e comprometendo a qualidade da Educação nas escolas brasileiras (CARREIRA *et al.*, 2016).

A falácia da “ideologia de gênero” aparece como um mecanismo de incitação de pânico moral e cerceamento das transformações sociais e culturais, sendo uma resposta do campo conservador diante da suposta ameaça aos avanços das políticas no campo dos Direitos Humanos, atingindo também a Educação das crianças. Podemos nos questionar desse modo, como essas representações cultivadas cultural e socialmente estão permeando atualmente os processos educativos da Educação Infantil, construindo sentidos, identidades de gênero e identidades heteronormativas. Perceber uma preocupação com uma Educação desde a infância, numa concepção sexista apontando o que é correto e incorreto, determinando lugares sociais do feminino e masculino.

Alguns resultados

Os(as) professores(as) envolvidos na pesquisa puderam narrar suas experiências, envolvendo concepções, ideias, desafios de práticas educativas na creche, assim como compartilharam angústias sobre como é o processo de vivência com as crianças pequenininhas, quando envolvem as temáticas de gênero. Os relatos trouxeram a reflexão das diversas possibilidades educativas, assim como os obstáculos relatados sobre os significados da docência na creche.

Os(as) docentes envolvidos(as) na pesquisa puderam resgatar suas experiências, discutindo o papel do brinquedo, da brincadeira e a importância da fantasia no processo educativo na infância. Compartilharam suas experiências relatando situações que viveram e puderam compartilhar conflitos e situações de angústias em relação à Educação das crianças, principalmente diante dos valores e cobranças das famílias. E puderam elaborar suas ideias sobre a “ideologia de gênero” e sobre as polêmicas atuais envolvendo a temática de gênero na Educação das crianças.

O brincar de boneca, quando aparece como um brinquedo preferido pelo menino, por exemplo, ainda é um ponto que merece atenção na creche, pois envolve receios e medos, que dificultam a construção de argumentos e negociações junto às famílias. O desafio está em trazer as famílias para o diálogo, principalmente os pais, para entender que as escolhas e o brincar das crianças não devem ser limitados por fronteiras de gênero impostas pelos(as) adultos(as).

Teve uma situação que o pai chegou, pegou o menino com uma boneca. O pai foi falar pra professora que ele não queria o filho dele com uma boneca! Nós tivemos que chamar esse pai para fazer uma conversa, explicando que na creche as crianças brincam do que elas quiserem! Não é separado a boneca é para a menina, e as outras coisas para os meninos. É um brinquedo! Se ele escolheu aquele brinquedo, ele vai brincar com aquele brinquedo! (Professor Adriano)

Tinha um menininho que gostava de brincar de boneca. Ele sempre brincava de boneca, como se ele fosse o papai da boneca, ele dava mamadeira, colocava pra dormir. E o pai dele numa reunião, veio questionar e dizer que não queria que ele brincasse de boneca. A gente até falou pra ele, "Você não cuida dele"? "Ele está te representando; ele está cuidando do neném"! Então, pela sociedade que a gente vive, que ainda é uma sociedade muito machista, tem essa preocupação, das pessoas não quererem, principalmente, que os meninos façam atividades das meninas. (Professora Fernanda)

As falas das entrevistas mostram inquietações e conflitos sobre as questões de gênero na relação entre a instituição da Educação Infantil e as famílias, as quais se traduzem no cruzamento de muitos olhares e valores divergentes, que emergem das relações "da casa para a creche", assim como das relações "da creche para a casa", por meio de construções dinâmicas e complexas, carregadas de muitos significados (FERNANDES; FINCO, 2022).

Uma vez fizemos um projeto de culinária e fizemos aventais iguais para todas as crianças, um avental branco com um desenho de uma cenoura na frente, porque era época de páscoa e eles estavam fazendo chocolate. Teve um pai que não aceitou, chegar e ver o filho dele com avental e com uma toquinha. Tivemos que mostrar pra ele que todo homem pode cozinhar, que tem os mestres de cozinha... Mas ele não aceitou, no ponto de chegar e bater no filho, no outro dia a criança não queria mais participar de nada, então ainda tem muito preconceito. (Professora Tatiana).

Na festa junina da creche tinha um menino com seu pai. E o menino pescou o peixinho, e falei sobre as opções do prêmio "Aqui nesse número, a gente tem, jogo de panelinhas, tem a bola, tem

peão, tem isso, isso... E aí o menino olhou pra mim e falou “Pro, eu quero o jogo de panelinha”! E eu fui pra pegar, mas o pai falou, “Não Pro, panelinha não dá a bola pra ele”! Aí eu parei, e eu falei pra criança, “pode ser a bola”? Ele falou, “não, eu quero a panelinha”! Eu falei, “pai, mas ele quer a panelinha”! Ele falou, “Não, panelinha não vai entrar na minha casa, dá a bola pra ele”! Eu fiquei muito desconcertada naquele momento, porque o pai dele falou desse modo e eu não senti abertura para diálogo. Eu vi que o menino saiu assim triste, ele não saiu feliz, mas eu dei a bola! O medo que a gente sente, dessa vivência da família; de como a família vai enxergar, isso influencia bastante a gente! A gente se vê muitas vezes de mãos atadas (Professora Ana)

A tentativa de buscar argumentos que embasam as discussões e o diálogo com as famílias, vão no sentido de desconstruir preconceitos de gênero. Porém as falas apontam a dificuldade de oferecer aos meninos brinquedos que abarcam as relações no espaço privado da casa, como equipamentos e utensílios de cozinha ou o cuidado do bebê. Neste processo de Educação os meninos são privados das relações que envolvem o cuidado. Os conflitos de gênero nas experiências lúdicas relatados pelos(as) professores(as), aparecem também na proibição de determinadas brincadeiras para os meninos, que são privados por exemplo de pintarem o cabelo com spray, revela que as brincadeiras que envolvem enfeites dos corpos também consistem em um tabu para os meninos.

Aconteceu, por exemplo, na semana da criança, da gente pintar o cabelo com spray. E o pai ir lá na diretoria reclamar que o menino estava com spray rosa no cabelo! Não era somente o filho dele! Todas as crianças estavam. As famílias, na minha opinião, interferem bastante no trabalho da gente. Ou a gente tem que conhecer muito bem essa família, ou então, eu ainda tenho muita resistência, tenho barreiras quanto a isso! (Professora Ana)

Destaca-se a emergência de desconstruir os discursos de que a escola se tornou um espaço para a propagação desses discursos de “ideologia de gênero”, culpando os professores, com ideias de doutrinação das crianças/jovens, colocando os professores como inimigo das famílias, incitando os meninos a pintar a unha e o cabelo, e a brincarem de boneca. Considerando as situações como as relatadas pelos(as) professores(as), a dificuldade do diálogo entre creche e família ainda parece ser um desafio a ser superado. A instituição de Educação Infantil tem o grande desafio de incluir

as famílias nas tomadas de decisões e participação no Projeto educativo. O receio das(os) professoras(es) em lidarem com situações que apontem para mudanças de regras impostas pela família, ou que contrariem essas regras definidas para corpos de meninas e corpos de meninos, causam bastante desconforto e insegurança nos(as) professores(as).

Os dados nos ajudaram a refletir sobre as questões de gênero presentes nas brincadeiras e no cotidiano educativo das crianças na creche, considerando também o cenário recente em gênero e sexualidade aparecem como temáticas polêmicas, nos colocando várias questões a serem aprofundadas. As experiências educativas, sobre o trabalho docente junto às crianças pequeninhas, ao serem narradas nesta pesquisa, nos ajudaram a refletir questões que parecem permanecer quando a temática envolve o corpo, as brincadeiras e a dimensão lúdica na instituição educativa. Assim como foi possível identificar questões ainda pouco abordadas, e debatidas, favorecendo num espaço rico de elaboração de ideias e a construção de um olhar mais crítico para relações entre adultos e crianças e entre as crianças na creche.

As falas apontaram experiências ricas e potentes, mostraram questionamento das normatividades de gênero e tentativas de diminuir o controle e normatização dos corpos e desejos das crianças, respeitando os processos de construção de suas identidades. Também apontaram avanços, buscam desmistificar conceitos que são silenciados por informações falsas, que ainda são propagadas em relação ao gênero, manifestação da sexualidade na pequena infância. Tal debate também revela que estes são temas que necessitam mais reflexão considerando que ainda há pouco debate de gênero nos momentos de formação, para construção de ferramentas para enfrentar a desconstrução das ameaças da “ideologia de gênero”:

Eu li pouco sobre isso, eu ouço mais sobre a polêmica da Ideologia de gênero. A ideologia de gênero é você não classificar homem e mulher, você dizer que todos são iguais, todos podem tudo, que banheiros não tem que ser separados, que não tem essa separação de menino e menina. Você se identifica como você se vê na sociedade. (Professora Tatiana)

Quando saiu esse negócio de Ideologia de gênero, também foi uma fake News, daqueles livros [...] Pra você ver como eu era preconceituosa, e que eu nem fui atrás, pra saber se era ou não era

verdade. “Como que uma escola ensina a criança a ser gay”? Olha só o preconceito! Precisamos ter uma mudança de visão, porque não é uma questão de ser o que a pessoa é, é homem ou mulher, é questão de respeito”! A gente precisa respeitar. (Professora Milena) O menino está brincando de colocar uma blusa no cabelo “ah, porque meu cabelo é grande!”! É gay! Não vai ter jeito, é gay! Gente, calma! Espera ele crescer! Espera ele ter uma relação, espera ele se apaixonar. E aí se ele for realmente é, e pronto! Vamos respeitar, cada um na sua! As pessoas têm que aprender a respeitar o outro. Cada um tem um jeito, cada um tem um pensamento! Falta isso, respeitar o próximo! (Professora Fernanda)

Eu acho que é as pessoas se aceitarem do jeito que são; se respeitar o próximo do jeito que ele é; não querer que o outro seja igual a você; só que eu acho que às vezes as pessoas confundem muitas coisas. Se vê uma menina que não gosta de saia, que não gosta de maquiagem, já acha que, “ah, então ela não gosta de menino”! Não! Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa! Então vamos com calma! Eu acho assim, que a gente tem que tomar muito cuidado, quando se fala de ideologia de gênero. (Professora Fernanda)

Conclusão

A diversidade de valores presentes na creche aparecem como um importantes elementos a serem problematizados, um desafio que deve ser encarado com o debate de gênero. Porém as creches encontram ainda barreiras culturais com relação aos valores docentes e os valores familiares, traduzindo em um difícil diálogo com as famílias, principalmente em tempos de conservadorismo e ataques à Educação Infantil. Tentar escapar do adultocentrismo nos espaços da creche significa antes de tudo rever o conceito de criança pequenininha, assim como de sua capacidade de interação e interpretação do mundo, compreender as diferentes dimensões da capacidade de entendimento das crianças sobre assuntos considerados muito complexos para elas. Encarando as desigualdades de gênero já presentes e escapar do adultocentrismo, significa dialogar sobre os medos e anseios dos(as) adultos(as), e buscar se aproximar mais da lógica infantil pode nos ajudar a enxergar que a Educação de crianças pequeninhas pode ser um espaço e tempo para viver uma infância, um espaço de imaginação e fantasia, de relações mais horizontais construídas entre crianças pequeninhas e adultos

As experiências do trabalho docente junto às crianças pequenas, ao serem narradas nos ajudam na reflexão do entendimento

sobre questões de gênero ainda pouco abordadas na creche, favorecendo a construção de um olhar mais crítico para relações entre adultos e crianças e entre as crianças. Desse modo, este trabalho buscou contribuir ainda para pensar nos desafios docentes diante das condições de desigualdade de gênero presentes desde a pequena infância, bem como procura contribuir na afirmação dos direitos das crianças pequenininhas à ludicidade, à brincadeira, à expressão e imaginação, no contexto da Educação Infantil.

O desafio é oferecer uma Educação para as infâncias que promova autonomia, emancipe e crie pessoas livres e reflexivas é árdua, mas para que ela se concretize, é importante traçar objetivos em nossa prática docente e mesmo cotidiana, que vão desde os aparentemente mais simples, até os mais complexos que seguem: adotar posições e posicionamentos que apresentem uma visão acolhedora e libertária de gênero e suas expressões; fomentar e proporcionar múltiplas experiências entre as crianças. Colocando a temática de gênero em um lugar central, para estimular reflexões sobre desigualdades e preconceitos que ainda persistem permeiam os processos educativos na infância.

Referências

ALMEIDA, Cássia Cristiane Lopes de. **Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincahona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, v. 53, p. 01-15, 2018.

BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 105-121, maio/out. 2018.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos De Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013.

CARREIRA, Denise *et al.* (Orgs.). **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016.

FERNANDES, Noeli Aparecida; FINCO, Daniela. Diálogos Necessários de Gênero: Olhares e Culturas que se Entrecruzam na Educação Infantil. **Interações**, v. 18, n. 61, p. 233-257, 2022.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaço de confrontos e convívio com as diferenças**: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela; ROVERI, Fernanda Theodoro. Questões de gênero na produção cultural para crianças. *In*: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (Orgs.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina: Syntagma Editores, 2020, v. 01, p. 118-135.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Retratos Da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Revista Latinoamericana de Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 32, p.119-142, ago. 2019.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na Educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



Parte III

Infâncias, formação de professores
e práticas pedagógicas

“Será que a gente tem culpa de ter nascido assim?": Noção de pertencimento de crianças negras

Sarah Soares Morais⁷⁰

Ellen de Lima Souza⁷¹

Resumo: Tendo como base a primeira fase do projeto “Epistemologias e pensamento negro no Brasil: Interrogações para a infância, a criança negra e a Educação Infantil”, vigente desde o ano 2021, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo é realizar uma releitura dos conceitos de infância e criança negra nas produções de intelectuais negros(as) ao longo do século XX e XXI, o presente artigo se propõe a discutir a noção de pertencimento das crianças negras a partir da revisão e da análise das concepções do conceito de “Crianças negras” na coletânea “Por um feminismo afro-latino-americano” de Lélia Gonzalez, organizada por Márcia Lima e Flávia Rios (2020), em que se encontra a frase “Será que a gente tem culpa de ter nascido assim?” que dá título ao presente trabalho, e do conceito de “Pertencimento” na obra “Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” de Neusa Santos Souza (2021). Considerando as duas intelectuais negras de grande expressividade e relevância no Brasil do período, nos movemos a investigar, a partir de suas concepções, como a ideologia do branqueamento atravessa a noção de pertencimento de nossas crianças negras e o sentimento de infância? O intuito é entender primeiro como essas intelectuais discutiam o conceito de infância e percebiam as experiências das crianças negras em suas obras. E compreender como o processo de construção das identidades as afeta para depois agir e conceber caminhos possíveis para potencializar a reconstrução da autoestima delas. A análise mostra que vivemos as atribulações da colonialidade em plena contemporaneidade, enquanto práticas de hegemonia branca e patriarcal seguem provocando o extermínio dos corpos e dos saberes negro ancestrais, indubitável expressão do genocídio, etnocídio e epistemicídio vigentes em nosso país. Articulações ideológicas estão postas a atingir, silenciar, ignorar, abandonar e expurgar sem pudor nossas crianças desde a mais tenra idade, por esse motivo, existe um modo específico de se olhar, pensar e educar a criança negra, pois essas possuem demandas diferentes que dependem da noção que o educador adquire das dimensões que alimentam o caráter ambíguo entre o cuidar e o educar na infância. É essencial pensar em meios possíveis de educá-las para o enfrentamento dessa sociedade desigual e violenta, a fim de que (re)existam e se nutram a partir de suas diferenças. Para embasar esses pressupostos recorre-se a Lógica Exúlica, desenvolvida pela Dra. Ellen de Lima Souza (2016), a partir das produções de culturas infantis das crianças do “Ilê Axé Omo

⁷⁰ Licencianda do curso Pedagogia, pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Pesquisa sobre Crianças Negras. E-mail: sarah.soares@unifesp.br

⁷¹ Professora do curso Pedagogia, pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Pesquisa sobre Culturas Infantis. E-mail: ellen.souza@unifesp.br

Oxe Ibalatam”, que se apoia na Afrocentricidade, pensando o continente africano como berço da humanidade, protagonizando sua agenda e baseando-se na noção de tempo circular das Filosofias africanas, em que o conceito de criança não se constrói pela oposição ao conceito de adulto; nos princípios éticos, políticos e estéticos descritos no parecer CNE/CEB/20/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos três princípios orientadores do parecer CNE/CP/03/2004 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: a “consciência política e histórica da diversidade”, o “fortalecimento de identidades e de direitos” e as “ações afirmativas de combate ao racismo e às discriminações”. No amparo da circularidade presente nesses princípios, somos capazes de repensar nossas práticas pedagógicas, pois criar sobre é distinto de criar com, e essa percepção é um importante alicerce que colabora para o rompimento da lógica adultocêntrica diretamente atrelada ao crime de racismo, bem como, no resgate da autoestima de crianças negras.

Palavras-chave: Criança Negra; Pertencimento; Lógica Exúlica.

Introdução

A motivação para a elaboração da presente pesquisa, nasce da primeira fase do projeto: “Epistemologias e pensamento negro no Brasil: Interrogações para a infância, a criança negra e a Educação Infantil”, vigente desde o ano 2021, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que pretende realizar a releitura dos conceitos de infância e criança negra nas produções de intelectuais negros(as) ao longo do século XX e XXI.

Nesta direção, nos propomos a discutir a noção de pertencimento de crianças negras, partindo da revisão e da análise das concepções de “Crianças negras” na coletânea “Por um feminismo afro-latino-americano” de Lélia Gonzalez, organizada por Márcia Lima e Flávia Rios (2020), em que se encontra a frase “Será que a gente tem culpa de ter nascido assim?” que dá título ao presente trabalho, relacionando a noção de “Pertencimento” construída a partir da obra “Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” de Neusa Santos Souza (2021).

Considerando as duas intelectuais negras de grande expressividade e relevância no Brasil do período, nos movemos a investigar, a partir de suas concepções, como a ideologia do branqueamento

atravessa a noção de pertencimento de nossas crianças negras e o sentimento de infância? O intuito é entender primeiro como essas intelectuais discutiam o conceito de infância e percebiam as experiências das crianças negras em suas obras para compreender como o processo de construção das identidades as afeta.

Logo, a presente pesquisa se desenvolve por meio da busca pela descolonialidade, então, em busca de compreender a intersecção entre infância e criança negra, partimos de compreensões filosóficas trazidas a partir da filosofia e cosmologia Yorubá, no amparo de documentos nacionais, da Afrocentricidade e da circularidade, presentes nos princípios da Lógica Exúlica (SOUZA, 2016). Desse modo, o primeiro capítulo discorre sobre a composição desse fundamento teórico-metodológico, que nos guia em direção a necessidade de conseguirmos transformar nossos olhares em olhares humanizadores das infâncias, para também, repensar nossas práticas pedagógicas.

O segundo capítulo discorre, brevemente, sobre a vida e obra de Lélia Gonzalez, seguindo para uma discussão inicial sobre suas concepções sobre “Crianças negras” na coletânea de seu pensamento em “Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos”, organizada por Márcia Lima e Flávia Rios. A autora diz que a ideologia do branqueamento atravessa as crianças negras ao longo das gerações, através de suas interações com aparelhos ideológicos, forjando uma democracia racial mitológica em suas mentes e gravando em seus corpos a marca da diferença.

O terceiro capítulo discorre, brevemente, sobre a vida e contribuições de Neusa Santos Souza, para o movimento negro e para o campo da saúde mental, no intuito de tratar da construção da identidade do negro a partir de sua obra, “Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”. A psiquiatra e psicanalista se propõe a analisar o discurso do negro sobre o negro, no que diz respeito a sua emocionalidade. Em sua pesquisa, Neusa constata as consequências brutais da introjeção do padrão branco como o único meio de humanização, na formação da identidade dos entrevistados desde crianças.

O quarto capítulo, parte das revisões realizadas nos dois capítulos anteriores, para relacionar os pensamentos das duas autoras, quanto aos mitos forjados pela ideologia do branqueamento, e como eles atravessam dolorosamente a noção de pertencimento de crianças negras por meio do racismo aliado ao adultocentrismo, forjando um corpo negro fadado a um “permanente estado de infantilismo” (GONZÁLEZ, 2020, p. 105).

O quinto e último capítulo, sem a intenção de esgotar as possibilidades, introduz os pressupostos finais pensados ao longo da análise, revisitando o que conhecemos sobre o sentimento e o conceito de infância, para entendermos que existem duas noções distintas de estado de infantilismo, uma eurocêntrica no sentido do silenciamento e opressão e outra a partir da lógica exúlica, que crê numa infância detentora do poder da palavra. Nessa perspectiva, nos propomos a pensar se há racismo sem adultocentrismo? E se a lógica exúlica de entendimento é capaz subverter as relações de poder entre adultos e crianças, mas principalmente entre os adultos e as crianças negras?

Lógica Exúlica: para (des)compreender as infâncias

Conforme anunciado na introdução, trabalhamos aqui em uma perspectiva descolonizadora de pesquisa, em busca de justiça cognitiva. Assim, como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, optando por uma cosmovisão yorubá em que Exu é o princípio do mundo, é a essência, a comunicação e o movimento; aquele que tem mais proximidade com o divino e com o ser humano, então, recorreu-se a Lógica Exúlica, metodologia desenvolvida pela Dra. Ellen de Lima Souza (2016) com as crianças do “Ilê Axé Omo Oxe Ibalatam”. Em sua tese, a pesquisadora investigou como as crianças podem mostrar possibilidades didáticas, por meio das culturas que criam no candomblé. E é junto às crianças que surge o entendimento de que é necessário olhar as infâncias a partir de uma lógica exúlica, capaz de um olhar mais sensível e humanizador.

Essa lógica baseia-se na Afrocentricidade (ASANTE, 2009), pensando o continente africano como berço da humanidade, protagonizando sua agenda; e na circularidade, ou seja, na noção de tempo circular das Filosofias africanas. Nessa cosmovisão

o conceito de criança não se constrói pela oposição ao conceito de adulto, é um processo dialético, e essa perspectiva é um importante instrumento que colabora para o rompimento da lógica adultocêntrica imposta a todos nós pela colonialidade. A lógica exúlica nos ensina que para descolonizar a relação adulto-criança é preciso resgatar a criança que está presente dentro de todos nós.

Na posição de instrumento em prol de uma justiça cognitiva que almeja ser descolonizadora, a lógica exúlica recorre a documentos orientadores como princípios que apontam para a obrigatoriedade da valorização da diversidade. Sendo eles os princípios éticos, políticos e estéticos descritos no parecer CNE/CEB/20/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os três princípios orientadores do parecer CNE/CP/03/2004 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: a “consciência política e histórica da diversidade”, o “fortalecimento de identidades e de direitos” e as “ações afirmativas de combate ao racismo e às discriminações”.

Lélia Gonzalez e as crianças negras

Lélia nasceu em 1935, em Belo Horizonte (MG), e faleceu em 1994, no Rio de Janeiro. Teve uma formação acadêmica diversa, formou-se em filosofia, história, geografia, psicanálise e antropologia, e ao longo de sua trajetória de vida, foi professora do ensino básico ao Ensino Superior. No período da Ditadura Militar no Brasil, a intelectual teve grande expressividade nos movimentos de luta pela democratização, fundando o Movimento Negro Unificado (MNU) e estando na formação de partidos opositores a Ditadura.

Sabendo da relevância do pensamento da pesquisadora, educadora, militante e psicanalista, para a população negra, o presente capítulo pretende dar início a revisão e análise das concepções sobre “Crianças negras” na coletânea do pensamento de Lélia Gonzalez, “Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos”, organizada por Márcia Lima e Flávia Rios, publicada em 2020.

Ao longo de suas produções, Lélia começa a falar sobre as crianças negras, ou “nossas crianças”, quando recupera a experi-

ência histórica da escravidão, para enfatizar o quanto foi terrível e sofridamente vivida pelos negros, fossem eles crianças, adultos ou idosos, marcando as bases racistas da realidade contemporânea em que a colonialidade é o poder vigente.

Nessa direção, no que diz respeito aos impactos do racismo nas crianças negras, a situação descrita pela autora é que nem mesmo as nossas crianças escapam da exploração e da exclusão. Lélia expõe que crianças pobres, majoritariamente negras, “vão a luta”, e evadem a escola por precisarem trabalhar para ajudar na sobrevivência da família desde muito cedo, já que para essas famílias o trabalho como meio de acréscimo financeiro é priorizado em detrimento da formação escolar.

Em sua intervenção intitulada “Mulher negra: um retrato”, Lélia traz uma representação do tempo de criança de muitas mulheres negras que reflete a construção do pensamento acima:

Desde cedo já sabia lavar, passar, cozinhar e varrer o terreiro que nem um brinco. Tinha lá suas manias de correr que nem uma cabritinha no meio das outras, coisa de criança, né? Escola, não. Era muito longe, quase meio dia de viagem a pé; e o trabalho na roça, na cozinha da fazenda, as miudezas pra fazer em casa não deixavam não. Se a gente tem saúde pra trabalhar, não precisa de mais nada.

Neste cenário, a criança negra se transforma em uma espectadora sem voz em seu tempo, silenciada por sua diferença racial, arremessada e tomada por um permanente estado de infantilismo (GONZÁLEZ, 2020, p. 105).

Entendendo o peso da vivência escolar na vida das crianças na totalidade e tendo a convicção na Educação como possibilidade de tornar-se instrumento de efetivação de justiça cognitiva, para tratar das crianças negras, Lélia, conseqüentemente, trata o âmbito da escola e da Educação.

A intelectual vai dizer que, tanto a escola quanto as mídias são aparelhos ideológicos com potencial ambíguo de emancipação ou alienação, expondo ser com o auxílio desses aparelhos ideológicos, que ocorre o processo de internalização do estado de inferioridade e infantilismo na vida do negro, ainda criança. Afinal, se tem lugar para a criança negra na escola, qual é esse lugar? Qual a imagem e posição social dos negros que nossas crianças vêm nas

mídias? Os meios de comunicação de massa seguem e reforçam a ideia de superioridade branca. E a escola é o local onde o racismo se negrita: O sistema de ensino é racista!

Lélia vai dizer que são as articulações ideológicas adotadas pelas escolas, que induzem as crianças negras a acreditarem que ser um “homem branco e burguês” constitui o grande ideal a ser conquistado. A autora diz que a ideologia do branqueamento atravessa as crianças negras ao longo das gerações, forjando uma democracia racial mitológica e gravando em seus corpos a marca da diferença. E se a criança negra reage a essa violência, passa a ser considerada “desajustada” ou “mentalmente doente”. Lélia afirma: “a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes”.

Nesse processo, nossas crianças perdem o sentido de sua identidade... os discursos pedagógicos manipulam a verdadeira história, reforçam para as crianças a existência do mito da democracia racial enquanto reforçam estereótipos pejorativos a respeito dos negros, submetendo as nossas crianças a diferentes maneiras de se envergonharem de si mesmas e fazendo com que elas não queiram se reconhecer como negras, fazendo-as pensarem: “Será que a gente tem culpa de ter nascido assim?” questão também presente no capítulo “Mulher Negra: um retrato”, e que atua como uma espécie de gatilho para pensarmos as múltiplas maneiras de dominação em que as articulações ideológicas estão postas a atingir, silenciar, ignorar, abandonar e expurgar sem pudor nossas crianças.

Por esse motivo, em muitos de seus textos, Lélia marca o afinco por uma Educação justa como principal bandeira de luta do movimento negro, por acreditar ser a via basilar para a superação do mito da democracia racial, premissa fundamental para o enfrentamento do racismo e para a implantação de uma legítima democracia brasileira.

Neusa Santos Souza e a construção da identidade do negro

Neusa nasceu em 1948, em Cachoeira (BA), e faleceu em 2008, no Rio de Janeiro. A intelectual formou-se em medicina em 1970, na Faculdade de Medicina da Bahia. Sua trajetória de vida

foi permeada por contribuições para a luta antirracista, atuando como militante do movimento negro, e para a saúde mental, conduzindo grupos de estudos sobre psicose e coordenando seminários clínicos.

Neusa contribuiu para os estudos sobre os efeitos psíquicos do racismo na subjetividade do povo negro, em sua tese de mestrado “Tornar-se negro: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, produzida em pleno regime militar, e que em 1983 tornou-se um livro, apoiado pelo movimento negro. Concebido como um estudo psicanalítico lacaniano, o livro é considerado a primeira referência brasileira sobre a relação entre a questão racial e a psique, e por esse motivo serve como base para o presente capítulo do texto, que pretende tratar da sua concepção da construção da identidade do negro.

No intuito de tratar do sofrimento psíquico dos negros provocado pelo racismo, Neusa defende que o enfrentamento dessa violência se faz por duas vias: politicamente e psiquicamente. Para contribuir nessa luta, a psiquiatra e psicanalista se propõe a analisar o discurso do negro sobre o negro, no que diz respeito a sua emocionalidade. Em sua pesquisa, Neusa constata as consequências brutais da introjeção do padrão branco como o único meio de humanização, na formação da identidade dos entrevistados desde crianças.

A autora vai dizer que existe um “mito negro”, que é um discurso naturalizado, usado como um “instrumento formal da ideologia” (SOUZA, 2021, p. 50), de que ser negro é sinônimo de tudo que há de pior, desprovido de humanidade. De acordo com Souza (2021, p. 51), a marca da diferença alvorece em casa, nas interações familiares: “O garoto, filho de homem negro e mulher branca, vivia cedo a experiência que fixava: “o negro é diferente”. Diferente, inferior e subalterno ao branco”.

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações (SOUZA, 2021, p. 52)

Esse mito negro introjeta-se nos negros, desde a mais tenra idade, que tomam para si como meta um “ideal do ego branco”, pois acreditam que esse é o meio pelo qual passarão a se humanizar.

Assim é que se impõe o exame de dois conceitos fundamentais, narcisismo e ideal do ego, forças estruturantes do psiquismo que desempenham um papel-chave na produção do negro enquanto sujeito - sujeitoado, identificado e assimilado ao branco (SOUZA, 2021, p. 58).

A história de Luísa ilustra o pensamento da intelectual:

O ideal do ego de Luísa caracteriza-se por uma identidade com o difícil, o nobre, o melhor, o branco. Criança ainda, aprendeu a depreciar, rejeitar e deformar o próprio corpo para configurá-lo à imagem e semelhança do branco. Este, sim, era o belo, invejável, digno de consideração e apreço (SOUZA, 2021, p. 89).

Luísa logra conquistar uma identidade de mulher negra. Sua identidade, constituída de mitos e imagos, estrutura-se como sintoma: é um sistema opaco de desconhecimento e reconhecimento, marcado por todas as ambiguidades provenientes de sua origem imaginária. Identidade feita de contradições, submetida às formações ideológicas dominantes, e sobredeterminada pela história individual e pela história da formação social em que a primeira se inscreve. É com essa identidade que Luísa toma consciência de suas contradições e tenta participar da luta política que busca transformar a história e sua história. E começa, iconoclasta, a demolir os mitos (SOUZA, 2016, p. 91-92)

Parecer-se com os brancos e misturar-se aos brancos, esse é o meio que os negros encontram para sentirem-se pertencentes a classe humana. Mas o tempo passa e a ficha cai: é impossível alcançar o ideal do ego branco e os efeitos desse processo são devastadores. Esse fato atravessa os negros de formas tão perversas, que passam a negar a si mesmos, como um manifesto de auto ódio.

Incrustado em nossa formação social, matriz constitutiva do superego de pais e filhos, o mito negro, na plenitude de sua contingência, se impõe como desafio a todo negro que recusa o destino da submissão. Interpelado num tom e numa linguagem que o dilacera inteiro, o negro se vê diante do desafio múltiplo de conhecê-lo e eliminá-lo (SOUZA, 2021, p. 50-51).

Mas, para Neusa, ser negro é ter sua identidade massacrada e ainda assim, tomar para si o comprometimento de manter-se em movimento e “recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 2021, p. 42) a fim de curar suas feridas. Logo, para a autora a

saída política para os problemas emocionais causados pelo racismo é “tornar-se negro”, o que para nós quer dizer tomar para si noção de pertencimento ao grupo negro, afirmando a si mesmo como um dispositivo de resistência e autonomia. Mesmo aquele que sabe que é preto desde que se entende como gente no mundo, deve passar pelo processo de tornar-se negro, que, para a autora, é entender que você tem o poder de construir um novo ideal do ego que dialogue com a sua verdadeira identidade.

Noção de pertencimento de crianças negras: quem cria a dor e o que a dor cria?

O presente capítulo, parte das revisões realizadas nos dois capítulos anteriores, para analisar a relação dos pensamentos das duas autoras, a partir da lógica exúlica (SOUZA, 2016), e expor como a ideologia do branqueamento atravessa dolorosamente a noção de pertencimento de nossas crianças negras.

Fruto do ímpeto político engendrado na movimentação de grupos ativistas, o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, determina o dever da família, da sociedade e do Estado e assegura os direitos da criança brasileira:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Mas, considerando a revisão dos dados realizada nos dois capítulos anteriores, no que tange a efetivação desses direitos, principalmente quando se trata dos direitos das crianças negras, ainda há um longo processo, pois mesmo que exista a determinação legal da importância da valorização da infância, na prática, também permanece a rejeição das suas multiplicidades, pois seguimos acompanhando a “necropolítica” (MBEMBE, 2021) atuando fortemente sobre os corpos das crianças, mas ainda majoritariamente das crianças negras. Nesse sentido, a partir da revisão, também entendemos que, no Brasil, a democracia vem sendo tolerada ao longo dos anos, apenas para dela se extrair o maior proveito, em prol de um projeto mitológico de Nação.

Tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. (GONZALEZ, 2020, p. 28)

Segundo Lélia, o mito da democracia racial está articulado a ideologia do branqueamento, uma vez que o mito se organiza como base para as reflexões que aclamam o processo violento de miscigenação como principal aspecto da existência de uma democracia racial. A autora expõe que é com o auxílio dos aparelhos ideológicos, como a mídia e a escola, que ocorre um processo de internalização do estado de inferioridade e infantilismo na vida do negro desde criança, a partir de “estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (GONZÁLEZ, 2020, p. 40)”. Lélia nos mostra que o diálogo entre o passado e o presente desvela as consequências históricas sofridas pelos negros, sejam eles crianças, adultos ou idosos, nenhum está isento das ofensivas dos aparelhos ideológicos em prol do racismo.

Para Neusa as relações raciais no Brasil têm como sustento um tripé composto pelo “continuum de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial” (SOUZA, 2021 p. 46). O primeiro associado a discrepância de privilégios possíveis de serem adquiridos pelos brancos, em relação ao coletivo negro; o segundo, a ideologia do embranquecimento que para Neusa, assim como para Lélia, também está diretamente associada ao mito da democracia racial, que é o terceiro elemento do tripé.

Lélia também escreve que “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade” são características forjadas como naturalmente negras (GONZALEZ, 2020, p. 28). Nessa perspectiva, Neusa vai dizer que a “sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição

social inferior” (SOUZA, p. 43), difundindo um mito negro que afeta os negros, desde crianças, que tomam para si como meta tornar-se o branco, pois acreditam que esse é o meio pelo qual passarão a se humanizar.

O negro quer ser como o branco. Para o negro há só um destino e ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a inquestionável superioridade do branco e todos os seus esforços visam conquistar uma existência branca. [...] O que existe é minha vida, presa ao laço da existência. O que existe é minha liberdade, que me remete a mim mesmo. Não, eu não tenho direito de ser um negro. [...] O negro não existe. Não mais que o branco (FANON, 2016, p. 183-185).

Os mitos criam a ideologia do branqueamento, que atravessa a noção de pertencimento de nossas crianças negras da maneira mais fria e calculista possível, por meio do racismo aliado ao adultocentrismo, propagados por aparelhos ideológicos nos quais essas crianças têm contato constante. Os mitos criam a dor e a dor cria o que Lélia chama de estado de infantilismo, projetado para ser permanente e imposto aos negros desde o ventre de suas mães, a fim de criar e determinar um estado permanente de inferioridade.

Nessa definição conceitual a autora parte de uma perspectiva de infância autocêntrica e colonizada, argumentando que

O conceito de infans é constituído a partir da análise da formação psíquica da criança, que, quando falada por adultos na terceira pessoa, é, conseqüentemente, excluída, ignorada, ausente, apesar de sua presença. Esse discurso é então reproduzido e ela fala de si mesma na terceira pessoa (até o momento em que aprende a mudar pronomes pessoais) (GONZÁLEZ, 2020, p. 119).

Então, de acordo com Gonzalez (2020, p. 34), os negros excluídos pelo racismo, são desumanizado e infantilizados, o que significa que não tem direito a voz própria, é falado por eles.

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise[...] Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZÁLEZ, 2020, p. 64)

Souza e Carvalho (2022, p. 9), também defendem que o nosso adultocentrismo é ocidentalizado do início ao fim e que existe uma espécie de associação da adjetivação de afro ou africano como sinônimo de infantil.

[...] há algo aparentemente paradoxal nessa trama. É que a infância voluntariosa negada à criança negra e dela suprimida não impediu o rastro de infantilização de todos os povos negros. Infantilizar os africanos foi uma estratégia justificadora da codependência forjada a base de ferro, chumbo, pólvora e açoite. O discurso da infantilização relacionado à raça e à idade trata-se de uma construção histórica longe de ser superada (SOUZA; CARVALHO, 2022, p. 8). Exige-se pouco esforço para, portanto, entendermos por que os negros africanos são historicamente estereotipados como infantis, imaturos, ingênuos, irascíveis e perigosos. Há uma cadeia global de equivalências de sentidos pronta a justificar o apagamento da criança negra como sujeito central de uma história que resiste a rever a lógica de seus acontecimentos, valores e as forças das identidades que insistem em se fixar como representação imutável. Como vínculo mais vulnerável do sistema social, as crianças negras seguem carregando as insidiosas marcas da fantasia da dominação e do pluripoder do racismo. (SOUZA; CARVALHO, 2022, p. 10).

A infância é uma invenção construída e reconstruída ao longo do tempo. Nessa perspectiva, Souza (2016, p. 25) defende que “o comportamento do adulto para com a criança é alicerçado em uma percepção de infância desumanizadora e absolutamente ligada a um imaginário de dependência e escravidão”, e que ambas, a infância e a escravidão, são caracterizadas como “estados de imaturidade, minoridade, desqualificação e desumanização”, e então “duplica-se a vulnerabilidade, somando o racismo junto ao adultocentrismo que desumanizam o indivíduo” (SOUZA, 2016, p. 27). Para Fanon (2008, p. 185), o negro de fato “não existe”, mas

É por meio de um esforço de resgate de si mesmo e de depuração, é por meio de uma tensão permanente da sua liberdade que os seres humanos podem criar as condições ideais para a existência de um mundo humano.

Superioridade? Inferioridade? Por que não tentar simplesmente tocar o outro, sentir o outro, revelar-me o outro?

Em suas produções, Lélia traz a Educação como principal via para a superação do mito da democracia racial, premissa fundamental para o enfrentamento do racismo e para a implantação de uma legítima democracia brasileira. Para Neusa a saída política

para os problemas emocionais causados pelo racismo é “tornar-se negro”, o que para nós quer dizer tomar para si noção de pertencimento ao grupo negro, afirmando a si mesmo como um dispositivo de resistência e autonomia.

Como visão de mundo, a lógica exúlica, exige a construção de uma nova percepção de infância, que se inicia no resgate das vivências de nossas próprias infâncias, como forma de compreensão da existência de uma infância plural e de suas singularidades. Nessa lógica, as compreensões e orientações de mundo de origem africana podem desvelar para outras percepções de infância, a fim de buscar criar relações de superação do adultocentrismo e do racismo, pois na concepção da Lógica exúlica, a infância é vista como estado experiencial em qualquer fase da vida (CARVALHO; SOUZA, 2021).

Implica estar com o corpo disposto a acolher outro corpo. Acolher implica deslocar-se, que exige sair de sua zona de conforto para compreender as crianças. Para construirmos possibilidades para a descolonização das infâncias, há necessidade de outras perspectivas de tempo, espaço e corpos, estando abertos ao acolhimento, bem como é necessário abandonarmos os princípios coloniais enraizados em posturas e saberes, e possibilitar que as crianças, desde pequenininhas, vivenciem múltiplas experiências, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial, de gênero e classe (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52).

Consoante a lógica exúlica, “assim como exu é o primeiro que deve ser alimentado, é a criança que existe em cada adulto que precisamos nutrir primeiro, nossas ações de curiosidade, aventura e coragem” (SOUZA, 2016, p.161).

[...]crianças, elas estão em todos os lugares ao mesmo tempo, em uma dimensão muito mais ampla do que a do adulto, deslocam-se com propriedade e vão comendo o seu entorno, transformando a vida e criando culturas. As crianças seguem a lógica exúlica, devorando e recriando tradições em um movimento de comer o mundo a sua volta; comem com os olhos, com o tato, o olfato, a audição, seguem devorando por meio do outro, do colo, das saias, dos ombros, dos sorrisos e dos gestos que o corpo adulto pode alcançar para elas. E partilhando conhecimentos evoluem coletivamente, porque na lógica exúlica, presente no candomblé, a evolução se encontra no partilhar e não no acumular (SOUZA, 2016, p. 162).

Para não concluir: há racismo sem adultocentrismo?

Sem a intenção de esgotar as possibilidades, introduzimos pressupostos finais pensados ao longo da análise: mundialmente, a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX. Mas e quando se trata de infância negra? Atualmente, o sentimento de infância negra superou o infanticídio, da Antiguidade, passando para a proteção, dos séculos XIX e XX? Qual o sentimento de infância negra brasileiro contemporâneo? Se a noção de pertencimento é negada as crianças negras como instrumento de fomento de mitos dolorosos a serviço do racismo, há racismo sem adultocentrismo? Se a infância é vista como uma fase a ser superada, pois só nos tornamos completamente humanos quando nos tornamos adultos, e para o corpo negro é imposto um estado permanente de infantilismo, significa que um negro, por ser sempre visto como criança, jamais será visto como um humano? “Será que a gente tem culpa de ter nascido assim?” Será então a criança negra a expressão máxima da desumanização?

A história do furor dos mitos negro e da democracia racial em impor aos negros, através da ideologia do branqueamento, um estado de infantilismo forjado de “sentimento de infância” (ARIÈS, 1978), que pelo uso habitual da violência, memora proposições sobre outros princípios dominantes envolvidos, naturalizados por valores conservadores, e omitidos com diligência, negrita princípios dominantes que vigoram como visão de mundo, e determinam que a noção de pertencimento de crianças negras e o sentimento de infância negra sejam estabelecidos por um ideal branco inalcançável, determinando que uma pessoa negra, de qualquer idade, equivale a um indivíduo incapaz de falar por si, o tornando um ser mistificado”, que é aquele que é determinado pelo outro (MEMMI, 2016, p. 84).

Até aqui, é elucidativo que vivemos as atribulações da colonialidade em plena contemporaneidade, enquanto práticas de hegemonia branca e patriarcal seguem provocando o extermínio dos corpos e dos saberes negro ancestrais, indubitável expressão do genocídio, etnocídio e epistemicídio vigentes em nosso país. Articulações ideológicas estão postas a atingir, silenciar, ignorar,

abandonar e expurgar sem pudor nossas crianças desde a mais tenra idade, por esse motivo, existe um modo específico de se olhar, pensar e educar a criança negra, pois essas possuem demandas diferentes que dependem da noção que o educador adquire das dimensões que alimentam o caráter ambíguo entre o cuidar e o educar na infância.

O respeito às pluralidades das crianças é um meio de romper com o adultocentrismo que impede que as crianças negras se reconheçam como sujeitos de direitos, pois tem uma visão de mundo específica, mas que não é inferior à do adulto. Se essa noção estiver presente nas ações dos educadores e gestores das instituições de Educação Infantil, na proposição de atividades e projetos que sejam planejados como promotores do processo de fortalecimento da noção de pertencimento dessas crianças, considerando seus interesses, e que promovam a reconstrução de suas autoestimas, será possível efetivar meios de educá-las para o enfrentamento dessa sociedade desigual e violenta, a fim de que (re)existam e se nutram a partir de suas diferenças.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado**: precedido do retrato do colonizador. Laiovento, 2016.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022.

SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil paulistanos: dos Parques Infantis às EMEIs

Rivania Kalil Duarte⁷²

Resumo: O presente trabalho discute parte dos resultados apresentados na dissertação de mestrado e na tese de doutorado da autora, enfatizando as transformações ocorridas nos prédios escolares dos Parques Infantis, que atendiam crianças de 3 a 6 anos, no período de 1935 até 1975 – ano em que são denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), até meados da década de 1980, quando a disposição e a distribuição das áreas interna e externa sofrem transformações. As modificações nos prédios tiveram a finalidade de atender, com maior rapidez e buscando soluções econômicas, à crescente demanda e à pressão dos movimentos sociais pela ampliação da oferta de vagas nas pré-escolas da cidade de São Paulo e às propostas pedagógicas que acompanharam essas mudanças. Serão também apresentadas as ampliações e as adaptações realizadas nos prédios das escolas, que foram Parques Infantis, pesquisados entre os anos de 2010 até 2015, categorizados os aspectos que fundamentaram as intervenções nos prédios. Os estudos apresentam pesquisa histórica, em documentos, periódicos e registros fotográficos, catalogados nos acervos da Memória Documental e do Memorial da Educação Municipal, ambos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, focalizando o período de 1975 a 1985, quando a crença na Educação Infantil como compensatória das “desvantagens” culturais e cognitivas, e preventiva do fracasso escolar da criança pobre se expressa nos documentos pesquisados, como um dos motivos da expansão da Rede de EMEIs, ao lado dos altos índices de repetência e evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatadas as influências das mudanças nas propostas político-pedagógicas sobre a estruturação física dos prédios, que consideravam a Educação Infantil como instrumento para favorecer bons índices na escolaridade posterior, observadas na ampliação da área interna dos prédios, foi possível, também, verificar os efeitos da arquitetura dos prédios dos antigos Parques Infantis sobre as propostas desenvolvidas nas escolas, imprimindo sua proposta, com a força de sua materialidade, voltada a amplas áreas externas, com brinquedos, areia e elementos naturais. Também foi possível analisar a perspectiva de não confinamento, privilegiando iluminação e ventilação naturais, além da perspectiva integradora com o cenário urbano, tendo seus prédios circundados com pilaretes ou gradis, ao invés de muros altos e fechados, e paredes externas com vidros, favorecendo a visualização dos elementos internos e externos, voltados ao

⁷² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP – Programa: Currículo, e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP – Programa: Educação: História, Política, Sociedade. Diretora de Escola, na Prefeitura Municipal de São Paulo. Pesquisadora na área de Arquitetura e Educação: disposição e distribuição interna e externa de prédios escolares, com ênfase na pré-escola. E-mail: rivaniakalilduarte@gmail.com

bem-estar de crianças e adultos. Para fundamentar as análises foram consultados autores da área da Educação e da arquitetura, que concebem a arquitetura escolar como elemento significativo do currículo e fonte de experiências e aprendizagem. Também fundamentaram o trabalho documentos oficiais nacionais e municipais contendo orientações curriculares e padrões de qualidade para a Educação Infantil. Como fonte de dados foram realizadas entrevistas com arquitetos atuantes na Rede Municipal e com profissionais de três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade. Foram levantadas fotos e plantas das Unidades Educacionais, seus projetos político-pedagógicos e documentos oficiais sobre orientações curriculares e legais que normatizam as intervenções nos prédios. A investigação procurou analisar papéis e responsabilidades de educadores, comunidade, gestores municipais e arquitetos, para intervenções nesses espaços. O estudo sobre os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo, com seus diferentes projetos, usos e transformações possibilitou categorizar os elementos motivadores das intervenções nos prédios, destacando os seguintes aspectos: pedagógicos, funcionalidade dos espaços, segurança, bem-estar e saúde dos usuários. Os principais autores nos quais se fundamentaram as análises sobre Arquitetura e Educação foram: Antonio Viñao Frago e Augustin Escolano (Espanha) e Mayumi Watanabe Souza Lima, Maria Malta Campos, Sônia Kramer e Doris C.C.K. Kowaltowsky (Brasil)

Palavras-chave: Educação Infantil; Arquitetura e Educação; Infraestrutura Escolar.

Introdução

Na realidade, toda escola deveria ser adequada à criança, sob todos os aspectos, a começar pelos espaços, não só os horizontais, como os verticais. E também tirando partido nas peculiaridades infantis, de olhar, de ver, de pular, de fazer todas as artimanhas que uma criança faz. (DUARTE, 2009, p.161)

O presente estudo analisou as implicações da dimensão espacial da atividade educativa, nos projetos, usos, distribuição e transformações verificadas nas plantas dos edifícios e nas áreas interna e externa das edificações escolares voltadas a crianças entre três e seis anos de idade. Foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pesquisadas três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), considerando os aspectos determinantes nas construções, reformas e adaptações dos prédios, encontrados na pesquisa documental realizada e nos relatos de diferentes segmentos de profissionais⁷³ que atuam em

⁷³ As entrevistas foram realizadas com gestoras, professoras e funcionárias. Não havia nenhum representante do sexo masculino, nos segmentos selecionados, nas

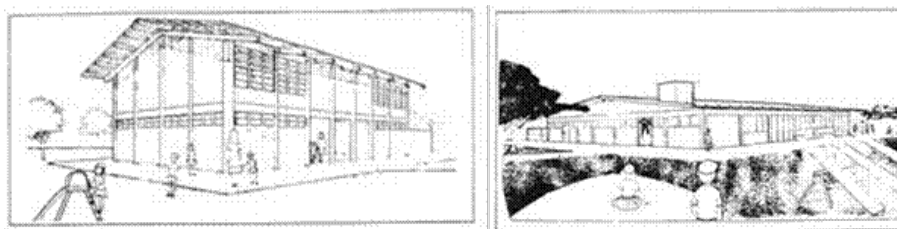
pré-escolas que foram Parques Infantis e, portanto, vivenciaram diversas intervenções nos prédios, ao longo dos anos.

A pesquisa discute os determinantes das propostas educacionais, em diferentes gestões municipais, que se manifestaram nos projetos e edificações escolares, de forma marcante, a partir da década de 1970, quando os Parques Infantis (PIs) transformam-se em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e acabaram perdendo parte de sua área externa para a construção de um maior número de salas de aula. Esta ampliação da área interna ocorre com a finalidade de atender aos novos objetivos educacionais, contidos nas novas propostas curriculares, que passaram a conceber a pré-escola como compensatória das carências culturais das crianças pobres, reduzindo desvantagens culturais, favorecendo a diminuição dos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para atender à pressão da crescente demanda social por essas vagas.

Nos anos 1980, iniciam-se construções de EMEIs com dois pavimentos e, nos anos seguintes, a redução da área externa se mantém, porém é superada, em parte, a concepção compensatória da pré-escola, e novos projetos arquitetônicos são implementados, com a tônica de ampliação do atendimento e da otimização das áreas destinadas às edificações escolares.

As figuras abaixo apresentam modelos de edificação em dois pavimentos e edificação térrea de EMEIs.

Foto 01: Modelo de construção de EMEI em dois pavimentos, anos de 1981 e 1978 respectivamente.



Fonte: Revista Escola Municipal, n. 10, 1981.

Além da alternativa de construções com dois pavimentos, a necessidade de adequação dos prédios à clientela numerosa e às

três EMEIs participantes.

atividades *sistemáticas* desenvolvidas nas EMEIs a partir da década de 1970 demandaram por parte da Secretaria adaptações, reformas e ampliações nos prédios (SÃO PAULO, 1983, p.35)

Para investigar esses aspectos, foi necessário buscar nos projetos arquitetônicos dos espaços escolares e nos protagonistas das ações sobre esses espaços as questões que envolvem e, muitas vezes, determinam concepções sobre as edificações escolares, como constitutivas dos locais de desenvolvimento de práticas educativas voltadas à formação social humana e que refletem aspectos que vão além da sua materialidade, envolvendo a interação de processos pedagógicos, arquitetônicos, políticos, sociais e culturais. Espaços escolares aqui entendidos como fonte de aprendizagens e organizadores de experiências e relações, tendo implicações no currículo desenvolvido nessas instituições. De acordo com Lima (1995, p. 80): “A arquitetura e organização espacial falam muito da escola – possuem um discurso, uma eloquência”.

O principal objetivo do trabalho foi discutir o espaço das pré-escolas municipais de São Paulo, buscando analisar projetos, usos e transformações ao longo do tempo, levando em conta as propostas curriculares nacionais e municipais, e os estudos e as análises das noções e conceitos espaciais de educadores, arquitetos/planejadores e gestores públicos. A pesquisa procurou adensar as reflexões na área da arquitetura escolar e Educação, por meio do aprofundamento no conhecimento dos espaços físicos dessas instituições, tal como se apresentam e das concepções educacionais que os conformam.

No caminho da definição dos objetivos, destacaram-se algumas questões a serem investigadas, apresentadas a seguir: Como foram definidos os projetos de construção dos prédios das EMEIs pesquisadas, considerando-se as orientações curriculares e normatizações de SME e EDIF (Departamento de Edificações – Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras) quanto à distribuição e organização interna e externa dos edifícios? Quais setores da Administração Municipal se responsabilizam por reformas, ampliações e outras intervenções nos prédios? Qual a interlocução existente entre os setores responsáveis por projetos e reformas dos prédios escolares e os setores que se ocupam da orientação curricular e pedagógica destinada às EMEIs?

Este estudo partiu dessas inquietações surgidas a partir da experiência profissional da pesquisadora, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, sobre as carências percebidas na articulação de concepções e ações entre instâncias governamentais e as escolas, que podem se refletir no atendimento à comunidade e no trabalho pedagógico.

As questões acima foram discutidas, baseadas nas entrevistas com arquitetos que atuam ou atuaram em EDIF, nas entrevistas com gestores, educadores e funcionários de EMEIs, utilizando-se também de fotos dos espaços das escolas e plantas dos prédios, documentos oficiais e bibliografia voltados à arquitetura das unidades escolares, associados às propostas curriculares e ao projeto político-pedagógico das escolas.

Para a organização deste trabalho, a Seção 1 – Qualidade da infraestrutura dos projetos, construções e das intervenções nos espaços escolares – discutirá aspectos históricos da arquitetura escolar das pré-escolas públicas paulistanas, componentes e qualidade dos espaços, projetos e usos das edificações escolares voltadas ao atendimento da pequena infância; na Seção 2 – Caminhos da pesquisa: projetos e usos dos espaços educacionais – serão apresentadas: a trajetória da pesquisa, objetivos, questões norteadoras, estratégias metodológicas, documentos legais e orientadores para as edificações voltadas à Educação Infantil paulistana e reflexões sobre a bibliografia da área, enfocando elementos referentes à articulação entre os programas de arquitetura e os projetos político-pedagógicos das escolas e as competências de setores governamentais e instituições escolares para a estruturação e intervenções nos espaços escolares voltados a crianças de 4 e 5 anos, buscando a qualidade dos espaços/ambientes da Educação Infantil, nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. A Seção 3 – Elementos determinantes dos projetos, edificações e intervenções nos prédios das EMEIs de São Paulo – discutirá aspectos relevantes sobre os usos e transformações que ocorrem nos espaços escolares, pelas vozes daqueles que planejam os espaços, os arquitetos e daqueles que organizam seu trabalho, considerando a estruturação desses espaços, que sofrem alterações, com o passar dos anos, e as intervenções neles realizadas, quer pela solicitação de adequações feitas à Secretaria Municipal

de Educação – SME, quer pelas iniciativas da própria equipe escolar, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos ou contemplar as modificações necessárias ao atendimento à população usuária e às equipes de profissionais. Nas Considerações Finais, o estudo apresentará as reflexões sobre os projetos, seus usos e transformações, com as contribuições de autores das áreas de Arquitetura e Educação, de documentos históricos e da legislação que embasa os processos construtivos das edificações escolares, articuladas aos pareceres de arquitetos e de educadores que vivenciam esses espaços.

Seção 1 – Qualidade da infraestrutura dos projetos, construções e das intervenções nos espaços escolares

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a Educação. Resulta disso, que a Educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo da atividade educativa. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 25).

A concepção de edificação escolar utiliza como ferramenta a sistematização de conceitos e estratégias do projeto arquitetônico, apoiada nas vivências e usos dos espaços escolares por toda a comunidade educativa. As relações entre espaços e seus usuários devem considerar os seguintes parâmetros: dimensionamento do terreno, padrões de habitabilidade do espaço físico edificado, racionalização dos processos de construção, respeitadas as condições e especificidades locais, funcionalidade e identidades com a pedagogia, em seus aspectos teóricos e práticos, a cultura, conforto ambiental, equipamentos, mobiliário e características construtivas: de implantação, instalações e infraestrutura (KOWALTOWSKI, 2011).

A qualidade de uma escola infantil está em grande parte relacionada às características funcionais e estéticas de seu espaço físico, que podem proporcionar diferentes experiências formativas e riqueza de conhecimentos e interações. Um espaço flexível, capaz de permitir diferentes formas para seu uso e organização, pode se modificar, evoluir de acordo com o projeto pedagógico, o que permite que seja personalizado, com identidade construída por quem vive a escola diariamente (BRANZI, 2009).

O edifício escolar deve ser analisado como resultante da expressão pedagógica, arquitetônica, cultural, social e política de uma sociedade. A arquitetura retrata valores e significados de uma época histórica e revela programas de um período político, assumindo, assim, relevância para os estudos que envolvem a Educação e a arquitetura, pois a configuração do espaço escolar, sua organização e usos, não podem se restringir a apenas uma dessas áreas. Arquitetos precisam conhecer a legislação construída com a participação de educadores, que acarreta novas exigências quanto à distribuição, comunicação e movimentação entre os espaços das Unidades Educacionais voltadas às crianças pequenas. As equipes das escolas querem ser contempladas e querem conhecer as questões que envolvem as edificações, para que a articulação entre as ações de todos os envolvidos caminhe na direção da construção, da qualidade, da autonomia, da partilha.

A flexibilidade no projeto das edificações, exigida pelos novos programas pedagógicos e pela legislação vigente, supõe um novo espaço educacional, que atenda às necessidades da criança pequena, em relação ao movimento, às brincadeiras livres e autônomas, com mobiliários de dimensões e formas que possibilitem o acesso e a escolha das crianças, que passam a apropriar-se e, assim, têm a possibilidade de ação e de organização das áreas, mobiliários e objetos.

Breve histórico dos Parques Infantis – PIs às Escolas Municipais de Educação Infantil – EMÉIs

Os prédios dos PIs, inaugurados em 1935, ligados ao Setor de Parques e Recreios da Secretaria de Cultura, sob a direção de Mário de Andrade, eram térreos, com portões para entrada e saída dos alunos e portão para entrada de mantimentos, e contavam com uma grande área externa, com muitas árvores e jardins, parque de jogos e brinquedos, piscinas, vestiário, auditório, tanques de nadar (tanques de areia), refeitório, salas de atividades, gabinete médico e dentário.

Os espaços eram amplos, para atender, não apenas às crianças em idade pré-escolar, como as que frequentavam o Ensino Fundamental em contraturno e toda a população que necessitasse de tratamento dentário ou quisesse usufruir das piscinas e, para

tanto, eram examinadas pelos médicos de plantão (DUARTE, 2000).

A necessidade de construção de maior número de escolas em pouco tempo e com pouca verba devido à acentuada industrialização, mais fortemente demarcada nos anos 1950, prejudicou a qualidade das construções, em relação ao detalhamento e especificações de materiais de acabamento (ORNSTEIN; BORELLI *apud* KOWALTOWSKI, 2011).

A exigência da situação vivida no Brasil, no final da década de 1950 e início da década de 1960, consolida a arquitetura moderna, por meio de um processo construtivo de estrutura de concreto independente, com pátios abertos para recreação no pavimento térreo e o fechamento dos espaços nos demais pavimentos com alvenaria de tijolos (KOWALTOWSKI, 2011).

Observam-se, nos anos 1950, poucas construções de PIs e até mesmo o fechamento de alguns, e o investimento da SME concentra-se em construções de Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Na década de 1970, ocorre um grande salto em relação ao número de Unidades criadas. Nessa década, as escolas construídas já eram mais simples, não havendo mais dependências médicas ou odontológicas, nem construção de piscinas e teatros. Os Parques Infantis passam a ser nomeados como Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, em 1975, restringindo-se a faixa etária atendida e o horário de permanência das crianças.

Durante o período destacado, o grande diferencial em relação às propostas anteriores é que passam a enfatizar a diminuição do fracasso escolar nas primeiras séries, enfocando não apenas o atendimento às necessidades e interesses da pequena infância, mas considerando a criança como um aluno ou escolar. As teorias de privação cultural e a crença na Educação compensatória das desvantagens culturais orientou os objetivos da Educação pré-escolar para a preparação da criança para o Ensino Fundamental (antigo primeiro grau), o que acarreta um aumento significativo no atendimento e construção de novas Unidades Educacionais (CAMPOS; ROSEMBERG, 1993). As concepções que consideravam a criança como “pequeno adulto” reforçam as estratégias educacionais voltadas à preparação e intervenção precoce, visando a

compensação de carências, o que torna a “prontidão para a alfabetização”, uma tendência pedagógica para a Educação de crianças até na fase pré-escolar (KRAMER, 1993).

As novas prioridades acarretaram exigências funcionais de novas dependências no interior dos prédios, redução da área externa, com conseqüente modificação na arquitetura das EMEIs, para atender a uma Educação Infantil mais voltada ao modelo escolar desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental. Por este motivo, este estudo destaca o período de 1975-1985, que evidencia as transformações na arquitetura dos prédios, para atender às novas exigências educacionais. Os prédios de dois pavimentos surgem para atender com maior rapidez à crescente demanda, buscando soluções econômicas, com quatro salas de aula, como demonstram os modelos apresentados na foto 01, que apresentam um prédio de EMEI Padrão de 1981 e outro de 1978.

Em relação às EMEIs de São Paulo, há, atualmente, escolas com até 10 salas de aula, mas apenas recentemente os projetos têm incluído uma sala para a coordenação pedagógica. Não há, contudo, um registro documental desta exigência ou recomendação para a construção de mais este ou outro espaço, como um refeitório para os professores que permanecem mais tempo na escola ou um vestiário para os funcionários operacionais. Nem mesmo se encontra discussão sobre os espaços das EMEIs registradas em documentos da SME, com uma avaliação detalhada, desde a década de 1980. Também não foi encontrada documentação com recomendações atualizadas para os espaços das EMEIs, em EDIF.

Estas informações nos reportam à necessidade de ambas as Secretarias: SME e SIURB/EDIF discutirem e normatizarem as novas demandas em relação aos espaços, mobiliários e equipamentos das escolas e buscarem atender às adaptações e reformas necessárias ao desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Seção 2 – Caminhos da pesquisa: projetos e usos dos espaços educacionais

O principal objetivo deste trabalho foi investigar como são definidos os espaços das EMEIs do município de São Paulo

e como esses espaços vão se modificando, pela ação do tempo, pela utilização e finalidades a que se destinam, pelo atendimento às exigências das propostas político-pedagógicas, a cada gestão municipal, assim como para o atendimento à demanda social e à legislação, que tornou a pré-escola obrigatória, para crianças a partir dos 4 anos.

O objeto de estudo desta pesquisa situa-se na fronteira das áreas da Educação e da arquitetura. O caminho da pesquisa buscou identificar as relações entre a configuração dos espaços escolares, as propostas pedagógicas adotadas na Rede Municipal em três Unidades Educacionais pesquisadas, os processos determinantes da organização e modificações que ocorrem nos prédios, seu significado educacional e cultural, e as intenções educadoras dos profissionais e supostas na estruturação espacial. A pesquisa trabalhou com as hipóteses de que há carências na articulação entre concepções e ações, entre as instâncias governamentais responsáveis pelos projetos de construção dos prédios e sua manutenção, sob responsabilidade da Secretaria de Obras, Secretaria de Educação e Unidades Educacionais, que podem se refletir na organização, na estruturação, nas intervenções e na utilização dos espaços pela comunidade educativa.

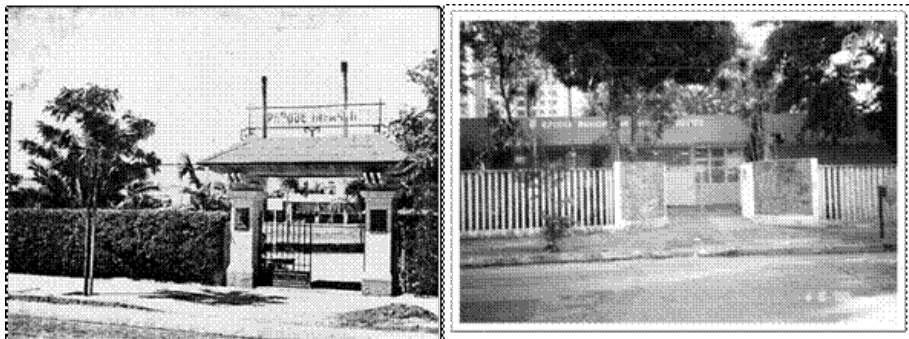
Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Selecionou uma amostra pequena - três EMEIs que foram Parques Infantis, portanto inauguradas antes de 1975, e que passaram por várias intervenções em seus prédios. A metodologia utilizada na pesquisa procurou utilizar estratégias para responder às questões mencionadas no final da introdução. Essas estratégias foram: pesquisa, consulta e análise de documentos oficiais, federais e municipais; entrevistas com 4 arquitetos de EDIF; pesquisa em três EMEIs da Rede Municipal, envolvendo: visitas e observações sobre os prédios, instalações e equipamentos; entrevistas com sete profissionais de cada uma das três escolas participantes, sendo: três integrantes da equipe gestora, três professoras e uma funcionária em cada EMEI. Na visita inicial a cada escola, foi solicitado à equipe gestora que convidasse três professoras e um funcionário com muitos anos de casa, que tivessem vivenciado um tempo de experiência espacial direta com a escola e, possivelmente, testemunhado algum tipo de intervenção no prédio escolar. As entrevistas

seguiram um roteiro, e as respostas foram anotadas na hora pela pesquisadora, em todas as UEs.

Em cada escola, foram realizados dez encontros, durante a pesquisa de campo, em horários diferentes, para alcançar professores e funcionárias em diferentes turnos. Parte das respostas das profissionais entrevistadas nas escolas foi analisada e possibilitou o levantamento de questões definidas a partir da avaliação dos segmentos de profissionais sobre aspectos do funcionamento dos prédios.

Seção 3 – Elementos determinantes dos projetos, edificações e intervenções nos prédios das EMEIs de São Paulo

Foto 02: Fachada de um Parque Infantil e atual EMEI participante da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. e Os parques infantis.1939. Departamento de Cultura

A pesquisa de campo, realizada em três EMEIs, com seus diferentes projetos, possibilitou categorizar os elementos motivadores das intervenções nos prédios, destacando os seguintes aspectos: pedagógicos, funcionalidade dos espaços, segurança e autonomia das crianças e bem-estar e saúde dos usuários.

Neste trabalho, foram enfatizados os aspectos pedagógicos, considerando os projetos de cada escola e as entrevistas com gestoras, professoras e funcionárias.

Segundo as diretoras que participaram da pesquisa, há um desconhecimento sobre os encaminhamentos de questões referentes ao prédio escolar. Há dúvidas quanto à competência de cada órgão ou setor da Prefeitura aos quais a escola deva se reportar. As

funcionárias abordaram questões em relação ao trabalho com as crianças, apreciando muito as atividades externas e demonstrando conhecimento de que o movimento e as brincadeiras livres são importantes para o desenvolvimento das crianças. As professoras enfatizam as possibilidades do trabalho, utilizando as grandes áreas externas e internas que as escolas possuem. Mas criticam as dificuldades de locais próprios para estudo e cumprimento das jornadas de trabalho em horários coletivos, pois os Parques Infantis não tinham jornada ampliada de trabalho do professor na escola, na qual os profissionais se reúnem para estudar e discutir as questões afetas ao trabalho pedagógico. Também não havia sala para o Coordenador Pedagógico - CP, cargo que não existia na época em que essas escolas foram inauguradas. Em duas delas, foram improvisados espaços para os CPs e, na outra, a CP dividia a sala com a diretora.

Nas escolas, não havia refeitório ou espaço de convivência, para alimentação e repouso no horário de almoço das funcionárias e gestão. Em uma delas, o espaço foi improvisado, aos fundos da escola, delimitado por armários inservíveis, o que foi ressaltado por todas como um aspecto a ser modificado, aguardando, há anos, que a escola fosse contemplada com uma reforma estrutural.

A pesquisa demonstrou envolvimento de todos os segmentos de profissionais da escola para otimizar os espaços disponíveis, diversificando seus usos e ampliando o alcance de suas propostas, de acordo com seus Projetos Político-Pedagógicos. Foi possível identificar que a estrutura física da escola, assim como sua organização e manutenção revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve, as relações e a estruturação do trabalho, em cada Unidade.

A pesquisa enfatizou a escuta e a observação das necessidades e dos interesses expressos pelas profissionais, considerando a qualificação do atendimento às crianças e familiares e a melhor e mais flexível organização de espaços e materiais, incluindo estes aspectos em seus objetivos educacionais.

O espaço das Unidades Educacionais, que atendem a pequena infância, deve permitir a setorização clara dos conjuntos funcionais: sociopedagógico, assistência, técnico e serviços, para favorecer as relações e interações e possibilitar uma melhor com-

preensão da localização e função dos ambientes, facilitando sua apropriação pelos usuários, estimulando a convivência, promovendo situações prazerosas e seguras, assegurando o convívio, o desenvolvimento e a partilha de conhecimentos e novas aprendizagens, para crianças e adultos, usuários desses espaços.

Considerações finais

A investigação procurou analisar papéis e responsabilidades de educadores, comunidade, gestores municipais e arquitetos na elaboração dos projetos arquitetônicos das Unidades Educacionais, na utilização desses espaços pela comunidade educativa e nas adaptações, reformas e intervenções realizadas ao longo do tempo, e os elementos determinantes dessas modificações.

A pesquisa evidenciou aspectos das políticas educacionais, sua implementação nas Unidades Educacionais, em seus projetos político-pedagógicos, que se traduzem nas configurações espaciais, por meio de intervenções da SME ou adaptações realizadas pelas escolas. O trabalho demonstrou a importância da integração dos dois campos de conhecimento: a arquitetura e a Educação, na estruturação de espaços educacionais de qualidade, ação que poderá acarretar importantes avanços para ambos, pois o edifício escolar traduz uma concepção de Educação, porém, ainda que não se possa esperar que isso ocorra, numa estrutura tão burocratizada como a da Prefeitura Municipal de São Paulo, um dos arquitetos pesquisados revelou que: “nunca existiu um canal formal entre a Secretaria de Educação, seus pedagogos, a proposta pedagógica e o EDIF”⁷⁴.

As entrevistas com arquitetos da Secretaria de Obras – EDIF possibilitaram concluir que nem sempre houve diálogo entre os gestores da Secretaria Municipal de Educação, os arquitetos responsáveis pelos projetos dos edifícios escolares e os usuários: educadores e comunidade, o que favoreceu desencontros e distorções, quanto à utilização e à qualidade dos espaços, devido a intervenções que nem sempre privilegiaram: ventilação e iluminação adequadas, circulação segura de crianças e adultos,

⁷⁴ O Departamento de Edificações (EDIF) tem a responsabilidade de projetar, programar, executar e fiscalizar a construção, os reparos e os serviços de manutenção de edifícios públicos, da Prefeitura do Município de São Paulo.

preservação de espaços externos seguros e arborizados, com áreas descobertas e cobertas, segundo as necessidades de atendimento de cada Unidade Educacional.

As contribuições da pesquisa histórica, em documentos, periódicos e registros fotográficos, catalogados nos acervo da Memória Documental e do Memorial da

Educação Municipal, focalizando o período de 1975 a 1985⁷⁵, quando a crença na Educação Infantil como compensatória das “desvantagens” culturais e cognitivas e preventiva do fracasso escolar da criança pobre se expressa nos documentos pesquisados, como um dos motivos da expansão da Rede de EMEIs, ao lado dos altos índices de repetência e evasão escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao final do período em destaque, início dos anos 1980, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de qualificação e ampliação do atendimento, expressas nos documentos de política educacional da época. Porém, as marcas da Educação compensatória, imprimidas nos programas daquele período, no espaço interno e externo das EMEIs e nos corações e mentes dos profissionais da Educação, permanecem até hoje, desqualificando, muitas vezes, a Educação pelo movimento e pelas artes e as questões relativas ao cuidado e saúde das crianças, valorizando, sobretudo, as atividades com lápis e papel, principalmente voltadas à aquisição da escrita e à quantificação.

A pesquisa demonstrou envolvimento de todos os segmentos de profissionais da escola para otimizar os espaços disponíveis, diversificando seus usos e ampliando o alcance de suas propostas. Todas as iniciativas que partiram das equipes das escolas pesquisadas foram coerentes com as propostas expressas em seus Projetos Político – Pedagógicos.

Este trabalho possibilitou a análise de diversos aspectos das políticas educacionais, que têm resposta e se traduzem também por meio das edificações escolares, com desdobramentos na implementação dos Projetos Político-Pedagógicos – PPPs das

⁷⁵ Contribuições da pesquisa de Mestrado da autora, título: A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de Educação Infantil, no município de São Paulo, defendida em 2000, discutidas ao longo do trabalho e analisadas às páginas 163-166.

Unidades Educacionais, expressas nas configurações espaciais das escolas, que afetam e são afetados por elas e demandam novas intervenções e adaptações nos prédios, realizadas por SME ou pelas escolas. A investigação procurou analisar papéis e responsabilidades de educadores, comunidade, gestores municipais e arquitetos, para intervenções nesses espaços. O estudo sobre os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo, com seus diferentes projetos, usos e transformações possibilitou categorizar os elementos motivadores das intervenções nos prédios, destacando os seguintes aspectos: a funcionalidade dos espaços, a segurança, o bem-estar e a saúde dos usuários. Porém, neste trabalho, enfatizamos os programas e PPPs, que demarcam de forma definitiva a ampliação das áreas internas aos prédios e a redução das áreas livres e descobertas, como ocorre nas escolas de Ensino Fundamental.

Os dados da pesquisa apontaram para a necessidade de orientações e ações para atendimento à legislação atual e para acolher as necessidades específicas de cada projeto pedagógico, de cada equipe escolar, das crianças atendidas, em relação a parâmetros qualitativos, técnicos e pedagógicos, voltados à implantação e adequações de uso. Arquitetos e educadores alertaram para a falta de diálogo entre quem solicita o projeto arquitetônico: SME e DREs, quem o executa (EDIF) e seus usuários, o que afeta a elaboração e o desenvolvimento de novos projetos, assim como a realização de reformas, ampliações ou adaptações onde são necessárias. Também foi destacada a ausência de criteriosas avaliações pós-uso, que favoreçam a elaboração de novos projetos, considerando a opinião da comunidade usuária. O trabalho ressaltou que é preciso considerar as realidades das escolas já existentes e as das que ainda serão projetadas, buscando o atendimento às normas de construção e o respeito à infância, possibilitando, por meio de espaços bem construídos, voltados à organização dos processos pedagógicos, que privilegiem a imaginação, a criação, a constituição saudável de relações e favoreçam novas oportunidades de ação e de promoção do conhecimento, que comportem as experimentações e os brinquedos infantis – espaço construído e vivenciado em função da criança.

Foto 03: Crianças brincando no “gira-gira”, em um Parque Infantil.



Fonte: Parques Infantis-Departamento de Cultura. Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação, 1939.

Referências

- BRANZI, A. *et al.* **Niños, espacios, relaciones:** metaproyecto de ambiente para la infância. Trad. Maria Clara Canzani. Buenos Aires: Red solare de school of art and comunication S.R.L., 2009.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.
- DUARTE, Hélio. **Escolas-classe, escolas-parque.** São Paulo: FAUUSP, 2009.
- DUARTE, Rivania. Kalil. **A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil:** o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de Educação Infantil, no município de São Paulo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DUARTE, Rivania Kalil. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo:** projetos, usos e transformações. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- KOWALTOWSKI, Dóris C. C. K. **Arquitetura escolar:** o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Mayumi de S. Watanabe. **Arquitetura e Educação.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- REVISTA ESCOLA MUNICIPAL. São Paulo: SME, n. 10, 1981.

SÃO PAULO (Município). Departamento de Cultura. **Parques Infantis – Departamento de Cultura.** São Paulo: Departamento de Cultura, 1939.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação dos Pré-Escolares relativa ao 1º Semestre de 1979.** São Paulo: SME, 1979.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Levantamento da situação e proposta de trabalho.** São Paulo: SME, 1983.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.

A hora do recreio na Educação Básica

*Caíque Brito de Freitas*⁷⁶

*Flávio Santiago*⁷⁷

Resumo: No espaço escolar, o recreio é um momento oportuno para que as crianças possam brincar livremente sem a vigilância constante dos adultos, bem como podem construir amizades com colegas. Neste momento, meninos e meninas podem pular, correr, falar, inventar “faz de conta”, aprontar, compartilhar alimentos, sendo um ambiente em que elas podem definir regras e estabelecer relações de modo mais livre. O espaço e tempo do recreio apresentam uma possibilidade de criação para as crianças: as interações que acontecem entre elas nas brincadeiras e nas dinâmicas realizadas contribuem significativamente para a vivência da infância na escola. Isso contribui para que aprenda e se desenvolva em muitos aspectos, tais como: na formação de identidade; na produção de subjetividade; na construção de crenças e valores; no lidar com medos e ansiedade; no fortalecimento dos vínculos simbólicos; e na ampliação de repertórios para criações. É notório que as crianças gostam muito da hora do recreio, sendo um dos momentos mais esperados por elas durante as atividades escolares. Neste momento, as crianças constroem uma relação com o(a) outro(a) e elaboram atividades compartilhadas, podendo exercer o livre fazer e articular a realidade a partir do seu ponto de vista. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas infantis têm sua própria autonomia (CORSARO, 2011). Durante o recreio, as crianças podem se auto-organizar e realizar atividades de acordo com seus interesses de interagir entre si, e, além disso, o recreio pode proporcionar momentos de aprendizagens importantes. Tendo em vista este contexto, o objetivo deste trabalho é compreender como a temática correlacionada ao recreio presente na Educação Básica aparece na literatura científica correlacionada à área da Educação entre os anos 2012-2022. O caminho metodológico percorrido foi a pesquisa bibliográfica, sendo realizada junto à base de dados Oasisbr, um portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto e gratuito, utilizando como descritores as palavras “infância”, “recreio” e “Educação Básica”. Para esta pesquisa no portal Oasisbr, usamos como descritores as palavras chaves “recreio” e “infância”, tomando como base artigos de textos em português, tendo como tema principal estudos sobre a importância do recreio na Educação Básica e o recreio como espaço para brincadeiras, convivência e cultura de pares, publicados entre os anos de 2012 -2022. Vale lembrar que a pesquisa bibliográfica não se resume a repetir aquilo que já foi publicado, tão pouco é um mero compilado de informações a respeito de um tema. Os resultados das análises apontam que o momento do recreio é, em muitos casos, o único espaço/tempo que as crianças

⁷⁶ Graduado em Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFGoiano - Campus Iporá. E-mail: caique.brito@estudante.ifgoiano.edu.br

⁷⁷ Licenciado em Pedagogia e Geografia, Doutor em Educação (UNICAMP). E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

possuem para brincar na Educação Básica, bem como é o momento mais esperado pelas crianças, onde elas têm a oportunidade de se relacionarem de acordo com suas afinidades, construir vínculos, desenvolver e fortalecer amizades, momentos portanto em que o aprendizado é mútuo e ocorre sem a supervisão e direcionamento de um adulto e, com isso, é realizado de forma espontânea e divertida.

Palavras-chave: Brincar; Lúdico; Recreio Escolar.

Introdução

Durante o período de graduação, diversas disciplinas possibilitaram ao pesquisador a condição de entrar em contato com diversas realidades e pontos de vista que despertam atenção e interesse pelo livre brincar das crianças e seu processo de produção de cultura.

Outro principal motivo que despertou no pesquisador e primeiro autor deste artigo a atenção e o interesse pelo livre brincar das crianças foram as visitas que ele fazia constantemente as escolas, pois há algum tempo participou de um projeto de reciclagem nas escolas e, nessas visitas, percebi que, durante o recreio, as crianças interagem, produzem e trocam conhecimento, além de aprender umas com as outras durante o brincar. Dentro deste contexto, torna-se fundamental considerar a criança como um ser marcado pelo contexto social e familiar, sendo primordial pensar no processo de desenvolvimento dela a partir do contexto em que ela está inserida.

Na minha trajetória escolar, o momento do recreio era muito esperado: a oportunidade de poder relacionar-se com os colegas sem ter ninguém vigiando ou chamando a atenção. O momento de brincar, conversar, trocar ideias e até mesmo correr livremente pelo pátio: tudo isso era possível acontecer durante os quinze minutos fora da sala de aula. A interação com os colegas era muito importante e, nessas ocasiões, amizades sinceras e duradouras foram forjadas.

A partir do momento que a criança vai para as instituições educativas ela passa a se relacionar com outras pessoas aquém da sua família e, com isso, começa a construir novos laços e a desenvolver ações de relacionamento. No ambiente escolar, o recreio é muito oportuno para que as crianças possam desenvolver ainda mais essas ações, pois se sabe que a socialização é algo muito im-

portante e necessária em todas as fases escolares. É imprescindível que o aluno tenha espaço para estreitar a amizade com colegas, pois manter relacionamentos positivos ajuda o ambiente escolar a se tornar mais receptivo e ajuda na criação de habilidades importantes para a vida, como empatia e respeito.

Outro ponto importante é que o recreio possibilita que as crianças brinquem, e é por meio das brincadeiras que elas constroem culturas entre seus pares, como uma experiência de cultura significativa. As crianças entre elas, nestes momentos, têm a oportunidade de criar e de imaginar dos mais diferentes modos, construindo arcações culturais que transbordam a realidade e produzindo jogos de sentidos significativos para aquele grupo de meninos ou meninas.

É notório que as crianças gostam muito da hora do recreio, é um dos momentos mais esperados por elas durante as atividades escolares. Neste momento, constroem uma relação com o(a) outro(a) e elaboram atividades compartilhadas, podendo exercer o livre fazer e articular a realidade a partir do seu ponto de vista. As “crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (CORSARO, 2011, p. 275).

Diante disso, podemos inferir que o recreio apresenta uma possibilidade de criação para as crianças, construindo, assim, suas culturas de pares. Por cultura de pares, Corsaro (2009, p.32) define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Cultura produzida pelas crianças que têm no recreio escolar um importante espaço de produção pela continuidade das relações que se estabelecem entre elas.

O brincar no recreio é um brincar sem a supervisão de nenhum adulto, livre e sem regras, que permite às crianças uma maior interação e criação de vínculos e o surgimento de fortes amizades que podem perdurar para a vida toda. Por isso, deve ser incentivado e permitido que seja realizado sem a supervisão dirigida de nenhum adulto.

É nesse contexto que o brincar no recreio é, sem dúvida, um momento vivido intensamente pelas crianças. Não há como imaginar um recreio sem crianças brincando e se divertindo livremente, dando asas à imaginação, onde são craques, artistas, cantores e muito mais. Elas aproveitam esse pouco tempo de duração do recreio para transitar com imensa rapidez e habilidade entre o real e o imaginário, sendo essa capacidade o ponto comum entre as brincadeiras dos meninos e das meninas. Tendo em vista o panorama supracitado, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é compreender como a temática correlacionada ao recreio presente na Educação Básica aparece na literatura da área da Educação entre os anos 2012-2022.

O brincar na infância

No Brasil, o direito de brincar é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e, recentemente, pelo Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016). Toda criança gosta de brincar, seja só, acompanhada ou em grupo.

O brincar está na criatividade dessa ação em relação a si ou ao espaço. Ao encontrar materiais variados no ambiente, a criança logo se coloca a criar um significado ao material, tornando-o seu elemento de brincar.

As brincadeiras realizadas na infância vão muito além da simples diversão: elas contribuem para o processo de aprendizagem das crianças, permitem que elas possam trabalhar o convívio com o próximo, a aceitação das diferenças, possibilitam que as crianças aprendam a dividir e a compartilhar, além também de desenvolverem o senso de competição e crítico. As crianças aprendem brincando, dançando, cantando e atuando. No ato de brincar, elas estão criando, fantasiando, e, a cada interação com objetos, adultos e outras crianças; um novo universo, cheio de aprendizado e possibilidades se abre para cada uma delas.

Através do jogo da brincadeira, as crianças compreendem o mundo a sua volta, aprendem regras; testam habilidades físicas como correr, pular; aprendem a ganhar e perder. O brincar desenvolve também a aprendizagem da linguagem e a habilidade

motora. A brincadeira em grupo favorece alguns princípios como o compartilhar, a cooperação, a liderança, a competição e a obediência às regras. O jogo é uma forma da criança se expressar, já que é uma circunstância favorável para manifestar seus sentimentos e desprazeres. Assim, o brinquedo passa a ser a linguagem da criança.

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vygotsky (2007) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (2007, p. 122). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Dessa forma, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens, como também constitui um espaço de aprendizagem.

A importância do recreio dentro da Educação Básica

Para as crianças, o recreio pode trazer o esperado momento de sair do espaço confinado da sala de aula para praticar atividades esportivas ou brincar livremente com os colegas, como também reestruturações de experiências com seus pares, sem interferência direta do adulto.

A hora favorita das crianças é o recreio, mas, antes de ser um simples momento de distração, ele é um importante aliado para o desenvolvimento cognitivo, social e físico, trazendo também vantagens para o desempenho escolar. É neste momento que as crianças podem interagir entre si e com o ambiente em que elas estão fazendo parte. Com isso, passam a ter condições de adquirir novos conhecimentos e aprendem diversas habilidades, pois o seu desenvolvimento depende diretamente do grupo social e da cultura da qual fazem parte, ampliando o seu processo de ensino-aprendizagem e não ficando somente restrito ao ambiente da sala de aula.

O recreio escolar tem como umas de suas funções uma pausa nas atividades escolares. No período de intervalo entre as aulas, os alunos podem brincar, comer, interagir com seus colegas e praticar atividades físicas. É um período em que as crianças têm mais liberdade para escolher o que querem fazer (RAMSTETTER *et al.*, 2010, p. 68). O “recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo [...]; e quanto à sua duração [...] parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades” (CNE, 2002, p. 3).

Metodologia

Para alcançar os objetivos a que se propôs esta pesquisa, elegeu-se a pesquisa bibliográfica, que foi realizada na base de dados na plataforma *Oasisbr*, um portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto e gratuito. O portal permite, por meio de uma única interface, a pesquisa simultânea em repositórios digitais, teses, dissertações e periódicos científicos eletrônicos publicados para esclarecer e fundamentar o tema apresentado e que permitem atingir os objetivos e responder o questionamento que direcionou este estudo, que segue no sentido de analisar como as crianças podem construir a sua relação para com seus pares no momento do recreio.

Usou-se como descritores as palavras chaves “recreio” e “infância”, tomando como base artigos de textos em português tendo como tema principal estudos sobre a importância do recreio na Educação Básica e o recreio como espaço para brincadeiras, convivência e cultura de pares, publicados entre os anos de 2012–2022. É importante destacar que os trabalhos em língua estrangeira foram eliminados. Por existir uma baixa produção científica em relação a esta temática, foi incorporada na análise textos de anais de congresso, dissertações e teses.

Dentre os artigos selecionados estão:

Nome do autor	Nome da publicação	Palavras chaves	Ano
SANTOS, Celiane Oliveiras.	As culturas infantis e o recreio na pré escola	Culturas Infantis; Recreio; Pré escola	2016

AZEVEDO, Olga	O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância.	Jardim-de-infância, recreio, jogos e brincadeiras, culturas de infância	2015
ARAÚJO, Tuane Francelino.	Crianças Em Recreio: Um Estudo Envolvendo O Processo De Socialização e o brincar	Recreio. Culturas Infantis. Crianças colaboradoras.	2018
AZEVEDO, Olga Maria Queirós.	Chegou a Hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância	Recreio, culturas da infância, brincadeiras; jogos	2014
SALES, João Victor de Melo	Recreio, uma revista brinquedo	Revista Recreio. Brinquedo. Brincar. Jornalismo infantil. Mídia	2013
OLIVEIRA, Fabiana de. ARAÚJO, Tuane Francelino	O recreio na perspectiva das crianças	Infância; Pré Escola; Recreio	2013
FANTONI, Aline de Carvalho	Tempo E Espaço Para Brincar: Considerações Acerca Do Recreio Escolar	Recreio Escolar. Brincar. Infância	2018
COELHO, Patrícia. BRITO, Rita	“Para que são as caixas?”: a introdução de materiais semiestruturados no recreio exterior da valência de Educação pré escolar	Materiais semiestruturados; Recreio exterior; Comportamentos; Conflitos; Pré-escolar.	2019
DIP, Flávia Franzini TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema.	Sociologia da Infância, Cultura de Pares, Cultura Infantil, Participação Infantil.	2018

Resultados e Discussão

Ao ingressar no universo escolar, a criança passa a relacionar-se com pessoas aquém do seu universo familiar, tudo é novo e diferente, e o aprendizado ocorre não somente em sala de aula, mas também nos momentos de recreação e brincadeiras, onde cada jogo ou atividade contribui com o processo de aprendizagem. No entanto, precisa-se observar o que está intrínseco em

cada brincadeira e jogo, visto que as crianças aprendem através das brincadeiras. De acordo com o que coloca Brougère (1998), o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. Nesse sentido, podemos pensar que é preciso aprender a brincar? Que a brincadeira não é algo espontâneo e natural que as crianças realizam com seus pares?

Observa-se que, ao longo dos tempos, os jogos tiveram diversas conceituações, estando relacionado com o momento vivenciado ou com a sociedade e cultura da época. Neste sentido, Kishimoto (s.d.) coloca que a importância do jogo na Educação tem oscilado ao longo dos tempos, sobretudo nos momentos de crítica e reformulação da Educação, quando os jogos são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica. No entanto, alguns docentes ainda não utilizam dos jogos como prática pedagógica, visualizando-os somente como brincadeiras lúdicas que, por muitas vezes, não apresentam contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Kishimoto (s.d.) diz que os paradigmas sobre o jogo infantil parecem equiparar o jogo ao “não sério”, à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa, em sua grande maioria, um referencial dos tempos do Romantismo. O enraizamento de tais concepções não impede o aparecimento de novos paradigmas como os de Bruner e Vygotsky, que ampliam a base de estudo partindo de pressupostos sociais e explicitando o papel de brinquedos e brincadeiras na Educação da criança pré-escolar.

Brougère (1998) afirma que, “longe de saber brincar, a criança deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de “brincadeiras de bebês” entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem”, assim, na visão do autor, com estas brincadeira é possível que:

a criança aprenda a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro. (BROUGÈRE, 1998, s/n)

Dessa forma, criam-se culturas próprias que podem possibilitar a interação das crianças no desenvolvimento das brincadeiras e dos jogos das quais elas participam, pois, segundo Brougère (1998) “a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.” Assim, as crianças aprendem através das brincadeiras, dos jogos e da interação que realizam com as demais crianças, brincando ou simplesmente observando para depois fazer parte das atividades e brincadeiras realizadas.

Sobre isso, Dip e Tebet (2019) colocam a “importância da atividade coletiva e o modo como a cultura de pares⁷⁸ reinventa e produz cultura, sendo a partir do coletivo, das brincadeiras e dos espaços que favorecem a interação entre as crianças, faz-se possível a construção das diferentes infâncias”. Assim, o pensamento das autoras vai de encontro às palavras de Brougère (1998), quando diz que “a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos que dela participam”, ou seja, com a interação as crianças constroem sua cultura e aprendem com elas.

Para Sarmento (2008), o reconhecimento das crianças como atores sociais implica também reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas, pois de acordo com as palavras de Dip e Tebet (2019), as crianças não se limitam somente a internalizar os valores da sociedade e da cultura em que estão inseridas, mas contribuem ativamente para a produção e para mudanças culturais, por isso a importância da brincadeira. O que denota a importância da criança no processo de brincar e participar dos jogos, pois, dessa forma, elas estão construindo sua própria cultura, absolvendo outras e criando relacionamentos e vínculos.

O homem é um ser que não consegue viver sozinho, ele precisa estar sempre se relacionando com outro. As crianças, ao ingressarem no universo escolar, passam a relacionar-se com outras crianças e, de certa forma, começam a vivenciar um mundo novo e diferente do qual estavam acostumadas. Cada uma busca

⁷⁸ “Conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

inserir-se em um grupo que mais se aproxime da sua realidade, ou que, com que mais se identifique. No universo escolar, durante o recreio, essa é uma oportunidade de interação, pois é o momento em que sentem-se livres e podem ser espontâneas e alegres sem a intervenção de um adulto, sendo elas as protagonistas do processo de ensino-aprendizagem que realizam durante as brincadeiras e os jogos.

Para Neuenfeld (2003), “o recreio escolar é um momento que está presente na vida de todo estudante, e que é o momento mais esperado para todas as crianças, o momento de diversão e liberdade”, é o momento para muitas de brincar com os amigos, o que significa uma forma de criar proximidades afetivas e sociais, convergindo na partilha de um sistema de significados e entendimentos comuns, fatores esses imprescindíveis à afirmação das rotinas e das regras de culturas de pares” (FERREIRA, 2004 *apud* CAMPOS, 2013, p. 154).

O que se faz importante ressaltar a importância da existência do recreio na rotina escolar, o que constitui a principal razão das crianças para frequentarem a escola, sendo o que tudo indica que ir à escola significa ter a possibilidade de brincar. (SANTOS, 2014). É durante o recreio que as crianças conversam, encontram amigos, negociam papéis, realizam movimentos amplos, cantam, imaginam, transgridem, escolhem com quem brincar e do que brincar e produzem culturas infantis (DELALANDE, 2011), o que na visão de Santos (2014) deveria, portanto, ser considerado como um tempo/atividade que muito contribui para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Santos (2019) aponta que, para alguns professores, o recreio serve para descansar e brincar, e a sala de atividades, para estudar e trabalhar. O recreio é muito mais que isso, é um momento de interação e socialização, momentos de troca de aprendizagem e conhecimentos por parte das crianças, um momento muito esperado.

Este momento de pausa de atividade pedagógica contribui e possibilita que a criança, através da interação com os seus pares, consiga desenvolver e trabalhar a formação da cultura lúdica, o que, segundo Brougère (1998), é composta de certo número de

esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem, assim, aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. Nesse sentido, Azevedo (2014) coloca que o brincar é fundamental para a realização de interações, pelas quais as crianças melhor percebem o mundo social e cultural onde vivem. A brincadeira é uma atividade social, uma vez que nela as crianças (re)constróem as suas relações.

Assim, o recreio não deve ser visto somente como brincadeiras e “corre-corre”: Azevedo (2015) diz que o brincar deve ser visto como um ato social, onde as crianças interagem, quer manifestando sentimentos de apoio e amizade ou no envolvimento e resolução de conflitos, na partilha ou não de espaços e materiais, na construção de regras e evidenciando ou não questões de gênero.

Azevedo (2015) aponta que o recreio é o espaço e tempo de brincadeira, prazer e alegria que se vivenciam por meio de interações, e nestas não se destacam apenas os relacionamentos de amizade e apoio, mas também os de conflito, de luta pela posse e pelo poder. Já para Araújo (2018), o recreio é revelado como um espaço de relações, no qual são produzidas culturas infantis, que são as brincadeiras e os jogos que se formulam por meio dos grupos de pares. Ambos os autores denotam em seus estudos a importância do recreio dentro do universo escolar como fator determinante para a realização de interação e socialização, bem como de aprendizagem e formação de cultura por parte dos alunos. Estas relações e contatos, segundo Brito e Coelho (2019), ocorrem durante o tempo de brincar, sendo por isso que a brincadeira assume um papel de extrema relevância na vida das crianças.

É importante salientar que, embora meninos e meninas brinquem juntos durante o recreio, a cultura lúdica desenvolvida por cada um é diferente, indo de encontro ao que nos coloca Brougère (1998) quando diz que diferentes critérios influenciam as culturas lúdicas como o meio social, a cidade e o sexo das crianças. Assim, Azevedo (2015) completa dizendo que, de acordo com a visão de Brougère (1998), existem diferenças nas culturas lúdicas femininas e masculinas, embora possam existir pontos comuns entre ambos, considerando os adultos que vivem com as crianças

responsáveis pelos estereótipos que se constroem em torno dos gêneros masculino e feminino.

Na visão das crianças, o momento do recreio é o momento de brincar sem a supervisão de um adulto, sem ter que seguir regras, momento de dar asas à imaginação e criatividade, do faz de conta. O recreio se mostrou como um momento bastante prazeroso para as crianças. Segundo Oliveira e Araújo (2019), é um momento que se faz a partir de trocas, interações, compartilhamentos e aprendizagens entre as crianças que tem como marca a ludicidade e a cultura de pares. Sendo necessário dar liberdade para as crianças vivenciarem esses momentos, e juntas aprenderem, nesse sentido Oliveira e Araújo (2019) ainda colocam que o tempo do recreio é um momento importante de ser observado, no qual as crianças nos fornecem informações de como estão no mundo e seus modos de compreendê-lo

Azevedo (2015) coloca que a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997) estabelece, entre outros, os seguintes objetivos: (i) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de Educação para a cidadania; (ii) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; (iii) estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais (...); e (iv) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. Neste sentido, o recreio pode ser o tempo e o espaço de desenvolvimento, de concretização e realização dos objetivos expostos ou parte deles. O Art. 16. do ECA garante o direito à liberdade de brincar, praticar esportes e divertir-se. Desta forma, o recreio, momento tão esperado pelas crianças, deve ser livre, sem supervisão ou brincadeiras dirigidas, as crianças precisam ter liberdade para se relacionarem e interagirem.

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2019) dizem que o tempo do recreio é um momento importante de ser observado, no qual as crianças nos fornecem informações de como estão no mundo e seus modos de compreendê-lo. Sales (2013) aponta que a prática do brincar estimula a liberdade e a criatividade do educando

em diálogo com o outro. Tal ideia vai ao encontro da essência do brincar, pois o desenvolvimento afetivo da criança por meio dele pressupõe a socialização e, ao mesmo tempo, a liberdade para agir e para ressignificar os sentidos da ação.

Quando brincam, as crianças se colocam em diferentes situações, representam o real, transformam objetos para comporem os ausentes, se encontram com diferentes culturas provindas das origens dos seus pares e produzem novas culturas juntas por meio da ressignificação. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2019).

Já na visão de Fantoni e Sanfelice (2018), o recreio, como espaço/tempo institucionalizado da escola, precisa ser pensado e investigado como lócus da própria construção da infância a partir do brincar e, apesar de seu caráter “livre”, é integrante do tempo escolar (conforme parecer CEB 02/2003) e, por conseguinte, não isenta a escola de planejar e mediar este espaço.

Na visão das autoras, o recreio pode ser um momento livre e espontâneo. No entanto, é preciso que os espaços destinados a sua realização sejam apropriados e condizentes, ofertando possibilidades de um aprendizado saudável e seguro para as crianças. Nos dias atuais, refletir sobre os espaços de brincadeira e sua importância para o crescimento saudável de nossas crianças é essencial para que se construam locais adequados às necessidades infantis e, conseqüentemente, favorecedores do seu desenvolvimento.

Brito (2019) e Coelho (2015) apontam que os agentes educativos devem observar este espaço com tanto cuidado e apreço como o espaço interior, com o intuito de compreenderem como as crianças o utilizam. A organização e planejamento destes espaços exteriores são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, dado que a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autônoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta.

Neste sentido, faz-se importante deixar as crianças serem protagonistas das brincadeiras e atividades durante o recreio, pois, através dessas atividades, elas passam a ter possibilidades de aprenderem juntas.

Conclusão

Pela ótica das crianças, o momento do recreio é o mais esperado dentro da jornada diária escolar, onde elas têm a oportunidade de se relacionarem de acordo com suas afinidades, construir vínculos, desenvolver e fortalecer amizades; momentos em que o aprendizado é mútuo e ocorre sem a supervisão e direcionamento de um adulto e, com isso, é realizado de forma espontânea e divertida.

De acordo com os autores estudados, pode-se perceber que os momentos do recreio e da diversão são momentos importantes e facilitadores dentro do processo de ensino-aprendizagem, onde, através do mesmo, a criança transmite informações em relação aos seus gostos, seus desagrados, informações e concepções advindas das suas relações com seus pares, com os adultos e com as mídias.

Desta forma, pode-se concluir que o momento do recreio é de suma importância dentro da jornada escolar, contribuindo para o crescimento da criança e que não deve ser visto somente como um momento de brincadeiras, mas sim como uma oportunidade de aprendizado e interação entre as crianças, passível de fornecer importantes informações.

A construção deste estudo ajudou na percepção de que as crianças, ao interagirem entre si, sem a supervisão de adultos, são capazes de realizar um aprendizado único e inovador, repleto de descobertas que contribuem significativamente para o seu crescimento pessoal e educativo.

Referências

AZEVEDO, Olga Maria Queiros de. **Chegou a hora do recreio!** O recreio: espaço de construção de culturas da infância. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/35913>. Acesso em: 07 jan. 2022.

AZEVEDO, Olga Maria Queiros de. O Recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 132-156, 2016. DOI: 10.25757/invep.v6i1.89. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/89>. Acesso em: 19 fev. 2022.

AZEVEDO, Ingrid Cardoso de; IGNÁCIO, Paulo Roberto Tassinari; JUNIOR, Valter Ari Dohnert. O recreio dirigido como um diferencial na diminuição da agressividade no âmbito escolar. **Conversas interdisciplinares**, Torres, v. 10, n. 3, 2018. Disponível em: <http://ulbratorres.com.br/revista/artigos/volume2014/artigos/INGRID.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BENTO, G. Infância e espaços exteriores perspectivas sociais e educativas na atualidade. **Investigar em Educação**, IIª Série, n. 4, 2015.

BRAGA, C. F. Recreação e jogo: informações técnico-pedagógicas. *In*: BRAGA, C. F. **Recreação e jogo**: informações técnico-pedagógicas. Brasília: [s. n.], 1977.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Recreio como atividade escolar (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04.11.2002)**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

BROUGÈRE Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 2, jul. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>.

CAGIGAL, J. M. **Oh Deporte! (Anatomia de un Gigante)**. Espanha: Editorial Miñón, 1981.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

COELHO, Patricia; BRITO, Rita. “Para que são as caixas?”: a introdução de materiais semiestruturados no recreio exterior da valência de Educação pré-escolar. *In*: PIRES, C.; LINO, L.; PEREIRA, S.; LEITE, T. ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA. 4., (18-28) 2019, Lisboa. **Atas** [...]. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, 2019.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um

mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, 27 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p31>.

FANTONI, Aline de Carvalho; SANFELICE, Gustavo Roese. Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 169-186, 19 jan. 2018.

FRANZ, Edilaine; PERUZZO, Joice Peruzzo; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues. A cultura do brincar no recreio escolar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - EDUCAÇÃO. 2., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19441_9477.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na Educação Considerações Históricas. **Ideias**, n. 7, p. 39-45, jun. 1990. Disponível em: [file:///D:/USUARIO/Downloads/KISHIMOTO,%20T.%20O%20Brinquedo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3oconsidera%C3%A7%C3%B5es%20hist%C3%B3ricas%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/KISHIMOTO,%20T.%20O%20Brinquedo%20na%20educa%C3%A7%C3%A3oconsidera%C3%A7%C3%B5es%20hist%C3%B3ricas%20(1).pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 6, n. 2[17], p. 46-63, jun. 1995. Disponível em: [file:///D:/USUARIO/Downloads/10745-Texto%20do%20Artigo-32465-1-10-20090604%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/10745-Texto%20do%20Artigo-32465-1-10-20090604%20(1).pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de.; ARAÚJO, Tuane Francelino. O recreio na perspectiva das crianças. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14582/209209215974#info>. Acesso em: 05 jan. 2022.

RAMSTETTER, Catherine L.; MURRAY, Robert; GARNER, Andrew S. The Crucial Role of Recess in Schools. **Journal Of School Health**, Hoboken, v. 80, n. 11, p. 517-526, 7 out. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 1-30.

SALES, João Victor Melo. **Recreio, uma revista brinquedo**. 2013. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social - Jornalismo) - Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26243>. Acesso em: 05 jan. 2022

YVGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A importância da leitura na primeira infância: possibilidades de trabalho na perspectiva da psicologia histórico-cultural

*Ludmila Ferreira Tristão Garcia*⁷⁹

*Fernanda Duarte Araújo Silva*⁸⁰

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia que teve como objetivo geral mapear quais as principais abordagens da produção científica sobre leitura e literatura na Educação Infantil, que permeiam as publicações realizadas entre 2010 e 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Partimos do pressuposto que muitas vezes a leitura e a literatura podem ser negligenciadas na primeira infância, a partir de duas proposições que abordam de formas antagônicas a questão da inserção da linguagem escrita na Educação Infantil. Em uma das justificativas, essa inserção anteciparia o que é o foco do Ensino Fundamental, que é alfabetizar, privando assim a criança de seu universo infantil e a outra proposição aborda que é positiva a imersão da criança na linguagem escrita, pois consideraria as diversas linguagens infantis, entre elas, a escrita. Para Belmiro e Galvão (2016) a leitura não está apenas no uso de letras, de palavras, na decodificação de palavras, mas envolve dar sentido as coisas. A partir dessas considerações sobre o acesso das crianças ao mundo da escrita, neste trabalho, apresentamos as análises tecidas sobre a importância da leitura e literatura desde a primeira infância, a partir da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). A pesquisa é de natureza qualitativa e contempla um levantamento bibliográfico para elencar a importância de práticas pedagógicas de incentivo a leitura e literatura na Educação Infantil a partir da PHC. Percebemos então que Vigotski buscava construir uma psicologia que considerasse o homem enquanto membro da espécie humana e sujeito do contexto histórico. Em linhas gerais, os resultados encontrados nessa pesquisa nos permitem aferir que na Educação Infantil, os profissionais exercem uma função primordial que é a de estimular a leitura para os bebês e crianças. Faz necessário desenvolver a leitura, os acalantos, as parlendas, bem como ler um livro de literatura para o público infantil. As leituras podem estar atreladas a temas próprios da criança, que relacionem o momento do brincar, da alimentação, do banho, do conviver com seus pares, conhecer os animais e os sons que eles produzem, imitar sons presentes no ambiente, conviver com as plantas, entender suas emoções (raiva, medo, tristeza, alegria,

⁷⁹ Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. Pesquisa sobre. Educação Infantil, Educação à Distância, Educação Especial. E-mail: ludmilaftgarcia@hotmail.com

⁸⁰ Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. Pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. E-mail: fernandaduarte@ufu.br

amor), dentre outros. Conclui-se que a leitura desde a mais tenra idade é um dos caminhos para que as crianças tenham acesso às mais diversas linguagens, entre elas, a oral, a escrita, a musical, teatral, entre outras desenvolvam formações psíquicas superiores como o pensamento, a criatividade e a imaginação, fundamentais para que possam interagir com seus pares e com o mundo em que vivem.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

Para Baptista (2013) desde bebês as crianças precisam ser estimuladas quanto a inserção ao mundo da literatura infantil, sendo que os pais são os primeiros mediadores dessa linguagem literária para as crianças e depois a escola com seus professores e educadores farão esse importante papel.

Nessa perspectiva que considera a linguagem escrita como uma forma de expressão, é que o discurso literário mais se aproxima do universo infantil, pois utiliza a metáfora, a imaginação e a alegoria como maneiras de mostrar que o signo e o significado podem ganhar outras formas e cores. Diante do primeiro contato com a palavra escrita, principalmente através da leitura sistemática dos adultos, é que as crianças são desafiadas a interpretar as suas mensagens. Nesse sentido, ao fazer a mediação dessas ações de leitura, o adulto cumpre o importante papel de desafiá-las a enfrentarem a emocionante tarefa de ler o mundo por meio das palavras e ler as palavras por meio do mundo (BAPTISTA, 2013, p.14).

Vale mencionar que utilizaremos a expressão “Literatura Infantil” conforme a abordagem de Abrantes (2020), que reconhece a existência de controvérsias no que tange a essa denominação. Segundo o autor, o termo “infantil” pode caracterizar uma diminuição da importância da obra que, na realidade, é literária. Outros pesquisadores asseveram que a definição de literatura destinada à criança somente pode ocorrer *a posteriori*, na medida em que crianças se interessam por determinados trabalhos. Nesse sentido:

Sem entrar no mérito dessas interessantes questões, manteremos o termo, visto que há literatura produzida e destinada a crianças, apesar de considerarmos que as obras significativas constituem-se como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral (ABRANTES, 2020, p.148).

Muitas vezes a leitura e a literatura podem ser negligenciadas na primeira infância⁸¹, pois há proposições que abordam de formas antagônicas a questão da inserção da linguagem escrita por meio da leitura e da literatura na Educação Infantil. Em uma das justificativas, essa inserção anteciparia o que é o foco do Ensino Fundamental, que é alfabetizar, privando assim a criança de seu universo infantil e há outra proposição em que se acredita que é positiva a imersão da criança na linguagem escrita, pois consideraria as diversas linguagens infantis, entre elas, a escrita. Contudo, a autora Baptista (2009) destaca que “o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” e continua afirmando que o foco é “a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo.” (BAPTISTA, 2009, p.14).

A autora reflete que é necessário que as crianças menores de 6 anos sejam imersas numa cultura escrita, por meio da literatura, tanto a primeira infância e suas linguagens quanto o uso de leitura e da literatura são repletas de encontros como o lúdico, a criatividade, a imaginação, o brincar, a imitação, interação, beleza, repetição e o acesso à cultura da escrita por meio da literatura e da leitura auxiliam as crianças na constituição de suas subjetividades. (BAPTISTA, 2015).

[...] além de garantir que integre o cotidiano infantil, a linguagem escrita deve ser trabalhada por meio de estratégias capazes de respeitar as características da infância. Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com os aspectos característicos do universo infantil, tais como, a forma lúdica de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta; a simplicidade e a espontaneidade da imaginação e da criatividade e a facilidade de crer naquilo que se fantasia (BAPTISTA, 2013, p.14).

Para Belmiro e Galvão (2016) a leitura não está apenas no uso de letras, de palavras, na decodificação de palavras, mas envolve dar sentido as coisas, ou seja, quando desde bebês a criança procura ler rostos, os gestos, escuta a voz de seus pais e familiares, escuta as canções de ninar, são possibilidades de envolver a capacidade

⁸¹ Considera-se neste trabalho “Primeira Infância” como a abordada na Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (período que abrange os primeiros seis anos completos da criança).

de leitura de mundo. A leitura é um dos caminhos para que as crianças desenvolvam a criatividade, a imaginação, o pensamento e assim possam interagir com seus pares e com o mundo que a rodeia. As autoras assim definem:

Esses primeiros jogos de decifrações e encantamentos são brincadeiras com as palavras que não só ensinam, mas também aconchegam, embalam, agasalham as crianças. Podemos dizer que elas já são, desde bem pequenininhas, alguém que ouve poesia. Esse é seu encontro inicial com a literatura. Uma literatura sem páginas, mas que marca o corpo e a memória (BELMIRO; GALVÃO, 2016, p. 10).

Nesses momentos de acalantos e aconchegos, os cuidadores e familiares, estão levando afeto, amor, palavras e sons emitidos carregados de emoções, encantamento e consolo para as crianças. Por isso, é tão importante esse diálogo com os pequenos desde bebês, falar e cantar enquanto se faz a troca de uma fralda, no momento do banho, do soninho, das refeições dentre outros. Apesar de inicialmente não conseguirem imprimir muito sentido nas palavras emitidas pelos interlocutores familiares, os bebês vão desenvolvendo a escuta ativa, vão se apropriando dos gestos, sons para dar sentido ao seu mundo e conseguir expressar suas emoções.

Na Educação Infantil também não é diferente, educadores e professores exercem esse papel de estimular a leitura para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Faz necessário desenvolver a leitura, os acalantos, as parlendas, bem como ler um livro de literatura para o público infantil. As leituras podem estar atreladas a temas próprios da criança, que relacionem o momento do brincar, da alimentação, do banho, do conviver com seus pares, conhecer os animais e os sons que eles produzem, imitar sons presentes no ambiente, conviver com as plantas, entender suas emoções (raiva, medo, tristeza, alegria, amor) dentre outros.

O ato de ler requer dos professores olhares mais profundos, exige estudos, debates, provocações, trata-se de um equívoco pedagógico quando as instituições escolares se fixam num método para que ele seja o instrumento de ensinar na formação dos leitores.

Ao ler é possível também explorar não apenas a sonoridade e efeitos das palavras ali escritas no texto, mas perpassa por se aventurar a ler imagens contidas nos livros, suas formas, suas cores fortes e claras, seus tamanhos, como estão se organizando no espaço. As imagens são excelentes recursos que aliados a palavra produzem sentido e significados. Sobre a importância de um trabalho que considere a significação, Vigotski (1998, p. 75) destaca que, “todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas das crianças dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras”.

Pensando nessa importância da leitura e da literatura na formação e constituição dos sujeitos, os professores e educadores na Educação Infantil são essenciais na escola para promover o acesso desses instrumentos de leitura para formação de um ambiente cuja a leitura e a literatura infantil sejam contempladas a problemática geral para a construção dessa pesquisa é: Qual o espaço da leitura e literatura na Educação Infantil? Quais as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para as práticas de leitura e literatura na Educação Infantil?

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia que teve como objetivo geral mapear quais as principais abordagens da produção científica sobre leitura e literatura na Educação Infantil, que permeiam as publicações realizadas entre 2010 e 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Justifica-se a escolha pela Educação Infantil por ser ela a instituição de entrada das crianças no processo de escolarização. O recorte temporal da pesquisa (2010-2021) foi escolhido por ser o primeiro ano após a publicação da segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/BRASIL, 2009), documento de caráter mandatório que deve ser utilizado para orientar o trabalho nessa etapa de ensino. Quanto ao objeto “leitura e literatura infantil” são importantes instrumentos para possibilitar a formação e o desenvolvimento integral das crianças, tal como proposto pela finalidade da Educação Infantil. Mostrar possíveis caminhos da leitura e literatura nessa faixa etária como elementos importantes e aliadas no processo de criatividade,

imaginação, faz de conta, formação humana e outros inúmeros benefícios que serão elencados no decorrer desse trabalho.

Desenvolvimento

Desta forma o objeto de estudo deste trabalho é a leitura e a literatura. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa e quantitativa, visto que com as técnicas de pesquisa alicerçadas nos estudos e levantamento bibliográfico, também serão analisados dados obtidos no banco de teses e dissertações da BDTD. Por pesquisa qualitativa González Rey (2001) diz:

A pesquisa qualitativa que propomos tem como objetivo o estudo do momento subjetivo dos diferentes processos e formas de organização subjetiva associados com a educação. A subjetividade apresenta-se como definição ontológica de uma representação histórico-cultural da psique, através da qual são superadas as dicotomias e fragmentações que, de forma histórica, têm orientado o tratamento dos aspectos psíquicos na educação (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 14).

Para responder a pergunta propulsora dessa pesquisa, a abordagem qualitativa utiliza-se de levantamento bibliográfico dos estudos já existentes na área para compreensão do tema. Na perspectiva do olhar do pesquisador sob a epistemologia do materialismo histórico-dialético, há uma tríade a cumprir para conseguir interpretar os dados coletados, nomeados por Demo (1995) como tese, antítese e síntese, onde a síntese é definida como sendo a próxima tese. Tese seria uma ideia, uma hipótese a ser defendida. A antítese como Demo (1995) diz “não é uma fase”, seria um conflito, um movimento ou ideia contrária a tese/síntese apresentadas, como exemplo cita que o socialismo é a antítese do capitalismo.

Aqui, se delinea que a tese é a defesa de que os estudos dos últimos dez anos elencam a importância da leitura e literatura na Educação Infantil. Podendo a antítese ser aquele grupo de pesquisadores que consideram que leitura e literatura devem ser incentivadas no Ensino Fundamental como parte do processo de alfabetização dos estudantes. Outras sínteses serão formuladas e apresentadas ao longo da pesquisa.

Dessa forma consideramos que, por meio da leitura literária, contribuimos com o processo de humanização das crianças, na

medida em que elas se apropriam da cultura humana por meio das relações com a produção subjetiva e com os instrumentos culturais objetivados. Para compreender sobre o processo de constituição humana e a realidade social dos sujeitos, optamos pela abordagem da PHC que contempla estudos que destacam a relação do homem com o mundo, mediada por sistemas simbólicos, sendo um dos principais o desenvolvimento da linguagem, considerado como um sistema simbólico primordial para a humanidade. Nesse sentido é que apresentamos a seguir alguns princípios fundamentais para compreensão da PHC, bem como abordaremos questões sobre o desenvolvimento e periodização infantil.

A PHC foi construída e começa a ser divulgada na antiga União Soviética, a partir da segunda metade dos anos de 1920, sob a influência do contexto histórico da Revolução Russa. Entre seus principais representantes está: Lev Semenovitch Vigotski⁸² (1897-1934) que nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha (Bielo - Rússia), numa família judia, estudou na escola secundária de Gomel.

Percebemos então que Vigotski e demais representantes da PHC buscavam construir uma psicologia que entendesse o homem enquanto membro da espécie humana e sujeito do contexto histórico. Não seria possível segundo eles, pensar a psicologia como uma ciência natural que considerasse apenas o biológico do indivíduo e nem como uma ciência que compreendesse o homem como apenas uma consciência e um espírito. As funções psicológicas para Vigotski possuem então uma relação estreita com as relações sociais, segundo Vigotski (2018, p. 90) “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

Nesse entremeio, Vigotski contribuiu com estudos da linguagem e pensamento, a questão da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desenvolveu conceitos como a zona de desenvolvimento proximal⁸³, estudou as funções psíquicas

⁸² As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotski são decorrentes de diferentes registros das obras consultadas. Utilizaremos nesse trabalho, ao citarmos o autor a grafia “Vigotski”.

⁸³ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) “o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em co-

superiores e elementares, o papel da Educação na formação dos indivíduos, bem como da cultura, as relações sociais e as mediações pedagógicas na formação integral dos sujeitos, dentre outras contribuições que serão abordadas no tópico a seguir.

Desta forma, para se estudar pensamento e linguagem, é crucial o entendimento da palavra imbuída de seu significado, pois para Vigotski “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VYGOSTKY, 2000, p. 10). Além disso,

Durante a nossa análise, iremos mostrar que nem a psicologia associativa nem a estrutural dão resposta minimamente satisfatória à questão da natureza do significado da palavra. Entretanto, o estudo experimental, que expomos abaixo, enquanto análise teórica mostra que o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas (VYGOTSKY, 2000, p. 9).

A linguagem surgiu da necessidade do ser humano de se comunicar no contexto social e a partir do seu surgimento “verificou-se que a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado” (Vigotski, 2000, p. 12). Sobre a relação entre o signo e seu significado Tuleski, Calve e Santos (2021) afirmam que:

Os signos e os significados (fenômeno da linguagem e do pensamento) são apreendidos pelo homem por meio de suas atividades, em sua existência concreta, que de forma dialética promovem uma rearticulação interfuncional. Tal como os autores clássicos do marxismo, seu interesse era identificar o surgimento do novo no desenvolvimento, as novas formas da expressão psíquica, novas reorganizações ou ‘saltos dialéticos’, que demonstram a relação dinâmica que acontece no psiquismo, explicando sua gênese e transformações. Neste processo unitário, os aspectos biológicos e sociais não podem ser tratados de modo isolado, pois nenhum deles têm em si o surgimento da fala na criança. O desenvolvimento da fala dependerá da unidade de ambos e a linguagem simbólica emerge desta relação, considerada como uma totalidade complexa. O som emitido pelos seres humanos se distingue de

laboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança” (VYGOSTKY, 2000, p.327).

outros sons da natureza, pois o som humano contém sentido e significado, sendo uma forma de linguagem culturalmente criada, com finalidade social (TULESKI, *et al.*, 2021, p. 24).

Percebemos por meio dessa breve exposição, que a Educação Infantil representa um período primordial para o desenvolvimento infantil, no qual os adultos representados pelos professores e demais profissionais da Educação precisam estar atentos ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento

A partir desses pressupostos, reforça-se a função da Educação Infantil em propiciar atividades ricas em estímulos variados, possibilitando o contato da criança com uma riqueza de sensações, estimulando os diferentes sentidos. O educador ao compreender a PHC terá consciência de seu papel na formação desse potencial criador nas crianças. A criança precisa ter contato com diferentes formas de linguagens (musical, teatral, corporal, oral, escrita, etc.) com diversas cores, texturas, cheiros, diferentes objetos para que possa se apropriar do contexto cultural em que vive e entender e construir situações imaginárias, afinal, é necessário que ela explore tais elementos que lhe propiciarão contato com instrumentos e significados, para que assim possa criar e fantasiar.

Além do histórico das instituições de Educação Infantil voltadas anteriormente para atender assistencialmente as crianças, sem o caráter de educar, apenas focadas no cuidar, duas dimensões que estavam separadas anteriormente, mas que hoje estão nas políticas públicas atreladas uma à outra, indissociáveis, tem-se que historicamente há uma preocupação muito maior com os anos finais da Educação Básica e no Ensino Superior do que na Educação Infantil. Tanto que o Estado delega essa etapa do ensino aos municípios que por sua vez estão incentivando as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e Organizações Não Governamentais (ONGs), bem como a iniciativa privada para ofertar escolas de Educação Infantil.

A creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como correspondente pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera imediata. Com isso tem construído um

retrato da infância deslocado de sua sociedade e de sua cultura específicas (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Sobre as políticas públicas de distribuição de livros, encontramos a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo o Brasil. Tal lei foi aprovada durante o governo Lula e são organizadas em 4 Artigos. O primeiro artigo prevê que todas as instituições, sejam de cunho público ou privado, precisam ter uma biblioteca, o Artigo 2º traz a definição de biblioteca sendo uma “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010).

O parágrafo único dispõe que é necessário se ter pelo menos um título para cada aluno que esteja matriculado na instituição escolar. Sendo que tal acervo pode variar a depender das condições de cada escola, mas todas precisam gestar a conservação dos materiais da biblioteca, desde sua organização, preservação e demais premissas para o funcionamento dela. O Artigo 3º estabelece o prazo de 10 anos para que as instituições de ensino universalizem a biblioteca.

A Lei nº 12.244, portanto, não determina que se tenha um espaço físico destinado para organizar a biblioteca, ela define tal espaço como um conjunto de livros e outros materiais para pesquisa. Isso é algo a se debater, visto que muitas vezes, há escolas que guardam tal acervo em armários, num depósito, ou qualquer outro espaço, mas sem a devida organização de uma biblioteca. Contudo, algo positivo é garantir o direito a leitura e pesquisa, ter um acervo bibliográfico e demais materiais para consulta e estudo é essencial para a aprendizagem das crianças.

Entendendo a linguagem escrita como própria da criança Baptista (2022) convida a pensar práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil com vistas a desenvolver e humanizar as crianças por meio da leitura e literatura. Coloca no campo das tensões e dissensos que estão presentes no campo democrático, faz uma reflexão quanto aos objetivos e práticas propostos nos documentos legais que regem a Educação para as crianças de 0 a 6 anos, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCC/EI (BRASIL, 2017):

O que se pretende assegurar, por meio dos princípios propagados nesses documentos, é que os aspectos formais da escrita não se sobreponham àqueles que fazem da leitura e da escrita práticas sociais que integram o universo infantil. Em outras palavras, é preciso fazer valer as ressalvas de Vigotski (1995[1930]) acerca do trabalho com a linguagem escrita desde a pré-escola: que a linguagem escrita faça sentido para as crianças, que seja ensinada de forma natural e que integre e apoie suas brincadeiras e atividades cotidianas (BAPTISTA, 2022, p. 22).

Com efeito disso, a reflexão que a autora permeia é na formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, pois para promover atividades pedagógicas centradas em práticas sociais e culturais, que valorizem e respeitem o tempo de cada criança e fortaleçam seu desenvolvimento enquanto processo humanizador, é necessário investir em cursos e momentos de reflexão, estudos, debates com a classe docente e demais educadores e auxiliares de sala.

A PHC é uma teoria importante que pode auxiliar nessa tomada de consciência de professores e educadores a revisitarem práticas pedagógicas para dar conta desse universo infantil. Mas tal teoria não se aprende da noite para o dia, exige estudo, dedicação, leituras, por isso, mesmo após concluir um curso de graduação, por exemplo, em Pedagogia, os professores de Educação Infantil não devem ficar parados, inertes nos estudos, devem investir em sua formação para conseguir desenvolver atividades a luz da PHC. Tais estudos e formação continuada são essenciais, pois

[...] é preciso que essas professoras dominem esses e outros conceitos e conhecimentos não para reproduzi-los como na chamada “transposição didática”, que ocorre em outras etapas educativas. Não para propor situações artificiais de transmissão de conteúdos por meio de jogos pedagógicos de reconhecimento de letras e sons, por exemplo. Não para propor rodas de conversa “burocráticas”, comprometidas com o controle dos corpos, com a garantia de uma disciplina que se crê condição indispensável para a transmissão de conteúdo. Mas, ao contrário, é preciso dominar esses e outros conceitos e conhecimentos para escutar as crianças e, a partir da observação e do conhecimento que advêm dessa escuta, construir situações que as desafiem a querer saber sempre e mais, e apoiá-las, com informações contextualizadas, para que construam hipóteses e sigam interessadas em ampliar seus conhe-

cimentos sobre a linguagem escrita. Ou seja, a construção de um trabalho pedagógico capaz de respeitar as crianças e colocá-las no centro do processo educativo não pode ter na alfabetização e nem em nenhum outro conhecimento o seu fim, apesar de não podermos perder de vista que é um direito das crianças se alfabetizarem (BAPTISTA, 2022, p. 23).

Portanto, tantos conceitos e conhecimentos são necessários para libertar os professores e educadores de propostas pedagógicas que engessam práticas inovadoras, capazes de ouvir as crianças. Quando se tem políticas educacionais que veem na Educação Infantil uma preparação para o Ensino Fundamental, engessam práticas interessadas em ampliar as linguagens infantis. Fazem professores acreditar que o ideal são atividades de registros escritos que treinem a memorização de letras, forçando uma alfabetização, quando crianças de 0 a 6 anos precisam manipular massinhas, argilas, barro, areia, tinta guache, pintar com os dedos, com as mãos, com cotonetes, pincéis, dentre outros diversos materiais para desenvolver a coordenação motora.

Conclusão

A Educação Infantil para contemplar um trabalho com as diferentes linguagens da primeira infância deve proporcionar atividades e espaços em que elas aconteçam de forma mediada, com experiências diversas. Quando o assunto é a leitura e literatura precisa investir na aquisição, por exemplo, de um acervo bibliodiverso, ou seja, livros literários que tragam em sua essência a leitura em forma de versos e poemas, narrativas em prosa, textos em forma de imagens, história em quadrinhos e outros gêneros textuais.

Um acervo bibliodiverso possui livros com imagens atrativas, feitas a partir de diferentes formas como imagens compostas por desenhos em massinhas (*stop-motion*), desenhos coloridos, desenhos em preto e branco, desenhos com fotografias realistas, desenhos que aparentam profundidade, imagens com texturas e relevos, livros em três dimensões etc.

Pela PHC foi possível compreender que nesse processo de humanização dos sujeitos se faz necessário o contato e interação social das crianças com a cultura. A leitura e a literatura são um dos meios para mediar o contato e interação social das crianças

com o mundo letrado e a cultura, reforçando a necessidade da existência de um acervo bibliodiverso nas escolas.

Em linhas gerais identificamos então que a leitura e a literatura possibilitam a imersão e contato da criança com a cultura e são importantes na constituição e formação humanizadora desde à Educação Infantil, sendo essenciais nas práticas pedagógicas docentes de instituições que atendem a primeira infância. Para isso, é fundamental que ocorra por parte do Estado o investimento na construção de espaços propícios e acessíveis para a realização de trabalhos com literatura, como bibliotecas nas escolas e nos bairros e na disponibilização de acervos de livros de qualidade, compondo assim ambientes com materiais literários diversificados para toda a população.

É responsabilidade também do Estado e das instituições de Educação Infantil o incentivo e organização de ações que garantam o estudo permanente de seus profissionais, e que assegure uma formação que possibilite debates, reflexões e promova a troca de experiências, construção de novos conceitos e práticas que contribuam com o desenvolvimento integral das crianças e de suas diferentes linguagens.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: A literatura no contexto da Educação Infantil. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 145-195.

BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Mariana Cristina; PASQUALINI, Juliana Campregher. Capítulo 5 - desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos processos emocionais. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à Educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 75-88.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009. p. 13-25.

BAPTISTA, Mônica Correia; NORONHA, Amanda de Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligiorne. Letramento literário na primeira infância. **Anais do CENA**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/>

anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_5.pdf. Acesso em: abr. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Mesa Redonda:** BNC e Avaliação da Educação Infantil – desafios para a formação docente. RNPI – Seminário Nacional Currículo e Avaliação da Educação Infantil: Políticas para a primeira infância. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2015. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02_monica_ufmg1.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), p. 15-32, mar. 2022.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 47-70.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em Educação. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 13, p. 9-15, 2º sem. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da Educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo; CALVE, Tiago Morales; SANTOS, Andressa Carolina Viana dos. Capítulo 1 – A Unidade Funcional Do Psiquismo Humano: Princípios E Método De Análise Histórico-Cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à Psicologia e à Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 15-28.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A pré-escola e as práticas preparatórias para a alfabetização: tensões e afastamento do brincar

*Michelle Floriani*⁸⁴

*Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne*⁸⁵

*Aliandra Cristina Mesomo Lira*⁸⁶

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar a importância do brincar na pré-escola para as crianças entre 4 e 5 anos e de que modo as práticas que antecipam a preparação para a alfabetização afastam ou não as ações brincantes do cotidiano pré-escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica dos estudos brasileiros submetidos ao portal de periódicos CAPES. Apontamos que as concepções de infância(s) vão se construindo a partir da compreensão de quem é a criança em cada espaço, tempo e cultura. Isso revela que a infância não é um conceito único e definido, mas que se renova continuamente. A infância está presente na vida das crianças e seus cotidianos e enquanto uma construção que é permeada e atravessada por aspectos sociais, políticos e culturais, resulta em uma pluralidade que escapa a qualquer caráter fixo e homogêneo.

Palavras-chave: Infância; Brincar; Pré-escola; Desemparedamento; Práticas pedagógicas.

Introdução

O direito à Educação Infantil como dever e garantia do Estado e sustentado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, incisos I e IV, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), artigo 54, inciso IV e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), artigo 4º, inciso II é resultado das lutas e conquistas dos movimentos sociais, das mulheres e de trabalhadores na busca pela ampliação dos direitos,

⁸⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual do Centro - Oeste/UNICENTRO, campus Irati-PR, linha Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisa sobre Educação Infantil e a Transição para o Ensino Fundamental. E-mail: michefloriani@gmail.com

⁸⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, campus Santa Cruz/Guarapuava-PR. Bolsista CAPES/Demanda Social. Pesquisa sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista (TEA). E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com

⁸⁶ Pós-doutora em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. E-mail: aliandralira@gmail.com

a redemocratização do país e os avanços sobre as compreensões da criança e a infância.

Esse direito é um importante marco histórico no que tange à Educação, tendo em vista que o contexto não democrático que antecedeu a Constituição de 1988, intitulada Constituição Cidadã em razão do seu caráter social, evidenciava uma trajetória escolar de repetência, evasão ou falta de vagas, que colocava a desigualdade como tema central das discussões sobre fracasso escolar (KRAMER; NUNES, 2013).

Sobre isso, vale destacar que o avanço da desigualdade estava relacionado ao alto índice de reprovação da primeira para a segunda série do ensino primário, fato atribuído à falta de preparação das crianças para a alfabetização. Nesse sentido, a pré-escola “[...] era vista como uma das soluções para esse problema, na medida em que poderia dar às crianças com alto índice de fragilidade na primeira série um preparo maior para o início da escolaridade de primeiro grau” (BARRETO; CAMPOS, 1979, p. 21).

Fica evidente que a preocupação da pré-escola era garantir práticas preparatórias e compensatórias, pela ideia de uma “[...] educação assistencial preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 202) que afastava a criança da sua integralidade, enquanto sujeito social e cultural. O ponto de interesse era solucionar os problemas educacionais do país preparando as crianças de seis anos para a alfabetização na escola primária.

Importante salientar que, historicamente, creche e pré-escola se inter cruzam, pautadas na luta pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos. A creche, no Brasil, tem sua origem na expansão da mão de obra feminina o que fez surgir a necessidade de espaços de cuidado para as crianças enquanto as mães trabalhavam fora apontando que havia uma política de assistência implementada, embora insuficiente e não regulamentada do ponto de vista educacional. A creche, segundo Haddad (1991, p. 108) “[...] é um dos únicos serviços públicos destinados à população de baixa renda que responde de uma forma diferenciada a vários itens das necessidades básicas das crianças (como cuidar, educar, alimentar),

além de liberar a mulher para o trabalho e diminuir seus encargos no lar”.

Foi nos anos de 1990 que o Ministério da Educação assumiu o compromisso de garantir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, nos termos da LDBEN n, 9394 (BRASIL, 1996), um passo importante para a reversão da desigualdade educacional no país e para a valorização desta etapa, no que diz respeito à autonomia da Educação Infantil, conforme elucida Barbosa (2006, p. 16): “É importante lembrar que, na nova LDB, a Educação Infantil está presente no capítulo da Educação Básica, isto é, juntamente com os ensinos fundamental e médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles”.

Compreender ou não esses princípios levará a propostas voltadas para a escolarização e preparação para o Ensino Fundamental ou para encaminhamentos que promovem o brincar, o diálogo, a descoberta, a experiência, a interação em espaços acolhedores e que convidam a criança a desvendá-los, conforme disserta Kuhlmann Júnior (1999, p. 51).

As propostas educacionais para a pequena infância podem variar de uma proposta educacional para a submissão até a articulação de propostas educacionais que levam à vivência de experiências ricas e diversificadas em um lugar de vida e emancipação; de um espaço de jogo e recreação a uma proposta fechada associada à escola, com o objetivo de preparar as crianças para a escolaridade posterior.

Sobre isso se faz necessário destacar o brincar como ação fundamental das vivências infantis e a importância desse direito estar garantido nas práticas pedagógicas propostas. Brincar é uma atividade social culturalmente construída e intimamente relacionada às infâncias. Dessa maneira, não existe um conceito único, uma vez que se deve considerar as diferentes culturas, em vários tempos e espaços.

Partindo desses pressupostos, entende-se que o brincar precisa estar presente nas várias ações realizadas pelas crianças em todos os âmbitos, principalmente na escola. Sendo assim, questiona-se: Quem são as crianças que estão nos espaços da pré-escola e como o entendimento sobre criança e infância sustentam e direcionam

o fazer pedagógico? Quais são as intencionalidades das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar, na Educação Infantil?

Portanto, o presente estudo tem como objetivo analisar, do ponto de vista teórico, a importância do brincar na pré-escola para as crianças entre 4 e 5 anos e de que modo as práticas que antecipam a preparação para a alfabetização afastam ou não as ações brincantes do cotidiano pré-escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica dos estudos brasileiros submetidos no Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal entre os anos de 2017 a 2021.

O trabalho inicialmente apresenta os caminhos da pesquisa e na sequência as concepções de infância(s), tendo como base teórica Kramer (1999), Costa (2000), Larossa (2001), e Kuhlmann Júnior (2001) e, em seguida, reflete sobre a importância do brincar, tendo como ancoragem os estudos de Vigotski (2008) e Kishimoto (2011). Na quarta seção apresenta o que os estudos brasileiros falam a respeito das práticas pedagógicas de alfabetização na pré-escola, elencando os objetivos e resultados apresentados pelos autores Domingos e Silva (2017), Lacerda (2017) Torocka, Pereira e Poletto (2018), Silva e Franceschini (2019), e Martins e Carvalho (2020). Por fim, considera a necessidade do desemparedamento das crianças na escola, tendo como base teórica as propostas de Tiriba (2010).

Caminhos da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, com análise qualitativa. A estratégia metodológica utilizada foi a busca de estudos sobre as práticas de pré-alfabetização na Educação Infantil (etapa 4 e 5), no portal de periódicos CAPES (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>). Os termos de busca incluíram dois conjuntos de palavras, em português, sendo: (a) “brincar e pré-escola”, e (b) “brincar e alfabetização”, com recorte temporal entre os anos de 2017 e 2021 (Quadro 1).

Quadro 1 – Produções encontradas sobre as Brincar na pré-escola e alfabetização, entre os anos de 2017 e 2021.

Plataforma CAPES	Descritores		Total
	Brincar na pré-escola	Brincar e Alfabetização	
Artigos encontrados	41	18	59
Artigos selecionados	1	4	5

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Adotou-se como critério de inclusão estudos brasileiros completos que tratam das práticas escolares que envolvem o brincar na pré-escola. Foram excluídas dissertações e teses, estudos bibliográficos, pesquisas conduzidas no exterior, desenvolvidas com outras populações e as que trataram as categorias separadamente. Vale destacar que alguns artigos, no momento da combinação de palavras, se repetiram. Após análise acurada das pesquisas, buscando responder à problemática e aos objetivos deste estudo, foram eliminados os títulos repetidos. Na sequência, foram lidos os resumos e depois as metodologias, e por fim foram selecionados os artigos para leitura na íntegra, os quais foram integrados às discussões conforme explicitado no quadro 1.

Infância(s) que nos cercam

As concepções de infância vão se construindo a partir da compreensão de quem é a criança em cada espaço, tempo e cultura. Isso revela que a infância não é um conceito único e definido, mas que se renova continuamente como “[...] produto de uma evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorrem sempre da mesma maneira mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (KRAMER, 1998, p. 244). Conforme a sociedade avança, mais se percebe que a infância não foi descoberta. Ela sempre esteve presente nas crianças e seus cotidianos, porém, o que se vê é a busca por teorizar a infância e tentar que esse universo caiba em conceitos, assim como, querer definir quem são ou deveriam ser os sujeitos da infância.

Pode-se dizer, então, que a infância é, também, uma construção discursiva, pois “[...] quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2000, p. 77). Ao observar as mudanças acerca das concepções e definições de infância, nota-se que são construídas a partir do olhar do adulto e das percepções que este possui sobre os sujeitos infantis. Contudo o que se percebe é que em qualquer tempo se pretende definir etapas de desenvolvimento, estabelecer critérios de como deve ser o sujeito infantil e, com isso, controlar sentimentos, desejos, ações e perpetuar o olhar de formação em adultos. A infância pertence à criança e não cabe em modelos.

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes e nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento (LAROSSA, 2001, p. 284).

Apesar da complexidade que envolve a infância e seus agentes, visto que infância e criança estão no presente e no cotidiano, a modernidade e suas demandas cada vez mais capitalizadas forneceram à criança um espaço institucionalizado para viver sua infância. As necessidades de trabalho e sustento levaram as famílias a designarem as crianças aos cuidados de terceiros. Instituições foram organizadas para o atendimento de famílias que não dispunham de alguém que pudesse se responsabilizar pelos sujeitos infantis, enquanto seus responsáveis caminhavam ao mercado de trabalho. Surgia a Educação Infantil e a infância institucionalizada e escolarizada.

Em um primeiro momento esse espaço projetado e idealizado para as crianças esteve vinculado às entidades assistencialistas e norteado pelo cuidar, pela guarda e pelas ações médico-higienistas. Posteriormente, as críticas pela ausência de atendimento educacional das crianças nesses espaços e pelo assistencialismo presente no modelo de Educação compensatória levaram à defesa da ideia de que as creches e pré-escolas precisavam de um projeto educacional e, assim, deixariam de ser um espaço assistencialista para se tornar uma instituição educacional, com rotinas, regras,

planejamento, controle, temporalidade e um modelo escolar constituído pelos programas e propostas para a Educação Infantil que, segundo Kuhlmann Júnior (2001, p. 182)

[...] estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada.

Observa-se, com isso, que a infância não se reduz a um conceito único e definido, mas é “[...] moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 11). A institucionalização da infância e o emparelhamento das crianças, seja em espaços assistencialistas ou educativos, definiram o modelo de infância do século XX. A escolarização e a preparação para as etapas seguintes marcaram o fazer nas escolas da infância e se estenderam para a contemporaneidade.

Apesar disso, em uma ciranda cotidiana nesses espaços, as crianças buscam escapar dos ritos institucionalizados, rígidos e, por vezes, estáticos. Reconfiguram seus fazeres em tempos de brincar, inventar e se encontrar. As interações ressignificam a rotina e o programa verticalizado e hierarquizado pelo adulto. O brincar liberta o corpo, a fantasia, o imaginário e ocupa papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em etapa pré-escolar (LEONTIEV, 2004).

A importância do brincar na infância

O brincar é considerado algo inerente e essencial da infância, pois é por meio da brincadeira que as crianças estabelecem relações com os adultos e seus pares, criando, socializando e dando significado a tudo que as cerca. Esse direito está garantido a partir de documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), entre outros. Além de diretrizes e normas que regem as práticas pedagógicas propostas para a Educação Infantil.

De acordo com Vigotski (2008), a criança tenta suprir seus desejos com o ato de brincar, permitindo-se descobrir a si mesma e ao mundo. Com a ludicidade, as crianças criam seus mundos imagéticos e os reproduzem no âmbito real e social. Nesse sentido, é por meio da ludicidade, que se devolve à criança a liberdade de brincar e de ser criativa, fugindo dos tributos da eficácia e do formal, arriscando-se na escolha de outros caminhos, como, por exemplo, permitir que o medo de errar seja substituído pelo prazer e pela alegria de criar.

Brincar é uma ação que se materializa por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas que atraem, também, para o processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, de acordo com Kishimoto (2011), o lúdico é fundamental e primordial, pois é por meio de simulações e brincadeiras referentes ao cotidiano que as crianças aprendem diferentes formas de interagir e se posicionar frente às situações, sendo possível estabelecer e desenvolver estruturas cognitivas, físicas, afetivas e sociais.

Pesquisas brasileiras sobre a pré-escola e as práticas preparatórias para alfabetização: relações ou afastamentos do brincar?

A discussão relacionada ao brincar e a pré-escola se fará a partir da pesquisa empreendida. Como resultados, foram encontrados 59 produtos, e apenas 5 (0,10%) foram selecionados para compor o quadro de discussões. Todas as produções foram publicadas em revistas, sendo: Revista Educação Popular (Universidade Federal de Uberlândia), Revista Educação em Perspectiva (Universidade Federal Fluminense-UFF), *Journal of Physical Education*, Revista Dialogia (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) e Revista Educação (PUC-Campinas). Ressalta-se que as pesquisas foram realizadas por meio de estudos de campo (3), análise documental, exploratória e grupo focal (1), e pesquisa-formação (1). A maioria dos estudos selecionados são de 2017 (quadro 2).

Quadro 2 – Aspectos gerais dos estudos selecionados da plataforma CAPES com os descritores “Brincar na pré – escola” e “Brincar e Alfabetização” de 2017 a 2021

Autor(es)/Ano	Título	Periódico	Metodologia
DOMINGOS; SILVA (2017)	Criança e infância: concepções de professoras da Educação Infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais	Revista Educação Popular	Estudo de campo, qualitativo, com entrevista semiestruturada
LACERDA (2017)	Alfabetização sem confins	Revista Educação em perspectiva	Estudo de campo/ observação
TOROCCA; PEREIRA; POLETTI (2018)	Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo	Journal of Physical Education	Estudo de Campo
SILVA; FRANCESCHINI (2019)	Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: o que dizem as educadoras?	Revista Dialogia	Análise documental, estudo exploratório e grupos focais
MARTINS; CARVALHO (2020)	Educação Infantil e Alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar	Revista Educação PUC-Campinas	Pesquisa-formação

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No quadro 3, apresenta-se a síntese dos estudos selecionados, destacando-se: os objetivos propostos, o número de participantes, as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar observado ou no diálogo com os docentes, e os resultados da pesquisa. Vale ressaltar que apenas um estudo retrata práticas que valorizam o desenvolvimento integral da criança por meio do brinquedo alternativo ou de brincadeiras livres (TOROCCA; PEREIRA; POLETTI, 2018); os demais estudos demonstram a valorização das práticas preparatórias para alfabetização na Educação Infantil, defendida pelos(as) professores(as) partícipes (Quadro 3).

Quadro 3 – Síntese das pesquisas da plataforma CAPES com os descritores “Brincar na pré-escola” e “Brincar e Alfabetização” de 2017 a 2021

Autor(es)/ Ano	Objetivo	Participantes	Práticas Pedagógicas ⁸⁷	Resultados
DOMINGOS; SILVA (2017)	Identificar quais são as concepções de docentes que atuam nas redes pública e privada de Ituiutaba, Minas Gerais, com relação à criança e à infância.	7 professoras da Educação Infantil	Rodas de conversa, musicalização, brincar direcionado, ligados à aprendizagem; preocupação em ensinar letras, números e sílabas; sistema apostilado.	As professoras explicitam a concepção de que a criança é um sujeito que dialoga, que expressa opiniões, por isso organizam rodas de conversas diariamente, privilegiando aspectos relacionados ao brincar. Contudo, sobre as demais atividades, demonstram uma preocupação em ensinar conteúdos de alfabetização.
LACERDA (2017)	Tratar uma antiga questão: as crianças devem ser alfabetizadas na Educação Infantil?	4 turmas da Educação Infantil	Utilização de letras sem interferência da professora; brincar livre; lições de escola (números)	A autora ressalta que a alfabetização faz parte da vida e é um ato político, desprovida de indícios e finalizações. A alfabetização deve fazer parte da vida das crianças sem didatizar ou examinar.

⁸⁷ Presentes no cotidiano observado ou no diálogo com os docentes participantes.

TOROCKA; PEREIRA; POLETO (2018)	Construir brinquedos com material alternativo para as crianças atendidas em escolas infantis.	26 professoras da Educação Infantil e 89 crianças entre 0 e 5 anos	Várias brincadeiras que propiciam o desenvolvimento integral da criança (coordenação motora ampla e fina; brincadeira livre com brinquedo; dança; lançar objetos; construções; etc.)	Oportunizar o brincar para as crianças com materiais alternativos pode constituir-se em uma opção para que elas possam brincar na escola e, ao mesmo tempo, vivenciar ações que favorecem o desenvolvimento de suas habilidades, auxiliando-as a se tornarem autônomas e criativas, além de serem de baixo custo e permitirem a difusão cultural.
SILVA; FRANCESCHINI (2019)	Compreender como o brincar está inserido na Educação Infantil de um município do Grande ABC Paulista.	4 professoras formadoras, 5 professoras da Educação Infantil	Necessidade de atrelar o brincar com algum conteúdo, pois são cobradas pelas formadoras; a não interferência do professor nas brincadeiras, valorização do brincar livre e com os pares.	A pesquisa identificou poucos momentos destinados ao brincar, por conta de uma organização que privilegia atividades voltadas à alfabetização e à matemática, demarcando um modelo escolarizado, que termina por marginalizar a iniciativa, a expressão e a criatividade. As participantes demonstraram preocupação frente a esse modelo, além da necessidade de diálogo com as formadoras.

MARTINS; CARVALHO (2020)	Explicitar as relações entre a Educação Infantil que visa alfabetizar e a que almeja desenvolver a criança em suas potencialidades.	3 professoras da Educação Infantil	Atividades ligadas à leitura e escrita ⁸⁸ ; formar palavras e frases; brincar como ensino e aprendizagem.	As Oficinas de Brincar alcançaram o seu principal propósito ao criar situações de contradição e fazer as professoras relacionarem as atividades realizadas com a prática pedagógica, produzindo conhecimento sobre essa prática. Foram criadas novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, com vistas ao desenvolvimento integral da criança
--------------------------------	---	------------------------------------	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

De forma geral, a maioria dos estudos reuniu poucos participantes (DOMINGOS, SILVA, 2017; SILVA, FRANCESCHINI, 2019; MARTINS, CARVALHO, 2020), além de apresentarem práticas pedagógicas preparatórias para alfabetização de crianças de 4 e 5 anos, na Educação Infantil (DOMINGOS, SILVA, 2017; LACERDA, 2017; SILVA, FRANCESCHINI, 2019; MARTINS, CARVALHO, 2020).

Alguns estudos trazem práticas semelhantes tanto no discurso como nas observações realizadas durante a pesquisa, como o brincar direcionado como ferramenta para o ensino e aprendizagem. A esse respeito, os autores indicam a necessidade do brincar livre e espontâneo, sem interferências ou intencionalidades por

⁸⁸ Cabe ressaltar que, nessa pesquisa, a maioria das docentes entrevistadas possuem uma visão consciente sobre o lúdico e a importância do brincar na Educação Infantil, mas estão submetidas à Lei Complementar no 4.668, de 30 de dezembro, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina - PI, que institui a valorização por mérito nessa etapa de ensino.

parte adulto, para que as crianças possam experienciar a cultura dentro da escola (DOMINGOS, SILVA, 2017; LACERDA, 2017; SILVA, FRANCESCHINI, 2019; MARTINS, CARVALHO, 2020).

O artigo de Martins e Carvalho (2020) teve resultado positivo com relação à ressignificação por parte das professoras participantes sobre a prática mediada pelo brincar. Esse fato se justifica pela oportunidade de formação continuada proporcionada a elas. Dessa forma, ganha importância a formação de docentes com ênfase no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Nos artigos de Silva e Franceschini (2019) e Martins e Carvalho (2020) retratam que durante a fala dos docentes no momento da entrevista, observa-se grande preocupação com relação ao modelo de escolarização na Educação Infantil. Porém, ao mesmo tempo, demonstram-se alienadas ao sistema competitivo que rege a Educação, o que se reflete em suas ações.

Na CAPES não foram encontrados artigos que atendessem aos critérios de inclusão, na área da Educação Especial, ou pesquisas realizadas diretamente com as crianças. Além disso, no momento do mapeamento, alguns artigos discutiam a importância dos jogos e brincadeiras, ancorando-se em autores como Piaget, Dewey, Rousseau, entre outros, mas sem mencionar atividades práticas. Também, estudos teóricos traziam as concepções de consciência fonológica para o âmbito da Educação Infantil. Esse fato, certamente traz um sinal de alerta para a valorização de práticas de alfabetização com foco na memorização, sem considerar as práticas de letramento.

Desemparedamento: caminho possível para a infância institucionalizada

Falar de uma infância institucionalizada, como se observa no item anterior, é considerar a infância escolarizada. Apesar de partilharem, adultos e crianças, o mesmo território – a escola – numa concepção tradicional é na sala de ‘aula’ que o aprender acontece. Uma relação de ensino e aprendizagem que passa a atender ao desejo do adulto, qual seja, a preparação para a escola futura e o privilégio das ações de ler, escrever e contar.

Crianças e adultos compartilham o mesmo espaço geográfico (ABRAMOWICZ, 2015), porém, isso se torna insuficiente quando o que está em jogo é a submissão à vontade adulta e quando se temporaliza minimamente o brincar, o faz de conta, a descoberta dos espaços externos, as discussões coletivas e a formação de vínculos. Percebe-se, com isso, que a criança está cada vez mais emparedada, sentada e produtiva, com pouco ou nenhum tempo para o contato com a natureza e os espaços amplos.

É nítido que a sala de ‘aula’ e os espaços internos são, para os educadores, o local propício para a aprendizagem. Mas, para as crianças, os espaços externos são aqueles que despertam o interesse, a curiosidade, a criatividade, as relações e questionamentos sobre o mundo, portanto, “[...] é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” (TIRIBA, 2010).

A proposta de desemparedamento das crianças da pré-escola destaca a importância das interações e da brincadeira em espaços que ultrapassam os limites da sala de ‘aula’, ações potentes na construção da autonomia, do desenvolvimento integral e das múltiplas vivências que são oportunizadas às crianças, uma vez que se ancora em uma concepção de criança e infância, como elucida Kramer (1999, p. 277), na qual

[...] ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano.

Percebe-se que ao acreditar em uma infância que não está presa a um modelo pronto e acabado, as culturas infantis se misturam às dos adultos e escolares para se transformarem. Acredita-se, além disso, que os espaços diversos, em especial os externos, são lugares para aprender e partilhar saberes. As práticas de letramento vão além do traçado de letras e sílabas, se constituindo em observações, levantamento de hipóteses, jogos simbólicos, imaginação e criatividade, de modo que o olhar infantil seja valorizado

e o adulto possa questionar sobre vivências e experiências que ultrapassam as paredes da sala ou da escola.

Considerações finais

O respeito à infância pressupõe garantir o direito ao brincar e precisa estar garantido nas práticas pedagógicas não escolarizantes, pautadas no desenvolvimento integral da criança, indissociando o cuidar e o educar, nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo e nas experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, a partir da socialização com seus pares e adultos.

A importância da brincadeira no campo da formação humana a coloca como indispensável para as crianças, pois por meio do lúdico se intensificam as possibilidades de interação e desenvolvimento em seus múltiplos aspectos. Sobre isso, destaca-se que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças precisa as respeitar enquanto sujeitos históricos e de direitos, sem a antecipação das expectativas de outras etapas da Educação Básica (KRAMER; NUNES, 2013).

Ressalta-se a necessidade da implementação de políticas públicas que valorizem a formação do profissional da Educação Infantil com ênfase no desenvolvimento integral da criança e que vão ao encontro de uma Educação humanizada. Recomenda-se novos estudos sobre a temática valorizando o brincar como prática norteadora da Educação Infantil, e a contraposição a respeito das atividades preparatórias de alfabetização nessa etapa.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. **Estudos da Infância no Brasil encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCAR, 2015.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, E.; MELLO, G. N.; ARELARO, L.; CAMPOS, M. M. Ensino de 1º e 2º graus: intenções e realidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 30, p. 21-40, 1979.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

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

COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2000.

DOMINGOS, A. L. S.; SILVA, F. D. A. Criança e infância: concepções de professoras da Educação Infantil do município de Ituiutaba, Minas Gerais. **Revista de Educação Popular**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 49-62, 2017.

GOMES, C. F. Brincando na Educação Infantil – ensinar e aprender com retóricas lúdicas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s. l.], v. 26, n. 56, p. 117-130, 2021.

HADDAD, L. A **creche em busca da sua identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória:

questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 31-48.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados FE Unicamp; São Carlos: Editora UFSCAR; Florianópolis: Editoria da UFSC; 1999. p. 51-65.

LACERDA, M. P. A alfabetização sem confins. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 1, p. 20-35, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, M. N. F; CARVALHO, M. V. C. Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar. **Revista de Educação**, Campinas, [s. l.], v. 25, p. 1-18, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 20 de novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, M. R. P; FRANCESCHINI, L. Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil: o que dizem as educadoras? **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 218-232, set./dez. 2019.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. **Cultura infantil**: a construção da infância corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 11-52.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497705&forceview=1>. Acesso em: 01 set. 2022

TOLOCKA, R. E.; PEREIRA, M. F; POLETTO, J. E. Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo. **J. Phys. Educ.**, Piracicaba, v. 29, p. 1-9, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, 2008.

Abordagem Pikler: contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos em contexto de creche

*Andréia Ginante⁸⁹
Neide de Aquino Noffs⁹⁰*

Resumo: O texto trata de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação: Currículo e insere-se na linha de pesquisa “A Educação Infantil e o brincar” em parceria com a “Formação de Educadores”. Surgiu de reflexões acerca da experiência como profissional da Educação Infantil, trabalhando como coordenadora pedagógica em uma creche pública, com crianças e adultos que cuidam dessas crianças, bem como estudos relacionados à Primeira Infância e que nos aproximaram das ideias da Dra. Emmi Pikler, pediatra austro-húngara que elaborou uma teoria vinda da prática sobre a Educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Se atualmente temos como desafio a elaboração de propostas de formação permanente de professores e professoras que evidenciem o cuidar e o educar, ações indissociáveis em processos contínuos, isso percorre um caminho que problematiza e que nos provoca a criar argumentos e estratégias consistentes, vinculadas à necessária garantia do direito das crianças a uma escola que assegure suas infâncias com experiências qualificadas e desenvolvidas em múltiplos contextos. Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral Apresentar a Abordagem Pikler, seus princípios fundantes e suas contribuições para a atuação de professores e professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche. Ainda traz os objetivos específicos a seguir: a) Trazer referências que auxiliem na compreensão do que está na base da Abordagem Pikler; b) Contribuir para a ética e prática piklerianas e c) Propor e contextualizar um programa de formação permanente para professores e professoras que trabalham em creches, inspirado nas práticas do Instituto Pikler. É uma pesquisa qualitativa nas dimensões bibliográfica e documental e a fundamentação teórica tem seus pilares nos princípios piklerianos numa interlocução com autores que atuaram em estreita colaboração com o trabalho da Dra. Emmi Pikler (2009): Anna Tardos (2010), Geneviève Appell e Myrian David (2021), Judit Falk (2021), Éva Kálló e Györgyi Balog (2017), Agnès Szanto Feder (2014), autoras e pesquisadoras sobre as infâncias: Myrtha Chokler, Sylvia Nabinger (2016) e Leila Oliveira (2020), e autores que tratam sobre a formação permanente: Francisco

⁸⁹ Doutoranda em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, campus Monte Alegre. Pesquisa na linha Formação de Educadores. E-mail: ginanteandrea@gmail.com

⁹⁰ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, campus Monte Alegre. Linha de Pesquisa Formação de Educadores. E-mail: nnoffs@terra.com.br

Imbernón (2011), Maurice Tardif (2014), Carlos Marcelo García (1999), Marina Graziela Feldmann (2009), Maria Alice Proença (2018), Neide de Aquino Noffs (2002), entre outros. A pesquisa também foi realizada com os aportes do curso para Pedagoga Pikler, *CERTIFIED PIKLER® PROFESSIONAL* pelo Instituto Pikler, localizado em Budapeste, Hungria, e resulta desta, uma proposta contextualizada de formação permanente, representando algo que possa ser vivido com o corpo docente e que permita desenvolver as competências necessárias para a atuação com bebês e crianças bem pequenas, formando profissionais para uma mudança possível, necessária e urgente.

Palavras-chave: Abordagem Pikler; Creche; Formação permanente.

Introdução

As ideias de Pikler, como as de tantos outros pioneiros que abrem caminho na Ciência e em suas práxis, surgem e se entrelaçam com sua própria biografia. O contexto histórico social, cultural e científico está entrelaçado na complexidade e consistência de seu trabalho e este é um produto de seu conhecimento e de sua ideologia (tradução nossa).
Myrtha Hebe Chokler⁹¹

O texto aqui apresentado é um recorte da dissertação de Mestrado “ABORDAGEM PIKLER – Contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos, em contexto de creche”. Insere-se na linha de pesquisa “A Educação Infantil e o brincar” em parceria com a “Formação de Educadores” e surgiu de reflexões feitas no decorrer da carreira profissional no Magistério, em específico na Educação Infantil, dos aportes da formação para Pedagoga Pikler – *CERTIFIED PIKLER® PROFESSIONAL* e pelos estudos realizados durante o Mestrado em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que nos fez perceber o quão desafiadoras são as questões relacionadas à formação permanente de professores e professoras e as problematizações acerca da ação pedagógica na creche, com crianças do nascimento aos três anos, sobre o papel da equipe de gestão e dos professores e professoras no que diz respeito ao cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas.

De acordo com Paulo Fochi (2015, p. 21):

⁹¹ Myrtha Hebe Chokler é vice-presidente da Associação Internacional Pikler-Lóczy e fundadora da Red Pikler Nuestra America, autora de vários livros sobre a Abordagem Pikler.

Quando se trata de crianças com idade menor a três anos, nota-se que o acesso à escola tem ocorrido cada vez mais cedo, o que influencia em diversas questões, como infraestrutura, tempo, perfil dos profissionais. Enfim, aspectos que reivindicam a elaboração de pedagogias que atendam a especificidade e ofereçam condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar, dar sentidos ao mundo.

Diante desta consideração, identificamos que os profissionais que atuam com as infâncias e suas ações educativas e de cuidados, necessitam ser alimentadas por percursos formativos e estudos específicos, e nos aproximamos das ideias da Dra. Emmi Pikler, pediatra austro-húngara que elaborou uma teoria vinda da prática sobre a Educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas: “Emmi Pikler é conhecida por mudar o modo como pensamos e cuidamos de bebês e crianças bem pequenas. Sua atitude fundamental era que as crianças, muito pequenas, deveriam ser vistas como pessoas autônomas” (DÖGL; RISCHKE; STRUB, 2018, p. 7, tradução nossa).

Emmi Pikler nasceu em Viena, no dia 09 de janeiro de 1902. Viveu sua infância em Budapeste e em 1920 regressou a Viena para se matricular na Faculdade de Medicina. Especializou-se em Pediatria e recebeu os ensinamentos de dois importantes médicos: o pediatra e diretor da Clínica Infantil do Hospital Universitário em Viena, Dr. Clemens Von Pirquet⁹² e o cirurgião e diretor do Hospital Infantil Mauthner Markhof, Dr. Hans Salzer⁹³.

Pirquet dava ênfase à prática de seus estudantes e acreditava que as crianças, tanto as doentes como as saudáveis, deveriam respirar ar fresco, brincar e mover-se livremente:

Emmi Pikler foi particularmente influenciada pelo interesse de Pirquet na vida cotidiana das crianças, para o qual direcionou a atenção de seus alunos e assistentes. Eles planejavam e preparavam refeições para as crianças de acordo com suas reformas ali-

⁹² Dr. Clemens Von Pirquet (12/05/1874 - 28/02/1929) foi um cientista austríaco e pediatra conhecido por suas contribuições no campo da bacteriologia e da imunologia. Juntamente com Bèla Schick, pediatra húngaro naturalizado americano, cunhou o termo alergia (do grego, allos “outro” e ergon “reação”) que descreve reação hipersensitiva.

⁹³ Professor Hans Salzer ficou conhecido por se preocupar com a prevenção de doenças, estilo de vida saudável e sempre lançar a seus alunos o desafio de tratar as crianças sem que elas chorassem. Era necessário estabelecer uma relação com a criança para que elas cooperassem e os exames e tratamentos necessários fossem mais fáceis e o choro evitado.

mentares e, acima de tudo, aprenderam a cuidar de uma forma que proporcionasse a bebês e crianças pequenas uma sensação de bem-estar. Era proibido fazer uma criança comer uma única colherada a mais do que ela pudesse comer. As crianças não eram forçadas a ficar na cama durante o dia, mas eram permitidas, se sua condição o permitisse, a brincar nos cantinhos para brincar, mesmo para os menores. E a roupa das crianças era diferente do que o comum, que era envolver toda a parte inferior do corpo em um pedaço de pano de forma que as pernas ficassem esticadas e não pudessem se mover. Aqui, as fraldas eram colocadas como calças – como fazemos hoje (TARDOS; PAP, 2007, p. 8, tradução nossa).

Judit Falk resume que as influências que Emmi Pikler recebeu de Pirquet contribuíram de maneira significativa para sua formação e a familiarizou com os princípios que, mais tarde, ela colocaria em prática, no regresso a Budapeste:

Era importante para Pirquet que os jovens médicos que foram treinados em sua enfermaria também praticassem os cuidados infantis. Eles tinham até que trabalhar no lactário por um tempo. A criança está praticamente sob cuidados sobre o que comer e como se prepara a comida. Além disso, as instalações da clínica Pirquet foram montadas para que as crianças saíssem da cama para brincar e se movimentar. As crianças deveriam tomar o máximo possível de ar puro, inclusive se a enfermaria ficasse no quarto andar do prédio; então Pirquet deixou caixas para que as crianças menores pudessem ficar ao ar livre. O que Emmi Pikler tirou de seu tempo com Pirquet foi a consciência da criança que ele tinha em seu ambiente clínico através de seu interesse em condições de vida saudáveis e a ênfase na importância de ensinar sobre cuidados e nutrição das crianças. Para eles, é fundamental que sua compreensão da saúde e do tratamento das doenças flua para o contexto da clínica e para o desenho das condições de vida das crianças da enfermaria (CZIMNEK, 2015, p. 24, tradução nossa).

Com Salzer, aprendeu que tocando as crianças com gestos delicados, com compaixão, até os tratamentos e exames desagradáveis poderiam ser realizados sem que elas chorassem, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva.

Hans Salzer era conhecido por sua abordagem diferente ao consultar, examinar e tratar crianças; seu foco era tratar a criança como uma pessoa, ao invés de tratar uma doença. Ele se dava ao trabalho de estabelecer uma relação com a criança, conversava com ela o tempo que fosse necessário para que ela não tivesse medo do exame. Os exames e tratamentos eram mais fáceis com um paciente disposto a colaborar (CZIMNEK, 2015, p. 27, tradução nossa).

Foi com eles que aprendeu e vivenciou o profundo respeito pela criança pequena e seu corpo, aliado à ideia de que, sensíveis e receptivos, os bebês e as crianças bem pequenas poderiam participar das ações dos adultos que se ocupavam deles. Também passou a ter opiniões sobre fisiologia, prevenção e considerava as pesquisas fisiológicas como uma “[...] observação de um organismo vivo funcionando em seu ambiente natural” (TARDOS; PAP, 2007, p. 8, tradução nossa).

Trabalhando no hospital com Salzer, adquiriu uma sólida formação em traumatologia e ortopedia infantil, e pôde observar e constatar que a estatística de acidentes envolvendo crianças era maior entre as famílias que pertenciam às classes mais favorecidas, que superprotegiam seus filhos, do que entre as famílias que apresentavam algum tipo de vulnerabilidade, nas quais as crianças cresciam com mais liberdade. Segundo Falk (2021, p. 18):

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações têm mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites.

Em 1930, casou-se com Péter György Pikler, professor de Matemática em uma escola secundária. Ao lado de Pirquet e Salzer, ele se tornou o terceiro professor importante na vida de Emmi Pikler, que foi apoiada em sua experiência profissional pelas visões pedagógicas progressistas de seu marido. Anna Czimmek traz no livro *Emmi Pikler, mehr als eine kinderärztin* que:

[...] György Pikler se deixava guiar pelos princípios pedagógicos reformistas em suas aulas de matemática, sendo especialmente importante para ele, dar tempo às crianças e capacitá-las a fazer progressos fundamentais, em vez de estudar mecanicamente os programas (CZIMMEK, 2015, p. 31, tradução nossa).

No mesmo ano, eles se mudaram para Trieste, Itália, e, em 1931, nasceu a primeira filha do casal, Anna Tardos. Juntos, decidiram não forçar o desenvolvimento de Anna, mas respeitar o seu ritmo individual e, desde o início, oferecer-lhe todas as possibilidades de seguir a sua iniciativa de movimento e brincar livres, familiarizando-se com o mundo.

Ela nunca deveria ser colocada em uma posição à qual não pudesse chegar ou sair sozinha e nunca foi estimulada a realizar os movimentos prescritos. Em vez disso, sempre teve espaço suficiente à sua disposição, sempre um pouco mais do que ela ainda era capaz de usar. Vestia-se de forma que suas roupas não impedissem seus movimentos. Ao seu alcance, havia materiais lúdicos adequados com os quais ela poderia se ocupar por conta própria e construir sua própria experiência (TARDOS; PAP, 2007, p. 10, tradução nossa).

A vida na praia, no verão em Trieste, ofereceu à Emmi Pikler, a oportunidade de aprofundar sobre como um organismo vivo funciona e se desenvolve em seu ambiente natural:

Em Trieste passou muito tempo na praia, observando o comportamento de crianças e adultos. Ela viu o amor infinito com o qual os pais se sentavam, ficavam de pé ou conduziam seus filhos pela mão; mas também via, por trás daquele tratamento afetuoso, a pressa, a desconfiança, a falta de fé nas próprias capacidades de iniciativa e ação das crianças⁹⁴.

Assim, ela chegou à conclusão que:

[...] uma criança se desenvolve de acordo com seu próprio ritmo se ela puder determinar seus movimentos e brincadeiras por conta própria, e que bebês e crianças pequenas não precisam ser ensinados a como se sentar, ficar em pé, andar etc. [...] (CZIMNEK, 2015, p. 33, tradução nossa).

Em 1932, a família regressou a Budapeste e Emmi Pikler engravidou de sua segunda filha Eva, que nasce no ano seguinte. Porém, com um ano e meio de vida, a pequena faleceu devido à uma pneumonia. Após a morte da pequena Eva, Emmi Pikler iniciou seu trabalho prestando assistência médica às famílias com crianças pequenas:

[...] Emmi Pikler começou então a trabalhar em seu consultório particular em Budapeste, já que ela não podia oficialmente ser empregada devido às suas origens judaicas. Durante a Segunda Guerra Mundial, ela e sua família sobreviveram, graças a alguns de seus pacientes que os esconderam [...] (TARDOS, 2010, p. 01, tradução nossa).

Para ser reconhecida como pediatra na Hungria foi necessário fazer um exame complementar em uma universidade húngara. Em 1935, Pikler prestou o exame, conseguiu sua licença para

⁹⁴ Disponível em: <https://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-l%C3%B3cgy>. Acesso em: 31 dez. 2021.

atuar na Hungria e trabalhou como médica geral em Budapeste. Como médica que atendeu mais de cem famílias por dez anos, pôde verificar algumas das suas ideias, experimentá-las, enriquecê-las e elaborar um conjunto de princípios coerentes, que viriam a desempenhar um papel fundamental no seu trabalho após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1946.

Pikler orientou mais de cem bebês e crianças pequenas na mesma direção. O apoio contínuo e as recomendações concretas que deu aos pais, observações feitas por ela em visitas regulares e avaliadas com atenção, ajudaram-nos, sobretudo, a aprender a confiar na capacidade inerente do bebê e a respeitar o caminho e o ritmo desse desenvolvimento. Ao mesmo tempo, os pais aprenderam como poderiam fornecer o tipo de ambiente baseado no – mesmo em um pequeno apartamento – que apoiaria a atividade cada vez maior e autoiniciada de uma criança, sem interferir nas brincadeiras da criança ou desenvolvimento motor. O melhor momento para estar com os filhos regularmente de forma íntima e lúdica é durante as refeições, tomar banho, trocar fraldas e vestir-se. Essas atividades foram realizadas de forma silenciosa, sem pressa, necessidades e reações respeitadas. Os pais até permitiam que os filhos “ajudassem”, embora isso demorasse mais. Tanto os pais quanto os filhos gostavam de estar juntos e fazer algo juntos (TARDOS; PAP, 2007, p. 10, tradução nossa).

Após a guerra Emmi Pikler engravidou novamente. O filho József nasceu no final de 1946 e em 1953, o casal adotou János. Por meio de seus estudos e atendimentos às crianças e suas famílias, Emmi Pikler criou uma abordagem que foi implementada em uma instituição de acolhimento (Instituto Lóczy), em Budapeste, Hungria, no final da Segunda Guerra Mundial. Tornou-se referência na Educação por elaborar essa abordagem inovadora para o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Seu trabalho se apoia em princípios que valorizam a atividade autônoma em momentos fundamentais: cuidados de qualidade, movimento e brincadeira livres e seus ensinamentos têm base no respeito e na compreensão à autonomia de cada bebê ou criança bem pequena e ao seu desenvolvimento. Também mostra a importância das relações afetivas e a necessidade de auxiliá-los a tomar consciência de si mesmos e de seu entorno.

O objetivo geral do estudo é: Apresentar a Abordagem de Emmi Pikler, seus princípios e suas contribuições para a atuação dos professores e professoras que trabalham com crianças, do

nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche. Como objetivos específicos, propõe: a) Trazer referências que auxiliem na compreensão do que está na base da Abordagem Pikler; b) Contribuir para a ética e prática piklerianas e c) Propor e contextualizar um programa de formação permanente para professores e professoras que trabalham em creches, inspirado nas práticas do Instituto Pikler.

A composição teórico-argumentativa recorre aos estudos desenvolvidos por autores como: Julian Ajuriguerra (1980), José Contreras e Nuria Peres Lara (2010), John Ward Creswell (2014), Bernard Golse e Gilbert Amy (2020), Janet Gonzales-Mena e Dianne Widmeyer Eyer (2014), Jorge Larrosa (2020), Ruth Mason (2018), Maurice Merleau-Ponty (2020), Carlos Skliar (2014), José Gimeno Sacristán (2013), Emmi Pikler (2009), Anna Tardos (2010), Geneviève Appell e Myrian David (2021), Judit Falk (2021), Éva Kálló e Györgyi Balog (2017), Anna Czimmek (2015), Bernard Martino (2012), Agnès Szanto Feder (2014), Pia Dogl, Elke Maria Rischke e Ute Strub (2018). A formação para Pedagoga Pikler, *CERTIFIED PIKLER® PROFESSIONAL*, também nos substanciou na escrita deste artigo.

Em diálogo com essa literatura internacional, tomou-se como referências teóricas os escritos de pesquisadores brasileiros como: Paulo Freire (1997), Leila Costa Oliveira (2020), Paulo Fochi (2015), Sylvia Nabinger (2016), Suzana Soares (2017), Maria da Graça Souza Horn e Maria Carmen Silveira Barbosa (2021), Ordália Alves de Almeida e Ana Paula Melim (2021), Joaquim Machado de Araújo e Alberto Filipe Araujo (2007), Leonardo Boff (1999), Raissa Cintra e Rayssa Roman Fleury de Oliveira (2020), Antonio Carlos Gil (2002), Terezinha Bazé Lima (2021), Zilda Ramos de Oliveira (2019) e Cristina Façanha Soares (2021). Para a compreensão de questões sobre a formação permanente, encontramos referências nas contribuições de Francisco Imbernón (2011), Maurice Tardif (2014), Carlos Marcelo García (1999), Marina Graziela Feldmann (2009), Maria Alice Proença (2018) e Neide de Aquino Noffs (2002). O artigo ainda traz, informações sobre o programa de formação permanente, representando algo que possa ser vivido com professores e professoras, utilizando como estrutura, os princípios da

Abordagem Pikler, para sensibilizar e formar profissionais para uma mudança possível, necessária e urgente.

Desenvolvimento

A informação por si só não é conhecimento, se torna conhecimento quando se vive a experiência. Para que isso aconteça é necessário um outro olhar para o tempo, é preciso tempo de pausa da entrega.

Raissa Cintra e Rayssa Oliveira

O texto, possui um caráter qualitativo (CRESWELL, 2014, p. 49) nas dimensões bibliográfica e documental. Planejando os estudos, nos deparamos com a necessidade de definir o tema e iniciamos as escolhas das referências bibliográficas que pudessem dar a consistência teórica necessária para um artigo e quais os caminhos metodológicos a percorrer, além de sua problemática. Para isso, recorremos aos estudos de Antonio Carlos Gil (2002, p. 26):

A experiência acumulada dos pesquisadores possibilita ainda o desenvolvimento de certas regras práticas para a formulação de problemas científicos, tais como: (a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável.

Então, a maneira mais fácil de encontrar o problema, foi fazendo a pergunta: Como a Abordagem Pikler pode contribuir para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche?

Estudando sobre a Abordagem Pikler, percebemos o quanto seria produtivo e necessário contribuir com a atuação dos que trabalham com as infâncias, bem como a Educação de bebês e crianças bem pequenas. Dessa forma, “corporificar a experiência é essencial para não correremos o risco de reduzir a teoria a algo que se adeque ao nosso contexto. É preciso fazer da ação de investigar um exercício diário na prática docente” (CINTRA; OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Em meio às leituras sobre o tema, notamos que havia poucas referências em Língua Portuguesa que introduziam e aprofun-

davam o tema, além de conteúdos pouco fundamentados e não entendidos. Houve a necessidade de realizar buscas e ter acesso aos livros ainda não traduzidos para a Língua Portuguesa, diretamente do Instituto Pikler, em Budapeste, e autores que validassem o trabalho que até então vinha se desenvolvendo, como Judit Falk (2010, p. 31) defende: “Nunca perder de vista nossos objetivos e o caráter coerente de nossos princípios e nossa prática”.

Sobre a formação para pedagoga Pikler, *CERTIFIED PIKLER® PROFESSIONAL*, o que nos chamou a atenção foi o acervo do Instituto Pikler, composto por vídeos e fotografias das crianças que foram acolhidas na época, que mostram em detalhes os momentos de cuidado (banho, alimentação, troca, vestimenta, sono), momentos de brincar livre e autônomo, bem como o funcionamento da instituição e que são de grande valia se utilizados em encontros de formação permanente de professores, professoras e profissionais que atuam na Educação Infantil.

Para contribuir com a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche, apresentamos um programa de formação, compartilhando os conhecimentos sobre a Abordagem Pikler, para que esses professores e professoras possam refletir sobre novos caminhos pedagógicos e sobre a prática educativa que, de acordo com Paulo Freire (1997, p. 47) “é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento”. Dessa forma, o percurso formativo é uma jornada de estudos sobre os fundamentos básicos da Abordagem de Emmi Pikler e consideramos como o ponto inicial para futuras pesquisas e reflexões junto ao corpo docente da creche, ou seja, equipe de gestão, professores e professoras reunidos em seus contextos de trabalho, para “pesquisar e refletir sobre os bebês e crianças bem pequenas em contextos de vida coletiva e a complexidade de se relacionar com o início da vida nesses espaços” (GINANTE, 2022, p. 61). “A escola deve deixar de ser ‘um lugar’, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional

de conhecer e querer ser” (IMBERNÓN, 2011, p. 108). Sendo assim, as necessidades e as demandas exigem um processo de melhoria contínua para atender suas especificidades. Mas, ainda nos deparamos com práticas que caminham para uma escolarização precoce para aqueles que chegam ao mundo:

Diante das perplexidades e das incertezas do tempo em que vivemos, a escola necessita ressignificar o seu tempo e espaço, mostrar-se como um ambiente formador de identidades dos sujeitos que nela vivem e convivem, na compreensão das diferentes culturas dos grupos que nela estão presentes (FELDMANN, 2009, p. 80).

Carlos Marcelo García (1999, p.190), ainda nos traz que:

A mudança física é insuficiente se não for acompanhada por outras medidas, fundamentalmente proporcionar um maior protagonismo dos professores na tomada de decisões relativamente ao seu próprio desenvolvimento profissional, ou seja, que seja decidido pelos agentes reais. Isso implica dotar os professores, mas principalmente as escolas, da autonomia necessária para decidir acerca das suas próprias necessidades de formação.

As ideias da Dra. Emmi Pikler ampliam nosso olhar para os bebês e as crianças bem pequenas e para a relação que estabelecemos com eles, como professores e professoras, além de contribuir para uma Educação mais humana, nos inspirando a partir de boas práticas educativas no que diz respeito ao desenvolvimento nos três primeiros anos de vida:

A relevância de práticas educativas que contribuem na formação docente a partir da Abordagem Pikler se deve ao fato de considerarmos os primeiros anos de vida, fundamentais para o desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, ao fato de uma pedagogia específica para esta faixa etária ainda ser pouco discutida. Em nosso país, torna-se necessário oferecer conhecimento aos docentes em formação e em serviço, para que os bebês e crianças bem pequenas sejam, de fato, cuidadas e educadas em ambiente formal e não formal de educação (LIMA *et al.*, 2022, p. 47).

Por isso, pensar a formação de professores de bebês e crianças bem pequenas:

[...] é sempre pensar a formação do humano, e nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Trata-se de uma mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de

um mundo melhor, de uma melhor convivência entre pessoas [...] (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

De acordo com Horn e Barbosa (2021, p. 55) para que esta formação seja realizada, devemos enxergá-la “como um exercício do pensamento individual e coletivo a partir da ação, buscando saberes que ajudem a compreender e que tragam novos elementos para o fazer”.

Elaboramos então, um programa de formação permanente para que a equipe de gestão possa refletir com a equipe de docentes da creche sobre a Abordagem Pikler e seus princípios, considerando que “na formação de educadores, assim como na prática de atendimento aos bebês, são enfatizados aspectos necessários à ‘nutrição afetiva’, dentre os quais, a constância da mesma pessoa ao atender o bebê que deve conversar informando ou antecipando-lhe o que acontece ao seu redor, construindo possibilidades interativas para afetar a si e ao grupo, usando a prosódia como estratégia comunicativa” (NOFFS; ANDRÉ, 2016, p. 145). Está configurado em oito encontros semanais de quatro horas-aula, que podem ser realizados em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou em reuniões pedagógicas e apresenta os seguintes objetivos:

- Sensibilizar os professores e professoras para o início do percurso formativo;
- Conhecer Emmi Pikler, sua trajetória de vida e como sua experiência como médica familiar contribuiu para o seu trabalho no Instituto Pikler;
- Situar Emmi Pikler e suas ideias inovadoras no contexto político e cultural de sua época;
- Conhecer como o trabalho no Instituto Lóczy (atual Instituto Pikler) foi realizado;
- Ressignificar as práticas cotidianas na creche, com base nos cuidados de qualidade;
- Conhecer os princípios piklerianos:
 1. Valorização positiva da atividade autônoma da criança;
 2. Valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância dela;
 3. Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desen-

volvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;

4. O encorajamento e a manutenção da boa saúde física da criança (APPELL; DAVID, 2021, p. 51).

- Ressignificar as práticas cotidianas na creche, com base no movimento e brincar livres;
- Avaliar o percurso formativo de acordo com as aprendizagens adquiridas e experiências vividas.

Cada encontro (HTPC ou reunião pedagógica) possui uma pauta. Porém, se houver a necessidade de aumentar a carga horária para mais encontros, o planejamento não ficará prejudicado. É importante utilizar o tempo possível e necessário para a reflexão do grupo de professores e professoras, bem como preparar o material, as leituras e o espaço onde será realizada a formação com antecedência. Maria Alice Proença considera que:

[...] as reuniões pedagógicas voltadas à formação de professores, devem se constituir em um espaço privilegiado de encontro entre os sujeitos e a cultura. Precisam ser devidamente planejadas pelo coordenador, com objetivos específicos, pautas explícitas com o foco do encontro, socializadas com o grupo; dinâmicas, tarefas e atividades estreitamente relacionados ao que se pretende tratar; avaliação da proposta feita; e registro, não só do trabalho proposto/realizado, mas também das decisões tomadas pelos grupos (2018, p. 37).

Em cada pauta, é possível encontrar os objetivos, o detalhamento das atividades e os recursos utilizados para que:

[...] a escola, além de um espaço de encontros e trocas interativas, é também um local de reflexões e aprendizagens compartilhadas, que gera e difunde reconhecimentos formadores e transformadores para os cidadãos que a habitam e, conseqüentemente, propicia a consolidação do sentimento de pertencimento à realidade. É fundamental aos professores de determinado grupo **ter consciência do que se espera, com que propósito**, qual a **fundamentação de cada uma das solicitações feitas**, os **caminhos a serem percorridos**, as **metas a serem atingidas**, para que possam aderir à proposta da instituição e da **formação em serviço** (PROENÇA, 2018, p. 119, grifos nossos).

Para auxiliar na reflexão do corpo docente, o material também é composto por perguntas para guiar as observações do grupo de docentes; “o educador deve refletir sobre o seu fazer pedagógico

cotidiano, resignificando-o e transformando-o em novas aprendizagens” (PROENÇA, 2018, p. 53), além de sugerir atividades para serem realizadas junto e com os bebês e crianças bem pequenas, e registradas por meio de fotos e vídeo, para compartilhar com o grupo docente: “A formação requer conhecimentos práticos e teóricos dos formadores e professores, o que também contribui para um novo olhar para as reuniões pedagógicas e demais espaços de formação de professores” (PROENÇA, 2018, p. 26).

Conclusões

Eu poderia falar sobre o que aprendi com Pikler para sempre! É como se houvesse uma caixa na minha cabeça cheia de tesouros antigos e de repente a caixa se abre, seu conteúdo derrama e eu não consigo parar o fluxo.
Avi-Dor *apud* Mason, 2018

Finalizamos o trabalho com as evidências e com a riqueza das aprendizagens construídas até aqui e o quanto são significativas para o prosseguimento nos estudos investigativos e acadêmicos. Este trabalho apresenta a Abordagem Pikler, seus princípios e suas contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche. Além disso, com base nos estudos realizados, foi elaborado um programa de formação à luz da Abordagem Pikler, inspirada nas práticas do Instituto Pikler, que busca contribuir para a melhoria na qualidade dos cuidados aos bebês e crianças bem pequenas, bem como resignificar as práticas pedagógicas dos professores e professoras que trabalham com essa faixa etária. Dessa forma, visando alcançar o nosso primeiro objetivo específico, apresentamos as referências que auxiliam na compreensão do que está na base da Abordagem Pikler. Os autores que serviram de referência, compreendem a criança olhando para a criança, como uma pessoa que existe. Trata-se de uma abordagem na qual prevalecem o respeito, o amor, a valorização da infância e das relações. Ao longo de mais de trinta anos, a abordagem tem sido disseminada pelo Brasil, apresentando uma nova concepção de Primeira Infância, na qual os bebês e as crianças bem pequenas estão no centro de toda reflexão, graças ao trabalho desenvolvido por Emmi Pikler, suas colaboradoras e através das formações oferecidas pelo Instituto Pikler, em Budapeste,

Hungria. Ficou evidente a importância dos estudos relacionados à Primeira Infância, em especial sobre uma abordagem que é considerada imprescindível, pois atua no desenvolvimento e aprendizagem de seres humanos. Este artigo e sua leitura permitem uma reflexão cuidadosa acerca da Abordagem de Emmi Pikler e suas contribuições para novas inspirações e possibilidades na creche, bem como na formação dos professores e professoras que se ocupam dessas crianças. Dessa forma, atingimos nosso segundo objetivo específico: contribuir para uma ética da pesquisa e prática piklerianas. Os encontros de formação, permitem aos professores e professoras, desenvolver as competências necessárias para a atuação com crianças do nascimento aos três anos. Apresentam características que podem ser observadas no cotidiano da creche, nas práticas diárias e naquelas que dizem respeito aos cuidados de qualidade, pois são valorizados como momentos de aprendizagem mútua, quando o(a) adulto(a) aprende sobre o bebê, a criança bem pequena e sobre si mesmo. Por outro lado, o bebê e/ou a criança bem pequena aprende sobre si e sobre o(a) adulto(a) que lhe cuida. Trata-se de uma jornada de estudos realizados no espaço da creche e uma sugestão em que são apresentadas as noções básicas sobre a Abordagem Pikler, portanto torna-se importante o processo avaliativo do percurso formativo para definir novos temas e novos encontros. Também ficou em evidência que a garantia dos princípios piklerianos conduzirão as crianças a um desenvolvimento integral e saudável que pode ser feito a partir de um currículo pensado na infância, suas características e missão da Educação Infantil. Não poderíamos deixar de registrar aqui, nossa desconstrução e reconstrução como pessoas e profissionais da Educação Infantil sobre a Abordagem Pikler, que professa as seguintes ações educativas, a saber:

Ressignificar o papel do(a) adulto(a), não mais inserido(a) como fonte de estímulo direto, e sim como uma presença no cotidiano em relação à qualidade do cuidado que é oferecido aos bebês e às crianças bem pequenas;

Promover a organização da vida cotidiana dos bebês e crianças bem pequenas, propiciando relações significativas com um número restrito de adultos(as) a partir da liberdade de ação e da

autonomia, visando o equilíbrio do desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e psicomotor;

Valorizar a interação adulto-bebê por meio da linguagem, das ações que possibilitem experimentações em função de seu estágio de desenvolvimento;

Assumir que bebês e crianças bem pequenas, desde seu nascimento devem ser tratadas como pessoas em desenvolvimento constante, garantindo que suas necessidades sejam satisfeitas e proporcionando-lhes o sentimento de segurança;

Reafirmar que a premissa do trabalho com os bebês e crianças bem pequenas na creche é baseado na segurança afetiva e de que o brincar livre em ambiente seguro são fatores essenciais para o desenvolvimento da iniciativa, autonomia, flexibilidade e equilíbrio.

Com os estudos sobre a Abordagem Pikler compreendemos também que “fazer um curso implica uma certa ordem visando à transmissão, mas também uma confrontação com os diversos modos de pensar, a fim de abrir um caminho de pesquisa” (AJURIAGUERRA, 1980, Prefácio) e reforçamos as palavras de Avi-Dor na epígrafe. Com o trabalho de Emmi Pikler e com este artigo, abre-se uma caixa para que seu conteúdo flua para outros cantos, lugares, creches, professores, professoras, bebês e crianças bem pequenas.

Referências

AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.

APPELL, Geneviève; DAVID, Mirian. **Maternagem Insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

CINTRA, Raissa; OLIVEIRA, Rayssa Roman Fleury de. **Ateliê no cotidiano: convite, convívio, continuidade**. São Paulo: Diálogos, 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CZIMMEK, Anna. **Emmi Pikler: Mehr als eine Kinderärztin**. München: Zeitler Verlag, 2015.

DÖGL, Pia; RISCHKE, Elke Maria; STRUB, Ute. **Beginning well: Care for the child from birth to age three - Empathy from the very beginning**. USA: Wecan, 2018.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010.

- FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Pikler-Lóczy. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GINANTE, Andréia. **Abordagem Pikler**: Contribuições para a formação permanente de professores e professoras que trabalham com crianças, do nascimento aos três anos de idade, em contexto de creche. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, Terezinha Bazé de *et al.* Aproximações da abordagem de Emmi Pikler no Ensino Superior: a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Infantil. **Diálogos Piklerianos**, Rede Pikler Nuestra América, São Paulo, v. 2, p. 46-54, 2021.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
- MASON, Ruth. Interfere Less, Observe More. **Lilith – Independent, jewish & frankly feminist**, 3 oct. 2018. Disponível em: <https://lilith.org/articles/interfere-less-observe-more/>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- NOFFS, Neide de Aquino; ANDRÉ, Rita de Cássia M. De Oliveira. Creche: Desafios e possibilidades – Uma proposta curricular para além do educar e cuidar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 139-168, jan./mar. 2018. Acesso em: 20 set. 2022.
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.
- TARDOS, Anna; PAP, Klára. **Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution**. Budapeste: Pikler-Lóczy, 2007.
- TARDOS, Anna. Introducing the Piklerian developmental approach: History and principles. *In*: KEREN, Miri. **The Signal Newsletter of the Word Association for Infant Mental Health**, v. 18, n. 3-4, p. 1-4, 2010.

Ações e adaptações de procedimentos e metodologias na formação de professores em tempos pandêmicos

*Eliane Duarte*⁹⁵

*Leila Cilene Silva*⁹⁶

*Patricia Aparecida Bioto*⁹⁷

Resumo: A proposta desta pesquisa é analisar as adaptações dos procedimentos e metodologias para a formação de professores em serviço em duas escolas municipais da região metropolitana da cidade de São Paulo, na transição entre trabalho remoto e presencial durante a pandemia de Covid-19 ocorrida nos anos de 2020 a 2022. As questões norteadoras deste estudo são: Como se deu a volta da forma on-line para o presencial, dos processos formativos docentes? O que foi incorporado aos processos formativos presenciais das novas tecnologias utilizadas no período remoto? Houve documentos orientadores para o processo formativo no período remoto? Ocorreu formação de utilização das novas tecnologias e recursos digitais para os formadores? O objetivo a que esse estudo se propôs foi elencar desafios e benefícios das formações de professores em serviço em duas escolas da região metropolitana de São Paulo no processo de adaptação de procedimentos, metodologias e instrumentos entre o trabalho remoto e presencial no período pandêmico. A pesquisa foi então desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Os instrumentos adotados foram o Roteiro de pesquisa na escola sugerido por Libâneo (2013), questionário semiestruturado e análise documental. São considerados para análise documental o Plano Político Pedagógico de cada unidade escolar e o plano de formação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil das duas unidades escolares da pesquisa. Ao término das análises realizadas temos alguns achados e um dos mais relevantes, que apresenta-se como elemento norteador das duas escolas foi a ausência de políticas advindas do governo federal e a necessidade das municipalidades criarem suas próprias normativas para organizar os processos formativos no período. Foi possível também observar as mudanças nas ações formativas com vistas a necessidade do uso de novas tecnologias, como ferramentas de interações síncronas, uso de

⁹⁵ Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, pela Universidade Nove de Julho, Campus Vergueiro São Paulo. Pesquisa sobre Formação de professores: Contextos, epistemologias e metodologias. GRUPEFP da Universidade Nove de Julho. E-mail: Eli70duarte@gmail.com

⁹⁶ Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, pela Universidade Nove de Julho, Campus Vergueiro São Paulo. Pesquisa sobre Formação de professores: Contextos, epistemologias e metodologias. GRUPEFP da Universidade Nove de Julho. Professora concursada na rede municipal de Diadema para Educação Básica atuando como coordenadora pedagógica. E-mail: leylika1974@gmail.com

⁹⁷ Professora Pós Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, pela Universidade Nove de Julho, campus Vergueiro São Paulo. Pesquisa sobre Formação de professores: Contextos, epistemologias e metodologias, GRUPEFP da Universidade Nove de Julho. E-mail: patriciabioto@gmail.com

driver para compartilhamento de arquivos e assim a readequação dos planos formativos dos coordenadores. A pesquisa apresenta-se como uma análise realizada em duas escolas, considerando o contexto de cada uma delas em um momento muito específico, em que ocorre o distanciamento social por conta da pandemia do Covid-19, seus achados dizem respeito a um dado contexto e uma realidade que consideramos pode servir de base para outras e diferentes pesquisas com maior aprofundamento da temática aqui proposta, mesmo a análise aqui realizada não visa ser uma narrativa com conclusões fechadas sobre o tema, mas sim propiciar algumas reflexões sobre os desdobramentos observados nas duas escolas e as adequações realizadas para garantir o acompanhamento dos professores e sua formação continuada. Vislumbramos que há um caminho para registro de novos saberes do professor, resultantes do trabalho realizado neste período pandêmico. Esses saberes são profissionais. Não foram determinados em um manual, eles foram forjados na sensibilidade, no olhar atento, no espírito de busca e na confiança entre gestão pedagógica, professor, educando e a família.

Palavras Chaves: Formação de professores; pandemia; ensino remoto.

Introdução

O enfoque que daremos neste artigo direciona-se ao trabalho da coordenação pedagógica quanto à formação de professores no período de 2019 a meados de 2022. A problemática que foi vivenciada pelos gestores pedagógicos e que motivou nossa reflexão foi de que o espaço físico da escola, com todo a sua estrutura, geralmente pensada e organizada para criar espaços e ambientes mais propício para o desenvolvimento das práticas educativas, tornou-se inadequado para as atividades presenciais em tempos pandêmicos e mesmo assim, o professor e demais membros da equipe escolar tiveram que continuar seu trabalho, mesmo que de forma remota.

A escola experimentou um dos seus maiores desafios nos anos de 2020 até meados de 2022 por conta da pandemia de Covid-19. Coube aos órgãos de gestão educacional nas esferas federal, estadual e municipal, no Brasil, propor normas e ações para regularizar e organizar as atividades escolares. A equipe gestora das escolas, bem como os outros membros da comunidade escolar, levarem a cabo tais dispositivos. A cada unidade escolar, de forma muito própria, de acordo com sua cultura, necessidades e possibilidades, coube implementar sua organização, regulação e aplicação de planos de trabalho elaborados com o fim de capacitar a escola a nova realidade para que pudesse continuar suas

atividades Preservando a saúde das suas comunidades e dando continuidade à tarefa educativa. Tal cenário levou todos a novas formas de experienciar as tarefas rotineiras de trabalho.

O trabalho remoto, obrigatoriamente levou à interligação em um mesmo ambiente de dois cotidianos e dois contextos: o de casa e o do trabalho. Deu-se, então, a necessidade de um processo intencional de ressignificação destes ambientes e cotidianos tentando criar um limite imaginário e simbólico entre ambos, gerando assim inúmeros desafios para professores, gestores e inclusive para os estudantes e suas famílias, gerando reflexos significativos no dia a dia das escolas e nos modos de agir e fazer Educação neste período.

A partir desta descrição de algumas condições que se manifestaram no cenário educacional no período de isolamento social por conta da Pandemia de Covid-19, propomos neste texto refletir sobre os modos que a formação de professores se organizou e se estabeleceu dentro do cotidiano de duas escolas. Neste levantamento de dados por intermédio de pesquisa qualitativa, com questionários semiestruturados foi possível evidenciar adequações se fizeram necessárias: estruturais, de equipamento, organizativas, mentais e psicológicas. Estruturas de relações éticas profissionais foram estabelecidas, como, por exemplo, respeito aos horários de reuniões, prazos de entrega de relatórios e atividades, ter a câmera aberta nas atividades remotas, ou seja, aprender a usar a “netiqueta” nas interações on-line.

Para tratar do tema proposto alguns aportes foram utilizados. Além de levantamento, leitura e análise de bibliografia pertinente ao tema formação de professores e gestão escolar, o roteiro que pertence ao livro de Libâneo no seu livro: “*Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática*”(2013) serviu de guia para a coleta de dados. Desta forma, este registro é resultado, também, de uma pesquisa empírica, em duas escolas municipais de Educação Básica de cidades da região metropolitana de São Paulo. O roteiro inclui perguntas que pretendem percorrer desde os aspectos legais, estruturais, o quadro de funcionários, instalações, equipamentos, processos, projeto político pedagógico da escola, até os modos das relações interpessoais no ambiente escolar, sua cultura, perfil da comunidade escolar e relação com o entorno.

Junto ao roteiro de pesquisa utilizado para coleta de dados proposto por Libâneo foram incorporadas outras questões, respondidas pelas gestoras entrevistadas nas pesquisas. Tais questões visam fundamentar com dados mais específicos, para a análise dos momentos e ações formativas que ocorreram no período de 2020 a 2022. São elas: Como se deu a volta da forma on-line para o presencial, dos processos formativos docentes? O que foi incorporado aos processos formativos presenciais das novas tecnologias utilizadas no período remoto? Houve documentos orientadores para o processo formativo no período remoto? Ocorreu formação de utilização das novas tecnologias e recursos digitais para os formadores?

Devemos observar que parte do material de pesquisa que foi usado para a construção desse texto integra uma outra produção bibliográfica em fase de produção.

Uma breve referência das escolas – O contexto

Para tratar das escolas da pesquisa usaremos dois nomes fictícios a primeira será a escola “Vida” e a segunda escola trataremos aqui de escola “Sonho”, usaremos destes codinomes pois são nomes que estiveram muito presentes no período que estaremos relatando, no cotidiano das duas escolas foi possível evidenciar nas pesquisas a busca constante por manter vivas sempre as chamas da “vida e do sonho”, mesmo que num período de muitas dúvidas, incertezas e até mesmo de luto para muitos dos profissionais envolvidos.

O objetivo desta seção é apresentar algumas características e dimensões de duas escolas das redes municipais de ensino de cidades da grande São Paulo, para que a partir desta caracterização, possamos realizar a análise dos dados considerando um esboço da realidade, como ponto de referência, já que as ondas de reinfecção do Covid-19 em todo planeta têm rescindido com intensidades de baixa a moderada, segundo dados da OMS (Organização Mundial da Saúde). Sendo assim, é importante considerar esse constante hibridismo dos modos de interação nas atividades escolares e na formação de professores. A coleta de dados da escola Vida foi realizada pela própria pesquisadora, já que ela atua como coordenadora pedagógica na Unidade Escolar. A coleta de dados da

escola Sonho foi realizada por encontros via Google Meet, e-mail e WhatsApp.

Iniciamos com a Vida. Ela é uma escola municipal que possui 23 (vinte três) anos de inauguração mas já existia antes mesmo desta data em outro prédio, está localizada num bairro da periferia da cidade, no entanto, bem próximo ao centro da cidade. Atualmente atende cerca de 620 (seiscentos e vinte) crianças de 4 (quatro) e 5(cinco) anos de idade. Realiza atendimento apenas para a Educação Básica infantil. Sua capacidade é de 720 (setecentos e vinte) crianças, no entanto, com o período de pandemia houve uma baixa na demanda e o fechamento de vagas de duas turmas.

O grupo de docentes conta com 24(vinte e quatro) professores. A escola é toda construída em alvenaria com cerca de 640m² (seiscentos e quarenta metros quadrados), e em bom estado, recentemente houve uma reforma. São 12(doze) salas de aula, dimensões amplas (ideal: 1m² por aluno), com grandes janelas e boa ventilação, porém fica próxima a fábricas, casas e a rua de acesso com carro o que provoca muitos ruídos.

Existem 3(três) salas na administração, uma destinada a auxiliar administrativo, outra para a equipe de gestão (diretor, vice e coordenadora pedagógica) e uma sala dos professores.

A escola possui uma biblioteca com um acervo considerável de livros infantis e de apoio ao professor. O refeitório é amplo, a cozinha foi reformada nos últimos seis meses; todo mobiliário, fogão e alguns utensílios são novos. O parque para utilização das crianças também foi reformado recentemente. No geral a escola possui muitos espaços e de boa qualidade para uso das crianças. A escola possui 4(quatro) computadores de mesa, sendo um destes para uso dos professores e 7(sete) notebooks recebidos no período de ensino remoto.

Com relação às formações continuadas, estas acontecem nos momentos de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), com período de 2 (duas) horas semanais. Atualmente, meados de 2022, o último encontro do mês ocorre no formato remoto, em forma síncrona com a equipe de formação da Secretaria da Educação. No período de distanciamento social (março de 2020 até outubro de 2021) este formato foi totalmente alterado para

momentos remotos, um grande desafio para muitos docentes, utilizar as ferramentas da internet e os recursos digitais para realizarem os momentos formativos, bem como manter contato com as crianças, vale ressaltar que os momentos formativos segundo consta no plano formativo da coordenadora desta escola não ocorrem somente nestes momentos, mas também se dá no acompanhamento dos professores e no dia a dia da escola.

No ano de 2020 e 2021 foi necessário para a coordenação pedagógica da escola reorganizar seu plano de trabalho, por conta da necessidade de distanciamento social e com ele o período de aulas remotas, para os professores foi preciso ressignificar suas práticas, olhar para as questões do dia a dia e estarem aptos para lidar com as novas tecnologias e com as propostas em formato remoto.

A escola Sonho faz parte de uma rede municipal e atende alunos da Educação Infantil (2º Ciclo Inicial), Ensino Fundamental (1º até 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola está localizada em um bairro considerado de periferia na cidade, próximo a uma área de proteção de mananciais.

A escola possui uma boa estrutura física, com um prédio de alvenaria de dois andares, com ampla área externa e uma boa estrutura interna com salas de aula, secretaria, sala da gestão, refeitório entre outras salas funcionais, conta com 1033 alunos de acordo com o mapa de movimento de 2021.

Durante a pandemia, a escola recebeu 17 computadores para uso de cada professor em sua sala de aula, 5 *nobreaks* e 3 *ubiquitis* para ampliar a conexão de banda larga. Os professores receberam chips para acesso à internet via smartphone. Esses materiais eletrônicos foram adquiridos por meio da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) através da decisão do Conselho de Escola.

Segundo o relato da diretora da escola Sonho, quanto ao planejamento das reuniões pedagógicas do Projeto Político Pedagógico:

Os professores possuem formação continuada por meio das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) reuniões estas destinadas para estudo, pesquisa e planejamento. O plano de formação docente também é realizado por meio de cursos e oficinas oferecidos

pela Secretaria da Educação e Prefeitura. Houve atividades durante a pandemia do COVID-19. A equipe gestora enfrentou desafios.

Em resposta escrita pela coordenação pedagógica às perguntas acrescidas ao questionário do roteiro sugerido por Libâneo, temos os seguintes dados:

A volta ao presencial se deu de forma muito insegura por parte dos professores. Muitos questionamentos surgiram nesse processo tais como: protocolo de segurança, distanciamento, organização da unidade escolar, entre outros. Passando o período de adaptação à essa nova realidade, os professores entenderam a proposta da Secretaria de Educação municipal como viável, uma vez que os mesmos só participam presencialmente das nossas RPS uma vez por mês ou caso seja necessário em outros momentos [...] nesse sentido, a utilização das mídias continua sendo fundamental, como grupos de WhatsApp e Plataforma de conteúdos. A Secretaria de Educação juntamente com os demais profissionais da educação, no período da pandemia, revisitou o Documento Curricular da cidade e com base no mesmo e nas necessidades de cada Unidade Escolar, as formações foram sendo organizadas. Diante do período atípico vivenciado, normativas também se fizeram presentes para a melhor condução das Unidades Escolares. Formações foram ofertadas aos profissionais docentes e gestores da Educação, dentro e fora do horário de trabalho.

Após conhecermos um pouco de cada um das escolas por intermédio das leituras dos seus projetos políticos pedagógicos (PPP), dos planos formativos dos gestores e de entrevistas com direção e coordenadores pedagógicos das unidades escolares partimos para análise dos dados que recebemos, bem como para a análise dos documentos que nortearam as ações formativas dos professores nestas duas municipalidades neste período.

A pesquisa e os desdobramentos no cotidiano das escolas

Logo no início da pesquisa, buscamos nas escolas os documentos oficiais que nortearam o trabalho formativo logo no início de 2019, período este que caracteriza o primeiro momento de distanciamento social das escolas e conseqüentemente o ensino remoto. Nas duas municipalidades foi possível evidenciar a ausência de documentos advindos pelo governo federal. O que provocou um movimento interno nas redes de ensino voltado para a construção e organização de normativas para o atendimento dos alunos e os momentos formativos dos professores.

Comparando as duas normativas que orientam as atividades formativas de forma remota nas escolas “Sonho e Vida”, foi possível identificar que há especificidades diferentes entre as ações propositivas das redes. Cada município determinou como sua rede faria as formações. Enquanto, na rede da Escola Vida as formações foram determinadas pela Secretaria de Educação, sendo de forma on-line, na rede da Escola Sonho a equipe gestora tinha autonomia para determinar a viabilidade de acordo com as possibilidades da Unidade Escolar e a proposta deveria ser submetida também à avaliação do coletivo dos professores. Se na Escola Vida havia esta mesma dinâmica e autonomia para os gestores escolares organizarem momentos formativos com os professores da Educação Infantil, não está evidente na normativa que analisamos.

Não traremos aqui tais normativas municipais como garantia de sigilo das escolas, no entanto, é possível verificar que este movimento de Estados e Municípios na construção de documentos orientadores e normativas neste período ocorre em todo território nacional, com diferentes desdobramentos, que entendemos ser excelentes fontes para estudos e reflexões em novas pesquisas.

O contexto e o cotidiano

Com algumas orientações e diretrizes para o trabalho, a instituição escola, em meio a pandemia do Covid-19, depara-se com a necessidade de viver o isolamento social e o distanciamento. Nesta condição foi preciso despojar-se de interpretações tradicionais sobre contexto e aprender sobre este novo “contexto em movimento” reinventando o cotidiano, buscando meios e criando diferentes maneiras de construir práticas educativas e contextos de aprendizagens. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 54), ao tratar sobre os conceitos situados diz que “[...] o contexto é uma força ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo com que as escolas têm de operar.” A sociedade e os contextos sociais estão em mudança. E a escola frente a esta nova realidade necessita não só uma mudança de paradigma, (o que muitas vezes já tem sido um grande desafio para os docentes), mas também a de localização, de espaços e ambientes de ensino/aprendizagem.

São imensuráveis os desafios que a sociedade brasileira enfrentou e enfrenta em diversas estâncias, como resquícios do

isolamento social. A escola, como outras instituições públicas recebeu a oportuna obrigação de ser referência de postura do enfrentamento. Foi-lhe exigido capacidade de proteger o que há de mais valioso para a humanidade, os seres humanos da nova geração.

Um olhar atento para esta experiência de um novo modo de vida perceberá novas formas de interações. Os professores buscam alcançar os estudantes, mas os professores também precisam ser alcançados, sendo assim os processos formativos precisam auxiliar estes profissionais nesta nova perspectiva, na garantia não só de passar “conteúdos”, mas de alcançar o humano, de estabelecer relações e de estarem aptos para lidarem com novas ferramentas de trabalho, com novas tecnologias

Neste novo contexto foi possível observar nas duas escolas uma mudança nos processos formativos. Foi preciso readequação dos planos de formação dos gestores, garantindo aos profissionais tempo para momentos em que se apropriassem destas novas ferramentas de comunicação e troca. Como drivers de compartilhamentos, espaços para trocas de mensagens e vídeos de forma síncronas e assíncronas, diferentes ferramentais que auxiliaram o professor nas interações com estudantes, famílias e inclusive com a gestão escolar e secretaria de Educação.

É a formação dos professores em que lugar ela está?

As ações formativas também foram formuladas pelas redes municipais e pelas próprias escolas, num primeiro momento as redes de ensino encontraram em agências privadas uma solução rápida e eficiente para organizar os processos formativos, no entanto, tais ações não conseguiram garantir efetivamente as necessidades advindas do cotidiano das escolas, neste processo as próprias escolas precisaram reformular seus planos formativos e se adequarem as necessidades que foram impostas pelo atendimento em formato remoto e posteriormente híbrido dos estudantes.

Para refletirmos sobre as mudanças e sobre os contextos que são abruptamente modificados nas escolas neste período de 2021 a 2022, dialogamos com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 48) defendem que “[...] a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”. Todas as mudanças que são necessárias na

escola ocorrem por força do contexto, são políticas internas criadas para garantia tanto da formação dos professores quanto ao atendimento das crianças.

Ball, Maguire e Braun (2021), falam de 4 (quatro) contextos são visualizados neste processo de ressignificação das ações educativas e nos processos formativos.

O contexto situado que versa sobre os aspectos históricos e localmente relacionados à escola, que neste momento pandêmico sofre alterações no seu formato habitual de atendimentos presenciais, nos seus tempos e espaços sem garantia de acesso e permanência das crianças. A escola acontece em espaços virtuais, na cozinha, na sala de diferentes modos e tempos.

Nos processos formativos, os docentes precisaram se adequar a um acompanhamento remoto, a distância, fez-se necessário fazer uso dos meios virtuais e da internet, tal saber até o momento não era imprescindível para sua prática educativa, mas neste dado momento se faz. Tal ação faz relação com os contextos materiais que dizem respeito aos recursos, tanto físicos como humanos.

Nos momentos formativos nas duas escolas, a gestão pedagógica precisou considerar essas fragilidades e ter um olhar cuidadoso e específico para os professores, que demonstraram possuir limitações não só nas situações do uso das ferramentas tecnológicas, mas, também, com as inexperiências de suas emoções nas relações interpessoais em momentos de fragilidade provocados por situações de medo coletivo. Essa denominação de “limitação” jamais pode ser considerada análoga a incapacidade profissional.

Podemos considerar que os contextos das culturas profissionais que focam nos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura estão presentes de forma muito intrínseca neste momento. Todo este contexto sofreu mudanças e alterações dia a dia; a escola como grupo formado pelos gestores, profissionais da Educação e professores precisa perceber e sentir a eclosão dessa necessidade de ressignificar, transmutar, redefinir e renovar suas ações. As vivências a partir destes novos contextos, sendo problematizadas, estruturadas e sistematizadas são potencialmente novos conhecimentos. O ideal é difundir e compartilhar

esses conhecimentos em forma de registro escrito, resultado de pesquisas acadêmicas. Com linguagem apropriada do meio em forma de artigos, dissertações e teses.

A incorporação de diferentes mídias à prática educativa com acesso síncrono e assíncrono, as demandas vindas das famílias como a dificuldade de acesso à internet, o olhar para as diferentes culturas, a necessidade de respeito à diversidade e a inclusão de todos. O acompanhamento dos professores e as formações que muitas vezes não estavam em acordo com esta necessidade e sim com foco na retomada ao “novo normal” (termo usualmente utilizado no período de distanciamento social referindo-se ao retorno presencial), são fatores que estiveram, intrinsecamente, permeados pelos contextos externos.

A escola necessitava de orientações, normativas, de recursos para professores e crianças, no entanto, os recursos que chegaram foram sempre tardios, bem como orientações e diretrizes, geralmente as escolas buscavam por si só soluções que nem sempre são as mais adequadas, no entanto, frente a necessidade de dar continuidade aos processos, as ações educativas, são professores e gestores que fazem as políticas e que direcionam o trabalho.

Compreendemos que cada contexto tem sua especificidade. Os “problemas” acima mencionados podem não retratar a realidade de todas as escolas das regiões que estamos analisando, ou quem sabe pode haver escolas que se identificam integralmente, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 75) consideram que cada contexto é único e está em constante mudanças, mas que olhar para uma dada realidade nos permite ver uma pequena fração do todo num contexto de uma ampla gama de fatores. Segundo os autores, “O contexto é um fator mediador do trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter”.

Partindo do pressuposto que mesmo com o distanciamento social e ensino remoto, era preciso que a escola garantisse os direitos de aprendizagem das crianças. Por isso os processos formativos foram reformulados. Voltamos a nossa problematização inicial, trazendo novamente para a reflexão: foram reformulados e ressignificados?

Em alguns contextos instituições privadas estiveram presentes para garantir a efetivação e “suposta” qualidade (tendo em vista que nem sempre as formações e acompanhamentos estão contextualizados com a realidade do público alvo), houve também a aquisição e uso de plataformas digitais de conteúdo, Google Meet entre outras ferramentas da internet. Estas mostraram-se necessárias para o momento e incorporadas aos processos formativos por algumas redes de ensino, evidenciando assim a necessidade de um sistema gerencial por instituições não-governamentais das ações formativas dos docentes. Segundo Lima e Gandin (2017, p.734) “[...] esta ação pode ser vista como uma dispersão de poder que conecta-se com o pressuposto gerencialista de que as instituições não-estatais proveriam os serviços de bem-estar com maior eficiência e qualidade do que o âmbito estatal”.

Mesmo com a garantia de acesso aos recursos tecnológicos, as ferramentas digitais e com formações que propiciaram aos professores utilizarem diferentes recursos, alcançar as crianças e famílias dentro dos seus lares, seria outro desafio. É importante considerar que formações que não conversam com a realidade de cada professor e de cada criança, não propiciam uma ação educativa efetiva. Ou seja, aconteceram formações que pouco agregaram às necessidades e contexto vivido. Como por exemplo, a de que o professor precisaria estar pronto a lidar com falta de recursos também dos educandos.

A busca por soluções às demandas educativas principalmente no período pandêmico, foi de ações padronizadas, formações que são realizadas para todos ou realizadas para os coordenadores que replicam para os professores, desconsiderando que cada escola tem suas particularidades.

Alguns tipos de formação muitas vezes visavam garantir o “tempo de trabalho” que o professor necessitava cumprir. Com predominância das exposições orais, as “lives” sobre alguns assuntos, em contrapartida, em nossa pesquisa não identificado, de situações de diálogo para trocas de experiências do cotidiano entre comunidades escolares. Este pequeno recorte que identificamos nestas duas escolas pesquisadas nos fez pensar sobre o significado do trabalho para o cidadão professor. E refletir sobre as consequências de situações intencionais ou não as quais eles estão

sujeitos, dentre elas a privação de situações que oportunizem o docente de exercer sua subjetividade de agente social, resultado da construção de sua cidadania através da reflexão com o coletivo que resulta na conscientização de que muitos problemas que eles enfrentam, não são incapacidades individuais e sim condições sociais. A nossa percepção é de que isso o aparta do seu significado e de seu papel na formação da cidadania das crianças e jovens. Segundo Boaventura (1998, p. 31):

O trabalho deixa cada vez mais de sustentar a cidadania e, vice-versa, esta deixa cada vez mais de sustentar o trabalho. Ao perder o seu estatuto político de produto e produtor de cidadania, o trabalho reduz-se à penosidade da existência, quer quando existe, quer quando falta. É por isso que o trabalho, apesar de dominar cada vez mais as vidas das pessoas, está a desaparecer das referências éticas que sustentam a autonomia e auto-estima dos sujeitos. A análise das ressignificações da formação em trabalho em tempos pandêmicos intenciona instigar a possibilidade de uma investigação sobre esses novos saberes de professores, nestas novas relações de trabalho e com o trabalho. Como proposta reflexiva, apresentamos como guia desse processo o que Boaventura propõe como as Sociabilidades Alternativas, onde diz: “[...] precisamos, pois, de um pensamento alternativo de alternativas”.

A partir desse “pensamento alternativo de alternativas”, podemos relacionar que, para identificarmos os saberes desenvolvidos pela prática do professor em tempos pandêmicos, precisamos pensar fora do processo de construção epistemológica moderna, que tem seu ponto inicial a ignorância e seu final o saber, apresentando o conhecimento-como-regulação. Segundo proposta de Boaventura conhecimento-como-emancipação nos oferece como ponto de ignorância equivalente ao colonialismo, e como ponto de saber a solidariedade.

Neste período marcado por muitas incertezas, e ressignificações, ficou evidenciado os poucos momentos em que o professor pôde construir sua prática de forma autoral, os direcionamentos para o trabalho muitas vezes ocorreram de fora para dentro da escola, desconsiderando os contextos e culturas locais. Bioto (2021, p. 27) afirma que:

O desenvolvimento subjetivo do professor é fundamental para o exercício da docência. Colocar em pauta dúvidas, dificuldades, perspectivas, desafios, esperanças, medos e possibilidades apresenta-se como possibilidade de construção de subjetividade apoiada

da no coletivo, ao professor é o primeiro passo para qualifica-lo como intelectual da educação. Mas ainda, para qualifica-lo como sujeito que pensa sua própria prática, docente, o sentido desta, seu alcance social, seus limites, possibilidades, certezas e apostas.

Na busca por soluções rápidas e eficazes para o período pandêmico e na forma como a escola deveria se organizar, o que foi possível observar quanto a formação dos professores foram formações pautadas em padrões, em modelos gerais para todos os profissionais, vindas de fora para dentro das escolas, sem considerar os contextos e principalmente o professor como profissional capaz de ser autor da sua prática.

Mesmo com o avanço nas questões tecnológicas e uso de novas ferramentas para o trabalho como os meios virtuais de compartilhamento de práticas, o uso de aplicativos de trocas de mensagens para maior aproximação com famílias e com os pares na própria escola, muitos destes saberes adquiridos no período de distanciamento social foram incorporados posteriormente no período presencial, no entanto, não fica perceptível neste período os investimentos realizados na formação da identidade do professor neste contexto. “A discussão do ser professor é a discussão do que é ser professor em determinados contextos. Mais do que fundamentos da docência, há que se exercer uma docência digna, humana e frutífera” (BIOTO, 2021, p. 27).

As duas escolas da pesquisa, mesmo estando situadas na periferia da Grande São Paulo, apresentam contextos e características diferenciadas. Viveram dilemas parecidos com a pandemia do Covid-19, que forçaram o fechamento das escolas e a ressignificação do trabalho e dos momentos formativos. No entanto as rotas foram traçadas seguindo as condições, necessidades e ações positivas de cada um destes municípios.

Na escola Sonho o acompanhamento com os professores se deu inicialmente por telefone e grupos de WhatsApp. Nestes espaços os docentes dialogavam com gestores e recebiam informes e orientações para o trabalho. Muitos destes profissionais sequer tinham acesso à internet e uso de computadores, muitos não pela falta do recurso, mas por até o momento não ser algo necessário a prática de trabalho, quando se fazia necessário os profissionais re-

lataram que eram orientados por pessoas mais experientes no uso destes recursos, geralmente filhos ou outros membros da família.

Posteriormente os professores começaram a fazer uso do WhatsApp para acesso as famílias e o Google Meet gratuito para as reuniões formativas, para conseguir este acesso foi necessário ao coordenador instrumentalizar os profissionais para o uso de diferentes ferramentas, como o drive, sala de aula, e-mail e recursos do WhatsApp, com alguns professores foi necessário o passo a passo, desde o uso do mouse. Todos os recursos utilizados para os momentos formativos e acesso às crianças foram custeados pela equipe de gestão da escola e professores, muitos destes recursos utilizados neste período foram incorporados a prática dos professores e são utilizados até o momento atual, como a comunicação com as famílias por meios virtuais. No primeiro ano os professores receberam formações externas de uma empresa contratada para a qualificação dos mesmos (na escola Sonho), somente a partir do segundo ano as formações ocorreram com a gestão na escola, mas com orientações sobre as propostas, advindas da secretaria de Educação. No ano de 2021 foi elaborado um documento pela equipe de formação da secretaria para priorização curricular e orientações do trabalho para os professores, principalmente considerando o retorno presencial.

Na escola Vida a utilização do aplicativo WhatsApp como meio de comunicação e direcionamentos das atividades escolares foi a base inicial. A Secretaria de Educação da rede da escola Vida sistematizou como instrumento para reuniões e formações, uma plataforma de conteúdos virtuais. A Secretaria de Educação juntamente com outros profissionais da Educação readequou o Documento Curricular, e com base no mesmo e nas necessidades específicas de cada Unidade Escolar, as formações foram sendo organizadas. A Secretaria de Educação ofertou aos professores formação dentro e fora do horário de trabalho.

Mesmo com a disponibilidade do chip o acesso à internet foi difícil, pois a escola se encontra em uma região geográfica considerada como “sombria”.

A coordenação pedagógica da escola Vida precisou ensinar individualmente, aos professores como utilizar os aplicativos.

Demonstrando o passo-a-passo do acesso às informações e uso dos recursos, como mouse, salas de aulas virtual entre outros. Depois deste momento inicial de adaptação, as professoras solicitaram à coordenação pedagógica que as atividades formativas fossem remotas. Justificando essa reivindicação com o medo de reinfecção pelo Covid-19, a melhor qualidade de desempenho e qualidade de vida, já que não gastavam tempo em deslocamento entre escola e casa.

Nas duas municipalidades analisadas, foi possível observar que logo no início da pandemia por falta de políticas educacionais advindas do governo federal, situação categorizada como um desafio, houve uma ação propositiva dos municípios na organização de normativas e regulamentações para os processos formativos dos professores.

Algumas ferramentas tecnológicas utilizadas no período remoto mantivera-se em uso mesmo com o retorno presencial. Consideramos como um benefício nos processos de comunicação entre professores, famílias, Secretaria da Educação e Escola. Sem comprometer o envolvimento nas atividades presenciais.

Como exemplo citamos o drive para compartilhamento de textos, as salas de aula virtuais e os aplicativos de mensagens instantâneas.

As formações mantiveram-se no formato híbrido e remoto. Os planos formativos foram cumpridos com as necessárias adequações.

Em uma das municipalidades houve a tentativa de retorno totalmente presencial. No entanto, os professores apontaram benefícios. Entre eles a baixa nos custos de deslocamento que tiveram no formato remoto e solicitaram o formato híbrido, obtendo êxito.

Conclusão

A formação de professores no ambiente escolar no período da pandemia foi um trabalho muito mais de criatividade e habilidade da gestão pedagógica de cada escola, do que da pontual e assertiva condução das políticas públicas. As orientações federais não ultrapassaram as normativas municipais, em adequação e ra-

pidez da aplicabilidade em cada realidade. Alguns exemplos que apareceram na realidade das duas escolas pesquisadas encontram ressonância em outras e de outras redes, como as escolas que tinham estrutura para o remoto, ou estavam em zonas que o sinal de internet não tinha qualidade, como no caso de uma das escolas pesquisadas, condicionando a casa do professor como “sucursal da escola”.

Através desta pesquisa, subsidiada por um recorte composto por duas escolas entre as 112.927 escolas que se dedicam a Educação Infantil no Brasil, segundo IBGE no censo escolar de 2021. Intencionamos instigar novas investigações sobre este período com amostragens maiores de experiências em escolas e redes. Vislumbramos que há um caminho para registro de novos saberes do professor, resultantes do trabalho realizado neste período pandêmico. Esses saberes são profissionais. Não foram determinados em um manual, eles foram forjados na sensibilidade, no olhar atento, no espírito de busca e na confiança entre gestão pedagógica, professor, educando e a família. E com uma boa dose de coragem da equipe gestora pedagógica as ações e adequações das metodologias e procedimentos para formação de professores aconteceram.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, Paraná: Editora UEPG, 2016, p. 35-66.

LIMA, Iana G.; GANDIN, Luís A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-Educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBP**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

SANTOS, Soaventura de Sousa. **Reinventar a Democracia:** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. Oficina n. 107. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Ações educativas e seus desafios para a diversidade na Educação Infantil

*Cleidiane Colins Gomes*⁹⁸

*Gisele Cristina de Carvalho*⁹⁹

*Kristina Desirée Azevedo Ferreira*¹⁰⁰

Resumo: Discutir sobre a necessidade de um olhar para as infâncias especificamente dos bebês 0-3 e os princípios necessários para desenvolvermos práticas pedagógicas antirracistas, inclusivas e comprometidas com a diversidade tem estado em voga em muitas instituições educacionais brasileiras. Logo, voltar nosso olhar para as especificidades/necessidades das crianças pequenas constitui um dos grandes desafios que está posto à Educação Infantil, bem como aos profissionais da Educação no que tange aos fatores associados à inclusão das crianças com deficiência e práticas pedagógicas de valorização da diversidade no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, se faz necessário contextualizar o cenário nacional. Compreendendo estes aspectos, o presente trabalho tem como objetivo abordar ações educativas para a diversidade no contexto da primeiríssima infância, tendo como intermédio pesquisas que estão sendo realizadas no Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, trazendo à luz práticas pedagógicas que evidenciam ações e valorização da(s) infância(s).

Palavras-chave: Educação infantil; Práticas pedagógicas; Diversidade.

Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com objetivo de trazer à luz práticas pedagógicas que evidenciam ações e valorização da (s) infância(s). Haja vista que, na história da Educação das crianças pequenas percebemos uma forte abordagem de cunho assistencial e com especial atenção apenas para as necessidades físicas, desconsiderando as especificidades de cada criança e sua produção cultural advinda de suas ações e relações estabelecidas com seus pares.

⁹⁸ Mestranda Em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, campus Rebouças. E-mail: cleidianecollins@gmail.com

⁹⁹ Mestranda Em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, campus Rebouças. E-mail: gicarvalho_@hotmail.com

¹⁰⁰ Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, campus Rebouças. E-mail: kristinadesireeufpr@gmail.com

Mesmo diante dos avanços, principalmente no que tange à oferta de vagas em creches e pré-escolas públicas, a expansão da Educação Infantil no Brasil não pode ser analisada exclusivamente sob a ótica do aumento do número de vagas, mas ao seu acesso e permanência

Assim como as questões relacionadas ao espaço físico, materiais, alimentação adequada, formação inicial e continuada dos professores, são questões primordiais a serem levantadas para a efetivação das políticas públicas educacionais e da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança assistida, pensar numa perspectiva intercultural e a criança como um ator social que produz cultura a partir de suas experiências socioculturais também o é.

Tendo isso em vista, se faz necessário um olhar atento para o contexto que essas infâncias estão inseridas, pois estes aspectos são primordiais para promover uma Educação de qualidade. Longe de uma concepção apenas do discurso da diversidade como alerta o teórico (Qvortrup,2010) onde atribui o termo ‘tentação da diversidade’, mas rumo a mudanças de concepções educativas para abordar práticas de nível pedagógico que contemplem as necessidades das crianças bem pequenas de forma integral.

Este fazer pedagógico reflexivo sobre as práticas educativas na Educação Infantil principalmente com os bebês de 0-3 deve servir de estímulo para novas pesquisas no campo educacional. Considerando que o número de estudos/pesquisas com essa faixa etária ainda é escasso.

A diversidade na Educação Infantil

A Educação para a diversidade está amparada pelas legislações brasileiras e visa garantir o acesso a todos(as) os(as) estudantes. Nesta perspectiva cabe aos profissionais da Educação implementarem-nas em suas práticas pedagógicas desde a creche, de modo a garantir os direitos de todas as crianças.

A Educação para a diversidade tem sido uma temática amplamente discutida e debatida pela literatura assim como a efetiva implementação das legislações que as rege. De acordo com os educadores Batista e Manzoli (2016, p. 882):

O direito à educação a todos está amparado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos Art. 26 (1948), e da Declaração de Salamanca (Conferência Mundial, 1994), que compreende a educação como um direito fundamental de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas idades, sexo, etnia, religião, condição socioeconômica ou deficiência.

Nesse contexto, é premente reconhecer a diversidade presentes nos espaços educacionais. Haja vista que, nesta faixa etária as crianças descubrem o mundo por meio das suas brincadeiras e interações enquanto atores sociais. Logo essa aprendizagem precisa dialogar com sua realidade a fim de potencializar suas habilidades. Conforme assevera a Constituição Federal (1988), o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

A legislações específicas voltadas para a diversidade no que tange o acesso das pessoas com deficiência como a Declaração de Salamanca, indica o compromisso de que todas as crianças fossem atendidas no sistema regular de ensino (UNESCO, 1994), o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), que garantiu a oferta de profissionais de apoio escolar.

O que demonstra o quanto as práticas pedagógicas na Educação Infantil estão articuladas com o acesso das crianças com deficiência, e este está resguardado pelas legislações vigentes. Embora muito se tenha avançado em termos de ofertas de vagas na Educação Infantil, ainda existe uma luta por uma Educação pública e de qualidade, como indicado por Tatagiba (2011), no qual a Educação Infantil figura como um direito social de todas as crianças.

O professor Hédio Silva (2012), nos reporta ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) onde assegura a “toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola,

de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório (SILVA, 2012, p. 11).

Tratando-se da perspectiva da Educação Inclusiva, onde crianças com deficiência recebam atendimento, é uma conquista que vem sendo efetivada de forma gradativa com muitos desafios e tensionamentos, tendo em vista as inúmeras realidades voltadas para Educação Infantil em nosso país.

Assim como, a Educação para as relações étnico-raciais com a lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 que garante o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino. a qual altera o artigo 26-A da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse sentido, o professor deve ser formado para ser capaz de elaborar estratégias educativas que permitam reconhecer e valorizar, tanto os afrodescendentes quanto os indígenas com a lei 11.645/08 e demais grupos culturais que contribuíram para a organização da sociedade brasileira. Além disso, cabe ao docente a seleção de materiais didáticos que contemplem os conhecimentos dos afro-brasileiros e que evidenciem o ensino das questões étnico-raciais, combatendo atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Considerando que o currículo é um conjunto de práticas pedagógicas, as Orientações Curriculares para a Valorização da Igualdade Racial na Educação Infantil pretendem colaborar para que os profissionais da Educação Infantil desenvolvam um olhar atento às atividades realizadas no cotidiano das instituições, para que elas sejam inclusivas e promovam a igualdade e não reproduzam a discriminação.

Após esta breve apresentação de alguns apontamentos sobre a legislação educacional que garante a todos(as) educandos(as) o acesso à Educação Infantil e inclusiva, e de qualidade, no próximo tópico serão abordados alguns aspectos gerais sobre o acesso e permanência na Educação Infantil, que culmina em marcadores sociais, étnicos, culturais dentre outros.

Algumas perspectivas: acesso e permanência na Educação Infantil

Inúmeros debates no campo da Educação Infantil têm ocorrido e merecem ser indicados neste momento, para que assim possamos discutir sobre às questões relativas à diversidade. Todo este percurso de acesso à Educação Infantil tem ocorrido por meio da luta dos movimentos sociais e mobilizações de pesquisadores da área em busca da efetivação da legislação educacional na Educação Infantil (MORO, 2017; COUTINHO, MORO, BARBOSA, 2017; TATAGIBA, 2011).

Como pontua Santos, Kramer e Nunes (2021) a busca por efetivação de políticas públicas voltadas para Educação Infantil, tem sido uma grande luta tanto para sua criação quanto efetivação nos diversos contextos brasileiros.

Neste mesmo sentido, Ferreira, Ramon e Silva (2002) fazem uma análise sobre o atendimento de crianças nos países em desenvolvimento como o Brasil, alguns aspectos importantes identificados nestes países foram os baixos índices de escolaridade, poucos investimentos, implementação de políticas compensatórias e formações de baixo custo.

Estas barreiras impactam principalmente nas crianças que possuem acessos limitados a direitos que são inerentes a todo cidadão.

A análise destas pesquisas evidencia muitas questões cruciais que permitem refletir que a Educação Infantil necessita do engajamento dos profissionais da Educação para que não ocorram ações de desmonte, mas sim a busca por estratégias educacionais que contribuam para práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Atualmente um dos documentos que orienta toda a Educação Básica é a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular. Esta estabelece na Educação Infantil as experiências fundamentais que a criança deve vivenciar, tendo em vista seus direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Na teoria, a Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento da criança e, por isso, a BNCC destaca que é preciso trabalhar especialmente na socialização, na autonomia e na comunicação da criança, assim a união entre família e a instituição de Educação é fundamental.

No entanto, em relação à diversidade a BNCC se mostra aquém a valorização da diversidade quando se remete a Educação étnico-racial, o faz de forma superficial deixando muitas lacunas sobre a temática.

Importante destacar, que a BNCC se refere à Educação para as pessoas com deficiências, apenas em sua introdução, ao mencionar a Lei nº 13.146, de 06 de jul. de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que tem por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, da qual o Brasil é subscritor e que se estabelece o compromisso de os Estados garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todas as etapas da Educação.

Como a BNCC apenas cita a Lei nº 13.146 é necessário analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN (2009), as Diretrizes também integram a política curricular nacional, “para compreender de forma mais detalhada a emergência de se pensar, organizar e promover uma Educação compromissada com o processo de inclusão.” (MARTINEZ, 2020). Dessa maneira, as DCN (2009) destacam que a Educação voltada para os estudantes com deficiência deve-se guiar pelos princípios éticos, políticos e estéticos, assegurando:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;
- II - a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2009, p. 42).

Ao conhecer a legislação educacional, que busca a oferta da Educação Inclusiva e de qualidade para todos(as), se observar como as ações educativas de valorização dos sujeitos desde a Educação Infantil se faz necessário. Segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 12).

Tratando-se da importância desta etapa de ensino no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Segundo Bersch e Machado (2007), é na Educação Infantil que a criança com deficiência tem a oportunidade de viver as mesmas experiências que outras crianças de sua idade, como brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, tempo e espaço, formas e afeto.

Práticas pedagógicas para a diversidade

Segundo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no que se refere a diversidade:

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

A princípio essas propostas pedagógicas precisam levar muito a sério as infâncias (s) negras, indígenas, quilombolas, a criança com deficiência, a criança do campo. Que fazer pedagógico estejam alinhadas com suas especificidades, e diferentes contextos das quais estão inseridas, a fim de atender a essas infâncias em suas especificidades e potencializar suas habilidades.

As crianças são potências, desde bebês, já estão desenvolvendo sua autonomia por meio das brincadeiras de faz-de-conta. Nessa perspectiva precisamos oferecer-lhes as condições necessárias. A Educação deve potencializar e mobilizar recursos subjetivos.

Tendo em vista que as infâncias apresentam direitos iguais, mas necessidades diferentes face às suas diversidades e especificidades, étnicas, culturais, religiosas e de gênero. Segundo Fabiana Oliveira:

A cultura que constitui as instituições escolares ainda permanece fechada às diferenças, no entanto, se faz urgente repensar este modelo de socialização que desconsidera os sujeitos, essas infâncias em nome de uma suposta civilidade e universalização que gera uma “inclusão excludente” das crianças que estão fora dos ditos padrões estabelecidos (OLIVEIRA, 2016, p. 143).

Nesse contexto, a organização dos materiais, brinquedos e livros e outras materialidades presentes nas creches e pré-escolas, forma como estão dispostos no ambiente pode facilitar ou dificultar a independência das crianças, favorecer a socialização, possibilitar escolhas e a criação. Um importante recurso presente nesse espaço são as literaturas que podem ser trabalhadas com essa faixa etária. Haja vista que:

[...] a criança diante do livro observa, se concentra, escolhe, experimenta, troca um livro por outro de materialidade diferente (de pano, emborrachado, cartonado, com luzes e sons, aromas, tridimensionais em pop-ups, carregados de rimas, onomatopeias e alterações, dentre outros estímulos sensoriais), interage com outras crianças à sua volta, com o educador, tentar resolver dúvidas que a atividade prática com o livro como objeto gera (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 4).

A exemplo, temos a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira e a literatura indígena assim como livros que trazem a pessoa com deficiência de forma positiva. A partir destes livros podem ser abordados vários aspectos como a temática do cabelo afro, os países do continente africano, as danças de origens africanas que estão presentes no Brasil, as comidas típicas dos indígenas e palavras que utilizamos com frequência, livros que é possível trabalhar as cores, formas, gestos, tempo, espaço, assim como respeitar o outro.

A literatura infantil, oferece a possibilidade de a criança conhecer e interagir com as diferentes culturas e ter contato com este objeto carregado de significados, imaginação, valores e histórias. (RAMOS; PINTO; GIROTTO, 2018). Para Carneiro (2020), a literatura pode ser um instrumento para a transformação das

ações pedagógicas, pensando na implementação de práticas inclusivas e de olhar para a diversidade, abaixo algumas indicações de literaturas voltadas para esta estratégia.

Foto: Livros de Literatura da temática da cultura africana e afro-brasileira e Educação Inclusiva



Fonte: Cleidiane Colins Gomes



Fonte: Internet

É pertinente ressaltar, que nem todo livro lúdico, como um convite ao brincar, possui internamente, em seu projeto artístico e editorial, uma qualidade literária. Por isso requer dos(as) educadores(as) cuidado minucioso ao realizar as escolhas dos livros para suas crianças. Para Carneiro (2020) a literatura pode ser um instrumento para a transformação das ações pedagógicas, pensando na implementação de práticas inclusivas e de olhar para a diversidade, abaixo algumas indicações de literaturas voltadas para esta estratégia.

Sendo assim, as ações educativas para a diversidade no âmbito da Educação Infantil que contempla uma das etapas importantes

do desenvolvimento da criança, somada a capacitação dos profissionais para uma Educação voltada à diversidade se faz necessário para um ensino cada vez mais inclusivo que potencialize e respeite as infâncias em suas especificidades.

Considerações finais

Diante do que foi aqui apresentado, sobre a diversidade especificamente de crianças com deficiência e a inclusão da temática étnico - racial na Educação Infantil é importante indicar que ainda há muito a se avançar para haver uma Educação equânime. Toda a história de segregação das crianças (SORJ, 2013), demonstra um passado que não pode ser desconsiderado por nós professores(as) e pesquisadores(as).

Conhecer as leis educacionais, os documentos oficiais, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros documentos e ações educativas que versam sobre a diversidade na Educação Infantil, são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança.

É compromisso de todos(as) fazer da Educação Infantil um espaço qualificado, acolhedor, igualitário, no qual todas as crianças sejam valorizadas e respeitadas para que cumpramos a função primordial da Educação Infantil, que é promover o pleno desenvolvimento das crianças. Sendo assim, as ações educativas para a diversidade no âmbito da Educação Infantil. Indica-se que são necessárias pesquisas que auxiliem na discussão sobre a diversidade na Educação Infantil especificamente, bebês com deficiência.

Referências

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Conhecendo o aluno com deficiência física. *In*: SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: 2009.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº. 11.274/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Pesquisa e Debate Em Educação**, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020.

COUTINHO, A. S; MORO, C; BARBOSA, E. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 6, n. 1-2, p. 33-4, 2017.

DE BATISTA, Bruna Rafaela; MANZOLI, Luci Pastor. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 881-894, 2016.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. O que trata a BNCC acerca da Educação Inclusiva?. **Rede pedagógica**, 28 maio 2020. Disponível em: <https://www.redepedagogica.com.br/post/o-que-trata-a-bncc-acerca-da-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva>. Acesso em: 17 set. 2022.

MORO, C. Avaliação de contexto e políticas públicas para a Educação Infantil. **Laplage em Revista**, [s. l.], v. 3, n. 1, p.44-56, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a Creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. São Carlos: UFSCar, 2004.

QVORTRUP Jeans. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Interação de bebês com livro literário**, Unisul, Tubarão, v. 12, n. Especial, p. 106-117, jun./dez. 2018.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, set. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SANTOS, E, KRAMER, S; NUNES, M. F. Professoras, familiares e políticas públicas de Educação infantil. **Revista Educação em Questão**, v. 59, 2021.

SANTOS, E, KRAMER, S; NUNES, M. F. Professoras, familiares e políticas públicas de Educação infantil. **Revista Educação em Questão**, v. 59, 2021.

SILVA, Hédio Júnior. **Marcos legais para a Educação Infantil igualitária.** Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial Educação infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

SORJ, B. Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 478-491, ago. 2013.

TATAGIBA, A. P. Percursos de uma luta urgente: a Educação Infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011.

TATAGIBA, A. P. Percursos de uma luta urgente: a Educação Infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011.

Conselho de Cooperação Educativa: narrativas e aprendizagem pela voz de uma professora portuguesa

*Aline Michelle Peixoto Machado*¹⁰¹

*Paulo Sergio Fochi*¹⁰²

Resumo: Este trabalho investiga como ocorre o Conselho de Cooperação Educativa no Movimento da Escola Moderna (MEM) a partir do relato de uma professora portuguesa. Como objetivo geral, buscou-se aprofundar sobre as práticas com os Conselhos e Diários em escolas de Educação Infantil portuguesas que se orientam pelo Movimento da Escola Moderna – MEM. Além disso, como objetivos específicos, procurou conhecer mais sobre o Movimento da Escola Moderna; entender como funcionam os Conselhos de Cooperação Educativa; refletir sobre a participação das crianças na resolução de conflitos e escutar a voz de uma professora que atua com esse modelo curricular. Para alcançar essas finalidades, foi elaborado o Estado da Arte com os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica da temática nos sites da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Scielo, Periódicos da Capes e catálogo on-line da biblioteca da UNISINOS. Após fazer um levantamento inicial, foi nítido a escasse de produção a respeito no Brasil sobre os Conselhos, e por isso, foi utilizado para pesquisa o site do Movimento da Escola Moderna. Autores como Esteves (2007), Garcia (2010), Mendes (2005), Niza (1991), Serralha (2007) e Xavier (2014), para nomear alguns, proporcionaram importantes reflexões sobre o funcionamento e importância do modelo, do Conselho, do Diário e a participação das crianças na resolução de conflitos. A nível de desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, em princípio a ideia era experienciar com as crianças o Conselho de Cooperação Educativa para então refletir a respeito. Porém, levando em conta todo o imperativo da pandemia, não sabendo como as escolas estariam funcionando no futuro, foi necessário modificar os planos. Por isso, foi escolhido escutar a experiência de três professoras portuguesas. Após realizar convites para elas, somente Manuela respondeu, mas sua entrevista foi tão enriquecedora, tornando-se suficiente para entender vários procedimentos do MEM. A metodologia escolhida foi de entrevista qualitativa caracterizada como semi-estruturada, constituída por seis blocos organizadores: “Conversa introdutória”, “Formação docente e relação com o modelo”, “Prática pedagógica e contribuições”, “Diário da Turma e Conselho de Cooperação Educativa”, “Consequências do Conselho” e “Agradecimento pela participação”. Foi realizada em janeiro de 2022 com a professora portuguesa Manuela que segue há 40 anos o modelo do Movimento da Escola Moderna com suas turmas de Educação

¹⁰¹ Graduada do curso de Pedagogia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, campus São Leopoldo. E-mail: aline.michelle09@hotmail.com

¹⁰² Professor do curso de Pedagogia, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, campus São Leopoldo. E-mail: pfochi@unisinobr

Infantil. Após a entrevista, foi feita a transcrição, resultando em 24 páginas. Utilizando o recurso dos comentários no Google Docs, foi organizada as partes por meio de palavras-chave, resultando em quatro categorias de análise que ajudaram a compreender esse fenômeno dos Conselhos Cooperativos: História da Manuela; Participação das crianças como imperativo ético; Os recursos e procedimentos deste trabalho e Resolução de conflitos no MEM. A análise foi realizada ao utilizar a triangulação entre a empiria (transcrição da entrevista mais documentos complementares que a professora enviou), quadro teórico e minhas reflexões acerca da temática. E, por fim, constam as Considerações Finais, apresentando algumas reflexões emergentes deste estudo e 10 reflexões desenvolvidas por meio das falas da entrevistada Manuela que todo professor brasileiro precisa saber para uma prática educativa que respeite o direito à participação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Movimento da Escola Moderna; Conselho de Cooperação Educativa; Diário da Turma; Entrevista.

Introdução

Durante o curso de Pedagogia na UNISINOS, na atividade acadêmica “Infância e Educação Infantil I”, no semestre 2020/1, foi estudado algumas das pedagogias participativas da Educação Infantil, a saber: Abordagem de Reggio Emilia, Emmi Pikler, Elinor Goldschmied, High Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM). Ocorre que essas pedagogias se diferem daquelas pedagogias nomeadas como transmissivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Nas pedagogias transmissivas, a criança não teria nenhum conhecimento prévio e, por isso, o papel do professor é de transmitir todo o conhecimento que detém para as crianças, da mesma forma e ao mesmo tempo para todas. Ao contrário dessa concepção, as pedagogias participativas compreendem a criança de outra forma: pelo fato de os meninos e as meninas serem competentes, ativos e possuírem muitos direitos, o conhecimento é uma construção de significados que nasce da relação das crianças com o mundo; crianças e adultos compartilham jornadas de aprendizagem; a visão de mundo é uma visão democrática. Além disso, suas ideias, opiniões, necessidades e interesses são observados, escutados, acolhidos e negociados.

Dentre as pedagogias participativas estudadas, o Movimento da Escola Moderna ganhou destaque por ter um modelo tão diferente. No MEM, as crianças desde bem pequenas cooperam e participam democraticamente nas construções de regras, toma-

das de decisões e ideias dos projetos baseadas em seus interesses. Durante todos os dias, as crianças são convidadas a escreverem com a ajuda dos professores no Diário da Turma que é dividida em quatro partes: gostamos, não gostamos, fizemos e queremos fazer.

No último dia da semana, é realizado o “Conselho de Cooperação Educativa”, que é a parte central das práticas. Nesse momento, é lido tudo o que foi anotado no Diário, valorizando o que fizeram e o que gostaram, ao mesmo tempo que as crianças discutem o que não gostaram, resolvendo os conflitos, escutando todos os lados e criando regras de convivência necessárias.

A partir dessas incursões formativas, realizou-se confrontos com a realidade vividas dentro das escolas. Em muitas delas, não há um momento coletivo para as crianças sentarem e partilharem a semana que estava acabando, valorizando o que aconteceu de positivo, como também conversando sobre os conflitos para buscar em conjunto soluções para os problemas enfrentados e, com isso, criando as regras necessárias para a turma. Estudando sobre o MEM, nota-se que é imprescindível ter um momento semanal para isso, validando os seus sentimentos, opiniões e ideias de como solucionar os problemas da turma.

Com o Conselho, a partir de situações reais, a turma discute, acolhe e cria regras de convívio para evitar situações negativas semelhantes em constante diálogo. Porém, com a ausência do Conselho como um momento fixo na gestão do tempo semanal, a forma com que as regras chegam para as crianças modifica drasticamente. Nessas turmas, têm grandes possibilidades de encontrar regras prontas encontradas na internet penduradas nas paredes da sala, como também regras que os professores criaram sozinhos. Mas, em nenhum dos casos citados anteriormente, há envolvimento direto das crianças, onde foram desenvolvidas por elas, baseadas nas suas vivências e no que é necessário criar no momento.

Ao pensar sobre o trabalho de conclusão de curso, foi nítido o quanto essa temática é instigante. Além disso, é preciso existir mais estudos sobre o Movimento da Escola Moderna no Brasil, pois, atualmente, há muito pouco. Dessa forma, este trabalho pode contribuir para a Educação, refletindo sobre os benefícios

dos Conselhos para a resolução de conflitos entre as crianças, trazendo, assim, um novo olhar para uma das pedagogias participativas da Educação Infantil, o Movimento da Escola Moderna.

Seguindo essa linha de pensamento, este trabalho investiga como ocorre o Conselho de Cooperação Educativa no Movimento da Escola Moderna (MEM) a partir do relato de uma professora portuguesa. A partir do problema de pesquisa, o objetivo geral é aprofundar sobre as práticas com os Conselhos e Diários em escolas de Educação Infantil portuguesas que se orientam pelo Movimento da Escola Moderna – MEM. Além disso, os objetivos específicos são conhecer mais sobre o Movimento da Escola Moderna; entender como funcionam os Conselhos de Cooperação Educativa; refletir sobre a participação das crianças na resolução de conflitos e escutar a voz de uma professora que atua com esse modelo curricular.

Desenvolvimento

Em concordância com a fianlidade do estudo, no segundo semestre de 2021, foi realizado pesquisas nos sites: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Scielo, Periódicos da Capes e no catálogo on-line de livros da biblioteca da UNISINOS para ver quais trabalhos ou obras foram produzidos sobre a temática. Para essas buscas, utilizou-se a palavra-chave “Movimento da escola moderna” e em seguida, foi separado nas seguintes categorias:

Resultados encontrados que falam só sobre o MEM (13 resultados); Resultados encontrados sobre o MEM que abordam sobre Educação Infantil (6 resultados); Resultados encontrados sobre o MEM e que tratam das práticas com o Conselho de Participação Educativa (nenhum resultado); Resultados encontrados sobre o MEM e que tratam das práticas com o Conselho de Participação Educativa, especificamente na Educação Infantil (nenhum resultado).

Após fazer um levantamento inicial, foi possível perceber que nenhum resultado correspondia às duas últimas categorias. Em dois casos, aparece brevemente sobre o tema, porém não seriam suficientes para compor o Estado da Arte. Devido à falta de resultados sobre o Conselho de Cooperação Educativo, foi utilizado

para pesquisa o próprio site do Movimento da Escola Moderna. Nele, possui os *Dossiês Temáticos* que promovem a circulação de documentos sobre várias temáticas desse modelo, inclusive sobre *Organização e Gestão Cooperada em Conselho*. Alguns recursos são exclusivos para sócios, porém ainda possuem muitos materiais que acabaram contribuindo muito como fonte de pesquisa.

Após a leitura de todos os textos e realizar uma síntese de cada obra, será comentado brevemente sobre os principais resultados dos estudos encontrados.

Conforme consta no site de apresentação do MEM, “O Movimento da Escola Moderna é uma associação de profissionais de Educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica”¹⁰³. Essa abordagem é destinada a todas as etapas da Educação Básica, tendo na mesma turma crianças com idades diferentes. A abordagem foi inspirada em vários autores como Freinet, Vygotsky, Proffit, Dewey, Bruner, António Sérgio e Adolfo Lima.

Sobre o Movimento, o texto, *Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português*, escrito por Julio Groppa Aquino, em 2013, o entrevistado Niza, um dos fundadores do MEM, conta que foi expulso de lecionar durante a ditadura portuguesa ao ter ideias diferentes do estado. Depois de um tempo, convidou alguns professores para refletirem sobre as suas práticas e esse grupo, ao crescer, em 1966, foi chamado de Movimento da Escola Moderna. Atualmente, o modelo está presente em quase todas as regiões de Portugal, organizando-se em 16 Núcleos Regionais e é através deles que se realizam as formações cooperadas.

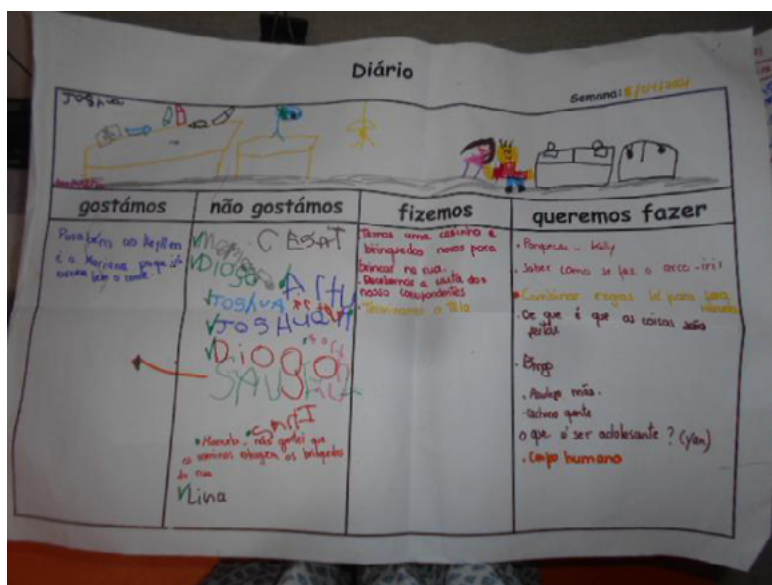
Nas formações, os docentes são incentivados a falar e escutar sobre suas práticas por meio dos Sábados Pedagógicos, Encontros Nacionais da Páscoa e Grupos de Trabalho Cooperativo. Nesse mesmo cenário de trocas de experiências, o texto: *Docência, pesquisa e construção democrática: as contribuições de Rui Grácio e Rogério Fernandes*, escrito por Libania Nacif Xavier em 2014, discorre também sobre essa característica marcante ao dizer que um grande diferencial do MEM das demais associações profissionais

¹⁰³ Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/MEM1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

tanto de Portugal quanto do Brasil é a forma que os profissionais trabalham e se relacionam com o conhecimento (XAVIER, 2014).

Além desse diferencial, o modelo pedagógico também se destaca, pois a escola é construída com as crianças, desenvolvendo, desde cedo, a autonomia, cooperação, ajudando uns aos outros para que todos consigam realizar e, por fim, iniciando as práticas democráticas, valorizando, assim, o diálogo para tomar decisões em conjunto. Para isso, utilizam o Diário da Turma (DT) que é um dos instrumentos de pilotagem expostos nas paredes da sala que auxiliam na organização e planejamento da vida em grupo. O DT é uma folha grande com quatro colunas: gostamos, não gostamos, queremos e fizemos. Segue um exemplo de um Diário, visualizando como funciona.

Figura 1 – Diário da turma



Fonte: Silva (2022).

Durante a semana, as crianças são convidadas a escreverem, desenharem ou solicitarem ajuda da professora para essa ação. Os meninos e meninas podem registrar no Diário na hora que desejarem. Porém, o combinado é não interromper os trabalhos para relatar uma “queixinha” para os professores. Dessa forma,

visando a autonomia e resolução entre as crianças, elas são incentivadas a escreverem no Diário para na sexta-feira no Conselho ser discutido no grande grupo (GARCIA, 2010).

Esse é um momento para valorizar os avanços e ações positivas, escutar sugestões para novos projetos, comemorar realizações e discutir os aspectos negativos, escutando todos os lados da história e, juntos, construir regras da turma baseadas na necessidade real.

Solicitar que as crianças escrevam no Diário tudo que as incomoda, tendo certeza que a turma irá conversar e buscar uma solução para os problemas é uma alternativa viável que modifica essa centralidade do adulto no contexto escolar. Ademais, esse momento torna-se propício para construção de aprendizagens, aprendendo a viver democraticamente, a escutar seus colegas, desenvolver empatia e construir regras com o intuito de evitar situações parecidas.

Nas escolas, é comum encontrar regras prontas retiradas da internet, penduradas nas paredes da sala, como também discursos dos professores impondo regras fora do contexto da turma antes mesmo delas serem necessárias. No MEM, isso não acontece. No Conselho de Cooperação Educativa, as crianças possuem realmente a chance de participarem das tomadas de decisões do grupo, ao mesmo tempo, que se sentem acolhidas e ouvidas ao relatar tanto ocorrências negativas, quanto positivas que aconteceram durante a semana, tudo isso utilizando o diálogo e as negociações pacíficas. Sendo assim, para a turma, um momento propício à construção de aprendizagens.

O Conselho é um momento semanal em que a turma se reúne, senta-se à volta da mesa e utiliza o Diário para ir discutindo a semana. É “[...] aquele espaço público democrático com sentido para todos, proporciona o crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral a todos os alunos, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflitos” (SERRALHA, 2007, p. 181). Tendo assim como funções de regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos; gestão cooperada de conflitos; criação das regras de turma e, por fim, uma grande

finalidade de mediação. A próxima figura expõe essa organização típica para a realização do Conselho.

Figura 2 - Conselho de Cooperação Educativa



Fonte: Mendes; Cunha; Almeida (2014).

Nesse momento, possui um Presidente e um Secretário, que são cargos distribuídos rotativamente entre as crianças da turma. O Presidente lê o diário e vai conduzindo a discussão com a turma, enquanto isso, o Secretário é o responsável por auxiliar o Presidente, registrando quem pediu para falar. Nesse momento, o professor não possui privilégio, portanto, quando quiser interferir precisa aguardar a sua vez. Além disso, ele precisa respeitar as decisões, mas com um olhar atento para elas serem viáveis.

Com relação a leitura da coluna não gostamos, é importante lembrar que o que escreveram foi importante para as autoras e essa é uma forma de pedir ajuda. Assim, aquele problema que antes era individual passa a ser problema de todos, buscando em cooperação uma solução que a turma precisa estar de acordo para ser válida. Ao criarem a solução em público, há um grande compromisso e responsabilidade para seguirem com o combinado. Esses combinados são escritos em uma folha, tendo uma representação gráfica junto devido à idade das crianças.

Esse hora é muito diferente do que se encontra dentro das salas de Educação Infantil. Muito mais do que uma simples “rodinha” ou uma frase do tipo “Você percebeu que fez errado? Pede desculpa para o colega”. É um momento planejado com intencionalidade que promove o desenvolvimento moral das crianças ao escutar e valorizar o que cada criança sentiu ao vivenciar o acontecimento. Nesse momento, é imprescindível identificar as fontes do conflito, dar oportunidade para que as crianças possam dar seu ponto de vista, debater as consequências da ação, tentar se colocar no lugar do outro e decidir coletivamente o que será feito para resolver e evitar ações do mesmo tipo.

Dessa forma, “O conselho é ainda um momento de tomada de decisões e de construção de normas sociais do grupo. Partindo da leitura e reflexão de um juízo de valor expresso no Diário de Turma, constroem-se as regras de grupo” (MENDES, 2005, p. 11). Seguindo esse modelo pedagógico, todas as regras foram construídas através de uma escrita na coluna não gostamos, ressaltando, assim, a importância que se dá para situações cotidianas que foram desagradáveis para as crianças.

Com o intuito de escutar narrativas de educadoras de infância portuguesas que trabalham diariamente com o MEM, foi utilizada como metodologia de entrevistas. Conforme Amado e Ferreira (2013), há quatro tipos de entrevistas com relação à sua estrutura: entrevista estruturada ou diretiva; semiestruturada ou semidiretiva; entrevista não estruturada ou não diretiva e entrevista informal. Nesse estudo, foi utilizado a semiestruturada, ou seja, apesar de ter um esboço das perguntas, elas não foram fixas, podendo haver modificações ao longo do processo e mudanças na ordem, dependendo do que o momento sugere.

A entrevista qualitativa foi realizada a professora Maria Manuela Silva de forma virtual pela plataforma Teams no dia 17 de janeiro de 2022. Vale destacar que em um primeiro momento, foi planejado realizar a entrevista com três professoras portuguesas. Para tal, o Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi contatou a coordenadora geral do MEM, professora Maria Assunção Folque, e solicitou a indicação. A partir delas, foi feito contato mas apenas uma das professoras retornou as mensagens. Após realizar a entrevista com a Manuela, havia bastante conteúdo para poder discutir e

analisar sobre o Conselho de Cooperação Educativa. Portanto, por uma questão de tempo e por já possuir uma grande quantidade de material, esse estudo permaneceu sendo constituído somente com essa entrevistada.

A entrevista foi constituída por seis blocos organizadores: “Conversa introdutória”, “Formação docente e relação com o modelo”, “Prática pedagógica e contribuições”, “Diário da Turma e Conselho de Cooperação Educativa”, “Consequências do Conselho” e “Agradecimento pela participação”. Durante o processo, os blocos foram pensados para abordar “[...] a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática [...]” (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 214). Por isso, a entrevista foi constituída por questões com relação a história da professora com o Movimento da Escola Moderna, o funcionamento do Diário e do Conselho e as contribuições percebidas nas crianças a partir da utilização desse modelo, como, por exemplo, se houve melhorias na resolução de conflitos e se ao participar na elaboração das regras da turma há maior cumprimento.

A entrevista teve duração de 1h10 e após ser realizada, a professora enviou um conjunto de documentos complementares que foram fundamentais para a realização da análise. Para essa etapa, foi feita a transcrição resultando em 24 páginas. Em seguida, após ser feita uma leitura flutuante desta transcrição e, utilizando o recurso dos comentários no Google Docs, a entrevista foi organizada a partir de algumas palavras e conceitos chave. A partir deles, foi agrupado nas seguintes categorias: História da Manuela; Participação das crianças como imperativo ético; Os recursos e procedimentos deste trabalho e Resolução de conflitos no MEM.

É importante ressaltar que as categorias são compostas a partir da triangulação entre: a empiria (transcrição da entrevista mais documentos complementares que a professora enviou), quadro teórico e reflexões acerca da temática.

A primeira categoria de análise escolhida foi sobre a história de Manuela devido à sua grande paixão pelo Movimento da Escola Moderna e sua escolha em manter-se por tanto tempo nessa pedagogia participativa. “Eu já sou Educadora há 40 anos,

e portanto há 40 anos que eu trabalho dessa maneira, aliás, eu nem sei trabalhar de outra maneira” (Manuela).¹⁰⁴ A entrevistada, é um exemplo real que se encontrou com as concepções do Movimento, os instrumentos de pilotagem, a visão de criança e de professor e as trocas de experiências com os demais profissionais. Manuela acredita tanto nessa abordagem que em quatro décadas não sentiu necessidade de ir em busca de novas concepções, de maneira oposta, ratificou a cada ano a importância e a certeza do MEM na sua vida e nas vidas das crianças.

Maria Manuela trabalha atualmente numa escola pública, mas já atuou em uma instituição privada também. A sua história com o Movimento começou no 1º ano do curso de educador de infância que foi realizado em uma escola tradicional em Portugal. Antes de ingressar, Manuela precisou fazer um estágio em uma escola que não se identificou porque as crianças passavam muito tempo com temáticas que não as interessam, somente aos professores. Devido a isso, ela teve certeza de que não era dessa maneira que gostaria de trabalhar, pois afinal, é preciso “[...] considerar em qual modo de fazer pedagogia se estabelece o contexto, uma vez que as Pedagogias Transmissivas e as Pedagogias Participativas têm visões de mundo, de ser humano e de conhecimento drasticamente diferentes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 *apud* FOCHI, 2019, p. 37-38).

Nesse sentido, Manuela não concordava com uma pedagogia transmissiva e foi buscar uma pedagogia participativa em que acreditava. Ao escolher uma pedagogia automaticamente está se posicionando, pois a forma que planeja, organiza os espaços, escolhe materiais e a relação estabelecida com as crianças não são neutras, demonstrando através delas, suas concepções.

E então, eu fui à procura e encontrei o Movimento da Escola Moderna. Pronto, fiz me sócia e ah, fiz meu primeiro estágio numa escola que trabalhava com esse modelo e foi uma paixão logo de imediata, não é? Ah, porque percebi o quão importante era dar voz aos meninos, não é? Ah, e eles participarem do planejamento, participarem das decisões que dizem a respeito. E, portanto, desde aí eu tenho feito parte da vida do Movimento e do Movimento tem feito parte da minha vida. (Manuela).

¹⁰⁴ Como o trecho anterior, os demais partes da entrevistada Manuela estarão identificados por estarem em itálico.

No Movimento da Escola Moderna as crianças participam de todo o processo educativo e essa é a temática da segunda categoria de análise. A entrevistada aborda essa característica ao dizer que, “[...] primeiro eu trouxe essa questão de eu não conseguir o meu trabalho sem ser feito com os alunos, ou seja, eu não faço as coisas pelos alunos, eu faço as coisas com os meninos, e portanto, ou seja, eu sento com eles e tudo que é feito na sala tem que ter a sua participação [...]” (Manuela). Essa concepção que Manuela aborda sobre fazer tudo com os meninos e não por eles muda drasticamente toda a jornada pedagógica, pois afinal, devido a organização acontecer dessa forma, as crianças desenvolvem desde cedo a cooperação, responsabilidade e cidadania, afinal, a gestão de sala tem relação direta com os interesses e necessidades dos meninos e meninas (ESTEVEES, 2007). Fazer pelas crianças é como colocar o sapato em uma delas, por exemplo. Mas fazer com elas é auxiliar nesse processo, mas deixando elas colocarem, tendo a oportunidade de errar, de acertar, de tentar e de aprender com essa ação. Manuela, coloca os meninos no centro, deixando-os serem protagonistas de suas aprendizagens, que, afinal, dizem respeito a eles.

Os professores deveriam tomar as decisões com as crianças, buscando acolher suas especificidades de cada faixa etária, necessidades, interesses e desejos. Ainda há docentes que vão contra esse raciocínio, extinguindo completamente a participação delas ou tentando influenciá-las nas tomadas de decisões. Entretanto, Manuela nos inspira ao dizer que, “Quase como se fosse um imperativo ético, eu respeitar os meus alunos de tal maneira que os tenha que os ouvir, tem que fazer parte daquilo que os dizem a respeito, das decisões que os dizem a respeito. É o imperativo, pronto!” (Manuela).

Em seguida, há a análise da categoria dos recursos e procedimentos essenciais do MEM: O Diário e o Conselho de Cooperação Educativa. O primeiro é um instrumento que está presente durante o dia todo na escola e que por sinal, acompanha a turma desde o início. “Eu uso o Diário desde o primeiro dia de aula. Eu posso não ter mais nada, mas desde o primeiro dia. E por quê? Porque logo no primeiro dia, como eu digo, quando os meninos chegam a sala está organizada por áreas de trabalho, mas as regras de

funcionamento não estão organizadas porque os meninos ainda não tinham aparecido, não é?” (Manuela). Essa fala colecionada denota a importância de sua utilização para o funcionamento do modelo.

O diário, “[...] é uma maneira no fundo também de ajudar a resolver aqueles pequenos conflitos, não é? Aquelos conflitos que às vezes surgem da brincadeira do dia a dia, não é?” (Manuela). Utilizando essa frase, Manuela reafirma mais um motivo desse recurso ser tão importante: auxilia na resolução dos pequenos conflitos diários. Discussões sobre eles, em muitas escolas, ainda é visto com mero problema, priorizando a permanência em ocultá-los do que discuti-los e planejar momentos e recursos que visam a independência da figura adulta.

Conforme Manuela, somente no Conselho de sexta-feira são discutidos os conflitos ocorridos. Ou seja, as situações negativas do dia são escritas no Diário, pois é sinal que as crianças não estão satisfeitas com algo, deixando-as, intencionalmente, para serem conversadas ao encerrar a semana. “[...] o fato de os meninos irem a escrever no papel faz com que aquilo não seja resolvida quente, seja resolvido já com algum tempo para eles pensarem no assunto e às vezes um simples desculpa é suficiente para resolver a situação” (Manuela). Esse recorte da entrevista ratifica a ideia de somente serem discutidas as ocorrências negativas a “frio”, sendo essa ação necessária para o progresso intelectual (NIZA, 1991).

Seguindo esse raciocínio, é possível lembrar como os adultos agem quando tentam resolver os problemas imediatamente. É frequente perderem a cabeça, não escutar o outro, magoar por meio de palavras e ações, intensificando assim os problemas. Isso tem relação direta com a intenção de tentar resolver estando “quente”, favorecendo a ideia de conversar em outro momento, dando o tempo para pensarem individualmente sobre a situação.

Por fim, a última categoria é a Resolução de conflitos no MEM. No Movimento, eles são resolvidos por meio da utilização do Diário, do Conselho e das regras. As crianças são ouvidas e respeitadas, tendo a liberdade de escrever no Diário o que as está incomodando-as. Elas têm a certeza de que, no Conselho, serão ouvidas pela turma, não como forma de julgar e classificar quem

é bom e mau, mas sim, como uma oportunidade de crescer como turma e de levar em conta o desenvolvimento sociomoral. Se for necessário, em conjunto será criada uma regra com a finalidade de evitar situações semelhantes. Entretanto, além das regras não estarem prontas no início do ano, as existentes, quando não forem mais necessárias, serão substituídas por novas que farão sentido ao momento em que o grupo se encontra.

Utilizando essa abordagem participativa, a entrevistada comentou algumas consequências positivas que ela observou na turma, sendo devido a elas que continua anualmente colocando em prática o MEM na sua sala. Com relação aos conflitos existentes, “[...] primeiro passam a existir muito menos, os conflitos reduzem em muito. Não só pelo fato deles escreverem no Diário, mas pelo fato também de se discutir sobre os assuntos. Reduz muito” (Manuela).

Professores adorariam ter uma espécie de “solução mágica” para diminuir os problemas entre as crianças. Mesmo não sendo mágica, a professora, oferece exemplos reais de crianças que reduziram essas situações ao desenvolver a abordagem do MEM na sua turma. A questão de ter menos conflito tem relação direta na forma como as regras surgem. As regras prontas não funcionam, não surtem efeito. “Isso reforça a ideia de que impor regras e forçar o aluno a aprender algo que ele não quer e não entende seu fundamento, é tão apropriado e eficaz quanto esperar um cavalo sem sede beber água” (CUNHA; FORTUNATO, 2017, p. 561).

Porém, no MEM o grupo se envolve uns à medida que o sentimento de comunidade surge, se preocupando uns com os outros e tentando cumprir as regras criadas. Outra consequência positiva tem relação justamente com torna-se uma comunidade. “Portanto, acabam por ser mais grupo, por deixar de ser um conjunto de meninos para ser mais uma comunidade, pronto. E depois, também acabam por [...] deixar aqueles conflitos de bebezões, não é? Só centrados neles [...]” (Manuela).

O Conselho, aos poucos, torna-se um espaço para debater questões que impactam todos da turma, deixando de lado conflitos individuais, de bebezões, conforme Manuela disse, constituindo-se um “[...] lugar de construção e do debate crítico das normas de

convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (NIZA, 1991, p. 28). Esse momento é imprescindível para a construção desse sentimento de comunidade.

As crianças passam muitas horas diárias na escola, inclusive, muitas delas estão em tempo integral e por isso, passam mais tempo do seu dia com seus colegas e professores do que com os pais e familiares. Utilizar a abordagem do Movimento da Escola Moderna é uma ótima maneira para garantir a democracia dentro do ambiente escolar, como também uma grande oportunidade de desenvolver esse sentimento de comunidade, de compromisso, de respeito e de responsabilidade desde a primeira infância.

Conclusão

O desejo por estudar a temática do Movimento da Escola Moderna nasce na atividade acadêmica “Infância e Educação Infantil I”, em 2020 no semestre 2020/1. Essa abordagem chamou muito atenção pois, desde a Educação Infantil, as crianças cooperam entre si e participam de forma democrática em todas as tomadas de decisões. As regras, por exemplo, não são prontas e fixas. Pelo contrário, elas surgem de uma necessidade ou conflito real em que a turma criou para solucionar o problema e impedir conflitos semelhantes no futuro. Durante a semana, todos podem escrever no Diário nas quatro categorias: gostamos, não gostamos, fizemos e queremos fazer, tendo a certeza que na sexta-feira, no dia do Conselho de Cooperação Educativa, será escutado pela turma. É assim, que são valorizadas as ações positivas e ao mesmo tempo, desenvolvem regras com significado e comprometimento de todos em cumpri-las. Assim, essa pesquisa investiga como ocorre o Conselho de Cooperação Educativa no Movimento da Escola Moderna (MEM) em escolas de Educação Infantil portuguesas.

Ao realizar o Estado da Arte, foi percebido a falta de produção a respeito no Brasil, e por isso, foi utilizado o próprio site do MEM. Autores como Esteves (2007), Garcia (2010), Mendes (2005), Niza (1991) e Serralha (2007), para nomear alguns, foram essenciais nas reflexões sobre o funcionamento e importância do Movimento da Escola Moderna.

Esse estudo possuía como primeiro planejamento de experienciar com as crianças o Conselho de Cooperação Educativa para então refletir a respeito. Porém, devido a pandemia, e a imprevisibilidade das situações das escolas no futuro, foi necessário mudar os planos, optando por escutar a experiência de três professoras portuguesas. Somente Manuela respondeu, mas sua entrevista foi tão engrandecedora, tornando-se suficiente para permanecer só com ela.

Manuela trabalha há 40 anos e todos eles foram seguindo o modelo. Atualmente trabalha em uma escola pública em Portugal, mas já atuou em privadas. A entrevistada relatou grandes experiências como educadora de infância, contando sua trajetória até chegar no MEM e os benefícios que a abordagem proporciona às crianças. Sua paixão evidente ao contar sobre o Movimento ficou explícito em cada fala, tornando-se uma grande inspiração para quem a escuta.

Ao finalizar essa pesquisa, posso resumir 10 reflexões aprendidas com a Manuela e que todo professor brasileiro precisa saber: Não se acomode, professor! Se por acaso não está satisfeito com a escola e sua forma de trabalhar, procure abordagens participativas e instituições escolares que valorizam as aprendizagens e participação das crianças.

Seja tão apaixonado pela sua profissão quanto a Manuela. A entrevistada inspira paixão em cada fala ao relatar sobre sua forma de trabalhar. Faça com as crianças e não por elas. Tudo que é feito na sala tem a participação ativa delas no seu processo.

Imperativo ético: precisa respeitar os meninos e meninas de tal maneira que seja necessário ouvi-los e deixá-los fazerem parte das tomadas de decisões. Ter diário desde o primeiro dia. Ao iniciar o ano, as regras de funcionamento não existem e vão sendo criadas baseadas em situações reais que são escritas neste instrumento. Regras prontas não possuem efeito! Muitos não seguem esse tipo de regra, estando prontos a transgredi-la. Não resolva os problemas de cabeça quente. Anotar as situações no Diário e discutir somente na sexta-feira tem como finalidade refletir e pensar nos seus atos durante a semana, além de que estará mais propício a escutar seu colega e resolver com um simples pedido

de desculpas. Cuidado para não influenciar as crianças! Professor, precisa estar atento para não as influenciar nas construções de regras, desejos e juízo de valor. Com o Conselho de Cooperação Educativa, os conflitos diminuem drasticamente, tanto por escreverem no Diário quanto por existir semanalmente um momento para discuti-los. Gradualmente as crianças se tornam uma comunidade, reduzindo, no Diário, ocorrências negativas centradas na própria criança para conflitos que têm relação com a turma toda.

As leituras juntamente com a entrevista com a professora Maria Manuela ampliam a visão sobre o Movimento da Escola Moderna. Dessa forma, a pesquisa, busca contribuir nas discussões sobre essa temática que possui tão pouca pesquisa, deixando também, essas dez recomendações para professores brasileiros baseados nos trechos da entrevistada Manuela. Por fim, esse trabalho é só um começo e que ainda há outros olhares do Movimento que podem e merecem ser discutidos.

Referências

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.

CUNHA, Carolina Rodrigues.; FORTUNATO, Ivan. 50 Anos dedicados à pedagogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, p. 554-563, 2017.

ESTEVES, Luísa Fernandes. O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 9, p. 192-195, 2007.

GARCIA, Aurora. O diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. **Escola Moderna**, [s. l.], n. 36, p. 6-20, 2010.

MENDES, Luísa. Avaliação: um processo compartilhado. **Escola Moderna**, [s. l.], n. 24, p. 5-13, 2005.

NIZA, Sérgio. O diário de turma e o conselho. *In*: NÓVOA, Antonio; MERCELINO, Francisco; DO Ó, Jorge Ramos. **Sérgio Niza**. Lisboa: Tinta-da-China, 2012.

NIZA, Sérgio. Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português. [Entrevista cedida a] Julio Groppa Aquino. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 793-809, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO,

Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

SERRALHA, Filomena. **A Socialização Democrática na Escola**: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB. 2007. 298 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica, Lisboa, 2007.

XAVIER, Libania Nacif. Docência, pesquisa e construção democrática: as contribuições de Rui Grácio e Rogério Fernandes. **Revista Brasileira De História Da Educação**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 77-101, 2014.

Crianças, brincadeiras e ações lúdicas na Educação Infantil: contribuições para uma formação transformadora do estudante de pedagogia

Tatiani Rabelo Lapa Santos¹⁰⁵

Luana Antonello Menezes¹⁰⁶

Resumo: O presente texto é fruto do Projeto de Ensino intitulado *Crianças, brincadeiras e ações lúdicas na Educação Infantil: contribuições para uma formação transformadora do estudante de Pedagogia*, vinculado ao Programa de Bolsas de Graduação (PBG) vigente durante o ano de 2022 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este encontra-se em desenvolvimento no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), especificamente na área de Educação Infantil e tem como objetivo promover uma parceria entre o estudante do Curso de Pedagogia da UFU e as crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil da ESEBA com intuito de que o estudante acompanhe e contribua para a promoção do processo de ensinar e aprender das crianças e ao mesmo tempo construa suas aprendizagens acerca da importância que tem uma proposta de ensino infantil pautada no desenvolvimento das brincadeiras e das ações lúdicas, busca também apoiar o discente de pedagogia na construção de uma prática educativa pautada em uma Educação afetiva, estética, cultural, lúdica, artística e ética, conforme orienta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (2006), além de incentivar o caráter interdisciplinar, visando à formação acadêmica de qualidade, ética e cidadã do estudante que atuará na docência de/com as crianças. Ancoramo-nos na teoria histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Lev Semyonovich Vigotski (2008, 2010, 2018) que defende as brincadeiras e ações lúdicas, especialmente na idade pré-escolar como maneiras das crianças expressarem de modo criativo suas vivências e experiências diárias. O autor reconhece a brincadeira como atividade principal na infância, não por ser o que a criança mais realiza (a atividade que desenvolve com maior frequência), mas devido ao papel que a brincadeira tem em todos os aspectos do desenvolvimento da criança. Como referencial também será utilizado a legislação que orienta a formação de professores da Pedagogia, como *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (2006) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996). No que tange a metodologia, será adotado a pesquisa bibliográfica, a observação participante em que os integrantes do projeto irão observar, participar e contribuir com o desenvolvimento da rotina das crianças em dife-

¹⁰⁵ Professora Doutora em Educação, atua no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Pesquisa sobre Infâncias e formação de professores. E-mail: tatianirabelo@hotmail.com

¹⁰⁶ Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. Pesquisa sobre Infâncias e formação de professores. E-mail: antonellomenezes124@gmail.com

rentes momentos do cotidiano escolar e realizar múltiplos registros (fotografias, anotações diárias acerca das observações e relatórios sobre as vivências experienciadas com as crianças). Esperamos com este trabalho efetivar os objetivos elencados acima, contribuindo para a realização de uma prática diferenciada com as crianças, bem como na construção de aprendizagens significativas para os estudantes da pedagogia, colaborando com sua formação inicial e apoiando-os na construção de uma ação educativa centrada na compreensão do potencial educativo de brincadeiras e do lúdico com as crianças, pautada numa Educação ética, estética, humanizada e lúdica. A expectativa é que possamos construir junto com os participantes envolvidos no projeto um olhar diferenciado para as questões relacionadas a importância de propostas lúdicas e pautadas na valorização das brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo no desenvolvimento de futuros trabalhos e discussões acerca do tema infâncias, Educação Infantil, lúdico, brincadeiras e formação de professores, favorecendo a expansão da pesquisas acadêmicas, bem como servir como base de pesquisa para outras propostas sobre o assunto.

Palavras-chave: Crianças; Educação Infantil; Formação de Professores.

Introdução

Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças...

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais,
seu próprio corpo.

Mas que ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza.

[...] Oh! meu Deus!
Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos, [...] decorar
sem entender, nomes e fatos...

[...] Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,

Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a
cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em união.

Que vocês aprendessem
a transformar e criar.
Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada
sentimento,
cada drama, cada emoção.
Ah! E antes que eu me esqueça:
**Deus que livre vocês
de um professor incompetente.**
(Carlos Drummond de Andrade)

Algumas recordações da infância ficam presentes nos nossos pensamentos de adulto. As lembranças felizes e tristes têm um lugar especial em nossas vidas, às vezes um cheiro, um objeto, uma música, a escola, a professora querida e a professora com a qual se constrói pouca afinidade... tudo isso pode ser motivo para manifestar as antigas memórias da infância.

Neste sentido, a poesia de Carlos Drummond de Andrade selecionada para iniciar o presente texto nos inspira a refletir sobre o quanto as vivências no cotidiano escolar, especialmente na infância, deixam muitas marcas em nossas vidas. À medida em que o poeta descreve sobre a escola que ele gostaria de ter é possível rememorar acerca das experiências educacionais que vivemos e o que queremos e podemos construir junto com as crianças atualmente: uma escola como um lugar diferenciado de convivência e aprendizagem mais agradável e acolhedor, de maneira em que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se sintam incluídos, contemplados, felizes e se desenvolvam de modo integral.

Pensar sob essa perspectiva que defende a escola como um espaço diferenciado de construção de aprendizagens das crianças implica em refletir sobre a formação de professores, especialmente sobre a maneira como acontece o processo de formar o estudante de Pedagogia. Demanda compreender que o exercício da docência não é algo simples, envolve ensino e construção de aprendizagens ancorados na teoria e na prática.

Sendo assim, entendemos que para formar o pedagogo é de suma importância que ele conheça as diferentes Teorias da Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, História da Educação e Didática, mas tão importante é promover uma formação docente que problematize as vivências infantis e a re-

lação com os outros e promover ações junto aos estudantes de Pedagogia que reconheçam as crianças. Para isso, é necessário que as temáticas criança, infâncias, brincadeiras e o lúdico ocupem um lugar central no currículo do Curso de Pedagogia.

A esse respeito, referenciamos-nos na Resolução CNE/CP 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e apresenta sobre a importância de construção de uma formação do pedagogo pautada em um currículo que considere os diferentes saberes, culturas e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. O documento traz os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos a serem adotados pelos sistemas de ensino e instituições de Educação Superior no Brasil, reconhecendo a graduação em Pedagogia como um curso de licenciatura voltado, principalmente, para a formação de docentes que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) a formação do pedagogo deve estar pautada na valorização da diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira para formar o profissional que seja capaz de promover ações educativas que buscam o “desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006, p.3).

Ancoradas nas Diretrizes mencionada acima, defendemos a importância dos estudantes do Curso de Pedagogia terem oportunidades de refletir e horizontalizar suas experiências acadêmicas sobre como se constitui o cotidiano de uma sala de aula com as crianças, a relação do professor com a turma e a importância da brincadeira na construção das aprendizagens infantis, pois entendemos que à medida que o estudante apreende os conteúdos presentes no currículo deste curso e a eles é oportunizado experiências formativas práticas poderão exercer uma docência diferenciada que possibilita refletir acerca da especificidade e diversidade de vivências infantis.

Assim, oportunizar para o estudante vivenciar experiências num espaço escolar que valoriza as brincadeiras, as interações e o desenvolvimento de propostas pautadas em uma perspectiva lúdica como possibilidades de ensinar as crianças irá contribuir de maneira rica para sua formação pedagógica. A respeito da importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente desta temática estar presente na discussão curricular na formação do pedagogo, Vigotski (2008, 2018), mostra que as brincadeiras e ações lúdicas, especialmente na idade pré-escolar são reconhecidos como maneiras das crianças expressarem de modo criativo suas vivências e experiências diárias. O autor reconhece a brincadeira como atividade principal na infância, não por ser o que a criança mais realiza (a atividade que desenvolve com maior frequência), mas por causa do papel que a brincadeira tem em todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Nesse aspecto, temos também a legislação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2010) e mais recentemente a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que reconhece a importância do brincar para o processo formativo da criança matriculada na Educação Infantil, inclusive a BNCC apresenta o brincar como um dos seis direitos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, além do “conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2020).

Assim, o desenvolvimento do trabalho aqui relatado se justifica e atesta sua relevância, pois apresenta como finalidade receber estudantes de pedagogia selecionados por meio do EDITAL PROGRAD Nº 7/2022 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia-ESEBA e oportunizar a eles momentos de aprendizagens e experiências significativas por meio do acompanhamento e participação nas ações desenvolvidas com as crianças matriculadas em uma das turmas de segundo período da Educação Infantil da ESEBA.

Entendemos que a vivência do estudante de pedagogia no cotidiano da Educação Infantil da ESEBA contribuí para sua formação no âmbito da Educação escolar e colabora diretamente com o trabalho desenvolvido com as crianças, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de propostas ancoradas numa perspectiva lúdica e de valorização das brincadeiras, tendo em

vista que o brincar no espaço de Educação Infantil constitui-se em maneiras das crianças se expressarem, criarem e construir seus conhecimentos de modo mais significativo.

Nesse sentido, nosso objetivo geral consiste em promover durante o período de 01 de julho de 2022 até 31 de dezembro do mesmo ano uma parceria entre o estudante do Curso de Pedagogia da UFU e as crianças matriculadas em uma das turmas do segundo período da Educação Infantil da ESEBA, a “Turma do Arco-íris¹⁰⁷”, de modo que o estudante acompanhe e contribua para a promoção do processo de ensinar e aprender das crianças e ao mesmo tempo construa suas aprendizagens acerca da importância que tem uma proposta de ensino infantil pautada no desenvolvimento das brincadeiras e das ações lúdicas.

A partir do objetivo geral, expomos os seguintes objetivos específicos do presente trabalho: colaborar na formação do estudante de pedagogia no que se refere a compreensão do potencial das ações lúdicas e das brincadeiras na Educação das crianças matriculadas na Educação Infantil da ESEBA; apoiar o estudante de pedagogia na construção de uma prática educativa pautada numa Educação afetiva, estética, cultural, lúdica, artística e ética, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); ter a presença do estudante no cotidiano escolar da ESEBA para auxiliar no desenvolvimento das ações propostas com as crianças, garantindo o desenvolvimento de práticas pautadas em uma perspectiva lúdica e de valorização das brincadeiras, ampliar as vivências e experiências infantis no cotidiano escolar mediante a parceria e contribuição do estagiário, proporcionando o desenvolvimento de ações de escuta ativa e diálogos com as crianças e pesquisar referenciais teóricos acerca da importância do desenvolvimento de práticas pautadas no lúdico e na valorização do desenvolvimento de brincadeiras para a aprendizagem das crianças.

Mediante os objetivos elencados acima e apoiadas na perspectiva Histórico-cultural, especialmente em Vigotski, nossa opção metodológica foi a abordagem qualitativa com realização de observação participante e uma pesquisa bibliográfica. Entendemos que um trabalho de cunho qualitativo traz subsídios importan-

¹⁰⁷ Esse nome foi escolhido pela turma no início do ano letivo de 2022.

tes para realizar a observação participante no cotidiano escolar. Compreendemos que nesse tipo de abordagem é possível valorizar a subjetividade dos participantes, as interrelações entre os participantes e o meio e a singularidade de cada processo histórico-cultural vivenciado pelos indivíduos, por grupos ou instituições (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

À respeito da observação participante, Azevedo e Betti (2014), esclarecem que não é um “método” de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal usado na pesquisa de campo. Os autores apontam que “trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados coletados. Ocorre mais facilmente depois que se é aceito pelo grupo estudado e o pesquisador que adota esse perfil geralmente utiliza maneiras variadas e específicas de coletar os dados” (AZEVEDO; BETTI, p. 297).

A partir do delineamento metodológico, elencamos algumas ações desenvolvidas na ESEBA até o presente momento, como a observação participante e a contribuição realizada pelas integrantes da pesquisa no que se refere a rotina das crianças em diferentes momentos, como na organização das rodas de conversa (prática diária efetivada com as crianças da Educação Infantil); auxílio a professora durante o desenvolvimento das atividades efetivadas em sala e no cotidiano escolar e proposição de brincadeiras e desenvolvimentos de jogos. Vejamos abaixo.

Desenvolvimento: das vivências com as crianças...

Ressaltamos que ao adentrar o espaço escolar da ESEBA no mês de julho, especialmente do grupo do segundo período, nomeado de Turma do Arco-íris e iniciar o processo de observação participante constatamos que o cotidiano é permeado por práticas pedagógicas que contemplam histórias, músicas, escrita de palavras e desenhos com sentido, leituras de imagens diversas e muitas brincadeiras e jogos.

A observação do espaço escolar possibilitou compreender que a instituição atende turmas da Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade, do Ensino Fundamental 1 (período vespertino), Ensino Fundamental 2 (período matutino) e oferece a Educação de Jovens e Adultos/EJA (período noturno). Na Educação Infantil,

local onde a pesquisa está sendo realizada, estão matriculadas 120 crianças, sendo 60 no primeiro período e 60 no segundo período.

Durante a experiência vivenciada, foi possível observar que a estrutura física é composta por espaços de sala de aula, sala de informática, biblioteca, brinquedoteca (utilizada pelas turmas da Educação Infantil e 1 ano do Ensino Fundamental), espaço cultural, o qual somente participam as crianças da Educação Infantil, sala AEE (Atendimento Educacional Especializado), Anfiteatro e a “Floresta Encantada”, espaço que pertence à UFU e é usada pelos alunos do Curso de Educação Física da universidade, o local é amplo e apresenta muito espaço verde, quadras, pista de corridas e um espaço com tanque de areia. Em relação ao uso dos espaços, as crianças seguem um cronograma construído no início do ano, construído coletivamente pelos docentes da área de Educação Infantil.

Visualizamos no espaço da ESEBA que os profissionais se preocupam com a acessibilidade da criança, existe uma organização nos ambientes e na sala de aula que é acolhedor. Nas salas, os brinquedos e livros estão acessíveis às crianças, o mobiliário é adequado, possui almofadas, potes de tintas, lápis, giz e cadernos de escrever e desenhar. É importante destacar que em relação a estrutura e organização física e estética da escola, está de acordo com os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação infantil, (BRASIL, 2006, p. 8).

Ressaltamos que as observações participantes e desenvolvimento de proposições de atividades lúdicas com as crianças está sendo efetivado nos dias e horários em que a bolsista está na escola, segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, das 13:00 até 17:00. Nesses dias são realizadas observações, registro escrito e fotográfico das ações efetivadas com as crianças. Outro aspecto importante realizado cotidianamente é a escuta sensível dos estudantes (ouvir as demandas, curiosidades e dificuldades que eles apresentam).

Como o trabalho apresentado por nós iniciou recentemente, escolhemos três ações desenvolvidas com/na turma que mostra as possibilidades de realizar um trabalho lúdico e significativo com

as crianças e ao mesmo tempo contribuí na formação da estudante envolvida no projeto.

A primeira imagem trata-se da fotografia feita quando contamos para as crianças a história *Nicolau tinha uma ideia* da autora Ruth Rocha, trabalhada com os estudantes para fazer o levantamento de ideias que eles têm na cabeça. Posteriormente a leitura da história, ouvimos as ideias apresentadas pelas crianças e construímos um painel a partir da escuta realizada.

Após apresentar o livro *Nicolau tinha uma ideia* que se trata da história de um menino que tinha muitas ideias na cabeça e seus colegas também tinham suas ideias e quando todos começavam a compartilhá-las acontecia algo muito interessante... elas se multiplicavam e geravam novos e diferentes pensamentos. Posteriormente a apresentação da história, questionamos às crianças: Vocês já tiveram ideias? Escolha uma ideia bem legal para registrar e compartilhar com sua turma. Depois as crianças fizeram seus desenhos, juntamos todos e construímos um painel de ideias da turma, nomeado de “Coleção de ideias”.

Imagem 1: coleção de ideias da turma do Arco-íris¹⁰⁸.

Criança 1: Mamãe ter outro bebê.

Criança 2: Formar uma equipe para achar o seu suporte de balão.

Criança 3: Criar um brinquedo gigante para a escola.

Criança 4: O balanço do parque se transformar em um balanço que pode voar.

Criança 5: Ter uma varinha mágica que faz muitos jogos.

Criança 6: Construir uma casa das minhocas para vovó.

Criança 7: Criar um cabo de carregador que faz o tablet funcionar o tempo todo.

Criança 8: Rolar dentro de um pneu, igual já fez na tia Laís.

Criança 9: A criança bateu palmas quando questionado sobre sua ideia.



Fonte: As autoras

Após a apresentação das ideias das crianças, mediante ao que elas apontaram decidimos juntos(as) (crianças, professora e bolsista) a construir dois jogos, durante o mês de setembro de 2022 para brincarmos, quais sejam: Jogo da Velha e Jogo Cubra Descubra.

¹⁰⁸ Essa forma de referir-se as crianças foi escolhida para resguardar o nome dos estudantes da turma.

O primeiro jogo desenvolvido foi o Jogo da Velha. Propomos uma atividade de registro na folha impressa para sensibilizar as crianças acerca da proposta e depois vivenciamos de maneira prática a experiência de brincar e manusear o Jogo da Velha. O registro dessas atividades pode ser visualizados por meio de fotografias apresentadas a seguir.

Imagem 2: Momento em que ensinamos o jogo da velha para as crianças no quadro e, posteriormente, elas brincaram utilizando a folha sulfite impressa e o material de EVA.



Fonte: As autoras

Essa atividade desenvolvida com a turma proporcionou momentos de muita aprendizagem, interações e diversão, uma prática pautada no lúdico que possibilitou as crianças à aprenderem brincando. Nesse sentido, pudemos experimentar um “espaço lúdico infantil dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006 p. 8).

Além do Jogo da Velha também construímos o Jogo Cubra Descubra para trabalhar com as crianças. Primeiramente, o apresentamos para elas e brincamos juntos em sala de aula e, posteriormente, as crianças fizeram o registro na folha sulfite acerca da experiência vivenciada no coletivo.

Imagem 3: Jogo Cubra e Descubra em EVA atividade de registro produzida pela professora



Fonte: As autoras

Imagem 4: Crianças jogando o Cubra e Descubra e desenhando-as jogando



Fonte: As autoras

Por meio das propostas apresentadas acima foi possível compreender que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são elementos essenciais no cotidiano escolar e colaboram ativamente na e para construção de aprendizagens das crianças de modo mais significativo. Essas vivências constituíram momentos em que o grupo se sentiu protagonista das atividades propostas, além de passar a ter possibilidades de aprender junto com os colegas.

Conclusão

Acreditamos que com a realização do presente projeto será possível efetivar um trabalho diferenciado com as crianças, bem como proporcionar a construção de aprendizagens significativas para a estudante envolvida nas ações propostas, colaborando com a sua formação inicial e apoiando-a na construção de uma prática educativa centrada na compreensão do potencial educativo de brincadeiras e do lúdico com as crianças, pautada numa Educação

ética, estética, humanizada e lúdica. À esse respeito, ressaltamos que nas primeiras propostas desenvolvidas com as crianças na ESEBA, nos meses de agosto e setembro, observamos um resultado positivo no que se refere ao envolvimento das crianças e da estudante bolsista do projeto com as ações propostas.

A expectativa é que ao final possamos construir junto com os participantes envolvidos um olhar diferenciado para as questões relacionadas a importância de propostas lúdicas e pautadas na valorização das brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo no desenvolvimento de futuros trabalhos e discussões acerca do tema infâncias, Educação Infantil, lúdico, brincadeiras e formação de professores, favorecendo a expansão da pesquisa acadêmica, bem como servir como base de pesquisa para outras propostas sobre o assunto.

Referências

ANDRADE, Carlos Drumond. Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças. *In*: ANDRADE, Carlos Drumond. **100 Poemas**. Editora: UFMG, 2002.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances**, v. 25, n. 2, p. 291-310, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/arthu/Downloads/3189-Texto%20do%20Artigo-9532-9777-10-20150213.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2020.

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

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=105034>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Edital PROGRAD Nº 7/202**. Disponível em: <https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/681>. Acesso em: 09 maio 2022.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 26-36, jun. 2008. Trad. Zoia Prestes. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

Dança criativa com bebês: uma proposta de experiência embalada pelo corpo, pelo gesto e pelo movimento

Adriana Vilchez Magrini Liza¹⁰⁹

Resumo: Este artigo é um recorte de um dos frutos da minha pesquisa de mestrado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, embasada pelos estudos do Sistema Laban/Bartenieff, porém, (re)apropriada para as infâncias contemporânea. A pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de dança, na qual elementos comuns em sala de aula se integram com elementos comuns de aula de dança. A pesquisa tornou-se um projeto denominado Dança Criativa, oferecido para escolas e estendeu-se para o berçário. Ao aceitar o desafio do convite de levar a Dança Criativa para o berçário, surgiram algumas questões: Como se dança com bebês? Como seria uma aula de dança para bebês sob o olhar Labaniano? Com proposta de levar o projeto para os bebês, entendi a necessidade de pesquisar, com eles, caminhos para uma dança sensível, poética e estética, nascendo assim, este projeto: Dança Criativa com Bebês. Para realizar o projeto, a professora do berçário teve uma relevante importância, pois foi com ela e através dela que iniciamos o vínculo afetivo com os bebês. O objetivo geral é explorar corpo/espaço na dança com bebês, considerando a relação com pessoas e objetos desestruturados (Abordagem Pikler), tendo como conteúdo as dinâmicas do movimento e ações corporais (Esforços de Laban). Todo o encantamento da aula acontece num período de 30 minutos. A aula é cuidadosamente planejada em: entrada, conversa, organização do espaço com música e parlenda, exploração do espaço mediado pelos objetos propositores e, por último, nossa pesquisa em experimento do movimento pelo espaço no colo. Os bebês são incentivados a se movimentarem no chão livremente, através dos padrões iniciais de movimento, construindo assim uma base sólida em seus primeiros anos de vida. Além da ludicidade, a Dança Criativa com bebês explora conceitos de movimento, através da linguagem oral, fortalece o corpo, o cérebro e cria relações afetivas entre seus pares. No trabalho desenvolvido durante a pesquisa, procurou-se utilizar a Abordagem Pikler e o Sistema Laban/Bartenieff, dividindo a aula em dois momentos, a fim de contemplar cada uma dessas teorias. O primeiro momento ocorre no chão, onde acontece a pesquisa dos bebês com os objetos, corpo/espaço, livremente, e a interação com o vínculo. No segundo momento, os bebês são convidados a dançar no colo, experimentando os fatores do movimento (fluxo, tempo, espaço e peso) e as ações básicas corporais (pular, deslocar, etc.), de forma lúdica, embalados em uma dança, que faz memória aos movimentos do útero materno. A pesquisa preocupava-se em compartilhar a dança como arte, como linguagem: uma dança

¹⁰⁹ Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie no Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura. Pesquisa sobre Dança na Escola com Crianças e Formação de Professores. E-mail: avm.liza@gmail.com

embalada de sentidos, entrelaçada por vínculos e percebida por afetos. Para referenciar este trabalho, traremos o Sistema Laban/Bartenieff e como proposta metodológica, o projeto Dança Criativa com bebês utilizo alguns elementos básicos da dinâmica da dança, visando o despertar da consciência corporal: espaço; descalçar-se; aquecimento e objetos propositores. Chamo de objetos propositores os que propiciam uma conexão entre a dança e o educando, nascendo da experiência da relação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, um convite para a investigação do mover. Para compreender e criar o vínculo afetivo, a Abordagem Pikler também colaborou com os referenciais teóricos, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, espera-se que o processo da proposta metodológica de dança com bebês aqui relatado possa ser compartilhado com professores, que buscam cada vez mais informações para desenvolverem e ampliarem seus conhecimentos com a primeira infância e com o complexo mundo dos bebês. O projeto ainda continua em processo e, como professora de dança, descobri que os bebês têm muito mais para ensinar sobre a Arte do Movimento do que para aprender.

Palavras-chave: Dança criativa com bebês; Sistema Laban/Bartenieff; Dança Educação.

Introdução

Com a proposta de dançar com os bebês sob o olhar Labaniano, este artigo irá compartilhar a experiência metodológica dessas aulas, pelos caminhos de uma dança sensível, poética e estética. Como se dança com bebês? Qual a importância do movimento da dança para o desenvolvimento dos bebês? O que os autores e pesquisadores falam sobre dançar com bebês? Existe uma metodologia de ensino?

Partindo dessas questões, iniciei um processo de busca de informações sobre dança e bebês. Durante a pesquisa encontrei referências de algumas práticas de trabalho e constatei que havia pouco registro sobre o tema dança relacionada a bebês. Encontrei trabalhos potentes de grupos (Cia Tugudum e Espetáculo Flua, por exemplo) que dançam para os bebês (não com eles), produzindo espetáculos de dança, teatro e música. Também encontrei oficinas que trazem a psicomotricidade como o principal objetivo da aula, musicalização e até Shantala (massagem para bebês), mas, de fato, a dança com bebês não apareceu nas pesquisas.

A dificuldade de encontrar estudos e relatos sobre dançar com bebês foi maior do que esperava, portanto, acredito que o registro das experiências e dos relatos sobre as oficinas que irei comparti-

lhar sejam de grande importância e uma oportunidade para quem deseja trabalhar, conhecer ou experimentar a “Dança com bebês”.

Diante dessas inquietações, parti em busca de algumas respostas tendo sido a maioria obtida com a prática, com as observações e com as experiências que foram construídas durante as aulas do dia a dia com os próprios bebês.

O objetivo geral desta pesquisa é explorar corpo/espço na dança com bebês, considerando a relação com pessoas e objetos que existem dentro do berçário, tendo como conteúdo as dinâmicas do movimento (Esforços de Laban) e ações corporais. Um dos objetivos específicos é compartilhar o processo da experiência da dança com bebês e alguns relatos dessas aulas, a fim de colaborar com professores, educadores e profissionais de áreas diversas que trabalham com bebês e que, assim como eu, buscam cada vez mais informações para desenvolverem seus trabalhos. O outro objetivo é compartilhar a importância e o encantamento de dançar com bebês, dentro do Sistema de Movimento Laban/Bartenieff, cuidadosamente (re)organizado para eles.

A partir daí, iniciei um processo de pesquisa teórico-prático e dançante com os próprios bebês, através de oficinas dentro das escolas, pois o projeto “Dançando com bebês” se estendeu para duas escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Muitas vezes refiro-me como “nós”, pois entendo que esta pesquisa acontece num coletivo entre: “eu”, os “bebês” e a “dança”, portanto, torna-se uma dança plural.

Rudolf Laban (1879-1958), na primeira metade do século XX, fez um grande estudo sobre a linguagem apropriada ao movimento corporal, com pesquisas práticas teóricas, coreográficas educativas e terapêuticas (FERNANDES, 2006). Seus estudos foram chamados de Sistema Laban e, ainda hoje, são incluídos e reapropriados em diversas áreas do conhecimento. Seu olhar a vida em movimento e sua filosofia, embalsamaram nossas aulas pela pluralidade.

Esse complexo Sistema são estudos práticos de execução, observações e análise do movimento (SCIALOM, 2017), essas experiências práticas também são encontradas na linguagem dos bebês e em seu intrincado mundo de observação e experimentação.

Abordagem de bebê

Os bebês são os maiores leitores da linguagem corporal. Eles são altamente habilidosos quando o assunto é corpo. Passam mais tempo (em relação aos adultos) observando objetos, os animais as pessoas, os fenômenos da natureza. Contemplam cada detalhe que foi observado, cada movimento de algo que se deslocou. Dedicam-se à pausa, à observação para depois se expressarem.

As experiências do bebê têm impacto duradouro e moldam a arquitetura do seu cérebro em desenvolvimento, pois ela definirá se o cérebro formará uma base forte para seu desenvolvimento. As interações e as relações precoces não apenas criam um contexto, mas afetam como o cérebro se desenvolve.

O entorno, o espaço e a ambiência colaboram para essa relação.

[...] é importante que a criança tenha um tempo para explorar sozinha ao seu redor, um tempo para se relacionar consigo mesma e com o objeto. Após um período sozinha, ela ficará feliz de reencontrar a mãe e partilhar o que descobriu. Constatamos que as crianças que entram em pânico quando a mãe ou o pai saem do seu campo visual, não tiveram esse tempo para si. (BÉZIER, 1994, p. 72)

Dessa forma, a autora acentua a importância da interação e da relação de corpo no espaço, da contemplação e da oportunidade que oferecemos aos bebês de explorar o lugar em sua volta com segurança.

Os bebês reconhecem a linguagem do corpo primeiro, antes mesmo de escutar e compreender o que é dito a eles verbalmente. Dessa maneira, podemos compreender a importância da comunicação não verbal e como o movimento simbólico e os gestos afetam imediatamente quem está observando e mantendo a comunicação com eles.

Segundo Weil e Tompakow (2019), são muitos os sinais informativos que fluem entre as pessoas, durante a linguagem corporal, como o som, imagem, temperatura, tato, odor, etc. Portanto, para que aconteça essa leitura corporal de sinais, o bebê precisa de um tempo para compreender o que está acontecendo e poder se expressar também pelo mesmo caminho, codificando os sinais. O

bebê irá imitar os gestos, o som, o movimento que estiver observando, para poder se comunicar.

O bebê pausa, observa e avalia a qualidade desses movimentos corporais, por exemplo, se os gestos são rápidos ou lentos, se os movimentos são bruscos ou suaves.

Isto acontece também ao carregar o bebê no colo, para uma troca, ao levá-lo dormir, ao dançar no colo. Nessas situações, ele faz uma síntese utilizando seu sistema sensorial de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. “Se durante os cuidados, os gestos do adulto não são suaves e cheios de ternura, mas indiferentes, rápidos e funcionais, se não passam para a criança um sentimento de segurança [...] não representarão para ela uma fonte de prazer, mas de angústia e insegurança” (FALK, 2008, p. 24).

Quando o bebê reúne os elementos sensoriais percebidos e os integra em seu movimento, ele passa a criar uma relação com a mãe, com o próprio corpo e com o mundo externo, contribuindo, desse modo, com a formação de sua personalidade. A autora Cohen (2015, p. 212) acredita que “aprendemos primeiro pela percepção do movimento”.

Percepção é o nosso relacionamento pessoal com a informação. Todos nós temos órgãos sensoriais semelhantes, mas as nossas percepções são totalmente únicas. A percepção está relacionada à maneira como nos relacionamos com aquilo que percebemos. Percepção trata-se de relacionamento - conosco, com os outros, com a Terra e com o Universo. Ela contém o entrelaçamento de componentes sensoriais e motores. (COHEN, 2015, p. 212)

Quando as relações estão bem estruturadas e ele se sente confiante, o bebê arrisca-se nos deslocamentos e nas quedas, para alcançar algo que deseja, para buscar aquilo que o fez despertar, que o fez sair de seu conforto. Seu movimento é impulsionado a partir de um desejo, de um impulso que foi acionado por percepções e sensações.

Assim, a dança com bebê permite o vai e vem dos **sentimentos e emoções**. Leva as angústias e as mágoas e traz consigo a esperança, o prazer, a delicadeza. Dançar, colocando em suspensão os medos e receios, abre espaço para a contemplação, para o afeto, para as experiências e as lembranças do mover do útero materno.

Preparo do acolhimento

Quando um bebê chega ao mundo hoje, seus pais provavelmente já o conhecem pelas imagens de ultrassom hiper potentes e diagnósticos de exames realizados. Atualmente temos estudos comprovando que a importância do envolvimento dos pais, durante sua gestação, colabora com seu desenvolvimento futuro. Portanto, os cuidados da chegada, o acolhimento e a atenção projetada ao bebê serão o caminho para uma relação de afeto.

As escolas e instituições estão recebendo as crianças e bebês cada vez mais cedo, eles chegam muitas vezes com 4 meses de vida e começam a fazer parte de um sistema de rotina escolar. Dentro do berçário, essa rotina também existe e se estende até os bebês completarem 1 ano e 6 meses.

Pensando nesse caminho e no preparo do acolhimento, a chegada ao berçário, para acontecer a aula de dança com os bebês, é anunciada pela professora da sala, alguns minutos antes, através da linguagem oral. Entendemos que o anúncio e a antecipação, o chamamento para o que vai acontecer, para quem vai chegar no berçário, é um convite para a acolhida coletiva à nossa aula.

O caminho da chegada

O caminho do berçário é um trajeto importante a ser construído antes mesmo da entrada do professor no berçário. Ao ouvir os sons dos bebês pelo corredor da escola, o professor se conecta com o clima, com o cheiro característico do berçário (cheirinho de neném), com a iluminação, ele se incorpora ao ambiente para se adaptar àquele espaço pouco visitado e muitas vezes reservado das crianças maiores da escola. Por um outro lado, o bebê participa desse anúncio e se prepara para nosso encontro.

Judit Falk (2008) confirma a importância desse anúncio da “chegança” ao berçário. A Abordagem Pikler valoriza a “riqueza da linguagem durante as interações (gestos, palavras e outros meios de expressão propostos pelo adulto), que permite à criança que se situe de forma conveniente perante os acontecimentos que lhe afetam” (FALK, 2008, p. 19).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aponta este cuidado e a importância desta comunicação com os bebês em seus Campos de Experiência:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 40)

Os bebês não falam com palavras, portanto, eles se comunicam com a linguagem corporal, é muito importante a maneira que entramos no berçário ou a forma que o adulto fala com os bebês, pois eles “leem” nossos gestos, nossos movimentos corporais e os nossos sons, como foi mencionado no texto acima, pois os bebês estão atentos e alertas a todo o movimento que está a sua volta.

A linguagem e a leitura corporal

É interessante pensarmos que na dança também usamos a linguagem corporal para nos comunicarmos, ou melhor a linguagem da dança para nos expressarmos, com seus códigos e signos (MARQUES, 2010). A dança é um dos caminhos da expressão humana, não precisamos de nenhum equipamento para nos movermos, apenas o corpo e o espaço.

Os bebês são ótimos observadores, quando chega alguém diferente no berçário, eles logo ficam desconfiados e, ao mesmo tempo, curiosos. Pausam, observam e deslocam-se até a sua fonte segura – o professor do berçário. Eles percebem a relação do adulto que está chegando em seu espaço com o professor do berçário. Os bebês constroem um vínculo afetivo muito grande com seus cuidadores e professores, criam uma relação de confiança. É importante que o adulto que está chegando no berçário tenha o

cuidado de cumprimentar e demonstrar respeito e afeto em suas falas e gestos para com o professor do berçário e, principalmente, com os bebês que estão ali. A atitude e a recíproca do professor do berçário em relação ao professor visitante são de grande relevância para contribuir com o início da construção de uma parceria de trabalho coletiva, de uma relação de confiança e do vínculo afetivo entre o bebê e o professor de dança.

Vínculo e afetividade

O vínculo é mais um passo relevante a ser citado no trabalho de dança com os bebês, o professor precisa conhecer, identificar todos os bebês pelo nome. Ao entrar no berçário e cumprimentá-los, olha em seus olhos e, de preferência, deve se abaixar para realizar essa ação. Assim a autora Soares (2020) aponta em seu livro *Vínculo, movimento e autonomia*:

A interação com o bebê deve ser especialmente cuidadosa e consciente. O educador precisa fazer gestos delicados e permanecer concentrado e presente na ação, olhando nos olhos e conversando com ele em tom de voz agradável. Não se trata de falar o tempo todo, mas de procurar estabelecer um diálogo, com momentos de silêncio para perceber as reações do bebê. Suas mãos devem se movimentar com um ritmo compatível ao do bebê considerando que ele é protagonista da ação (FALK, 2004 *apud* SOARES, 2020, p. 22).

Para que realmente o vínculo ocorra, é necessário que as atitudes e as palavras do professor correspondam aos seus sentimentos. A linguagem é um meio de comunicação, portanto, não se limita apenas às palavras, mas inclui também gestos, movimento e o corpo.

A ligação emocional é estreitada pela busca e proximidade de momentos de aconchego e conforto. O envolvimento afetivo, o aconchego e o cuidado são extremamente importantes no desenvolvimento psíquico do bebê. Essa relação da segurança interfere diretamente em sua mobilidade.

Alguns fatores podem contribuir com o vínculo afetivo entre o bebê e o professor. Também é importante ressaltar que a qualidade dessa relação é independente do tempo. Mesmo tendo um tempo curto, com duração de 30 minutos e uma vez por semana, as nossas aulas de dança são construídas apoiadas numa escuta

imediate, no estar consciente, na sincronia, na sensibilidade, no respeito, na ludicidade, na empatia e na segurança.

Para Edwards, Gandini e Forman (2016), todas essas considerações nos lembram que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. O relacionamento é a dimensão fundamental de conexão desse sistema de aprendizagem.

A formação de um vínculo forte, amoroso e saudável é fundamental para a construção da inteligência emocional. Dessa forma, fica claro que a segurança afetiva da rotina da vida do bebê é o ingrediente principal para a formação do vínculo afetivo.

O planejar

A dança com os bebês, portanto, inicia-se com o caminhar e com a “chegança” do professor no berçário. Após a cuidadosa entrada, o professor cumprimenta os bebês e com movimentos delicados e leves vai se sentando junto a eles no chão.

Mas, afinal, como se dança com bebês? Como seria uma aula de dança com bebês a partir do olhar Labaniano?

O projeto “Dança Criativa com bebês” traz referências pelos estudos do Sistema Laban/Bartenieff, porém (re)apropriada para as infâncias contemporâneas. A pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de dança, na qual elementos comuns em sala de aula se integram com elementos comuns de aula de dança.

Atualmente existem pesquisas e estudos apropriados em dança criativa para criança, conservando os propósitos e ideias ramificadas num formato interdisciplinar, abrangendo várias linguagens da arte que trabalha com a proposta dos estudos do Movimento do Sistema Laban.

Para Anne Gilbert¹¹⁰, a Dança Criativa é “uma proposta de dança que combina o domínio do movimento com a arte da expressão. Essa combinação entre o movimento e a arte não se separa, pois é o que torna a dança criativa tão poderosa” (GILBERT, 2015, p. 4, tradução minha).

¹¹⁰ Fundadora e professora da *Creative Dance Center* (CDC), uma escola de dança em Seattle, nos EUA em 1981. <https://www.creativedance.org/>

Para nós, é um processo de fatores que não apenas se cruzam por causas e consequências e simplesmente passam como experimentos, mas que se misturam e se incorporam pelas relações entre as experiências tomadas por um domínio da consciência.

Com isso, pensamos na estrutura do planejamento que inclui as referências citadas, o Sistema Laban/Bartenieff, a Abordagem Pikler e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como:

- Caminho do berçário;
- Entrada afetiva (olhar, escuta e conversa corporal e oral);
- Espaço (preparo e organização);
- 1º momento (chão) – investigativos (objetos desestruturados e propositores);
- 2º momento (colo) – Experimento da dança pelo corpo/ espaço, no colo.

Esses são alguns elementos que norteiam o planejamento da aula de dança com bebês e alguns já foram mencionados ao longo do texto. Para referenciar a estrutura do planejamento dos dois momentos, as aulas são divididas em dois momentos.

O **primeiro momento** ocorre no chão, onde acontece a pesquisa dos bebês com os objetos desestruturados (Abordagem Pikler) e objetos propositores (MARTINS; PICOSQUE, 2012), através de circuitos sensoriais, o corpo/espaço e a interação com o vínculo.

O ambiente desse espaço pode ser preparado com os objetos de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e a interpessoal (EDWARDS *et al.*, 2016, p.73).

Quando o bebê está no chão ele encontra-se livre para seus movimentos. Quando algo chama a sua atenção, ele desloca-se para alcançá-lo. Isso já não acontece quando o bebê está acomodado na cadeirinha, pois ele se encontra em um estado de conforto, seu tronco e membros estão acomodados. Na cadeirinha, o bebê vira somente a cabeça para observar, mas, quando está no chão, ele vira primeiramente a cabeça para fazer sua observação, para

depois trazer todo o corpo. O bebê desloca-se totalmente para alcançar seu objetivo ou objeto. Seu deslocamento é ritmado e harmônico, quando de forma autônoma e livre, parte de um desejo e que é fundamental para seu o desenvolvimento. O “Mover-se em liberdade” (FALK, 2008, p. 43) também é uma das discussões que Emmi Pikler comenta em seus estudos e pesquisas com os bebês.

Nesse primeiro momento, podemos observar também o movimento do bebê que não se desloca ainda e observar a diferença e a conquista do movimento do bebê que se desloca pelos princípios básicos dos estudos do movimento, incluídos no Sistema Laban, por Bartenieff¹¹¹. Fernandes (2006, p. 56) comenta que, para Bartenieff, “o termo Padrões Neurológicos Básicos (PNB) implica na modificação simultânea dos sistemas nervoso e muscular rumo à complexidade”.

[...] são reconhecidos como: respiração celular, irradiação central, espinhal, homólogo, homolateral, contralateral. Pensando nas primeiras semanas de vida do bebê e na respiração celular dos PNB, lembramos que o bebê, move-se a partir de um umbigo, um movimento de expansão e contração, enchimento e esvaziamento, irradiando para todas as extremidades de seu corpo, mãos, pés e cabeça, como a organização de uma estrela-do-mar. (LIZA, 2021, p. 10)

Fernandes (2006, p. 56) acrescenta que podemos notar também os princípios de movimento de Bartenieff “pela observação dos mesmos em animais, crianças brincando e bebês aprendendo a se locomover”. Durante seus primeiros anos de vida o bebê “move-se de forma gradualmente mais complexa”, aprende a organizar seus padrões motores estabelecendo estrutura em seu sistema neuromuscular. Essa fase do bebê, além de ser extremamente importante, é muito rápida, eles passam da posição de repouso com pouca mobilidade para a habilidade de se deslocar rastejando, utilizando seus apoios, sentando, escalando, subindo, engatinhando até conseguir andar. Segundo a autora, o aprendizado do mover do bebê, isto é, a organização dos seus padrões motores, acontece de “maneira espiralada e não linear”, pois ele sempre retorna ao anterior, mas modificado com suas novas conquistas.

¹¹¹ Irngard Bartenieff, fundadora do Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies de Nova York, desenvolveu os Fundamentos Corporais Bartenieff, que foram incluídos no Sistema Laban/Bartenieff, com a formação teórico-prática.

Para além de exercício de psicomotricidade ou físico, o chão do berçário pode se tornar um lugar sensível e poético, pois o professor deve pensar em uma Educação sensível, em que ele se sinta um “provocador de afetos, que pode realizar experiências” (CUNHA; CARVALHO, 2020, p.137).

Nossa aula é planejada e recheada de objetos que contribuam para o deslocamento e investigação desse espaço estético escondendo mistérios, aos quais o mediador trará sensações emocionantes e curiosas ao bebê. Aqui, o objeto também é um importante mediador e podemos chamá-lo de objetos propositores:

Esses objetos são espalhados pela sala em “cantinhos estratégicos” com o objetivo de despertar a curiosidade e deslocamento do bebê. São apresentados e disponibilizados de acordo com o objetivo que o professor de dança for planejar. (LIZA, 2021, p.12)

Chamamos de objetos propositores (MARTINS; PICOSQUE, 2012) os que propiciam uma conexão entre a dança e o bebê, nascendo da experiência da relação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, uma espécie de “*start*”, um convite para a investigação do mover, dentre eles: tecidos com texturas diferentes, elástico, livro, boneco de madeira. Também são utilizados materiais não estruturados como: rolos de papel, canos de pvc, caixas de papelão etc. Esses objetos desestruturados “são objetos do nosso cotidiano que tenham características interessantes e qualidades táteis variadas, para a exploração manual” (SOARES, 2020, p. 40).

Depois de explorar a relação dos objetos e do corpo/espço, nossa aula é cuidadosamente encaminhada para o 2º momento.

No **segundo momento** os bebês são convidados a dançar no colo, experimentando os fatores do movimento (fluxo, tempo, espaço e peso) e as ações básicas corporais (pular, deslocar, etc.), pelo Sistema Laban/Bartenieff de forma lúdica, embalados em uma dança, que faz memória aos movimentos do útero.

A importância do colo vem sendo citada em algumas pesquisas relacionadas aos bebês, o colo é tão necessário aos humanos quanto o alimento, está relacionado intimamente a: amorosidade, afeto e aconchego. O colo é essencial para a sobrevivência e desenvolvimento físico, psíquico e emocional dos bebês.

Após todo esse processo planejado com ternura e construído entre afetos e vínculos, os bebês são convidados a dançar no colo. Esse momento é encantador, as respostas são imediatas e respondidas corporalmente pelos bebês, que erguem seus braços para o colo. As professoras e as cuidadoras do berçário colaboram com essa ação dançante. Acolhemos os bebês no colo e iniciamos um embalar ritmado pelo espaço em formato de roda. Dessa maneira, os bebês conseguem ter uma visão ampliada do espaço, permitindo a observação dos outros bebês que estão também dançando no colo e os bebês que estão no chão interagindo com os objetos propositores.

Os movimentos são sugeridos pela professora de dança e são organizados de acordo com a proposta da aula. Movimentos rápidos ou lentos, deslocamentos leves, ações em espaços diretos ou indiretos. As propostas dançantes também são relacionadas com os tipos de objetos oferecidos no primeiro momento da aula, quando os bebês brincam e fazem suas investigações livremente no chão.

É importante relatar que nem todos os bebês aceitam dançar em todas as aulas, por isso eles são convidados a essa dança. Dessa forma, podemos respeitar suas vontades com a máxima prioridade.

A manifestação corporal do bebê quando não quer dançar no colo é nítida, pois os que têm mobilidade se viram ou balançam seu corpo para dizer não, os bebês que não possuem muita mobilidade, por terem poucos meses, se manifestam com alguns resmungos ou caretas. A comunicação da linguagem corporal dos bebês é indicada por sinais para que os professores e os educadores captem seus desejos e sejam respeitados. Só é possível acontecer esse segundo momento da aula, de explorar corpo/espaco no colo, se o bebê aceitar a dançar.

Conclusão

Acreditamos que compartilhar o processo da experiência da dança com bebês e todo o encantamento dessa vivência seja uma forma de contribuir e colaborar com professores, educadores e profissionais de áreas diversas que trabalham com bebês e que,

assim como nós, buscam cada vez mais informações para desenvolverem seus trabalhos.

Estar disponível para se comunicar e ter a flexibilidade para se comunicar pela linguagem corporal é um grande desafio para o educador, além de romper barreiras e se abrir para novas propostas.

Dançar, colocando em suspensão os medos e receios, abre espaço para a contemplação, para o afeto, para as experiências e as lembranças do mover do útero materno.

O projeto ainda continua em processo e, como professora de dança, descobri que os bebês têm muito mais para ensinar sobre a Arte do Movimento do que para aprender.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**: Educação somática pelo método Body Mind Centering. Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Sesc edições, 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2010. (Coleção primeira infância).

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

GILBERT, A. G. Creative Dance for all ages. 2. ed. United States of America: Shape America. **YouTube**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipi-PiXfm98>. Acesso em: 06 nov. 2022.

LIZA, Adriana Vichez Magrini. Dançando com bebês a partir de um olhar Labaniano. CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6, 2ª Edição Virtual. **Anais** [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, Editora ANDA, 2021. p. 609-623.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

SCIALOM, Melina. **Laban plural**: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

SOARES, Susana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**. 2. ed. São Paulo: Editora Omnisciência, 2020.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 74. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

Duplas educativas de professoras e professores: especificidade da docência em creches um desafio cultural

*Michelle Gonçalves do Nascimento Faria*¹¹²

Resumo: Este trabalho aborda a docência compartilhada por professoras e professores de bebês e crianças pequenininhas em creches, trazendo os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento envolvendo as duplas educativas, como uma importante marca da docência nessa etapa da Educação. Considera que o trabalho em dupla educativa rompe, culturalmente, com o modelo tradicional de uma professora com um grupo de crianças, ajudando a quebrar a rigidez de ideias engessadas desestabilizando as normas escolarizadas para a Educação Infantil. A pesquisa analisa a docência compartilhada entre professoras e professores que ocupam o mesmo cargo, têm o mesmo poder de decisão, a mesma remuneração, que atuam em creches públicas e que compartilham a responsabilidade da relação com bebês e crianças pequenininhas, uma temática ainda pouco investigada. Tem como referencial teórico os Estudos Feministas, os Estudos de Gênero, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, realizados no âmbito da Educação Infantil, destacando as teorias e os debates sobre o cuidar e educar que nos ajudam a problematizar a Educação da pequena infância em nossa sociedade. A pesquisa tem como base os cinco princípios, que segundo Alfredo Hoyuelos (2019), envolvem o trabalho educativo em duplas. O princípio da relação partes-todo, consiste em somar as capacidades de duas pessoas trabalhando em conjunto. O princípio dialógico, que implica em manter viva as contradições, postas em diálogos em relação e em discussão pública de ideias da dupla que compartilha o espaço coletivo. O princípio da complementaridade significa assumir que somos incompletos e que existe a necessidade do encontro para intercambiar pontos de vista. O princípio da descontinuidade horizontal e vertical compreende que duas pessoas trabalhando juntas oferecem às crianças diferentes modelos de interação e de formas de se autoconhecer. Por último traz o princípio da contradição e alerta que é algo desejável é vital, pois nos convida a estar vivos, a aprender a nos relacionar com as contradições. Os dados foram coletados a partir de análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com as duplas educativas, compostas por uma professora e um professor, que atuam nos Centros de Educação Infantil - CEI - pertencentes a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os resultados apontam para discussões sobre os processo de composição das duplas educativas, os argumentos, princípios e os critérios presentes em suas escolhas e não escolhas; na negociação das tarefas, na realização do cuidar e educar no cotidiano educativo, assim como as

¹¹² Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos. Pesquisa sobre Gênero e Infância. E-mail: faria.michelle@unifesp.br

dificuldades e facilidades em atuar em duplas. Também apontam para as potencialidades desses arranjos envolvendo professoras e professores na relação do cuidado de bebês e crianças pequenas, que revelam a potência de um trabalho cooperativo que tonifica as relações educativas de gênero. Destaca ainda a capacidade dos bebês e crianças pequenininhas se relacionarem com diferentes adultas(os), estabelecendo múltiplos vínculos, e convocam para repensar as posições que as e os sujeitos assumem nessa complexa relação refletindo sobre a co-responsabilização e a co-docência. Os resultados apontam ainda para a necessidade de uma formação inicial na pedagogia, que aborda a relação entre pares de docentes como uma especificidade da docência em creches e, que possa romper com a lógica da docência no Ensino Fundamental, composta por somente um(a) professor(a) responsável pela turma de crianças, que contextualize a docência em creche e que problematize a complexidade das relações que se apresentam na creche envolvendo adultas(os), bebês e crianças pequenininhas.

Palavras-chave: Creche; Docência na Educação Infantil; Dupla Educativa; Formação Inicial, Gênero.

Introdução

Este trabalho tem como base uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada *Duplas educativas nas creches da rede municipal de São Paulo: desafio de gênero para a co-docência*. Esta pesquisa traz como conceito central a ideia das duplas educativas sendo o termo original *pareja educativa* (FIGUERIDO, SALDAÑA, 2004; COLL, MOLL, 2005; HOYUELOS, 2019, SALAS, s.d.). Tem por objetivo analisar a composição do trabalho docente realizado pelas duplas educativas, a partir do referencial teórico dos Estudos Feministas, os Estudos de Gênero, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Parte do entendimento que a dupla educativa é uma especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, especificamente em creches onde se realiza o atendimento de bebês e crianças entre 0 e 3 anos.

Problematiza a docência compartilhada entre professoras e professores que ocupam o mesmo cargo, têm o mesmo poder de decisão, a mesma remuneração, trazendo o contexto de profissionais concursados que atuam em creches públicas e que compartilham a responsabilidade da relação com bebês e crianças pequenininhas e as famílias, sem hierarquia, durante a maior parte de sua jornada laboral. Trazendo o contexto de profissionais concursados que atuam nos Centros de Educação Infantil pertencentes a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Apresenta

como professoras e professores pensam e desenvolvem o cuidado e Educação de bebês e crianças pequenas, como se constitui a organização do trabalho educativo nas duplas educativas na creche e os desafios do trabalho docente nas duplas educativas, diante das práticas educativas no cotidiano das creches.

A Carta Constitucional de 1988 traz a creche e a pré-escola como direito de mulheres e homens trabalhadores da cidade e do campo a assistência às crianças de 0 a 6 anos. E a importante garantia do direito à creche para todas as crianças. Quando a creche foi incluída no sistema educativo compondo a Rede de Educação, revelou-se a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para implantação e desenvolvimento de programas.

A creche é reconhecida nacionalmente como instituição educativa que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, em alguns estados e municípios recebe o nome de Centro de Educação Infantil – CEI – podendo atender crianças de 0 a 6 anos. É compreendido como um contexto de Educação não escolar (BECCHI, 2014). Ela surge como uma revisão dos papéis nas relações mulher/homem/criança/Estado/sociedade (HADDAD, 2020) essa relação é a gênese para compreendê-la, em especial as relações de gênero que “é uma construção social pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaços institucionais” (SAYÃO, 2005, p. 8). Com as creches “criou-se uma nova profissão: as trabalhadoras e trabalhadores de creche, sem que houvesse ainda um quadro de pessoal profissional adequado às necessidades para um funcionamento com qualidade técnica e profissional.” (TELES, 2017, p. 259).

A profissão de professor(a) de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, surge para atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, que regulamentou a formação mínima profissional para cada etapa da Educação, exigindo para profissionais que atuavam na creche, a formação em nível médio, na modalidade normal ou licenciatura de graduação plena. Segundo Ruth de Manincor Capestrani (2017), para atender essa exigência a Prefeitura de São Paulo, visando regularizar a escolari-

dade à nova realidade, investiu na formação e elaborou o projeto de formação denominado ADI-Magistério.

Essa instituição, possui algumas especificidades como, por exemplo, o atendimento em tempo integral de bebês e crianças, o cuidar e educar como indissociáveis e realizado mediante a co-presença e a co-docência de adultas e adultos. Essa última especificidade chamamos de dupla educativa tradução de *pareja educativa* (FIGUERIDO, SALDAÑA, 2004; COLL, MOLL, 2005; HOYUELOS, 2019, SALAS, s.d.) mas que também é conhecida como docência compartilhada (VIEIRA, BEZERRA, 2012; SILVA, SCHMITT, 2017)

Dupla Educativa como uma especificidade da docência em creche

A dupla educativa consiste em uma atuação pedagógica desenvolvida por profissionais que seguem o mesmo calendário, realizam as mesmas funções, o mesmo registro profissional e o mesmo salário, a mesma jornada laboral e compartilham, sem divisões de nomes em listas, um único grupo de bebês e crianças, com as quais compartilham a responsabilidade da relação com elas e suas famílias e que tem o mesmo poder de decisão, durante a jornada laboral. (HOYUELOS, 2019)

Organização muito parecida com a encontrada nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Educação de São Paulo. As professoras e professores concursados atuam em dupla¹¹³, exercem o cargo de Professor de Educação Infantil e ao ingressar recebem o mesmo salário. O que se difere é a responsabilidade burocrática por uma quantidade de bebês que compõem um agrupamento e são organizados em lista. Que para Hoyuelos, pode ser revisto, pois o trabalho em dupla educativa “rompe, culturalmente, com o modelo tradicional de uma professora com um grupo de crianças” (HOYUELOS, 2019, p. 120) quebrando a rigidez de ideias engessadas desestabilizando as normas. De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, de referência italiana, compreendemos que o trabalho em dupla constitui uma das especificidades da docência em creches.

¹¹³ A co-docência pode ser realizada em diferentes configurações, isso depende da organização da unidade educativa.

Apesar disso, percebemos que a questão da organização do trabalho em duplas educativas ainda é um tema pouco tratado nas pesquisas e nos documentos e publicações da Rede de Educação do Município de São Paulo. Na busca por informações sobre essa organização de trabalho encontramos no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) a seguinte afirmação “o espaço é o segundo educador da turma, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2015, p. 47). O que pode nos revelar que a rede não traz em destaque a importância do trabalho em dupla. Já nas publicações dos estudos italianos, estudos esses que são referenciais da mesma rede, identificamos que “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (GANDINI, 1999, p. 157).

No campo das pesquisas, encontramos algumas referências sobre os arranjos de profissionais que atuam juntos na creche ou na pré-escola, mas que na atuação junto às crianças, nas salas de referências não tem o mesmo poder de decisão, não recebem o mesmo salário e são registradas e/ou nomeadas como auxiliares de sala, estagiárias entre outras nomenclaturas. É importante considerar que muitas auxiliares de desenvolvimento infantil, auxiliar de sala, auxiliar de professor possuem a formação mínima exigida por lei licenciatura plena em pedagogia (CAPESTRANI, 2007; GUIMARÃES, 2008; SERRÃO, 2016; SADDY, SANCOVSCI, KASTRUP, 2018; SOUZA, 2020) exercem o cuidar e educar e geralmente ficam mais tempo com os bebês e crianças do que a professora, que trabalham meio período, situação essa denunciada nas pesquisas citadas anteriormente e pelo coletivo #somostodasprofessoras¹¹⁴.

Hoyuelos compartilha alguns argumentos em defesa do trabalho em dupla, são eles: O primeiro “Argumento culturais e contraculturais” (Hoyuelos, 2019, p. 122) diz respeito a cultura

¹¹⁴ Somos um Coletivo Estadual de Professoras da Educação Infantil Pública/Creche que Luta pelo Direito à Inclusão no Plano de Cargos Carreira do Magistério, o cumprimento da LDB, o Respeito e Valorização da Primeira Infância e Professoras. Disponível em: <https://www.facebook.com/Somos-Todas-Professoras-10679422778060/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

solitária da professora que não compartilha as emoções encontradas na relação com as crianças, que considera a criança como propriedade privada e denuncia a pedagogia bucólica referenciando a ideia de um pastor que controla o bando de ovelhas e que desse modo, não é possível educar.

O “Argumento baseado na filosofia da complexidade” (HOYUELOS, 2019, p. 123) parte da ideia de que se acreditamos que meninas e meninos são complexos e têm grandes capacidades é porque abrangemos a teoria da complexidade para compreendermos essas relações. Ele parte desse argumento para explicar as relações estabelecidas pela dupla educativa por meio de princípios. Para ele, o princípio da relação partes-todo afirma que a dupla educativa consiste em somar as capacidades de duas pessoas trabalhando em conjunto e não meramente em somar (juntar) um com o outro. O princípio dialógico que implica em manter viva as contradições, postas em diálogos em relação e em discussão pública de ideias da dupla que compartilha o espaço coletivo. Já o princípio da complementaridade significa assumir que somos incompletos e que existe a necessidade do encontro para intercambiar pontos de vista. Além disso, cada um tem uma forma de relação e de atitude imposta por nossa formação, nossa cultura ou expectativas. E a capacidade que meninas e meninos têm de estabelecer desde o nascimento relações com diferentes pessoas é uma das riquezas do ser humano que pode vir a ser ampliado por meio da dupla educativa. O princípio da descontinuidade horizontal e vertical compreende que “duas pessoas trabalhando juntas oferecem às crianças diferentes modelos de interação e de formas de se autoconhecer” (*Ibidem.* p. 126). Acentua que as crianças de forma inteligente podem estabelecer relações e normas diferentes com cada indivíduo. Por último traz o princípio da contradição e alerta que é algo desejável é vital, pois nos convida a estar vivos, a aprender a nos relacionar com as contradições.

“Argumentos de caráter ético-educativa” (HOYUELOS, 2019, p. 126) pressupõe que educar significa confrontar e discutir publicamente interpretações possíveis sobre a maneira de fazer a Educação, abrir-se a crítica, estar disposto a expor-se às considerações dos demais, a aprender a realizar apreciações e avaliações sobre o trabalho dos outros profissionais e distingui-las de críticas

peçoais. A dupla educativa proporciona mais riqueza e complexidade ao grupo, mais modelos, mais conflitos sociocognitivos, mais ideias. E alerta que “educar denota saber, continuamente, entrar em consenso e desconsenso” (*Ibidem*, p. 127). Para ele, o trabalho em dupla é um modo de realizar cotidianamente as possibilidades democráticas da escola como enfoque formativo.

Os “Argumentos organizativos” (HOYUELOS, 2019, p. 128) revela o trabalho em dupla como um dos elos da grande cadeia de todo o trabalho cooperativo que se realiza na escola, uma vez que permite a ampliação das oportunidades organizativas. Já o “Argumentos sobre a diversidade de papéis” (*Idem, ibidem*) problematiza que um professor ou uma professora sozinho dificilmente experimentam papéis diferentes dos de “ensinantes”. A dupla proporciona estabelecer papéis de atuação complementares, a possibilidade de observar e exercer um olhar crítico sobre a atuação da ou do colega, de observar com detalhes os acontecimentos cotidianos e experimentar e definir novos papéis de intervenção.

Também compartilha os “Argumentos baseados na resiliência e na capacidade humana de adaptabilidade” (HOYUELOS, 2019, p. 129) que diz respeito a capacidade de solucionar os problemas e se refazer diante das graves adversidade da vida, a capacidade de estabelecer múltiplos vínculos com diversos sujeitos permite uma personalidade com uma adaptabilidade mais flexível. “Argumentos neurológicos” (*Idem, ibidem*) enfoca a capacidade do ser humano, prematuramente, de fazer múltiplos contatos sociais, ampliando as competências neuronais. “Argumentos laborais e funcionais” (HOYUELOS, 2019, p. 130) compreende que a dupla educativa possibilita uma certa estabilidade à turma, na falta de uma das pessoas da dupla, conferindo uma referência mais segura e estável.

Os “Argumentos emocionais” (*Idem, ibidem*) segundo o autor a dupla educativa permite compartilhar sonhos, estratégias e emoções positivas. Essa forma de trabalhar possibilita contrastar experiências, argumentos, enriquecer-se mutuamente e complementar-se. Para o autor “os sonhos contagiam profissionalmente e provocam uma retroalimentação positiva, que por sua vez, emociona.” (*Idem, ibidem*). O que confere à profissão um significado emocional de grande valor vital e educativo.

E por último os “Argumentos sobre virtudes e atitudes para a colaboração” (HOYUELOS, 2019, p. 131) destacados por Teresa Huguet (2009) e Cristina Salamanca (2011) que diz a respeito as capacidades de romper com o isolamento, a melhora do processo educativo e da prática docente, a ampliação das possibilidades de relação, a colaboração não assimétrica, “potencializar a indagação, a criatividade e a busca conjunta de soluções, sem evitar a confrontação tranquila de opiniões ou a exploração de alternativas” (HUGUET, 2009; SALAMANCA, 2011 *apud* HOYUELOS, 2019, p. 131) Hoyuelos destaca que as crianças têm o direito de vislumbrar essas capacidades e valores, pois são modelos pertinentes e coerentes.

Todos esses argumentos, podem nos ajudar a problematizar e a compreender as relações entre as(os) profissionais de Educação que trabalham sob essa perspectiva, na busca por compreender os benefícios e os entraves educacionais e culturais dessas relações. Deste modo, pretendemos compreender, problematizar e jogar luz nessa organização de trabalho de modo a revelar como são planejadas, negociadas e realizadas as ações docentes desempenhadas por duplas educativas compostas por diferentes arranjos.

Consideramos valiosos os argumentos compartilhados por Hoyuelos (2019) e compreendemos que é necessário trazer para a formação docente inicial e em serviço a discussão e o aprofundamento do trabalho em dupla educativa, assim como a docência com bebês, já que identidade dessa profissão que vem sendo inventada (MANTOVANI, PERANI, 2014) e se revela diversa uma vez que o cuidar é algo cultural. Apresentamos a seguir alguns resultados parciais da pesquisa, a partir de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que podem nos ajudar a compreender os pontos apontados anteriormente, e outros obstáculos que compõem o desafio do trabalho na dupla educativa.

Entrevistas: diálogo com docentes que atuam em duplas educativas

Para a pesquisa de mestrado, foram realizadas entrevistas individuais com professoras e professores, totalizando 5 duplas educativas. Para elaboração deste texto trago os resultados parciais dos dados coletados por meio das entrevistas, e apresentamos por

meio deles as professoras e professores que compartilharam suas experiências. O que nos possibilita iniciar a reflexão sobre o trabalho compartilhado e realizado por mulheres e homens.

Caracterização das duplas de docentes entrevistadas(os)

Nome fictício do(a) docente	Tempo juntas(os) em dupla	Idade das crianças¹¹⁵	Agrupamento
Manuel/Aline	4 anos	1 ano a 1 ano e 11 meses	Berçário 2
Alex/Helena	2 ano	1 ano a 1 ano e 11 meses	Berçário 2
Ivan/Lindalva	6 anos	0 a 11 meses	Berçário 1
Edmilson/Reginalda	6 meses	1 ano a 1 ano e 11 meses	Berçário 2
Elton/Franciele	1 ano	1 ano a 1 ano e 11 meses	Berçário 2

A entrevista foi um procedimento que auxiliou na geração de dados da pesquisa qualitativa. Ela acrescentou o fator da interatividade entre a pesquisadora e as(os) pesquisadas(os), principalmente envolvendo questões abertas, que permitiram às(aos) entrevistadas(os) discorrerem sobre o tema solicitado, assuntos que lhe são familiares. Desse modo, as entrevistas com as professoras e professores foram momentos privilegiados para aproximação dessas(es) profissionais, para a coleta de informações, para a compreensão e problematização diante das leituras das referências bibliográficas, suporte teórico para a pesquisa.

A análise parcial dos dados vem sendo desenvolvida através do olhar reflexivo sobre as respostas das(os) entrevistadas(os), à luz dos referenciais bibliográficos. Realizar essa pré-análise também permitiu observar os processos que consideraram a creche como uma instituição educativa, baseadas em ações docentes que ajuda a compreender a complexidade das relações docentes nesta etapa da Educação, assim como permite problematizar a identidade da creche na atualidade.

¹¹⁵ Fonte: Instrução Normativa SME Nº 42, de 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-28-de-outubro-de-2021>

Os encontros com as(os) professoras(es) dos CEIs, e as escutas de suas experiências nas duplas educativas a partir das entrevistas, possibilitaram tecer reflexões e compreender as diferentes facetas que permeiam as relações no trabalho docente exercido por mulheres e homens, assim como pensar na docência compartilhada e as possibilidades de construção de parcerias no processo educativo na creche. As entrevistas revelam que na formação inicial as professoras e professores tiveram contato com a teoria, as(os) autoras (es), mas que foi o cotidiano do seu fazer pedagógico que lhe supriu condições para compreender os bebês e suas especificidades.

Eu acho que a formação me deu a teoria. Mas o trabalho no dia a dia, me deu o que eu precisava, me deu as ferramentas. Porque, eu acredito que a minha formação, a formação de um pedagogo, de um professor de Educação Infantil, ela é muito teórica. Mas quando você entra lá dentro, é muita diferença. (Professor Alex, 21 maio 2021)

Grande parte aprendemos mesmo na prática. No chão da escola mesmo, que vem as dificuldades. E aí você vai se moldando aprendendo o que você não aprendeu na parte teórica você aprendendo na parte prática mesmo, mas a parte teórica foi muito importante. Sem dúvida! (Professor Manuel, 17 maio 2021)

Rosemberg (1994) já alertava em seus estudos como a formação para a(o) educadora(o) infantil é insuficiente, mesmo quando complementada por especialização, pois negligenciava a dimensão do cuidado. Na fala a seguir, a professora Reginalda compartilha que aprendeu a cuidar com outras profissionais.

Eu fiquei assustada no início. Eu não sabia se era hora de trocar se era para dar mamadeira. “E se a criança se engasgar”? Ainda bem que eu não peguei um berçário de início quando eu entrei. Porque eu ficava nas salas ajudando e fui vendo as professoras como elas faziam. E foi através das professoras que já ficavam com os bebês, que eu aprendi e que eu fui pegando experiência. (Professora Reginalda, 18 fev. 2022)

É possível observar no relato da professora um fator crucial da pesquisa que é a divisão sexual do trabalho, sua fala contradiz um dos discursos da justificativa da presença maciça de mulheres na Educação Infantil, o “dom”, a relação com a maternidade e por isso a predisposição para o cuidar e por isso a naturalização da profissão construída no decorrer da história como sendo do gênero feminino. Ela diz que não sabia a hora de trocar e dar mamadeira

revelando que ela precisou aprender com outras profissionais. O que também é dito pelo professor Elton

Então, por exemplo, a professora aposentou e deixou as crianças, em fase de desfralde. E eu tive que me adequar, aprender, porque não era meu convívio. Eu aprendi com ela a trocar. (Professor Elton, 19 jan. 2022)

Nas entrevistas também evidenciou as marcas de gênero presentes na profissão. As justificativas que revelam o não lugar do professor no cuidado de bebês atendidos nas unidades educativas e que o preconceito também está presente no modo como os professores olham para a profissão, como é possível observar no fragmento abaixo

A mulher é mãe, mesmo quando não tem filho, ela é mãe. Ela tem sim, essa aura de mãe, essa energia. Porque a mulher é amor. É isso que ela é! E a criança pequena também tem essa visão. Do que é a mãe, a gente pensa que não, mas ele tem. Hoje em dia tudo tem na TV, mostra a mãe com o filho. Ele vê o parceiro, com a mãe dele indo embora. Então, ele acaba espelhando aquela figura na professora. É um negócio que eu digo para você que não é nem pedagógico. É um negócio que é Divino. Essa questão do trabalho da professora de CEI. (Professor Edmilson, 04 jun. 2021).
Então, a sociedade quando vê um homem na Educação Infantil, acha que ele está no lugar errado. Que aquilo não é um trabalho para homem. Homem tem que trabalhar de pedreiro, homem tem que trabalhar na indústria; homem tem que trabalhar na área tecnológica, homem tem que trabalhar em escritório, homem tem que trabalhar em supermercado. O “cuidado e o afeto” são necessários para trabalhar no CEI. Em CEI é afeto, é amor! A sociedade tem isso como um critério e eles nos rotulam. (Professor Edmilson, 04 jun. 2021).

Os olhares de suspeita e as tentativas de segregação (MONTEIRO, ALTMANN, 2014) estiveram presentes nas entrevistas, compartilho os fragmentos na tentativa de revelar o conceito de masculinidade hegemônica (CONNELL, 2005) em que as relações de gênero estão sempre em disputa.

Ao olhar para os dados da pesquisa podemos perceber como os estudos feministas, assim como os estudos de gênero são importantes para a desnaturalização da divisão sexual das profissões e rejeitaram o discurso do determinismo biológico dessas diferenças, por meio da compreensão de gênero como uma construção social. A entrevista com as professoras Lindinalva e Reginalda reve-

lam o quanto a naturalização de determinadas funções atribuídas ao sexo biológico e as características construídas historicamente estão presentes nas justificativas pela escolha da profissão.

Por não ser uma carreira tão convidativa para o homem, não é uma carreira que atrai, por que algumas pessoas atribuem ao preconceito. Já para mulher sim. Porque são muitas, e se adequam ao salário, porque está ajudando financeiramente, se não for casada, a família. E para mulher solteira, a prefeitura é suave. O homem é muito mais ambicioso e tem essa carga de responsabilidade. Então ele [docente homem] pensa: “Vou ganhar isso? Não quero!” (Professora Lindinalva, 19 jan. 2022)

Porque trabalhar com homem, faz a gente ser muito objetiva também! E já vou te falar de antemão, não é qualquer pessoa que tem perfil pra trabalhar com um homem! Porque eles são objetivos. (Professora Lindinalva, 19 jan. 2022)

“Ah, você limpando bumbum de criança?” “Você poderia arrumar um cargo melhor!” Tinha um professor uma época atrás que estava esperando sair o concurso para coordenador! (Professora Reginalda, 18 fev. 2022)

A ideia de masculinidade hegemônica ajuda a compreender como as relações de gênero atribuem um conjunto de práticas que indicam a norma e a forma mais honrada de ser um homem, padronizando maneiras de ser e estar. Ao refletir sobre as falas nas entrevistas percebemos como as relações de gênero estão presentes nas duplas educativas e como gênero se revela como um fator que interfere na composição e na divisão do trabalho educativo das duplas.

Nos ajudam a compreender a importância da relação e examinar a composição das duplas educativas, os estudos preliminares inspirados nas pesquisas de (MALAGUZZI, 1981; FIGUEIREDO E SALDAÑA, 2004; COLL E MOLL, 2005; SALAMANCA, 2011; HOYUELOS, 2019, 2021), partindo da teoria da complexidade, que “supõe um tipo de ética, de estética e de política, é uma escolha, uma forma de vida, um possível olhar sobre a realidade é uma forma de entender a escola, sua organização, a educação e a profissão” (HOYUELOS, 2019, p. 29). Segundo o autor, pensar nas duplas educativas, nos revela o desafio de pensar na consolidação de princípios, como o princípio da relação parte-todo; princípio dialógico, princípio da complementaridade, princípio da descontinuidade horizontal e vertical e o princípio da contradição.

Alguns princípios estão presentes nas escolhas ou não escolhas das professoras e dos professores de compor a dupla, princípios que são elencados por cada sujeito a sua maneira de compreender a profissão e o mundo, as facilidades e dificuldades que ela e ele observa em realizar o trabalho cotidianamente.

As entrevistas também destacaram as dificuldades/as facilidades em atuar em duplas. O permite ampliarmos a discussão compreendendo que “o valor mais importante é da complementaridade” (HOYUELOS, 2019, p. 139) onde os dissensos também têm grande importância. As diferenças de ser e agir, permite aos docentes um equilíbrio profissional ao construir diferentes posturas.

É possível perceber que os acordos/combinados da organização das duplas está permeada pelas contradições, as(os) docentes que compartilham esse arranjo laboral, “podem estabelecer muitas possibilidades qualitativas e quantitativas de formas organizadas de praticar a tarefa educativa” (HOYUELOS, 2019, p. 128). Deste modo os acordos, combinados, consensos e dissensos delineiam a forma de organizar o que possibilita uma modelagem ao longo do trabalho docente.

Considerações finais

Consideramos que as problemáticas e os questionamentos apresentados neste trabalho mobilizam a debruçar com urgência sobre a dupla educativa, uma temática pouco discutida. A importância de refletir sobre os processos educativos e as mudanças de papéis sociais, também relacionando com as crises contemporâneas do patriarcado e nos provocam a pensar nos espaços compartilhados de Educação e docências da creche, nas transformações sociais de gênero.

Esse percurso reflexivo permite compreender as mudanças e permanências na profissão docente de creche, a pensar num projeto educativo para a Educação de bebês e crianças pequenas no espaço coletivo institucional, que envolve toda a equipe de profissionais e a comunidade educativa, entendo a creche um fórum da sociedade civil, sobre a possibilidades de transformação na direção da construção de um projeto de sociedade mais democrática e contribuir também na afirmação dos Direitos Humanos na

Educação, uma vez que o contexto atual nos traz urgência para investigar as desigualdades sociais.

Buscamos identificar os desafios do trabalho docente nas duplas educativas, problematizando a divisão sexual do trabalho, diante das práticas educativas no cotidiano das creches envolvendo o cuidado com o corpo. Alertar para a importância de pensar estratégias de ampliação da co-responsabilização e da co-docência, para a enfrentar as desigualdades de gênero; identificando possibilidades e caminhos que ajudam favorecer o reconhecimento da profissão docente para além dos estereótipos de gênero.

Os resultados parciais da pesquisa apontam para a necessidade de formação em serviço para as relações que se apresentam no arranjo da dupla educativa, em especial as concepção de criança e infância e da instituição creche, bem como as relações de gênero. Olhar para as relações nas duplas educativas permitiu compreender um projeto desafiador para aqueles que permanecem na docência da creche, que necessita de uma rede de apoio que envolve suas e seus parceiras(os) e a direção da escola. Ajudam a compreender percurso profissional como se tornar docentes, refletindo sobre a formação inicial e em serviço dessas/desses profissionais, sobre a presença e ausência dos estudos sobre bebês e crianças pequeninhas na formação inicial, sobre os estereótipos emocionais, sobre as questões referentes ao amor e a vocação profissional, e a concepção de creche e de criança que delinea sobre a questão salarial e a sua relação com o gênero e o desprestígio desses profissionais é o nosso percurso inicial.

Buscamos assim trazer algumas contribuições sobre o compartilhamento das ações pedagógicas, por meio das duplas educativas, que reverberam uma prática pedagógica de grande valor para bebês, crianças pequenas, profissionais da Educação e famílias. Olhar estas relações no contexto brasileiro é bastante desafiador, considerando o cenário das políticas públicas que envolvem a Educação na creche, assim como as questões impostas pelas desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade.

Referências

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPESTRANI, Ruth de Manincor. **De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de Educação Infantil:** mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI – magistério. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CONNELL, Robert William. **Masculinities**. 2. ed. California: University of California Press, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2019.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUERIDO, Cristina; SALDAÑA, Maria José. El reto de trabajar en pareja. **Revista In-fan-cia**, v. 87, p. 16-19, 2004.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais envolvimento pessoal. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOYUELOS, Alfredo. Compartilhar o trabalho: a dupla educativa. *In:* HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

JANNING, Daniel Prim; CASSIANI, Suzani. A Co-docência na formação de professores em Timor Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 10., 24 a 27 de Novembro de 2015, Águas de Lindóia/SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 2015..

MALAGUZZI, Loris. “**La storia incompiuta degli asili nido a dieci anni dalla legge 1044**”, *Zerosei*, año 6, n.1 (septiembre 1981), p. 9-15

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada, o educador da primeira infância. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (Orgs.) **Ler com bebês:** contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014.

ROSA, Kelly Rodrigues da. **Docência(s) compartilhada(s)**. Como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil. Trabalho de conclusão – Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. *In:* BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasil, DF: 1994.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 42, de 28 de outubro de 2021. Estabelece diretrizes gerais para a realização de cadastramento, compatibilização, matrícula e transferência, reorganiza os agrupamentos na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, SP: 2021. Disponível em:

<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-28-de-outubro-de-2021> Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, Emily Bomfim. Auxiliares na Educação Infantil: Entre cuidar e educar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 05, Ed. 12, v. 06, p. 152-163, dez. 2020.

Educação Física na Educação Infantil: um olhar a partir da base nacional comum curricular

*Juliana Mottini Klein*¹¹⁶

Resumo: A Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI) e sua importância no desenvolvimento das crianças tem sido objeto de estudo, pesquisas e investigações. Discussões articulando esses temas tornaram-se cada vez mais presentes com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Notoriamente a Educação Física não aparece neste documento para esta etapa de ensino, e o que mais se aproxima da área é o campo de experiência: “Corpo, Gestos e Movimentos”. Visando analisar como a EF vem sendo desenvolvida no contexto da EI e como esta se apresenta na BNCC, mais precisamente nas propostas relacionadas ao corpo, gestos e movimentos, este estudo apresenta uma pesquisa qualitativa exploratória sobre sua aplicabilidade desenvolvida para conclusão do curso de pós-graduação em Educação Física Escolar na Universidade de Pelotas/RS (UFPel). Veremos aqui um recorte das análises referentes a um estudo investigativo que teve como objetivo verificar se são oferecidas propostas/atividades que visam desenvolver o corpo, gestos e movimentos das crianças na Educação Infantil. Dessa forma, através do método de Análise de Conteúdo da Bardin (2011), apresento uma maior compreensão da realidade através do agrupamento de respostas obtidas sobre o tema, demonstrando assim a visão das professoras e famílias das crianças sobre o mesmo. A amostra foi composta por 10 docentes e 10 responsáveis/famílias das crianças de uma escola municipal de Educação Infantil, a qual pertence à rede municipal de São Leopoldo/RS. Com as respostas obtidas nos questionários e das análises teóricas percebeu-se que há presença da Educação Física na Educação Infantil. Com intencionalidade e objetivos definidos pelas professoras e de acordo com a BNCC são oferecidas frequentemente às crianças propostas que contemplam o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”. Dessa forma, evidenciou-se que as docentes através das atividades proporcionadas visam contribuir para o desenvolvimento infantil de forma integral, ou seja, nas mais diversas áreas: motora, social, afetiva e cognitiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Corpo e movimento.

Introdução

Contemporaneamente, muitas discussões têm sido empreendidas com o intuito de apresentar a importância da Educação Física

¹¹⁶ Professora da Rede Municipal de São Leopoldo/RS, Mestre em educação (ULBRA); graduada em Pedagogia e Educação Física (ULBRA), Pós-graduada em Gestão, coordenação e supervisão escolar (ULBRA) e Educação Física escolar (UFPel), Mestre e doutoranda em educação (ULBRA/RS). Pesquisa sobre Educação Física e Educação Infantil desenvolvida para conclusão da Especialização em Educação Física Escolar. E-mail: julianamottiniklein@gmail.com

no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Discussões articulando esses temas e conceitos se acentuaram e tornaram-se mais presentes com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esta, por sua vez, trouxe inovações e articulações das questões motoras em paralelo a habilidades de outras áreas, oportunizando uma prática integrada para as crianças da Educação Infantil.

A interdisciplinaridade apresentou-se de forma mais efetiva pela nova forma de organização, entendida agora como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (conviver, brincar participar, explorar, expressar e conhecer-se), contemplando propostas de interações e brincadeiras. A abordagem do corpo e do movimento tornou-se evidente no campo de experiência: “Corpo, Gestos e Movimentos”, o que denota sua devida importância para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças na Educação Infantil junto com as vivências de suas infâncias, através da ludicidade e interações (BRASIL, 2018, p. 37).

Ao perceber a importância destas experiências corporais nas crianças da Educação Infantil, tomei como propósito deste estudo investigativo verificar no contexto educacional se são oferecidas propostas/atividades relacionadas ao corpo, gestos e movimentos, se existe aceitação e interesse das crianças em participar das mesmas e se estas por sua vez promovem de forma efetiva o desenvolvimento integral das crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), pertencente à rede municipal de São Leopoldo/RS.

Coerente com o objetivo apresentado, esse estudo utilizou a metodologia qualitativa exploratória e o instrumento para a produção dos dados foram questionários on-line, apresentando uma breve identificação dos respondentes e informações que foram utilizadas como dados analíticos. Como mencionado às análises foram realizadas a partir de questionários com perguntas previamente definidas. Estas foram disponibilizadas às docentes e familiares das crianças através da plataforma Google Forms visando à obtenção das informações sobre as práticas docentes (professoras) e sobre a aceitação e desenvolvimento das crianças e relação às mesmas (familiares e docentes), tendo em vista a importância das famílias na organização, participação e desen-

volvimento no Ensino Remoto durante a pandemia. A amostra utilizada foi composta de 10 professoras da instituição e 10 famílias (pais e/ou responsáveis) de forma aleatória e que aceitaram participar da pesquisa.

A análise de dados obtidos nos questionários foi desenvolvida entre os meses dezembro de 2021, janeiro e fevereiro de 2022 e teve como base o método de Análise de Conteúdo da Bardin (2011) seguindo suas três fases fundamentais: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos com inferências e interpretação” (Bardin, 2011, p. 47). Nesta etapa foi realizada, inicialmente, a leitura dos dados brutos, formuladas hipóteses e definidos os indicadores a serem utilizados na fase de exploração do material. A seguir foi executada a leitura e, com isso, a codificação e a categorização do conteúdo textual definindo e classificando por semelhança e relevância. Dessa forma, a partir da categorização, interferências e interpretações dos dados tivemos uma visão abrangente da prática ou não de atividades/propostas de Educação Física relacionadas ao corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil e conseqüentemente da adesão e desenvolvimento das crianças a partir da realização delas.

A realidade atual da Educação Física na Educação Infantil

A realidade apresentada por muitas redes municipais de ensino pouco se tem presente docentes especializados em Educação Física, deixando toda essa bagagem do movimento corporal para os(as) professores(as) com formação em magistério e/ou pedagogia, os quais não têm formação específica na área. Quando se tem docente de Educação Física nas escolas muitas vezes estes não possuem formação para atuar com essa faixa etária, tendo uma experiência maior em atividades direcionadas ao Ensino Fundamental.

À prática da Educação Física e as atividades corporais nas escolas de Educação Infantil quando ocorrem relacionam-se de forma geral, na sua maioria, às atividades lúdicas que envolvem brincadeiras recreativas, apenas para divertimento e socialização das crianças. Com isso, percebo que o objetivo principal destas se restringe ao lazer e ao divertimento, sem ter foco mais específico no desenvolvimento corporal.

Tendo essa preocupação em que seja contemplada à área de desenvolvimento corporal na mesma proporção que as demais áreas e reconhecendo a importância que este representa nessa faixa etária e os benefícios que ele trará futuramente tomei esse tema de estudo investigativo. Certamente ainda temos muito a evoluir nesse campo de atuação da Educação Física na Educação Infantil, pois mesmo com algumas reformulações no documento norteador destacando o campo do corpo, gestos e movimentos a ser contemplado nas propostas infantis, pouco se vê em documentos regionais normativas que evidenciem a necessidade de professores(as) específicos(as) da área para atuar nas escolas públicas.

Acredito que exista interesse em alguns docentes da Educação Infantil em proporcionar práticas corporais que objetivam o desenvolvimento corporal, porém falta um comprometimento e interesse maior do poder público, inclusive aqui no estado do Rio Grande do Sul em determinar e valorizar a área da Educação Física na etapa inicial da Educação Básica. Caberia aos municípios uma adequação nas suas redes para que se tenha presente, não somente na Educação Infantil, como também em todos os anos do Ensino Fundamental, professores(as) de Educação Física para atuar de forma mais efetiva e específica.

O brincar e a ludicidade na Educação Física infantil

O brincar e a interação oportunizada em diversos momentos na escola “caracteriza o cotidiano da infância” (BRASIL, 2018) e oportuniza aprendizagens significativas para o desenvolvimento dos sujeitos infantis na sua integralidade. Muito próximo ao brincar espontâneo e mediado pelo(a) professor(a) encontram-se as propostas da Educação Física, pois através de jogos simbólicos e brincadeiras lúdicas consegue-se identificar a “expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”, aspectos relevantes e expostos pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 37).

A partir de orientações expostas no documento oficial nacional: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, juntamente com pesquisas e estudos na área, verifiquei, mesmo que de forma breve, a importância da Educação Física no desenvolvimento

das crianças da Educação Infantil. Sem ser mencionado o termo Educação Física, através da distribuição dos objetivos por campos de experiências e com um deles mais relacionado ao corpo, gestos e movimentos fica em evidência que a Educação Física se dá com ampla valorização da ludicidade na prática do movimento. Através dos jogos, do brincar e da utilização do faz de conta às crianças na faixa etária de zero a cinco anos têm oportunidade de estabelecer relações com os outros e consigo mesmas e o brincar mais do que um momento de prazer e diversão, torna-se um estímulo para a curiosidade, iniciativa, autoconfiança, desenvolvimento da linguagem, pensamento, concentração e atenção.

Tendo em vista que as aprendizagens infantis têm como eixo as interações e as brincadeiras e para que lhe sejam assegurados os diretos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se a nova organização curricular da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) se estruturou em cinco campos de experiências. Com isso, devido ao tema explorado na pesquisa será dado um destaque a seguir ao campo que mais se relaciona com o estudo investigativo.

A BNCC e o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”

Os campos de experiências que devem ser contemplados na Educação Infantil a partir da BNCC mesmo apresentados de forma interdisciplinares e interligados na prática cotidiana da Educação Infantil, como já dito anteriormente o que mais se relaciona aos objetivos corporais e de movimento humano e se aproxima da Educação Física é o campo “Corpo, Gestos e Movimentos”. Como os demais campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Estes campos, por sua vez contemplam saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Existe uma abordagem na BNCC que aponta alguns dos movimentos motores e cita exemplos de como estes podem ser apresentados dentro do cotidiano infantil, porém ainda este se apresenta de forma superficial e geral, não expondo

exemplos de situações que podem ser aplicadas para atingir os objetivos de aprendizagem sobre cada campo de experiência.

Com estudo mais específico sobre o documento fica em evidência que o foco maior da Base (BRASIL, 2018) são as experiências e vivências, oportunizando aos(as) docentes desafios pra compor suas práticas. As orientações, nomeadas objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são abrangentes e cada professor(a) busca suas atividades e estratégias didáticas para atingir os objetivos. Com isso fica explícito no documento norteador que para proporcionar aprendizagens significativas às crianças estas, por sua vez, devem estar imersas em situações de aprendizagem, abertas a possibilidades de interações, ou seja, envolvidas em múltiplas “experiências de aprendizagem” (BRASIL, 2018). Nesse sentido, tais abordagens práticas tornam-se um desafio constante para os(as) docentes, pois devem propor momentos e atividades que promovam tais experiências.

Como apresentado na BNCC e nos objetivos para cada faixa etária, muito se percebe o foco nas habilidades motoras finas, envolvendo certo preparo para uma posterior escrita. Cuidado com o corpo, envolvendo higiene também se faz presente em alguns dos objetivos. Jogos e brincadeiras são apresentados como estratégias, mas sem sugestões de práticas para que tais objetivos citados sejam contemplados.

A importância atribuída ao corpo e ao movimento na Educação Infantil está diretamente relacionada com as oportunidades que as crianças têm de produzir culturas, como autoras de suas próprias práticas. Porém para que as crianças possam se relacionar e vivenciar novas experiências cabe destacar a importância e intencionalidade do(a) professor(a), atribuindo dessa forma ao(à) docente o meio para que estas tenham oportunidades diversas de aprendizagem.

A prática de atividades corporais e a intenção educativa docente

O desenvolvimento infantil não é visto como um processo natural ou espontâneo, mas sim como algo potencializado a partir da intenção educativa do(a) professor(a) na execução das suas

práticas pedagógicas. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição dos(as) professores(as) e na oportunidade de as crianças vivenciarem experiências que lhes permitam conhecer-se e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. Com isso, grande parte do trabalho docente é “refletir, selecionar, organizar, planejar e mediar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 36).

Certamente na Educação Física não é diferente, e por acreditarmos na intencionalidade educativa e na potência das mediações docentes para promoverem situações que visam o desenvolvimento infantil este tornou-se o tema dessa pesquisa. Cabe destacar que a Educação Física pode ser uma parceira no desenvolvimento infantil por envolver a expressão corporal e as culturas infantis de movimento como forma de linguagem, tão importantes como as outras linguagens visuais e referentes à oralidade também trabalhadas nessa faixa etária (BRASIL, 1998).

Pensando em uma formação integral das crianças e suas especificidades destaco a importância das brincadeiras nas atividades de Educação Física para o aprimoramento e desenvolvimento das capacidades corporais das crianças e enfatizo a utilização do brincar como atividade e recurso pedagógico. Assim, fica explícito a intencionalidade e a didática docente como importantes recursos para as aprendizagens infantis e com isso o jogo, as brincadeiras e a ludicidade constituem-se meios para as práticas de atividades educativas.

Mais do que uma estratégia de ensino, o brincar conforme a BNCC, transforma o jogo para além de um recurso didático. Torna o mesmo uma oportunidade de vivências e experiências, para que assim as crianças coletivamente organizem suas relações. Ativas em todo o seu processo do desenvolvimento estas, por sua vez, podem potencializar suas produções culturais nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos, no caso com os(as) professores(as) e com suas intencionalidades educativas.

A prática pedagógica docente e as propostas de Educação Física: *Corpo, Gestos e Movimentos* na Educação Infantil

A formação de professores constitui-se ao longo dos últimos anos um processo necessário para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas nas escolas. Com o avanço nos estudos sobre a Educação Infantil e a inclusão da mesma como primeira etapa da Educação Básica de acordo com a lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2006) esta, por sua vez adquiriu uma nova importância, sendo introduzida no contexto escolar e recebendo o caráter de educar associado ao cuidar que já lhe era peculiar. Com isso a cada nova década é percebida a necessidade das(os) docentes buscarem seu aperfeiçoamento e qualificação para atuar nessa faixa etária.

As formações das professoras participantes dos questionários evidenciam o quanto as mesmas buscam se qualificar para aprimorar suas práticas. De forma unânime todas tem formação em Pedagogia, com especialização nas mais diversas áreas e estas por sua vez sentem-se preparadas para atuar nos mais diversos campos de experiências na etapa da Educação Infantil, inclusive com o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” que mais aproxima-se da Educação Física. Quando questionadas sobre sua capacidade para desenvolver propostas lúdicas direcionadas as atividades corporais, gestuais e motoras respeitando as características e necessidades da infância, a grande maioria destacou que tem segurança para desenvolver no seu cotidiano propostas de Educação Física, como visto na sequência abaixo:

P2 - “Sim, me considero apta a realizar atividades corporais de maneira lúdica”.

P1 - “Acredito que na formação complementar tive mais acesso a teorias e propostas para desenvolver atividades e espaços adequados para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil”.

Insegurança se fez presente em apenas três das dez professoras pesquisadas, expondo nas suas respostas que não se consideram preparadas, ou “mais ou menos” preparadas para desenvolver atividades e propostas de Educação Física na Educação Infantil. Cabe destacar como veremos a seguir que apenas uma docente ressaltou a importância de se ter professores(as) de Educação Física para trabalhar os aspectos corporais, demonstrando que por

considerarem sua formação ampla acreditam ter conhecimentos necessários para oferecer propostas cotidianas que contemplem todas as áreas do desenvolvimento infantil.

P4 - “Sim, ofereço propostas lúdicas corporais, mas sem a segurança, conhecimento e apropriação de um profissional de Educação Física”.

Com formações complementares e trocas de conhecimentos entre as próprias colegas, as docentes pesquisadas descrevem em suas ações pedagógicas propostas que contemplam aspectos corporais através de atividades recreativas, circuitos com obstáculos e materiais, envolvendo saltos e deslocamentos diversos. Essas atividades, juntamente com momentos de música e dança, são as mais utilizadas para o desenvolvimento do corpo, gestos e movimentos, tanto dos bebês como das crianças. As ações e propostas mais utilizadas no cotidiano escolar serão vistas na amostra das respostas a seguir:

P5 - “Músicas dramatizadas, circuitos de atividades com obstáculos, como bola, corda, cones”.

P4 - “As crianças adoram circuitos, mas eu enquanto professora, gosto de oferecer diariamente propostas envolvendo músicas, envolvendo corpo, gestos e movimentos”.

Conforme as respostas obtidas percebe-se que a organização da prática das professoras constitui momentos variados que buscam atingir os mais diversos campos de experiências. Existe uma preocupação das docentes em desenvolver os bebês, crianças bem pequenas e pequenas de forma geral, abordando momentos e propostas que envolvam as crianças por completo, nos campos da linguagem oral, artística, corporal, logico-matemática e das ciências naturais e sociais. Conhecer e abordar os campos de experiência apresentados pela BNCC (BRASIL, 2018) e reconhecer que estes atualmente devem ser contemplados na Educação Infantil foram aspectos que todas as professoras responderam positivamente, ou seja, sabem quais são e reconhecem a importância de todos. Buscam desenvolver todos os campos com a mesma intensidade, valorizando a necessidade de se contemplar o desenvolvimento integral das crianças nesta escola de Educação Infantil.

P3 - “É muito importante trabalhar com propostas relacionadas com **atividades corporais, motoras** para proporcionar a criança uma **formação integral motora e cognitiva** (grifos da autora)”.

Em relação à frequência que tais atividades e propostas corporais acontecem na escola e no período remoto ficou evidente que pelo menos se apresentam durante a rotina em uma ou mais vezes na semana, demonstrando preocupação das professoras em abordar essa área. Com isso, estas demonstram colocar as atividades corporais presentes no seu cotidiano tendo em vista as melhoras que elas proporcionam nas relações sociais, habilidades e conhecimentos das crianças.

Mais do que momentos soltos e atividades isoladas, percebe-se através das respostas dadas uma intencionalidade educativa e uma organização da sua prática e do seu planejamento para que atividades específicas corporais sejam abordadas quase que diariamente pela maioria das professoras da escola pesquisada. A frequência quase que diária e a intensidade com que as mesmas acontecem na escola pesquisada podem ser vistas nas respostas apresentadas abaixo:

P10 - “Diariamente com brincadeiras ao ar livre, circuitos, musicalização e articulações com os movimentos corporais, entre outros”.

P7 - “Ocorrem quase que diariamente. Atividades com músicas e dança, corrida, saltos, arremesso, circuito de atividades com obstáculos, bolas, etc.”.

Ao analisarmos as respostas das docentes foi possível constatar que em diversos momentos da rotina existe uma intencionalidade pedagógica e não ocorre o conhecimento de forma fragmentada reforçando a colocação apresentada anteriormente. Psicomotricidade e ludicidade são vistas como elementos importantes para constituir a prática de Educação Física na Educação Infantil reafirmando a colocação teórica exposta.

Integrada as demais práticas a ludicidade pode vir a proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e psicossociais de forma conjunta. Acredito que ao responder o questionário as professoras puderam analisar e refletir sobre

seu próprio fazer docente. Ao perceberem que para que ocorra de forma efetiva o desenvolvimento se torna necessário um planejamento com objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação adequados e sistematizados reforçam a constatação de Freire quando destaca que “a gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

O reconhecimento da importância de serem desenvolvidas propostas corporais nessa faixa etária foi unânime entre as docentes, pois todas as respostas foram afirmativas (sim) quando questionadas sobre a necessidade e presença delas. No desenvolvimento das crianças muitas tem conhecimento sobre o que a Educação Física contempla, destacando o quanto elas auxiliam nos aspectos de força, equilíbrio, flexibilidade, deslocamento, entre outros como podemos ver no quadro abaixo:

P6 - “Os bebês exploram seu corpo, interagem com outros corpos, desenvolvem crescimento cognitivo, motor, afetivo, coordenação, equilíbrio e força”.

Além de aspectos motores percebemos que algumas professoras têm em vista uma prática mais integrada, utilizando as atividades corporais, recreativas e jogos diversos como instrumentos que vão além dos aspectos motores e gestuais. Também são destacados como importantes aliados no desenvolvimento social, tendo em vista o quanto contribuem para a cooperação, escuta, cumprimento de regras, autoestima, auxiliando assim no desenvolvimento do sujeito infantil como um todo.

Mesmo sem formação específica na área da Educação Física, as professoras a partir das suas respostas ao questionário aplicado reconhecem e demonstram a necessidade da realização de propostas de Educação Física na Educação Infantil. As atividades como subir, pular, arremessar, correr, saltar contribuem não apenas para a saúde física e o aperfeiçoamento motor, mas também para a capacidade de aprendizado da criança e esses fatos foram destacados nas respostas obtidas. Veja abaixo os conhecimentos das professoras sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil e o que acreditam ser desenvolvido nas crianças a partir da realização das propostas relacionadas à mesma:

P2 - “Considero muito importante, pois com ela podemos trabalhar os conhecimentos de maneira lúdica, os conhecimentos que podem ser adquiridos são: lateralidade, esquema corporal, motricidade fina e grossa, equilíbrio, agilidade e a atenção, criatividade, entre outros”.

P5 - “Desenvolve a coordenação motora, autonomia, cooperação integração e autoestima”.

Essa ampliação de aspectos desenvolvidos talvez seja ressaltada pela formação das professoras em Pedagogia, pois o curso da formação inicial delas abrange o desenvolvimento infantil de forma mais ampla e integrada. Muito se vê as atividades corporais e recreativas sendo utilizadas na Educação Infantil e até mesmo nos Anos Iniciais como recurso pedagógico para desenvolvimento de conteúdos, utilizando a ludicidade para o “aprender brincando”. Esse aspecto relaciona-se à prática pedagógica interdisciplinar na qual a Educação Física pode “[...] configurar-se como um espaço em que a criança brinca com a linguagem corporal, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem” (AYOUB, 2001, p. 57). As respostas abaixo confirmam essa ideia, ampliando o desenvolvimento infantil oportunizado pelas atividades lúdicas e recreativas, para além das questões motoras:

P7 - “Ajuda não somente no desenvolvimento motor, mas, também, emocional. As crianças conseguem socializar mais, desenvolvem a linguagem, conseguem criar hipóteses para resolver problemas, estabelecem conexões, criam vínculos, trabalham em cooperação, competição, aprendem a ganhar e perder”.

Ficou evidente e até mesmo destacado por uma professora o quanto à Educação Física na Educação Infantil é “indispensável” para o crescimento das crianças e mais do que um recurso lúdico pedagógico torna-se um instrumento para que os bebês, crianças bem pequenas e pequenas possam expressar seus sentimentos, desejos, opiniões. Com isso, torna-se um importante aliado para conhecer e reconhecer o sujeito infantil no meio escolar em que está inserido.

P4 - “Com certeza sim! Indispensável! As atividades de Educação Física na Educação Infantil, ajuda no desenvolvimento motor e intelectual dos pequenos, pois através das **brincadeiras**

corporais as crianças expressam seus desejos e sentimentos, possibilitando assim desenvolver suas habilidades e necessidades, tanto emocional, quanto física (grifo da autora)”.

Ao destacar como brincadeiras corporais, a professora evidencia a ludicidade e o movimento como sinônimos de aprendizagem. Observando de forma geral as oportunidades e práticas propostas às crianças para o seu desenvolvimento motor e corporal muito se vê os mesmos relacionados aos objetivos de aprendizagem contemplados na BNCC. Dança, música, jogos e brincadeiras são apresentados como pontos chaves para o processo de vivências e experiências no campo “Corpo, Gestos e Movimentos”.

O jogo, a brincadeira, a dança e a música se constituem como experiências que oportunizam e atingem os “direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018) das crianças. Considerando os interesses infantis, semelhante às professoras pesquisadas que indicam nas suas respostas valorizar os desejos das crianças atendidas, a BNCC também destaca a articulação desses elementos na construção de sentidos, na expressão corporal, no conhecimento de si e do mundo, com o objetivo de “[...] brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações” (BRASIL, 2015, p. 24). Assim, os meios sugeridos em forma de objetivos focam em um processo de aprendizagem relacional, criativo e lúdico. Com isso, o jogo, a brincadeira e suas interações são elementos e oportunidades centrais no processo educacional e de direito da Educação Infantil.

Melhorias no seu foco de atenção e cooperação também foram aspectos abordados através do jogo. Ao aprender a respeitar os colegas e a lidar com suas sensações e reações diversas os jogos tornam-se aliados nesse processo e se fazem presentes em diversos momentos do cotidiano da Educação Infantil. A Educação Física contribui também para a construção de valores necessários na vida futura e no convívio social das crianças, trabalhando assim entre outros aspectos suas emoções e expressão de sentimentos.

A aceitação e participação das crianças nas propostas e o seu efetivo desenvolvimento infantil

Conhecer os interesses das crianças pelas atividades e perceber sua aceitação foram questionamentos feitos para os familiares e de forma unânime as dez famílias participantes consideraram o interesse das crianças em realizá-las. Na escola essa aceitação também ficou evidente nas respostas e colocações das professoras como veremos a seguir, confirmando como já exposto anteriormente o grande interesse das crianças por atividades que envolvam jogos, movimento e brincadeiras (ludicidade). Nas frases abaixo se pode ver o quanto as crianças gostam, aceitam e se interessam pelos jogos e brincadeiras propostas, tanto remotamente, como de forma presencial no ambiente escolar:

P8 - “Enorme, eles amam as propostas de movimento, esportes corporais, participam com alegria”.

P9 - “Aceitam com muita alegria. As crianças se divertem muito e adoram. Gostam e interagem com vontade”.

P10 - “Todas as aprendizagens da Educação Infantil se dão através do corpo e as atividades motoras são sempre muito bem aceitas e solicitadas pelas crianças”.

Considerar importante e necessária às atividades de Educação Física na Educação Infantil também foram questionamentos feitos para as famílias e todos acreditaram serem importantes e necessárias as vivências corporais na faixa etária que os(as) filhos(as) se encontram (0 a 5 anos). Prazer, divertimento, entusiasmo, alegria, foram aspectos emocionais que o brincar despertou nas crianças conforme relatos dos pais.

Como destacado anteriormente, a Educação Física na Educação Infantil através da ludicidade, desenvolve mais do que aspectos corporais, mas também contribui para aspectos sociais e emocionais. Elementos que envolvam o desenvolvimento infantil relacionados à afetividade, aspectos sociais e emocionais também foram destacados pelas famílias, reforçando a abordagem referente ao desenvolvimento das crianças para além das questões corporais. Junto com o movimento a criança carrega sentidos, pois é através do movimento e do corpo que ela pode vir a expressar seus sentimentos, emoções e vontades, ou seja, impõe de certa

forma sua presença no meio. Criatividade, imaginação, enfrentamento de desafios e concentração, como destacado nesta pesquisa anteriormente também ficaram evidentes tanto nas respostas das famílias como das professoras, sendo elementos vistos e contemplados nas propostas de Educação Física desenvolvidas:

F4 - “Estimulou a **imaginação** e a **criatividade**, estimula o desenvolvimento motor e aumenta a **concentração**”.

F9 - “No aspecto de atenção, coordenação, criação de estratégias, no **aspecto emocional e criativo**, além de todo o desenvolvimento motor (grifos da autora)”.

Por oportunizarem diretamente às crianças atividades corporais propostas pelas professoras, às famílias, puderam acompanhar diretamente a realização das mesmas e ver durante o período remoto (pandemia) as contribuições destas no desenvolvimento infantil. Mais do que almejar e buscar o desenvolvimento nas mais diversas áreas como anteriormente citado pelas professoras, pode ser visto nas respostas obtidas pelas famílias o quanto as propostas foram importantes e em quais aspectos físicos foram percebidos o desenvolvimento dos seus(suas) filhos(as). As contribuições das famílias nesse sentido podem ser observadas nas colocações expostas a seguir:

F6 - “Ao longo do período, nós família, fomos percebendo que foi desenvolvendo maior **consciência e domínio do seu corpo** através das interações brincantes e apresentando maior interesse pelas propostas”.

F8 - “Percebi que estas atividades auxiliaram muito na questão da **coordenação motora**, atividades que no início eram difíceis, com o passar do tempo e a repetição, foram se desenvolvendo automaticamente. O **equilíbrio** dele também melhorou muito...”

Coordenação, equilíbrio, consciência e domínio corporal foram alguns dos muitos aspectos citados pelas famílias que confirmam as colocações expostas em relação ao muito que a Educação Física na Educação Infantil tem a contribuir e a favorecer no amplo e significativo desenvolvimento infantil. Com as colocações das famílias e professoras obtidas através dos questionamentos feitos há uma confirmação às abordagens teóricas que destacam o movimento corporal como essencial para o desenvolvimento integral

das crianças na etapa da Educação Infantil. A realização desses movimentos deve estar conciliada e vinculada aos aspectos psicológico, intelectual e social da criança.

A atividade física além de promover momentos de prazer e entretenimento como destacado por algumas famílias, proporciona também através do movimento habilidades importantes para o desenvolvimento da criança que são essenciais para o seu crescimento. Na faixa etária atendida pela Educação Infantil (0 a 5 anos) como na EMEI pesquisada a motricidade pode vir a desenvolver e contribuir para o aprendizado dos bebês em ficar de pé, caminhar, correr, rastejar, saltar e falar. Já nas crianças pequenas desenvolve as capacidades físicas como; coordenação motora geral, orientação espaço-temporal, equilíbrio, entre outras habilidades motoras.

De acordo com Meur e Staes (*apud* SILVA 2009, p. 16) “o intelecto se constrói a partir da atividade física, e as funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos)”, reforçando as colocações do desenvolvimento integral infantil. Com isso, a Educação Física pode vir a ser uma importante aliada nesse processo. Finalizo reforçando o quanto ficou evidente, tanto nas colocações das professoras, como das famílias, o quanto o movimento e a ludicidade podem ser sinônimos de aprendizagem, proporcionando também às crianças avanços no seu raciocínio e nos contatos sociais.

Tanto às famílias quanto às docentes tem ciência do prazer, interesse e envolvimento das crianças em realizar as atividades corporais propostas e reconhecem o quanto estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Através da ludicidade, atividades afetivas e psicomotoras são oferecidas meios e recursos para a interação entre o corpo, a afetividade, a energia, o indivíduo e o grupo, auxiliando assim diretamente no desenvolvimento dos aspectos corporais como também na construção das relações sociais infantis.

Conclusão

Esse estudo investigativo verificou e analisou a presença de propostas/atividades de Educação Física em uma escola municipal de Educação Infantil pertencente à rede municipal de São

Leopoldo/RS. As amostras obtidas em respostas de questionários destinados à 10 docentes e 10 familiares das crianças tinham como objetivo apresentar se eram oferecidas propostas/atividades de Educação Física relacionadas ao campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” (BRASIL, 2018) com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças. Para complementar a pesquisa e de forma secundária analisei a importância conferida à Educação Física na infância e verificamos como as crianças participavam e interagiam das mesmas durante o ensino remoto e semipresencial.

A partir do estudo analítico e com os objetivos alcançados concluí que mesmo sem formação específica na área de Educação Física às professoras promovem momentos diários e semanais e atividades dentro do cotidiano escolar que objetivam o desenvolvimento do corpo, a exploração dos gestos e dos movimentos das crianças. Com ricas e variadas propostas oferecidas para crianças de 0 a 5 anos envolvendo danças, músicas, circuitos motores, exploração de materiais, movimentos diversos é oportunizadas a Educação Física na Educação Infantil. Com isso, através dessas práticas há uma garantia que os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento apresentados pela BNCC (BRASIL, 2018) no campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” são contemplados. Com momentos de interação, ludicidade (brincadeiras) e experiências diversas com outros materiais e dentro do cotidiano diário, ocorrem práticas corporais infantis sem serem diretamente denominadas atividades de Educação Física.

Também ficou nítido que há um envolvimento das crianças em praticar tais propostas e mesmo sem uma formação específica na área de Educação Física a grande maioria das professoras da escola sentem-se preparadas para promover atividades corporais e buscam outras formações complementares para sua atualização docente. Estas, por sua vez visam através destas formações conhecimentos para organizar sua prática a partir do documento norteador nacional e atual, ou seja, seguindo as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Assim, visam atingir os objetivos de todos os campos de experiência que lá se encontram de forma igualitária e com a mesma importância.

Com o estudo investigativo também se verificou que há a presença de propostas de forma integradas promovendo através do brincar, da ludicidade e das trocas de experiências e interações entre as crianças e seus pares a aquisição dos objetivos pré-estabelecidos no documento. Com momentos diversificados os objetivos do campo mais direcionado a Educação Física na Educação Infantil “Corpo, Gestos e Movimentos” são atingidos, pois existem nas propostas sugeridas e nas intencionalidades docentes movimentos corporais, expressão de sentimentos e sensações, exploração de jogos e brincadeiras, interações, deslocamentos variados, explorações de músicas, danças, cuidados com o seu corpo e saúde, exploração de habilidades manuais, entre outros. Com isso, ao final desse breve estudo observei a oferta de atividades e propostas que contemplam os objetivos de aprendizagem direcionados ao campo de experiência citado.

Com intencionalidade educativa, objetivos definidos e frequência semanal as docentes pesquisadas desenvolvem propostas e atividades que visam o desenvolvimento corporal, e mais do que isso, buscam de forma integrada também promover o desenvolvimento de aspectos sociais e afetivos. Cabe ressaltar que o movimento é visto como primeiro meio de comunicação da criança com o mundo exterior e se aprimora de acordo com a faixa etária e a maturação biológica. Com isso, as professoras têm um papel fundamental nessa etapa de ensino para mediar o acesso das crianças há situações que promovam esse encontro. Assim, as crianças têm oportunidade para adquirir seu desenvolvimento, tendo novas descobertas sobre seu corpo, compreendendo suas ações e sendo compreendidas pelo mundo ao seu redor.

A maioria das propostas oferecidas inclui a ludicidade, devido a faixa etária das crianças, tornando a prática atrativa e interessante para todas. Através de lazer e divertimento e durante diversos momentos do cotidiano e rotina da escola são oportunizados momentos como circuitos motores e atividades com dança e música, contemplando assim a motricidade, corporeidade, equilíbrio, força, entre outros aspectos sociais como cumprimento de regras e cooperação.

Acredito que tal estudo muito contribuiu para apresentar uma importante realidade escolar na Educação Infantil, pois de-

monstrou a realização de propostas e ações relacionadas à prática da Educação Física e das atividades corporais na escola em estudo. Além do destaque dado à prática docente as contribuições das famílias muito trouxeram em evidência a realização dessa prática. Suas colocações e observações em relação ao desenvolvimento infantil foram afirmativas, expondo assim que este ocorre nas mais diversas áreas, demonstrando o que muito se almeja na Educação Infantil, ou seja, o desenvolvimento integral do sujeito através da ludicidade e do movimento.

Referências

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p.229, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), v. 3, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2018.
- FREIRE. Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, M. B. de B. **Perfil motor de crianças na Educação Infantil: estudo longitudinal**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp138949.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

Elementos constitutivos da identidade da professora de bebês

*Izabelle Cristina de Almeida*¹¹⁷

Resumo: Considerando que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, reconhece-se que o professor encontra-se em um contínuo processo de construção de sua identidade docente. Sendo assim, o objeto da presente pesquisa é a identidade das professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês. Esta pesquisa centra-se na questão problematizadora: Quais são os elementos constitutivos da identidade das professoras de bebês? Portanto, apresenta como objetivo geral deste estudo, analisar como se dá a construção da identidade docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês. Desta forma, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: a) Compreender os principais elementos constitutivos da identidade da professora de bebês; b) Identificar como os elementos constitutivos da identidade da professora de bebês influenciam em sua prática pedagógica c) Discutir as especificidades da docência com bebês de 0 a 18 meses que orientaram os processos de formação inicial e continuada dos professores; d) Caracterizar os elementos que emergem da prática como importantes na constituição da identidade. Utiliza-se dos conceitos de campo e habitus na perspectiva Epistemológica de Bourdieu (1983, 1994, 2004) e estudos sobre o conceito de identidade construídos em Dubar (2005). No que concerne à caracterização do percurso investigativo, pesquisa é de natureza qualitativa. Para atingir os objetivos da presente pesquisa, os dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas com as professoras que atuam nas turmas de bebês e a observação do contexto escolar, contando com registros no diário de bordo permitindo assim, uma aproximação às experiências cotidianas das crianças e uma maior aproximação com os professores. Compreendemos que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, reconhece-se que o professor encontra-se em um contínuo processo de construção de sua identidade docente e esta é formada a partir de diversos elementos constitutivos.

Palavras-chave: Identidade docente; Formação de professores; Educação infantil; Bebês.

Introdução

A Constituição (1988) garante o ingresso de crianças de 0 a 3 anos nas Instituições de Educação Infantil (EI), mas atrelada à esfera educacional, a instituição tem o desafio de compreender

¹¹⁷ Doutoranda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa sobre identidade docente. E-mail: iza_crismeida@hotmail.com

seu papel com essas crianças, desvinculando-se de práticas apenas assistencialistas, e construindo novas concepções acerca desse atendimento. Tais mudanças nos levam a refletir sobre uma nova estrutura de propostas levadas à infância e traz questionamentos a respeito da identidade profissional das professoras que atuam com bebês.

Considerando que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, reconhece-se que o professor se encontra em um contínuo processo de construção de sua identidade docente. Sendo assim, o objeto da presente pesquisa é a identidade das professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês.

Ao tratarmos de bebês (0 a 18 meses) nos deparamos com sentimentos, expectativas, modificações ambientais e cuidados específicos. O profissional que se encarrega desta função e está envolvido neste cotidiano, dedica sua atenção, seu olhar, envolve-se em sentimentos, se alegra, se aflige e busca novos conhecimentos, procurando defender sua posição profissional dentro da Instituição e perante a sociedade.

Com o entendimento de que a identidade é o resultado de uma construção social, e dessa forma constitui e carrega influências históricas, esta pesquisa centra-se na questão problematizadora: Quais são os elementos constitutivos da identidade das professoras de bebês? Portanto nesta pesquisa, elegemos discutir como se dá a construção da identidade docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês.

Compreender o processo de construção da identidade docente aponta para a necessidade de compreender que, como aponta Dubar (2005, p. 25) a identidade se constrói a partir da atividade social, uma vez que “a pessoa não constrói a si sozinha, a construção da identidade é produto de socializações”, ou seja, fruto de um processo permanente de construção e reconstrução, que perpassa toda a trajetória do indivíduo.

Portanto, pensar a Educação de bebês, diz respeito às imagens que esses professores carregam. Auxiliar, cuidadora? Tia, professora? Estereótipos internos e externos que se entrecruzam na construção da identidade docente. Ainda se apresentam difi-

cuidades por parte da família, funcionários, gestores em assumir, na prática a função e o caráter educacional das Instituições de Educação Infantil.

A busca é por romper a visão assistencialista e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos profissionais que atuam com esta etapa. A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como se dá a construção da identidade docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês. Desta forma, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: a) Compreender os principais elementos constitutivos da identidade da professora de bebês; b) Identificar como os elementos constitutivos da identidade da professora de bebês influenciam em sua prática pedagógica c) Discutir as especificidades da docência com bebês de 0 a 18 meses que orientaram os processos de formação inicial e continuada dos professores; d) Caracterizar os elementos que emergem da prática como importantes na constituição da identidade.

Entende-se que a identidade é formada a partir de diversos elementos constitutivos, tais como: formação inicial, vínculos históricos, valorização social do trabalho na Educação, valorização profissional (remuneração, carreira, atratividade, condições de trabalho etc.), e as especificidades do trabalho docente com bebês na Educação Infantil, que também influenciam na construção da identidade docente.

Desenvolvimento

A Constituição (BRASIL, 1988) garante o ingresso de crianças de 0 a 3 anos nas Instituições de EI, mas atrelada à esfera educacional, a instituição tem o desafio de compreender seu papel com crianças, desvinculando-se de práticas apenas assistencialistas, e construindo novas concepções acerca desse atendimento. Tais concepções ficam explícitas não apenas nas políticas públicas, mas efetivam-se na prática da instituição, nas atividades desenvolvidas, nos espaços e processos pedagógicos pensados para receber as crianças.

Atualmente, a criança tem por lei, direito ao cuidado e à Educação desde o seu nascimento (BRASIL, 1988, 1991, 1996).

Nesse sentido, pesquisadores da área têm destacado a importância de cuidar e educar de forma indissociável, sendo esta uma das especificidades das Instituições de Educação Infantil. A tarefa educativa deve estar integrada ao cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, físico-motor, linguístico, social e afetivo. “Contemplar o cuidado na esfera da Instituição de EI, significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades que extrapolem a dimensão pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 24).

A criança é vista como um sujeito integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes sujeitos e em distintas linguagens. A Educação Infantil tem sido um importante contexto de desenvolvimento para muitas crianças. No caso dos bebês, de 0 a 18 meses, os cuidados, as interações e os espaços precisam ser pensados para que atendam as necessidades individuais de cada um, considerando o momento do seu desenvolvimento. Sendo assim, tais reflexões, sinalizam para perspectivas de organização dos tempos e espaços na EI, de modo que acolham as implicações do cuidar, educar e brincar nestes espaços. Neste sentido, destaca-se a importância do adulto, do cuidado, dos processos educativos e de espaços amplos e seguros que possibilitem a exploração para a criança pequena a partir de suas experiências.

Entendemos a Educação Infantil como um espaço no qual a criança vai formar sua identidade e construir seus conhecimentos a partir das relações que ali são estabelecidas no dia a dia, por meio de situações significativas de aprendizagem, de forma intencional e sistemática, favorecendo a mesma o acesso aos elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e possibilitam a sua inserção social.

Podemos pensar que o desafio de formar professores para atuar com bebês na EI, torna-se maior diante de uma urgente e necessária mudança de postura de educadores e gestores, uma mudança ética e metodológica em que os adultos se coloquem em algumas situações como aprendizes e ouvintes. Por vezes, nosso conhecimento sobre os bebês, é ainda muito pequeno. Seria interessante que pudéssemos conhecer mais sobre suas especifici-

dades, sua ação social e suas relações com o meio, que é também imaginado, construído e vivenciado por eles.

Ressaltamos que atualmente, as crianças ingressam na creche a partir dos quatro meses de idade e lá permanecem por até dez horas. Tendo em vista que as crianças de qualquer idade ou classe social, têm o direito de frequentar instituições educativas, as mesmas se caracterizam, segundo Corsino (2012) como um lugar público de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e subjetividades. Portanto, é necessário um docente bem formado para potencializar as aprendizagens infantis.

Nesse movimento, o desafio que enfrentamos hoje em relação à Educação de crianças de 0 a 3 anos que vivem e convivem coletivamente nas escolas infantis é o de avançar para além do anúncio de cuidar e educar, em busca de concepções e práticas que concretizem esse cuidado e respeitem as especificidades desta fase. Compreender as crianças enquanto sujeitos culturais, atores sociais que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que as rodeia, reconhecendo suas autorias, suas diversas linguagens e culturas são desafios centrais para os educadores.

Entendemos a formação universitária como um nível desejável para tais profissionais, ao se tratar de educadores de bebês e crianças bem pequenas. Porém nos debates atuais, ainda parece haver um reconhecimento de que os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para Educação Infantil, ainda se mostram distantes das práticas requeridas para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Ademais, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito Educação de crianças de 0 a 18 meses. Além da formação para trabalhar com os bebês, tendo em vista suas especificidades, é necessário refletir sobre a identidade desse professor e os reflexos em sua prática docente.

Compreendemos que o professor encontra-se em um contínuo processo de construção de sua identidade docente. Com o entendimento de que a identidade é o resultado de uma construção social, e dessa forma, constitui e carrega influências históricas, parece algo simples um vez que o termo soa comum. Entretanto, o conceito de identidade é mais complexo, pois como aponta Diniz

Pereira (2016, p. 12) ele tem pelo menos duas dimensões interconectadas: uma dimensão social (também política e cultural) e uma pessoal (ou individual)”.

Dessa forma, a identidade é uma construção social; não pode ser dada a alguém: ela é construída na infância e reconstruída ao longo da vida. (DUBAR, 2005).

Sendo o objeto da presente pesquisa a identidade das professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês, reconhecemos, no interior das instituições de Educação Infantil os saberes presentes e as práticas realizadas pelos profissionais, considerando as relações sociais neste contexto, enquanto instituição formadora situada historicamente com tradições e culturas e que compartilham conhecimentos entre os sujeitos envolvidos.

Portanto, entendendo o habitus como um sistema de disposições ligadas a uma trajetória social (BOURDIEU, 2018, p. 82), para conhecer o habitus de um indivíduo é preciso conhecer seu contexto familiar, os seus pais e de seus próximos, assim como as relações deles com o futuro, e não somente as condições objetivas em que foi educado.

Para Bourdieu (2018, p. 85) ao assegurar a incorporação dos habitus de classe, a socialização produz o pertencimento de classe dos indivíduos reproduzindo a classe como grupo que partilha o mesmo habitus. Podemos compreender que o habitus é uma peça-chave que Bourdieu utiliza para enxergar o mundo social e assim transformar o modo de enxergá-lo.

Tendo em vista que a Educação Infantil é um espaço regido por relações estabelecidas entre diferentes sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, damos destaque a este profissional e às características necessárias para atuar nesta fase, considerando o seu processo formativo, sua trajetória pessoal e profissional.

Considerando que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, as questões envolvidas em sua definição relacionam-se com os vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje. O que diferencia o trabalho do professor de Educação Infantil dos demais educadores é a especificidade da faixa etária das crianças, a vulnerabilidade da infância e sua forma global de apreender o mundo, e consequen-

temente, produzir conhecimento (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2002).

O atendimento para crianças de 0 a 3 anos apresenta-se como um espaço para formação de adultos e crianças, impactando diretamente na construção de sua identidade docente. Assim, vale observarmos as várias formas de entendimento de como devem ser formados os professores para atuar com crianças pequenas e como transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. Tais experiências nos auxiliam a olhar a realidade, e refletir sobre os direitos da infância e o processos identitários e formativos das professores que atuam no cotidiano da creche. Ser um profissional capaz de promover inúmeras experiências, interações que envolvem o acolhimento, o afeto e o cuidado respeitando as necessidades e interesses da criança, a ampliação de seu repertório sociocultural, a indissociabilidade entre cuidar/educar e a permanente reflexão sobre as concepções que dão suporte às ações e os propósitos que guiam suas práticas valorizando assim seu próprio percurso formativo.

Considerando a professora (sendo ela mulher em sua grande maioria) como a profissional responsável pela Educação e cuidados de bebês, nos deparamos frente ao desafio de conhecer a identidade do profissional na área da Educação, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil, reconhecendo a complexidade da formação para trabalhar com bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos.

A complexidade que caracteriza a Educação Infantil demanda uma constante reflexão pedagógica, ressaltando a necessidade de se redefinirem os aspectos dos quais ela é composta, dando ênfase às tarefas educativas requeridas para os educadores que trabalham nesses contextos e assim, para sua formação inicial e prática cotidiana.

Hoje temos creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) inseridas nos sistemas educacionais, compreendidas no plano legal como a primeira etapa da Educação Básica, porém ainda há inquietações no que se refere a identidade deste profissional, capaz

de educar e cuidar de crianças tão pequenas. Neste movimento, tais mudanças refletem sobre uma nova estrutura de propostas levadas à infância, rompendo com a visão assistencialista e compensatória e traz questionamentos a respeito dos processos de formação e da responsabilidade dos adultos na Educação de 0 a 3 anos.

Além disso, reconhece-se e busca-se compreender a identidade deste profissional, pois o professor de bebês não é uma continuidade dos fazeres maternos e para tanto, é necessário romper com a visão assistencialista e romantizada, para a busca de uma profissionalização e reconhecimento. Como enfatiza Gomes (2015, p. 27), pensar na docência com bebês é se permitir pensar em novas formas de ser e estar na escola.

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá e vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural (GOMES, 2009 p. 40).

Compreender o processo de construção da identidade docente aponta para a necessidade de compreender que, como aponta Dubar (2005, p. 25) a identidade se constitui a partir da atividade social, uma vez que “a pessoa não constrói a si sozinha, mas a construção da identidade é produto de socializações”, ou seja, fruto de um processo permanente de construção e reconstrução, que perpassa toda a trajetória do indivíduo.

Tendo a pesquisa em andamento, os dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas com professoras que atuam em turmas de bebês e a observação do contexto escolar, contando com registros no diário de bordo permitindo assim, uma aproximação às experiências cotidianas dos bebês na creche e uma maior aproximação com os professores.

As entrevistas poderão ser realizadas de forma presencial ou de forma on-line, de acordo com as normativas vigentes ao momento da investigação. Por meio das entrevistas será possível

identificar o processo de construção da identidade dos professores de bebês. E por conseqüente conhecer os profissionais que atuam com bebês, os saberes docentes buscando conhecer sua formação, suas práticas, vivências e experiências a partir das ações do cotidiano.

Para a categorização e análise dos dados da referida pesquisa qualitativa, optou-se pelo uso da Análise de Prosa (MARLI ANDRÉ, 1986). A professora Marli André se refere à análise de prosa como:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (LÜDKE; ANDRÉ, 1983, p. 67).

Os estudos de Bourdieu serão necessários para construir o debate no campo da Educação Infantil a respeito da Educação de bebês. Construir o campo é posicionar os grupos, as disputas, quem domina o debate, quem é dominado. A partir da análise com as professoras, buscar captar como esses debates do campo da Educação Infantil se fazem presentes ou não; de onde se originam representações e práticas mobilizadas pelas docentes de bebês. Utilizar o conceito de razão prática – que levará à noção de habitus – que saberes as docentes utilizam na Educação de bebês, de onde se originam, como interferem em sua identidade docente.

Para Bourdieu (2005) no campo acontece a construção do objeto que vai comandar ou orientar as práticas da pesquisa. Esse campo é o espaço de pressões, concorrência e disputas entre agentes. São produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam, portanto, não são estruturas fixas. É nesse sentido que o campo é “relativamente autônomo”, isto é, que ele estabelece as suas próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos.

Neste movimento, tais mudanças nos levam a refletir sobre uma nova estrutura de propostas levadas à infância, rompendo com visão assistencialista e traz questionamentos a respeito do processo de construção da identidade docente dos professores que atuam com crianças de 0 a 18 meses. Apesar da pouca idade,

é preciso reconhecer as crianças como seres humanos de forma integral, que têm interesses, vontades, interagem, sentem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo.

Dessa forma, a identidade é uma construção social; não pode ser dada a alguém: ela é construída na infância e reconstruída ao longo da vida. (DUBAR, 2005). Sendo assim, a identidade é o resultado de uma construção social, e dessa forma, constitui e carrega influências históricas, compreendemos que o professor encontra-se em um contínuo processo de construção de sua identidade docente e buscamos compreender quais são os elementos que a constituem.

Conclusão

Entende-se que as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada sujeito e as relações do cotidiano, refletem na construção de sua identidade docente. Ao finalizar o seu processo de formação inicial, o professor recém-formado adentra ao ambiente da escola. Por vezes, traz marcas de sua experiência enquanto aluno, de uma formação pedagógica fragilizada ou até mesmo de um curso deficitário, o que não contribui para os desafios encontrados na prática pedagógica tendo em vista as singularidades de cada faixa etária. Ao se deparar com uma turma de bebês (0 a 18 meses) se confronta com muitas especificidades que colocam a prova o seu “ser professor”. Distante de uma prática meramente assistencialista, busca nas ações dos bebês e das relações estabelecidas no cotidiano, mobilizar seus saberes, apreender os fundamentos de sua prática cotidiana e problematizar sua prática docente.

Portanto, a identidade é constituída a partir das relações sociais estabelecidas com a instituição educativa e os demais sujeitos que dela participam cotidianamente influenciando nessa construção. (DUBAR, 2005).

Buscamos a formação para uma docência sensível, criativa, que respeite as necessidades dos bebês e permita o aprimoramento das práticas educativas. Portanto, compreender o processo de construção da identidade docente aponta para a necessidade de compreender que, como aponta Dubar (2005, p. 25) a identidade se constrói a partir da atividade social, uma vez que “a pessoa

não constrói a si sozinha, a construção da identidade é produto de socializações”, ou seja, fruto de um processo permanente de construção e reconstrução, que perpassa toda a trajetória do indivíduo.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988.
- BOURDIEU, P. **Senso Prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.
- CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- COUTINHO, A. M. **A ação social dos bebês imprime marcas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: Em Aberto, 2017.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜDKE, M.; M. E. D. A. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de Educação e ensino).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. **Infância e Educação: Investigação e práticas**, Lisboa, n. 4, 2002.

Entre erês e curumins: vozes que tecem as infâncias

Sara da Silva Pereira¹¹⁸

Lucimar Rosa Dias¹¹⁹

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa com crianças desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na região metropolitana de Curitiba. A pesquisa teve como objetivo escutar crianças pequenas, com idades entre 4 e 5 anos, compreendendo como elas significam outras crianças, presentes na literatura infantil. O estudo se justificou pela necessidade de participação delas em assuntos que dizem respeito às suas vidas, como poder opinar sobre processos educativos em que também estão envolvidas. Por isso, as crianças participantes deste estudo foram convidadas a irem até o local em que os livros de literatura infantil ficavam guardados e escolherem cada uma um livro para compor o acervo do Canto de leitura na sala de referência. O critério de escolha é que nas capas dos livros deveriam aparecer imagens de crianças. Dentre as obras escolhidas por elas, foram selecionadas quatro para subsidiar uma proposta de intervenção pedagógica: O menino Nito (ROSA, 2008); Cada um com seu jeito, cada jeito é de um (DIAS, 2012); Foi vovó que disse (MUNDURUKU, 2015); Curumim (HAKIY, 2018), justamente aquelas em que aparecem crianças denominadas pelas pesquisadoras como Erês e Curumins. A pesquisa teve início em uma roda de conversa, em que a partir da apresentação das capas dos livros foi perguntado a elas: Quem você vê aqui? Como você acha que ela ou ele é?. Durante a conversa algumas crianças apresentaram representações estereotipadas em relação aos personagens indígenas. Depois foram realizadas as leituras das histórias oportunizando a elas a ressignificação de suas representações por meio da produção de desenhos, utilizando diferentes tipos de suportes e riscantes e da composição com massinha de modelar. Considerando a multiplicidade de infâncias e partindo da concepção de criança à luz da Sociologia da Infância, relacionada à Educação das Relações Étnico-raciais e à literatura infantil, realizou-se a escuta dos meninos e meninas nas rodas de leitura e de conversa. Assim, para análise das vozes que teciam aquelas infâncias e das produções das crianças, autoras como Dias (2007); Oliveira (2003); Coutinho (2016); Debus (2017); Araujo (2017); Dorrico (2017) compuseram o arcabouço teórico deste estudo. A conclusão é de que algumas crianças apresentaram pensamento estereotipado em relação aos povos indígenas, especialmente, acreditando que meninos e meninas indígenas só existiam em livros. No entanto, mostraram apreciação pelos personagens negros, representando de forma

¹¹⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, campus Reboças. Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-raciais. E-mail: sarabrownsummer@gmail.com

¹¹⁹ Doutora/professora no Programa de Pós-graduação na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdades na Educação, pela Universidade Federal do Paraná, campus Reboças. Pesquisa sobre Educação Infantil e diversidade étnico-racial. E-mail: lucimardias1966@gmail.com

positiva suas características físicas, como cor de pele e cabelo e suas falas não demonstraram preconceito em relação a estes personagens. Dentre as conclusões, constatou-se que: a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira tem sido mais presente nas experiências infantis, fato este que tem reverberado de modo positivo nas vozes das crianças; é necessário ampliar a presença da literatura indígena, compartilhando-a com as crianças desde a primeira infância e corroborando uma Educação antirracista; ficou evidente a importância de professores(as) fazerem escolhas específicas ao colocarem as crianças em contato com a literatura para propiciar ampliação de repertório e oportunizar que elas tragam suas percepções e possam dialogar sobre elas. Por isso, para que as crianças façam as escolhas e participem do processo é necessário disponibilizar livros que, além de contemplar a diversidade étnico-racial de maneira positiva, sejam também de qualidade.

Palavras-chave: Infâncias; Educação das relações étnico-raciais; Literatura infantil.

Introdução

Vovó disse que tem uma coisa que chama preconceito, que a gente precisa saber vencer ele. Confesso que não entendi nada. Para mim, todo mundo é irmão. E irmão tem que cuidar de irmão, tem que respeitar, tem que deixar ser feliz. É assim na natureza, seria bom que fosse assim também entre as pessoas (DANIEL MUNDURUKU, 2015, p. 21).

Assim como Kaxiborempô, criança Munduruku protagonista do livro *Foi vovó que disse* (MUNDURUKU, 2015), queríamos que não existisse preconceito, que todos se respeitassem e fossem felizes. Por isso, a realização de trabalhos como esse. Destacamos que a opção pelos nomes Erês e Curumins não traduz a forma como todos os povos se referem às suas crianças. No entanto, é conhecido que Erê, uma palavra que vem do iorubá e que significa “brincar”, no Brasil, nos remete à criança. Já Curumim, é a denominação encontrada em muitos dos livros de autoria indígena ao referir-se à criança.

O artigo apresenta o resultado de uma prática realizada com crianças de 4 e 5 anos, inseridas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região metropolitana de Curitiba, que teve como objetivo compreender como as crianças significavam outras crianças, presentes em livros de literatura infantil. Para tanto, escolhemos com as crianças quatro títulos do acervo da instituição para leitura em rodas, sendo dois de temática da cultura africana e afro-brasileira e dois de literatura indígena.

Na primeira seção, apresentamos o conceito de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira e destacamos a literatura infantil indígena como aquela produzida por autores e autoras indígenas de diferentes povos. Embasadas nas autoras e autores que pesquisam a literatura infantil como uma possibilidade de educar para as relações étnico-raciais, consideramos a multiplicidade de infâncias e partimos da concepção de criança à luz da Sociologia da Infância, para traçar narrativas visuais e responder a nossa proposição.

Na segunda seção, divulgamos os livros selecionados e evidenciamos as vozes e produções das crianças que nessa pesquisa foram protagonistas e mostraram como significam outras crianças presentes na literatura infantil. Dentre os resultados, destacamos a importância de compartilharmos com as crianças livros de qualidade em que a diversidade étnico-racial esteja presente de forma positiva, propiciando ampliação de repertório e oportunizando que tragam suas percepções e possam dialogar sobre elas.

As crianças, a literatura infantil indígena e a temática da cultura africana e afro-brasileira: conexões possíveis

Até bem pouco tempo atrás, personagens negros e indígenas nem ao menos faziam parte dos livros de literatura infantil, ou quando estavam presentes era de maneira negativa e estereotipada, como relata a pesquisadora Maria Cristina Soares de Gouveia (2005), ao analisar as representações sociais sobre o negro em livros de literatura nas três primeiras décadas do século XX.

A autora chama a atenção para o aparecimento dos personagens negros na literatura infantil justamente a partir da década de 1920, figurando como contadores de histórias, personagens relacionados ao misticismo e, muitas vezes, embranquecidos pela negação ou desvalorização de seu pertencimento étnico-racial. A partir da década de 1930, esses personagens eclodem maciçamente nas narrativas, pois foi um período em que os contadores de história foram reconhecidos como parte do processo de valorização de um tipo de cultura popular e de raízes nacionais.

Contemporaneamente, ainda é possível encontrar representações de personagens negros que reforçam o racismo ao invés de

combatê-lo. É o que nos apontam os estudos de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), que, dentre outros objetivos, analisou doze produções publicadas entre 1979 e 1989, identificando se houve alguma inovação na caracterização dos personagens negros em obras de literatura infantil.

A pesquisadora constatou que a maioria das obras analisadas reforçaram estereótipos e situações como: a associação do negro à pobreza e escravidão; atenuação do racismo, aludindo à democracia racial e ao ideário de mestiçagem; reforçando o racismo, pois na tentativa de denunciá-lo criaram personagens negros “tecidos à margem dos brancos” (OLIVEIRA, 2003, p. 163) e a construção de uma visão única do povo negro no imaginário do leitor. Os estudos de Oliveira, dentre outras pesquisadoras, têm nos provocado a pensar: em que lugar estão os meninos e meninas negras, personagens da literatura infantil? Como eles estão sendo construídos?

Os tensionamentos produzidos pelo Movimento Negro conquistaram diversos direitos para a população negra, por meio de políticas públicas de ações afirmativas, e isso também refletiu na produção de novas histórias, com protagonistas se apresentando de outra forma, inclusive com produções de autoria negra que trazem a temática da cultura africana e afro-brasileira para as narrativas e ilustrações sob uma perspectiva emancipatória.

Dentre essas políticas, uma demanda educacional do Movimento Negro, que vinha sendo pleiteada desde a década de 1980 e foi finalmente conquistada – o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – passou a ser obrigatória nas escolas públicas e privadas do país. A inclusão do Artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 pela Lei 10.639/03 coloca na pauta das editoras o apoio a esse tipo de produção. A referida Lei também inclui, no Artigo 79 B, o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 2008, o artigo 26-A foi modificado pela Lei 11.645, quando acrescentou o estudo e história dos povos indígenas. Assim, tivemos garantida na legislação nacional da Educação a obrigação dos currículos contemplarem a história desses grupos.

A pesquisadora Eliane Debus (2017), reitera que a criação das referidas Leis faz com que o mercado editorial se adapte a essa

nova demanda e os livros literários passam a trazer em seu bojo representações mais qualificadas da diversidade étnico-racial brasileira.

As exigências da lei 10639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico (DEBUS, 2017, p. 49).

No entanto, apesar desse crescimento, o consumo da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira ainda encontra inúmeros desafios e outra constatação é que mesmo com o aumento da produção, esses livros nem sempre se encontram acessíveis às crianças (ARAUJO, 2017; PEREIRA, 2019), fatos esses que não serão explicitados nesse trabalho, mas que merecem ser abordados em pesquisas da área.

O conceito de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira é baseado nos estudos de Debus (2017), a qual ressalta que no âmbito da literatura infantil este debate ainda é recente, pois mesmo entre os pesquisadores e pesquisadoras do tema não existe um consenso acerca da nomenclatura para a literatura escrita sobre o povo negro ou por autores negros. A autora enfatiza que dentre os títulos que circulam no mercado editorial e que se referem à produção literária para a infância a literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira se destaca e “está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve (autoria), mas sim o que tematiza” (DEBUS, 2017, p. 33).

Acreditarmos que tal categoria posicione a cultura afro-brasileira e africana de modo que não se repitam os estereótipos já amplamente destacados pelas pesquisas da área, apresentando uma perspectiva de resistência aos estigmas e de engajamento à insurgência, opondo-se à subalternização e à hierarquização. Destacamos que por tratar-se da temática, mesmo priorizando a autoria negra, consideramos também as obras de autores que não sejam negros.

Se em relação aos personagens negros analisamos a temática, o mesmo não acontece em relação às narrativas que tratam do universo indígena, uma vez que neste caso a autoria é fundamental, pois é assim que os(as) escritores(as) de diferentes nações indígenas demarcam as produções no campo. Assim, para ser denominada de literatura indígena é necessário ser escrita por indígenas.

A pesquisadora macuxi Julie Stefane Dorrico (2017) apresenta a literatura indígena como sendo aquela que traz a voz e a autoria das diferentes nações indígenas comprometidas com a exposição sobre as condições em que vivem, com suas lutas e resistências. Uma literatura que remete aos saberes ancestrais, mas também apresenta a defesa dos direitos dos povos indígenas.

Aline Rochedo Pachamama (2020) ressalta que a publicação de escritores e escritoras indígenas ajuda os(as) leitores(as) a entenderem que esses povos também fazem parte da sociedade, desconstruindo estereótipos e mostrando que eles têm direitos a falar de e por si. Corroborando a afirmação de Dorrico, ao relatar que: “A partir de nossas inquietações, escrevemos. Para honrar nossas ancestrais, escrevemos. Escrevemos porque há uma floresta em nós, afetos e uma luta. Escrevemos para desconstruir registros colonizadores” (PACHAMAMA, 2020, p. 26).

A história e cultura dos povos indígenas não são apresentadas à maioria da população brasileira, que acredita em concepções surgidas com o processo de colonização, muitas vezes endossadas pela escola, que trata a todos “índios” sem discutir que cada povo, cada nação possui suas singularidades. A esse respeito, Márcia Wayna Kambeba (2020, p. 97) aponta:

Desmistificar ideias que por tempos foram reforçadas na mente de adultos que ainda crianças ouviam ou liam de que no Brasil existia “índio”, de que “índios” eram povo selvagem, sem alma, povo preguiçoso, da aldeia como lugar selvagem, inóspito, de povos que precisam da tutela de alguém, entre tantos outros pensamentos distorcidos. Não é fácil desfazer tanto erro histórico, mas os povos tentam e a arte é uma grande aliada nessa luta.

A autora pontua que a literatura é uma dessas formas de arte que contribuem com essa causa e relata que nem sempre os escritores e escritoras indígenas conseguem publicar suas histórias

em livros, mas já estão utilizando a tecnologia a seu favor criando redes virtuais em que esses saberes são compartilhados.

A discussão teórica acerca da produção indígena tem sido protagonizada pelos autores e autoras indígenas reivindicando espaço para que somente essa seja considerada literatura indígena. As demais entrariam como literatura de temática indígena. Os(as) pesquisadores(as) indígenas sustentam que existe diferença entre literatura produzida pelos e pelas indígenas e literatura indigenista. Enquanto a primeira é marcada pela autoria, a segunda seria aquela de autores(as) que não são indígenas, mas tematizam o mundo indígena.

Os diferentes povos indígenas que habitam a nossa terra são detentores de conhecimentos ancestrais, transmitido de geração em geração. São ensinamentos, tradições e histórias passados de boca para ouvido, em que a palavra é o instrumento de transmissão de conhecimento. Tal qual na tradição africana, os mais velhos são considerados os guardiões da memória, aqueles que contam as histórias de seus antepassados e alimentam e educam o espírito dos mais novos com seus ensinamentos e histórias.

Assim, diante de temáticas tão amplas, ricas, relevantes e necessárias contemporaneamente, voltamo-nos para um público-leitor específico: as crianças pequenas, que foram os(as) principais sujeitos(as) nessa prática pedagógica, uma vez que a mesma aconteceu em um espaço institucionalizado de Educação para a primeira infância: um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Nessa proposta nos orientamos também pelas contribuições da Sociologia da Infância, a qual entende a infância como uma construção social do tipo geracional (SARMENTO, 2005), sendo entendida como múltipla, garantindo o reconhecimento social das crianças em suas diversidades (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Assim, concebemos a criança como alguém que participa da sociedade desde o seu nascimento, pois possui agência, sendo afetada pela cultura ao mesmo tempo que produz cultura, as culturas infantis, por meio de processos de socialização que não são verticais. Por isso, oferecer a elas o contato com a diversidade étnico-racial por meio de livros de literatura infantil permite

mediar suas experiências com o mundo criando “[...] condições para que as crianças se relacionem entre si, tenham acesso à cultura mais ampla mediante experiências variadas e identifique as marcas singulares que permitem às crianças desenvolverem processos de individualização em um contexto de Educação coletiva” (COUTINHO, 2016, p. 73).

As literaturas infantis de temática da cultura africana, afro-brasileira e de autoria indígena podem ser importantes aliadas no combate ao racismo e na Educação das relações étnico-raciais. A pesquisadora Lucimar Rosa Dias (2007) reforça que na Educação Infantil o cuidar e o educar perpassam também a subjetividade e a individualidade das crianças, tornando os(as) educadores(as) partícipes do processo de construção da identidade. Por isso, a importância da ampliação desses referenciais positivos em relação a todas as culturas e em especial a negra e indígena que sofre constantemente os percalços do racismo brasileiro.

Escolhendo os livros e conversando sobre as(os) personagens-crianças

As experiências relatadas aqui dizem respeito a uma sequência de atividades realizada com crianças de 4 e 5 anos, envolvendo práticas de leitura literária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na Região Metropolitana de Curitiba. A sequência foi organizada com o objetivo de escutar crianças pequenas, compreendendo como elas significam outras crianças (personagens) presentes na literatura infantil. Para tanto, priorizamos livros de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira com autoria de mulheres negras e livros de literatura infantil indígena.

Para desenvolver a sequência nos pautamos nas pesquisas feitas com crianças, buscando escutar o que elas nos dizem em relação à problemática de pesquisa. Para tanto, as crianças foram auxiliando na escolha de alguns procedimentos adotados, garantindo-lhes uma participação mais abrangente constituindo-se como interlocutoras durante o processo de investigação.

Utilizamos as narrativas visuais (COUTINHO, 2016) para compor essa metodologia, educando o nosso olhar e a nossa

escuta no intuito de apreender as ações das crianças. Por isso, além das rodas de conversa e das produções de desenho e modelagem, também fizemos uso de fotografias para registrar vários momentos dessa prática. É importante destacar que essa etapa de atuação tem como eixos *suleadores*¹²⁰ as interações e brincadeiras, assim o encaminhamento dado à prática pedagógica dialogou com essa perspectiva. Além disso, para que as experiências se efetivem com a participação das crianças são necessários: espaços, tempos e materiais que as garantam.

Com o intuito de escolher os livros para planejar a sequência que realizaríamos, solicitamos às crianças que nos acompanhassem ao local onde os livros ficam guardados para escolhermos aqueles que comporiam o acervo do “Canto de leitura” da sala de referência. No entanto, pedimos que escolhessem livros em que aparecessem crianças nas capas. Cada uma deveria levar apenas um livro.

Elas mostraram-se empolgadas, realizando a escolha sem pressa, apreciando os livros, trocando-os com os(as) colegas, solicitando que os lêssemos, algumas ficaram indecisas sobre quais deveriam escolher e outras negociaram com o intuito de eleger mais de um livro.

O acervo eleito foi levado para a sala e a partir dessa escolha é que elegemos as obras que seriam trabalhadas já que não seria possível usar todos, uma vez que estando ali todas seriam lidas para as crianças no decorrer do mês. Dentre os livros escolhidos por elas, elegemos: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um, da autora Lucimar Rosa Dias (2012); O menino Nito, da escritora Sonia Rosa (2011) e Curumim, de Tiago Hakiy (2018). Com o intuito de ampliar as possibilidades de reflexão das crianças, incluímos a obra de Daniel Munduruku (2015): Foi vovó que disse, uma vez que elas escolheram apenas um livro que apresentava personagem indígena. Vale ressaltar que na referida obra a percepção de que na capa existe também uma criança, junto à avó,

¹²⁰ Palavra oriunda do termo “sulear” utilizado por Campos (1991) e assumido nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação das Relações Étnico-raciais ErêYá, que propõe o uso de *sulear* ao invés de *nortear*, valorizando as epistemologias do sul, numa forma de desconstrução da ideia de uma sabedoria e/ou conhecimento único e sobreposto a outro. Romper com o projeto hegemônico que super valoriza os conhecimentos do norte em detrimento dos outros com elementos *suleadores* contribui com a busca por novas epistemologias do saber.

requer uma análise mais demorada porque há uma ilustração com imagens sobrepostas com pinturas corporais indígenas.

Após a definição dos livros, a leitura de cada um foi precedida por rodas de conversa nas quais exploramos a análise das imagens das capas. Perguntávamos: Quem você vê aqui? Como você acha que ela ou ele é?. O primeiro livro compartilhado com as crianças foi Cada um com seu jeito, cada jeito é de um (DIAS, 2012). Após os questionamentos, entre as respostas, apareceram: “Eu conheço essa menina, ela é do desenho da televisão, o Anime”; “É a filha da professora”; “É a Luana, da história que a profe me contou”; “Ela é um super-herói”; “Ela está de pijama”, dentre outras respostas.

Ao anunciarmos que íamos fazer a leitura algumas crianças gritaram prontamente que já conheciam aquela história, pois a professora do ano passado já havia lido para elas. Dissemos que isso era bom, mas que elas não conheciam o nosso jeito de contar a mesma história, que era um pouco diferente. Para deixá-las mais curiosas, levantamos a suspeita de que poderia até não ser a mesma menina ou a mesma história. Todas as crianças pararam para ouvir o que tínhamos a dizer. Elas gostavam das entonações de voz e ficaram encantadas com a protagonista da história.

O livro conta a história de Luanda, uma menina que gostava de tudo nela, principalmente de seu cabelo enroladinho. Ela tinha uma família “pra lá” de especial, que a ajudava a fazer diversificados tipos de penteados. Este é um livro que apresenta uma criança feliz, com a autoestima elevada e que vive aventuras semelhantes a outras crianças de sua geração.

As crianças foram convidadas a representar a personagem por meio de desenho. Para isso, poderiam usar os materiais disponíveis no Ateliê. Nele havia vários tipos de suportes e riscantes para que as crianças fizessem experimentações diversas. Depois, escrevemos suas narrativas a respeito dos desenhos. Na produção (Figura 1) a seguir a criança disse “A Luanda é bonita que nem uma princesa. Ela desfila”.

Figura 1: Desenho da Luanda realizado por uma das crianças



Fonte: Acervo das autoras (2019).

A segunda roda de conversa, seguida por leitura, foi realizada com o livro *Curumim* (HAKIY, 2018). Ao verem a capa do livro, diversas crianças disseram tratar-se de “um macaquinho com o rabo pendurado”; “um menino pobre”; “um piazinho e a mãe dele”; “um piá gordinho com seu cachorrinho”. Quando questionadas a respeito, responderam que o menino era pobre porque estava sem sapato. Essas falas dão boas indicações sobre as percepções de classe de crianças pequenas, mas como o foco da pesquisa era outro não nos aprofundamos nesse aspecto.

Algumas crianças perguntaram o que era *Curumim* e nós dissemos que assim que lêssemos, elas entenderiam. Fizemos a leitura na roda e elas ficaram atentas. Antes da conversa, apresentamos o autor e a ilustradora, depois contamos que o *Curumim* era uma criança de uma nação indígena chamada *Sateré-mawé*.

As crianças fizeram muitos apontamentos, tais como: que também gostavam de pescar e o faziam com seus pais, em um pesque-pague que ficava próximo ao CMEI; que era perigoso nadar em rio; que o menino ficava descalço porque ele era “índio” e vivia no meio do mato; que a outra professora deles disse que os “índios” viviam pelados na mata. Perguntamos às crianças se todos os indígenas viviam nas matas e eram parecidos com ele. As crianças disseram que sim. Duas delas disseram que eles eram de

mentirinha e só existiam nos livros. A riqueza dessas percepções de todas as implicações que a forma como a sociedade e as instituições educacionais tratam as histórias e as culturas dos povos originários podem ser apreendidas nessa atividade de modo muito impactante e pede a atenção de todos(as) que se comprometem com uma Educação emancipatória.

A obra apresenta um menino Curumim vivendo a infância em sua plenitude. As frases são curtas, mas as ilustrações de Andréia Vieira ampliam seu sentido, mostrando uma criança que brinca em diferentes espaços proporcionados pela Floresta Amazônica. O compartilhamento dessa leitura possibilitou inúmeros desdobramentos, mas vamos nos ater a nossa problemática de como as crianças significavam os personagens infantis presentes dos livros escolhidos. Por isso, após as conversas que nos mostraram que as infâncias indígenas eram desconhecidas por elas e dos preconceitos já instaurados sobre o que é ser “indígena”, realizamos atividades que envolveram apresentação de vídeos com cantos, apreciação de imagens da cultura e da vida de alguns povos indígenas também nas cidades. Depois trabalhamos com modelagem de alguns artefatos indígenas, utilizando argila, dentre outras propostas.

Após esse trabalho que buscou ressignificar a imagem de povos indígenas, solicitamos às crianças que desenhassem o Curumim, como elas os imaginavam. Para tanto, utilizaram como suporte uma folha branca de papel sulfite, tendo como riscante um pedaço de carvão vegetal. Acompanhamos o trabalho e anotamos ao lado dos desenhos as narrativas das crianças que traziam percepções mais positivas do que as iniciais, conforme se pode constatar na Figura 2, na qual a criança diz: “O Curumim está feliz. O curumim está brincando de pular na água do rio”. Reafirmando que a literatura pode ser uma ampliação de repertório para as crianças.

Figura 2: O Curumim retratado pela criança



Fonte: Acervo das autoras (2019)

O terceiro livro que levamos para a leitura na roda de conversa foi *O menino Nito* (ROSA, 2011). As crianças trouxeram suas inferências a respeito da capa: “um menino pretinho”; “um menino com medo da água”; “o menino viu um bicho na água e estava com medo”; “não é água, não está vendo que é o choro dele, eu já conheço essa história”; “não é choro não, ele fez xixi na calça e está com medo que a mãe dele brigue com ele”; “o menino ia nadar para pegar os brinquedos dele”, dentre outras colocações.

Após ler com as crianças, todos foram unânimes em dizer que a água não era de rio nenhum, mas sim as lágrimas do menino. Outros relatos que surgiram, desencadeados pela leitura: “eu choro quando eu me machuco”; “eu choro quando fico sozinho porque eu tenho medo”; “o meu pai disse que homem não chora e eu não choro”; “claro que homem chora sim, eu já vi o meu pai chorar quando a vovó morreu”; “profe, sabia que eu choro porque eu não tenho mãe?”. As crianças nas suas potências nos revelam dores, alegrias sem restrições e a literatura ajuda a trabalhar essas emoções.

Ao serem indagadas sobre o que acharam de Nito, o protagonista da história, as crianças disseram: “ele era chorão”; “ele chorava bastante porque era criança”; “ele parece com o netinho da professora, que foge para vir na nossa sala”; “o cabelo é igual-

zinho”; “ele é bonito”; “minha mãe já me bateu e falou: engole o choro, engole o choro!”; “oh, profê, não é que homem pode chorar?”. As percepções sobre Nito foram positivas em relação a sua aparência e a experiência do choro que é bem próxima das crianças gerou várias discussões. Elas fizeram desenhos sobre a história, utilizando papel A3 como suporte e giz pastel como riscante. Conversamos com cada uma delas a respeito das imagens produzidas. Na figura 3 a criança trouxe várias dessas impressões sobre o livro. “O menino estava triste porque a mãe dele bateu nele. Engole o choro. A mãe subiu na árvore para não se afogar com as lágrimas dele”. São muitas as questões que aparecem nas vozes das crianças e que nos tocam como profissionais da Educação.

Figura 3: Desenho sobre o livro O menino Nito



Fonte: Acervo das autoras (2019)

A última capa mostrada na roda de leitura, diz respeito ao livro: Foi vovó que disse (MUNDURUKU, 2015) e, ao serem indagadas a respeito, tivemos as seguintes respostas por parte das crianças: “parece uma bruxa”; “é uma velhinha segurando uma sereia”; “a mulher está cheia de panos”; “eles estão tristes”; “essas pessoas são feias”; “elas são coloridas”; “parece a santinha que tem lá em casa”.

A narrativa desse livro é contada por uma criança, Kaxiborempô, que apresenta aos leitores os ensinamentos aprendidos com sua avó e que dizem respeito à sua vida de criança Munduruku. A figura da avó aparece como guardiã da memória e das tradições desse povo.

Compartilhamos a leitura com as crianças e depois conversamos a respeito para confrontar as hipóteses levantadas com as percepções obtidas a partir da leitura. O que mais chamou a atenção delas foi a figura da avó, que na verdade aparece apenas duas vezes, mas perpassa o imaginário das crianças, uma vez que a narrativa se estrutura a partir de seus ensinamentos, conferindo-lhe presença do início ao fim da história.

As crianças começaram a estabelecer relações com suas próprias avós e contaram fatos e acontecimentos referentes às vivências que possuem com elas. Dentre os questionamentos por parte delas, figuraram: “Por que o menino era todo pintado daquele jeito?”; “Criança indígena vai para a escola?”; “Os animais não comem ele lá na floresta?”; “Por que ele dorme na rede?”.

Foram tantos os questionamentos que serviram de mote para ampliarmos a sequência, pesquisando com as crianças a respeito da cultura Munduruku e realizando outras atividades que foram além das leituras. Contudo, focaremos aqui apenas nas questões referentes à nossa proposição inicial.

Após a realização dessa leitura, as crianças foram convidadas a experimentarem a modelagem com massinha para representar a história. A maioria se referiu ao personagem como Curumim, mas na modelagem mostraram preferência pelos animais. Uma das crianças produziu o macaco que aparecia na história anterior e, ao ser questionada se ele também aparecia nesse livro, disse que ele estava na floresta, conforme visualizamos na Figura 3.

Figura 3: Modelagem



Fonte: Acervo das autoras (2019)

O desenvolvimento dessas propostas mostrou que as crianças, além de participarem ativamente das rodas de leitura, se interessam pela literatura infantil construindo conhecimentos a partir das leituras e demonstrando prazer em ouvir as histórias.

Conclusão

Nossa proposição era saber como as crianças dessa etapa significavam outras crianças presentes na literatura, mas descobrimos muito mais. Por meio dos diálogos constantes elas nos mostraram seus sentimentos, medos, alegrias, suas dúvidas, questionamentos e sobretudo o entusiasmo que as histórias despertam. Dentre as conclusões, constatou-se que: a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira tem sido mais presente nas experiências infantis, fato este que tem reverberado de modo positivo nas vozes das crianças. No entanto, quando se trata da literatura indígena constatamos a necessidade de ampliar sua presença, compartilhando-a com as crianças desde a primeira infância e corroborando uma Educação antirracista.

A pesquisa nos indicou a importância de professores(as) fazerem escolhas específicas ao colocarem as crianças em contato com a literatura para propiciar ampliação de repertório e oportunizar que elas tragam suas percepções e possam dialogar sobre elas. Por

isso, para que as crianças façam as escolhas e participem do processo é necessário disponibilizar livros que, além de contemplar a diversidade étnico-racial de maneira positiva, sejam também de qualidade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012, p. 194-220.

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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 República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 319 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

DORRICO, Julie Stefane. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 3, p. 114-136, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de Imagens do negro na literatura infantil brasileira: uma análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HAKIY, Tiago. **Curumim**. Curitiba: Posigraf, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra Escrita de resistência. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. Porto Alegre: Edelbra, 2015.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Metlon Palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da História. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil da temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças**: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, 2005.

Freinet e as infâncias: olhares sobre práticas com leitura

Fernanda Duarte Araújo Silva¹²¹

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa publicada na Revista Brasileira de Alfabetização e no livro Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento, ambos no ano de 2022. O ensino da leitura e da escrita para crianças e adultos é um dos maiores desafios do país. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua - Educação, divulgados em 2020, apontam que o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos (TOKARNIA, 2020) e, no que tange às atuais políticas construídas para tentar amenizar essa realidade, encontramos a promulgação do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Não é nosso intuito, neste texto, apresentar as incoerências do documento citado anteriormente, que tem sido analisado em várias pesquisas no meio acadêmico, como as de Gontijo e Antunes (2019), Monteiro (2019) e Moraes (2019). Esses e outros autores enfatizam que o documento impõe um ensino por meio de “evidências científicas”, mas estas são sempre as de algumas áreas das ciências naturais, excluindo quaisquer evidências científicas produzidas pelas ciências humanas ao longo de décadas, e buscam, a partir de programas relacionados à formação docente, a partir de materiais didáticos e paradidáticos etc., padronizar o método fônico para alfabetizar de fato. Amplamente utilizado em vários momentos da nossa história, o método fônico é apresentado como algo “novo”, que pode resolver problemas que perduram há séculos, em se tratando do analfabetismo no Brasil. Em contrapartida, este texto objetiva elencar aspectos do método natural, de acordo com estudos desenvolvidos pelo pedagogo francês Célestin Freinet, sobretudo no âmbito do ensino da leitura. É importante destacar que ao propor abordar nesse artigo o “método natural” de Freinet, não significa a defesa de que a apropriação da leitura deva ocorrer por meio de um único método de ensino. Mas, livres de qualquer tipo de preconceito, ao realizar o estudo da proposta freinetiana, compreendemos que seus princípios não coadunam com o que vivenciamos na atualidade em relação aos métodos tradicionais de alfabetização, nos quais os passos para o ensino da língua devem ser ensinados e seguidos fielmente e as crianças não possuem direito à uma Educação crítica e emancipadora, mas devem se submeter a um trabalho alienante e sem significado para suas vidas. Na proposta freinetiana não encontraremos dessa forma um receituário (como nos métodos tradicionais de ensino), de como ensinar a leitura para as crianças, mas encontraremos possibilidades de um ensino da língua que respeite as experiências das crianças e contemple o trabalho com a arte e a cultura em uma perspectiva ampla. Entre os questionamentos que permearam a construção deste artigo estão: o

¹²¹ Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. Pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita. E-mail: fernandaduarte@ufu.br

que entendemos por método natural? Quais os princípios freinetianos para pensarmos o ensino da leitura? Como ocorre o início da leitura, em crianças, a partir dos estudos desenvolvidos por Freinet? Este estudo é de natureza qualitativa e apresenta uma revisão bibliográfica, na qual buscamos apreender alguns princípios que fundamentam a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva freinetiana. Em linhas gerais, identificamos por meio dessa pesquisa que as crianças estão imersas em meios nos quais a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano – mídias televisivas, anúncios, jornais, revistas, livros literários e didáticos, entre outros. Com os estudos desenvolvidos por Freinet, podemos compreender que, em pleno século XXI, é fundamental refletir sobre a organização do trabalho pedagógico a partir do princípio de que a criança é um ser ativo na apropriação cultural.

Introdução

O ensino da leitura e da escrita para crianças e adultos é um dos maiores desafios do país. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua – Educação, divulgados em 2020, apontam que o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos (TOKARNIA, 2020) e, no que tange às atuais políticas construídas para tentar amenizar essa realidade, encontramos a promulgação do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Não é nosso intuito, neste texto, apresentar as incoerências do documento citado anteriormente, que tem sido analisado em várias pesquisas no meio acadêmico, como as de Gontijo e Antunes (2019), Monteiro (2019) e Moraes (2019). Esses e outros autores enfatizam que o documento impõe um ensino por meio de “evidências científicas”, mas estas são sempre as de algumas áreas das ciências naturais, excluindo quaisquer evidências científicas produzidas pelas ciências humanas ao longo de décadas, e buscam, a partir de programas relacionados à formação docente, a partir de materiais didáticos e paradidáticos etc., padronizar o método fônico para alfabetizar de fato.

Amplamente utilizado em vários momentos da nossa história, o método fônico é apresentado como algo “novo”, que pode resolver problemas que perduram há séculos, em se tratando do analfabetismo no Brasil. Os chamados “bons velhos métodos” que são possivelmente mais eficazes com crianças de uma classe social letrada, que tem contatos com a produção escrita e já conhece, há

muito tempo, seus usos, o que não é o caso da maioria das crianças que frequenta a escola pública.

Em contrapartida, este texto objetiva elencar aspectos do método natural, de acordo com estudos desenvolvidos pelo pedagogo francês Célestin Freinet, sobretudo no âmbito do ensino da leitura. É importante destacar que ao propor abordar nesse artigo o “método natural” de Freinet, não significa a defesa de que a apropriação da leitura deva ocorrer por meio de um único método de ensino. Mas, livres de qualquer tipo de preconceito, ao realizar o estudo da proposta freinetiana, compreendemos que seus princípios não coadunam com o que vivenciamos na atualidade em relação aos métodos tradicionais de alfabetização, nos quais os passos para o ensino da língua devem ser ensinados e seguidos fielmente e as crianças não possuem direito à uma Educação crítica e emancipadora, mas devem se submeter a um trabalho alienante e sem significado para suas vidas. Sobre essa questão, Buscariolo, Lima e Varani (2022, p. 86) destacam que:

Refletindo sobre a pedagogia Freinet, salientamos que o educador francês não pretendia criar uma pedagogia engessada e com meras técnicas “aplicáveis”. A proposta defendida por Freinet é oposta a isso, sua luta é para que o professor se aproprie dos instrumentos de trabalho que idealizou, de acordo com suas necessidades, com as possibilidades reais de uso, de maneira autônoma, valorizando também o saber do professor.

Na proposta freinetiana não encontraremos dessa forma um receituário (como nos métodos tradicionais de ensino), de como ensinar a leitura para as crianças, mas encontraremos possibilidades de um ensino da língua que respeite as experiências das crianças e contemple o trabalho com a arte e a cultura em uma perspectiva ampla.

Sobre a importância do trabalho desenvolvido por Freinet, coadunamos com Élise Freinet (1977a), ao destacar que as obras do autor apresentam características primordiais de simplicidade e impulso revolucionário. Nesse caso, elas passam da condição de ideias e assumem formas realizáveis no cotidiano das instituições escolares.

Entre os questionamentos que permearam a construção deste artigo estão: o que entendemos por método natural? Quais

os princípios freinetianos para pensarmos o ensino da leitura? Como ocorre o início da leitura, em crianças, a partir dos estudos desenvolvidos por Freinet? Não temos a pretensão de responder a todas as questões, principalmente devido à densidade do trabalho desenvolvido por Freinet, mas pretendemos problematizá-las e apresentar algumas indicações que podem, de alguma forma, contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores.

Este estudo é de natureza qualitativa e apresenta uma revisão bibliográfica, na qual buscamos apreender alguns princípios que fundamentam a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva freinetiana. Para isso, selecionamos obras clássicas de Célestin Freinet e de sua esposa Élise Freinet. A seguir, descrevemos as discussões sobre o método natural.

Desenvolvimento

A escola como conhecemos hoje possui um percurso histórico caracterizado pela dificuldade de ensinar as crianças a ler e a escrever. Sobre esse fato, Freinet (1977b, p. 16-17) assevera que:

Apesar da generalização da escola, um facto continua a ser tragicamente lamentável: a grande maioria dos jovens chega a homens sem saber ler e escrever. Isto é, são incapazes de ler corretamente um texto que percebam e sintam à medida que o leem. Não sabem escrever, pois raramente são capazes de exprimir com a pena os seus pensamentos ou desejos.

Diante disso, a busca por diferentes “métodos” para alfabetizar e tentar reverter o cenário de analfabetismo em diversos países do mundo marca a história dessa área. Neste texto, pretendemos apresentar alguns estudos sobre o método natural desenvolvido por Freinet para o ensino da leitura. Segundo Elias (2000), Freinet utiliza a palavra “natural” por ser um grande defensor do trabalho educativo, no qual a criança tem a oportunidade de se relacionar com o meio natural, a terra, a água, as plantas, os animais e poderia aprender independentemente do seu nível econômico ou social. Para além dessa questão, destacamos que para Freinet, a palavra “natural” também é pensada em contraposição ao termo “artificial”.

Especificamente sobre a apropriação da linguagem oral, podemos evocar, a forma “natural” como toda criança adquire

a fala, por meio do seu contato e interações com seu meio cultural, falando, sendo corrigida, aprendendo aos poucos a forma convencional. Assim a criança aprende a falar naturalmente, culturalmente e socialmente.

Pensar o método natural muitas vezes nos remete a uma armadilha conceitual, por ele ser associado, por alguns leitores apressados das obras de Freinet, a um tipo de trabalho *laissez-faire*, em que não existe “rigor científico” e organização metodológica. Nesse caso, a compreensão é de que bastaria “deixar a criança à vontade” e em contato com materiais de leitura para que ela sozinha, sem a ajuda do professor, se apropriasse de uma técnica de leitura.

Em contrapartida, a proposta pedagógica desenvolvida por Freinet (1977a, p. 13) se fundamenta na tentativa experimental e, sobre os equívocos mencionados, o autor destaca, *in verbis*: O desenvolvimento da linguagem oral das crianças é um dos exemplos citados por Freinet (1977a), ao explicar a tentativa experimental. Não é necessário esperar que a criança “fale” para conversarmos com ela, pois, no processo em que está imersa em um mundo onde a fala é o principal meio de comunicação entre as pessoas, a criança se apropria paulatinamente dessa forma de linguagem. Convém salientar que, na pedagogia popular, um dos pressupostos que precisa ser considerado é a permeabilidade dos homens à experiência.

Nesse entremeio, a apreensão de atos como a leitura pode se iniciar ao “acaso”, mas a “intervenção” do outro é necessária para a criança se apropriar dela. As crianças, segundo Freinet (1977a), possuem diferentes graus de “permeabilidade” à experiência: algumas se ocupam com mais facilidade de atos como os da fala e da leitura, enquanto outras podem precisar de um tempo maior e mais intervenções nesse contexto. Logo, a “educação consistirá justamente em variar os elementos da tentativa e do êxito para estabelecer técnicas de vida favoráveis” (FREINET, 1977a, p. 17).

Assim, nos estudos desenvolvidos por Freinet (1977a), sobretudo nas abordagens do método natural, essa forma de pensar o trabalho nas instituições educativas deve ocorrer por meio da tentativa experimental. Isso permite novas criações a partir do

que foi construído historicamente, algo essencial à construção de conhecimentos científicos.

Freinet (1977a) critica o behaviorismo que, ao buscar um êxito em cadeia, rompe com as teorias intelectuais do desenvolvimento humano. Segundo a Teoria Comportamental, as unidades para se pensar o desenvolvimento humano consistem no estímulo e resposta, assim, questões subjetivas, introspectivas, filosóficas não são consideradas, mas apenas comportamentos e ações, passíveis de observação. Na perspectiva freinetiana, conceber o trabalho educativo e privilegiar a experiência como forma integrada de apropriação da vida é um aspecto primordial do desenvolvimento infantil, como podemos vislumbrar na seguinte afirmação:

Pela vida e pela experiência, são apresentados à criança problemas integrados no processo da vida. Ela resolve-os pelos seus próprios meios ou com a ajuda do professor. O essencial é que ela triunfe sabendo que este triunfo não é mais do que um patamar que lhe permitirá ir mais longe quando a técnica aprendida tiver passado do automatismo (FREINET, 1977a, p. 29).

Nessa proposta de trabalho, o professor tem a função de facilitar e enriquecer a aprendizagem das crianças e torná-las, por meio de um trabalho organizado, sensíveis à experiência “fazendo-as saudáveis, exercendo uma troca favorável de afetividade, permitindo-lhes efetuar numerosas tentativas que conduzam a êxitos” (FREINET, 1977b, p. 27).

Em linhas gerais, coadunamos com Sampaio (1994) ao afirmar que o tateamento experimental constitui-se como um dos princípios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva freinetiana e consiste na

[...] aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências (SAMPAIO, 1994, p. 217).

Ao organizarmos situações no qual as crianças possam interagir com o meio, problematizar questões, formular hipóteses, experimentar possibilidades de resolução de problemas, a escola

estará cada vez mais próxima da vida e as crianças farão descobertas sobre o contexto e realidade em que vivem e desenvolverão capacidades importantes de observação, expressão, comunicação, argumentação, interpretação, entre outras. O tateamento contribui dessa forma, para a formação da personalidade da criança.

A partir dessas considerações, Freinet (1977a) critica, como antinatural, a tendência tradicional de Educação que visa, com o condicionamento por meio de técnicas de reforço, um ensino que enfatiza a realização de treinos e exercícios mecânicos para a aprendizagem. O exemplo a seguir, sobre os modos de ensinar a criança a nomear objetos, mostra o viés do condicionamento por repetição:

Para ensinar a criança a nomear os objectos, mostram-lhe um livro ilustrado que dá um estímulo formal muito próximo de um estímulo de eco: “isto, diz o texto, é uma flor”. Aquilo induz a criança a dizer flor ao olhar a imagem que a representa. Poderá em seguida dar a resposta, inteiramente sob o controle da imagem: terá aprendido a palavra flor (FREINET, 1977a, p. 31).

Segundo Freinet (1977a), essa forma de pensar o ensino não se refere ao modo como as crianças aprendem “naturalmente” em diversos contextos sociais, nos quais não partem da palavra, mas às ideias, à sensibilidade traduzida inicialmente pelos gestos e seguida pela tentativa experimental. Assim, refletir acerca da repetição preconizada no estudo das palavras por parte da escola tradicional não contribui para a aprendizagem das crianças, uma vez que isso ocorre por meio da tentativa experimental, da permeabilidade, da experimentação e de ações cotidianas que valorizam relações, interações e a vida em si.

Nas obras do pedagogo francês, há uma valorização da infância como período primordial para alicerçar a vida dos sujeitos. Segundo o autor, se garantirmos as tentativas experimentais pelas crianças com a leitura, em suas diversas nuances sociais, iremos contribuir sobremaneira com a existência humana.

Esse olhar sobre a criança em sua máxima potencialidade é registrado por Élise Freinet (1978, p. 19) no seguinte excerto:

A criança que está diante do jovem professor primário não é apenas o aluno que ele tem de ensinar a ler; é o filho do camponês e da lavadeira, é o filho dos campos e do ribeiro, a planta bravia da

quinta longínqua, a criança misto de poeta e de pensador, que em apenas seu isolamento se recria. E é porque, por detrás de cada rosto, o cenário, que ele é capaz de atribuir o verdadeiro valor à personalidade infantil e torná-la objeto das suas preocupações de ordem intelectual e do seu afeto.

A experiência de Freinet, enquanto professor primário, foi construída em consonância às concepções que consideravam as singularidades das crianças. A seguir, discorreremos sobre algumas ideias que nos possibilitam pensar o método natural defendido pelo referido autor, com vistas à apropriação da língua, em especial no processo de aprendizagem da leitura.

O método natural para o ensino da leitura

Segundo Chartier e Hebrard (2001, p. 150), a análise da bibliografia construída por Freinet induz o leitor a supor uma possível “exclusividade” do autor em questões relacionadas ao ensino da escrita, em que se poderia “considerar que todas estas inovações só concernem às atividades de escrita e deixam de lado a aprendizagem da leitura propriamente dita. Não é nada disso”.

Entre as diversas obras publicadas por Freinet, o artigo *Apprentissage naturel de la lecture*, de 1930, aborda aspectos sobre o uso da leitura e indica a necessidade de contemplá-los no sistema pedagógico. Posteriormente, em 1947, o autor escreve o texto *Méthode naturelle de lecture*, com estudos relativos a observações realizadas durante a apropriação da leitura e escrita de sua filha que não frequentou aulas tradicionais, mas vivenciava a escrita de cartas, a elaboração de desenhos e a leitura de materiais recebidos, trocados em suas relações sociais (CHARTIER; HEBRARD, 2001).

Freinet (1977a) também aborda, em “O método natural I: a aprendizagem da língua”, o movimento e a dinâmica da Ciência, com os constantes tabus e a necessidade de uma base experimental. Essa abordagem deve ser concebida nas diferentes áreas de conhecimento que incluem a psicologia e a pedagogia; por conseguinte, a reflexão sobre o método natural, na perspectiva freinetiana, significa considerar que os processos de aquisição da língua, a leitura e a escrita estão embasados em métodos científicos de Educação e cultura.

No que concerne à diferença dessa concepção com os métodos tradicionais, Freinet (1977a, p. 39) postula que:

Existe entre os Métodos tradicionais e os nossos Métodos Naturais uma diferença fundamental de princípio, sem a compreensão da qual todas as apreciações serão sempre injustas e errôneas: os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por um meio escolar que tem as suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis, diferentes das finalidades, os seus modos de vida e de trabalho do meio não escolar e a que chamaremos meio vivo.

Notamos uma cisão entre o trabalho desenvolvido por meio dos métodos tradicionais e a “vida que pulsa”. Entre as consequências desse ensino, Freinet (1977a, p. 40) destaca que “a escola tradicional essencialmente autocrática não prepara a criança para desempenhar o seu papel de cidadão activo de uma sociedade democrática”. Ademais:

A escolástica preparou-nos para falar, explicar, demonstrar; não nos treinou a trabalhar, a observar, a experimentar, a realizar. Cultivou em nós a atitude do professor que interroga, controla, sanciona e fez-nos perder o dom natural das mães que preparam e suscitam o êxito, que abrem os caminhos por onde, com entusiasmo, passa a construção ativa da vida (FREINET, 1977b, p. 30).

Em oposição a esse modo de pensar o trabalho educacional durante a aquisição e o desenvolvimento da língua, Freinet (1977b) sinaliza a importância do meio no qual a criança está imersa, como facilitador e motivador das experiências vividas. Nessa linha, a criança aprende a falar, à medida que tem contato com a fala e começa, por meio da imitação, a realizar tentativas experimentais de apropriações dessa linguagem. Da mesma maneira que as crianças conseguem se apropriar da língua de forma natural, com exceção daquelas que apresentam problemas fisiológicos, tal método contribui para o ensino da leitura e da escrita, consideradas etapas posteriores no desenvolvimento infantil (FREINET, 1977a). O trabalho em uma perspectiva tradicional contempla métodos desenvolvidos dentro de uma bolha separada do mundo, da sociedade concreta com suas contradições e relações. Aprender a ler desta forma nunca será um instrumento de comunicação humana verdadeira.

Freinet (1977a) apesar de tecer críticas sobre alguns trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo Jean-Ovide Decroly, concorda com a afirmação de que é necessário um olhar global das crianças no processo de aprendizagem. Estudos realizados por Chartier e Hebrard (2001, p. 145), por exemplo, indicam que o termo “método global” não foi criado por Decroly, mas “por uma professora primária francesa - C. Rouquié, diretora de uma escola maternal -, que introduz, na França, nos anos 1920, uma nova técnica de aprendizagem influenciada pelas ideias psicológicas de então: as de Decroly”.

O princípio do método global consiste na ideia que a criança precisa partir do “todo” para aprender a ler, e não de partes isoladas da língua. Nesses termos, o ensino da leitura deveria partir de frases que fizessem parte do universo infantil: “Decroly considera importante que, desde o início, a leitura seja ensinada por meio de frases e pensamentos ou como se aprende a falar e, nunca por meio de letras e sons” (ELIAS, 2000, p. 81).

Freinet (1977a), por meio dos pressupostos de Decroly, constrói uma proposta ainda mais simples, a ser realizada com qualquer criança em lugares diversos e ligada à vida dos alunos, pois o método global, segundo o pedagogo francês, foi apropriado de forma descontextualizada pela escola tradicional, o que seria uma traição ao trabalho desenvolvido por Decroly. Também era um avanço quando comparado ao ensino de unidades isoladas, como nas técnicas sintéticas ou com ênfase nos sons de letras (método fônico, por exemplo), mas, mesmo que o trabalho fosse realizado a partir de frases conhecidas pelas crianças, ainda existia uma artificialização do processo.

Cumprе ressaltar que, em seus escritos, Freinet (1977a) reitera que o ensino da leitura deve partir da totalidade que possua sentido para as crianças, com o uso de palavras, frases e sentenças. Apenas assim será possível a harmonização entre leitura com os pensamentos e os fatos expressados por ela.

Sobre o ensino da leitura por meio de letras e sílabas isoladas, algo comum nas escolas tradicionais, Freinet (1977a, p. 54) pontua que as crianças aprendem a ler textos de maneira mecânica, mas não os compreendem: é o que os estudiosos da leitura chamam de

“oralização”. Oralizar não é ler. Posso oralizar um texto em russo se alguém me ensina a pronúncia. Nem por isso serei capaz de ler (entender). A linguagem escrita não é, há muito tempo, a transcrição da fala, mesmo se o ponto de partida foi este. A linguagem escrita é uma linguagem autônoma.

Observem, diante de um livro ou de uma página do jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional: faz um grande esforço de reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas pergunte-lhe o sentido daquilo que leu: terá que reler o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar (FREINET, 1977a, p. 54).

Freinet (1977a) solicita “bom senso” dos educadores para compreenderem a incoerência posta quando exigem que as crianças, antes de lerem, conheçam as regras da fonética, os sons e os vocábulos a serem utilizados nos momentos de leitura.

A mudança desse cenário, no qual a criança aprende a leitura como uma técnica, será possível a partir do momento em que elas sentirem a necessidade e a vontade de se apropriarem da leitura em um processo a ser desenvolvido naturalmente. Sobre isso, a motivação é descrita por Freinet (1977a, p. 55) como a “força motriz” no ensino da leitura; daí o sucesso desse método, no qual a criança tem a possibilidade de ler e de escrever, mesmo antes de possuir os “mecanismos de base, porque tem acesso à leitura por outras vias complexas que são as da sensação, da intuição e da afetividade no meio social que dali em diante penetra, anima e ilumina o meio escolar”. Porque é uma necessidade na vida dela.

Então, é preciso ter cuidado na escolha dos textos, porque eles precisam fazer sentido às crianças. Contrariamente ao ato da leitura mecânica, com o qual se pode gerar um atraso cultural nesse público-alvo, teremos um processo intitulado pelo francês como “inteligente”, com o qual se aprende por meio das interações cotidianas, seja no contexto escolar, social ou pessoal.

Sobre o tempo necessário para que cada criança se aproprie da leitura, Freinet (1977a) destaca que ele pode ser maior ou menor, dependendo do contexto e experiências vivenciadas, mas que todas poderão aprender ao se respeitar as suas individualidades. Na pedagogia Freinet, a escola é, por excelência, o espaço onde a

criança adquire o desejo de ler e escrever, para comunicar de verdade com os outros, para estabelecer relações profundas. Nem em todos os meios sociais isso é possível, a escola é este espaço onde a criança se aventura além do seu meio social. O acompanhamento do ritmo de cada aluno não é possível quando o professor se utiliza de materiais prontos para o ensino, como se o trabalho fosse engessado. Élise Freinet (1979, p. 37) tece críticas a respeito disso: “são manuais; não respondem à necessidade de expressão das crianças e são baseados na explicação de imagens mais do que na atividade infantil – se justapõem à vida da criança em lugar de ampliá-la e elevá-la”. Subsequentemente, apresentamos alguns apontamentos sobre a iniciação à leitura, com base em Freinet.

A iniciação à leitura pelo método natural

Freinet (1977a) evidencia que os gestos iniciais, seguidos pelo desenho, constituem etapas indispensáveis ao acesso à leitura. Em observações à sua filha Bal, há um movimento constante no qual a criança começa a sentir a necessidade de comunicar o próprio pensamento por meio de desenhos e escritos para, em seguida, compreender o significado da leitura. O autor cita que a criança:

Não compreende absolutamente nada dos motivos por que leem as crianças e os adultos nem o que possam ler. No entanto, também lhe acontece pegar num livro onde lê, imperturbavelmente, sem hesitar e o mais seriamente deste mundo... o que está no seu próprio pensamento, sem suspeitar que possa haver uma solução diferente para este problema de leitura (FREINET, 1977a, p. 93).

Assim ela “acredita realmente que aqueles que leem decifram no papel aquilo que está neles, tal como ela lê nos desenhos o que está no seu próprio pensamento e apenas isso” (FREINET, 1977a, p. 93). Cabe à escola abrir esta perspectiva de forma verdadeira, vivenciada. Para Freinet (1977a), entre as motivações para Bal ler de fato se encontram as técnicas de expressão e intercomunicação dadas pela tipografia na escola, bem como a do jornal escolar e a das diversas trocas interescolares – esse meio a inspirava a vivenciar as correspondências escolares e familiares. A necessidade de ler as correspondências constitui a razão pela qual sua filha se apropria da leitura em um processo sem esforços mecânicos, repetitivos ou enfadonhos.

Com essa experiência de Bal, demonstra-se que tal processo é natural para diferentes crianças, por aprenderem a ler por meio da “experiência por tentativas, repetição das tentativas conseguidas segundo os princípios de economia, de nunca largar as mãos antes de ter os pés bem assentes, prudência e audácia ao serviço da vida que sempre quer subir e afirmar-se” (FREINET, 1977, p. 122). É importante destacar que Bal pertencia a um meio social privilegiado, onde a leitura tinha sentido e uso concreto, o que não é o caso da maioria das crianças que frequentam a escola pública brasileira. Freinet no decorrer de sua atuação como professor buscava construir esses espaços negados às crianças de meios populares.

Sendo assim, a criança se apropria da leitura em consonância com o método natural, quando aquilo que se tem para ler possui significado de fato, isto é, há a necessidade de perceber que os textos estão relacionados à vida. Esse processo pode ocorrer naturalmente, conforme as experiências propiciadas no meio onde vivem, para terem acesso cotidianamente à escrita em suas mais diversas formas e fontes, seja em cartazes, anúncios, revistas, rótulos de produtos, entre outros, pois “todas as saídas à rua solicitam a atenção infantil e orientam no sentido de uma decodificação de sinais desconhecidos” (FREINET, 1977b, p. 40). Na relação ativa com o meio, ela precisa se apropriar dos sinais gráficos para reconhecer as possibilidades de expressão e comunicação dos próprios sentimentos.

Em linhas gerais, Freinet (1977a, p. 134) define que o processo de aprendizagem da leitura ocorre nos seguintes momentos:

1. Expressão oral das palavras, vocábulos e de frases obtidas o mais rapidamente possível, é certo, e com o máximo de riqueza, mas exclusivamente pelo método natural de tentativa experimental viva, servida por um ambiente rico e auxiliar, mas com exclusão de qualquer lição pretensamente metódica.
2. Expressão, para uso das pessoas afastadas, pelo intérprete da escrita destas mesmas palavras, vocábulos e frases, pelos mesmos processos, com exclusão de qualquer lição formal. Riqueza do ambiente para facilitar e acelerar esta experiência por tentativas.
3. Reconhecimento destas palavras quando as encontram num texto estranho.

O trabalho com leitura se inicia em conformidade com o interesse natural das crianças. Nesse método, preocupa-se com a vivência de atividades de leitura sem esforço ou sacrifício, para

que as crianças sejam imersas de maneira integral nessa atividade cultural, a leitura.

Momentos de leitura nas aulas freinetianas não possuem o formato das aulas tradicionais, nas quais as crianças são obrigadas a ler em um ambiente de rigoroso acompanhamento do professor. Nesta prática, o maior erro não consiste em ler em voz alta, mas na separação entre o conteúdo e a leitura, o que, muitas vezes, não tem relação com a vida, as necessidades e a vontade dos alunos: “seu esforço é consagrado à leitura do livro ou antes a recalcar um desejo louco que têm de virar a página para ver algo novo, ou de olhar pela janela, o apelo dos pássaros sobre as árvores (FREINET, 1979, p. 56).

Por meio do trabalho com impressoras, em que as crianças se tornam autoras dos próprios textos, Freinet (1979, p. 57) organizava momentos para elas lerem suas produções que, *a priori*, era silencioso e, *a posteriori*, individual, em voz alta:

Ninguém é obrigado a “seguir” a leitura. Suprimimos então, radicalmente, todos os inconvenientes que decorrem da aula coletiva de leitura. Nada de obrigação nem de opressão. E sim, a alegria e o desejo de ler. Logo, nada de hipocrisia da parte do aluno, nada de artimanha consciente ou subconsciente, e sim a honestidade e a sinceridade do esforço.

Assim sendo, podemos afirmar que o ensino da leitura, segundo os postulados freinetianos, significa planejar e construir propostas para as crianças sentirem vontade, necessidade, interesse e motivação para ler. Quem planeja e constrói tudo isso, com a ajuda do professor são as crianças mesmas. Não é o professor que planeja e constrói para elas. O entusiasmo se fazia presente nas aulas desse pensador, na medida em que os alunos compartilhavam seus textos, ideias e sentimentos. Práticas constantemente vivenciadas nas instituições de ensino, como “tomar a leitura” para obrigar os estudantes a ler, não contribuem com a formação de leitores, algo ainda presente com frequência no decorrer das trajetórias escolares.

Conclusão

Neste texto, visamos apresentar alguns estudos desenvolvidos sobre o método natural e o ensino da leitura. A proposta

construída por Freinet (1977b, p. 31) ultrapassa o mero trabalho com a leitura, o desenho e a escrita, uma vez que o autor apresenta princípios educativos que consideram a criança de modo integral, com realidades e necessidades específicas, ao afetar “nesse caso, a própria filosofia da vida, e esse é um dos aspectos fundamentais que deverá ser estudado também numa síntese e numa unidade que poderão, de hoje em diante, condicionar as nossas Técnicas de Vida”.

Evidentemente, “Freinet é filho de sua época. Como Rousseau em Emílio, Freinet procurou conhecer a maneira de ser e pensar da criança para ajudá-la nas dificuldades quando da estruturação dos próprios conhecimentos” (ELIAS, 2000, p. 106). Nesse caso, o trabalho do pensador francês pretendia relacionar os conteúdos escolares e o ensino da leitura com o meio, os interesses das crianças e a vida delas. Construiu uma proposta educativa onde quem fazia isso eram elas próprias, onde os alunos eram autores do seu processo educativo.

Freinet (1977a, p. 167) assegura que a formação das crianças deve ocorrer por meio de tentativas experimentais cotidianas e em diversas interações sociais, pois “a aquisição natural da escrita e da leitura é função da riqueza de vida do indivíduo, do seu equilíbrio específico, do equilíbrio máximo entre o ser e o meio, enfim da atitude e das possibilidades que lhe oferece este meio”. Elas devem estar em contato com a natureza, observar, se relacionar e experimentar – nesse movimento, se apropriam da leitura, da escrita e de outras formas de linguagem, comunicação e expressão.

Élise Freinet (1977b), companheira de vida e de trabalho de Célestin Freinet, garante que o desenho, a escrita ou a leitura devem se basear no método natural, não como um fim em si, mas como ferramentas que possibilitam a elevação do ser. Nesse contexto, vislumbramos que essa proposta de trabalho é atual e necessária, diante dos desafios imbricados na alfabetização, principalmente quando há políticas de alfabetização que priorizam um método escolástico de ensino (fônico), como citado no início deste capítulo (BRASIL, 2019).

As crianças estão imersas em meios nos quais a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano – mídias televisivas, anúncios,

jornais, revistas, livros literários e didáticos, entre outros. Com os estudos desenvolvidos por Freinet, por exemplo, podemos compreender que, em pleno século XXI, é fundamental refletir sobre a organização do trabalho pedagógico a partir do princípio de que a criança é um ser ativo na apropriação cultural. Ela pensa, questiona, constrói hipóteses e problematiza; logo, o ensino da leitura e da escrita ultrapassa uma “técnica”, dado que a apropriação possibilita humanizar os sujeitos e obter a compreensão de mundo defendida também por Freire (2013, p. 83): “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender “como escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Esse é um dos nossos desafios constantes na atual conjuntura educacional.

Referências

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 abr. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 4 fev. 2020.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Vieira Brum; VARANIIN, Adriana. “Já não estamos sós”: a experiência do GTC Freinet. *In*: REPEF (org.). **III Encontro da rede de movimentos Freinet da América**: diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022. p.85-92.

CHARTIER, Anne; HEBRÁRD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 2001.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FREINET, Célestin. **Método Natural I**: a aprendizagem da língua. Trad. Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977a.

FREINET, Célestin. **Método Natural III**: a aprendizagem da escrita. Trad. Teresa Marreiros. Lisboa: Estampa, 1977b.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular**: os métodos Freinet. Trad. Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Celéstin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Trad. Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONTIJO; Claudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 32-38, jul./dez. 2019.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2. ed São Paulo: Editora Scipione, 1994.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Infâncias negras na escola: narrativas orais sobre racismo e antirracismo em currículos e práticas pedagógicas de professoras do Ensino Infantil em São Paulo

Luciana de Sousa de Deus¹²²

Resumo: Esta pesquisa de Mestrado visa compreender as experiências pedagógicas na Educação Infantil, a partir das narrativas orais de professoras em escolas na zona leste de São Paulo, em relação à implementação da lei 10.639/03. Foram entrevistadas cinco professoras a fim de compreender os sentidos e significados que elas atribuem ao racismo na sociedade brasileira, como pensam a constituição das relações raciais na escola, por meio dos recursos usados, como as brincadeiras, a mídia e brinquedo, ao desenvolver as atividades com as crianças. Pretende-se ouvir as histórias orais de docentes brancas e negras, procurando perceber como elas reproduzem ou subvertem as práticas racistas na Educação, a partir de seu lugar de fala, de sua trajetória de vida e de sua ação na escola, pensando sobre o racismo estrutural e as relações de classe e de gênero, contribuindo para a formação de identidades ou estereótipos das crianças negras.

Palavras-chave: Educação Infantil; História Oral; Racismo estrutural; Gênero.

Introdução

Neste Relatório apresento os resultados preliminares da dissertação de mestrado intitulada *Infâncias negras na escola: narrativas orais sobre racismo e antirracismo nos currículos e práticas pedagógicas de professoras do ensino infantil em São Paulo*, que aborda as experiências professoras que atuam no ensino infantil em escolas do município de São Paulo, por meio da história oral temática. Esta pesquisa visou compreender as experiências pedagógicas na Educação Infantil, a partir das narrativas orais de professoras em escolas na zona leste de São Paulo, em relação às práticas de racismo no cotidiano escolar e à implementação da lei 10.639/03 como Educação antirracista. Foram entrevistadas cinco professoras a fim de que compartilhem experiências observadas ou sofridas de racismo em sala de aula ou na escola, compreender

¹²² Professora da Rede Pública Municipal da Cidade de São Paulo e mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo. (USP) Tema: Infâncias negras na escola. E-mail: lucianadeus@usp.com.br Orientadora: Dra. Marta de Oliveira Rovai. E-mail: marta.rovai@unifal-mg.edu.br

os sentidos e significados que elas atribuem ao racismo na sociedade brasileira, como pensam a constituição das relações raciais na escola, e como, por meio dos recursos usados, como as brincadeiras, a mídia e brinquedo elas desenvolvem ou não atividades e intervenções pedagógicas com as crianças, a fim de produzir uma Educação antirracista. Procurei escutar as histórias orais de docentes brancas e negras, objetivando perceber como elas reproduzem ou subvertem as práticas racistas na Educação, a partir de seu lugar de fala, de sua trajetória de vida e de sua ação na escola, pensando sobre o racismo estrutural e as relações de classe e de gênero, contribuindo para a formação de identidades ou, ainda, para reafirmar estereótipos das crianças negras. Em nossa entrevista, elas também se posicionaram em relação à implementação da lei 10.639/03, o que foi fundamental para entender as possibilidades e as dificuldades de sua concretização pedagógica em escolas públicas de ensino infantil.

Desenvolvimento

Desenvolvo minha pesquisa enquanto pesquisadora próxima ao meu objeto de pesquisa, uma vez que sou professora do ensino infantil, ou seja, a partir de uma dimensão do “vivido-concebido”. Uso, para iniciar a discussão, principalmente no primeiro capítulo aqui apresentado, os conceitos de democracia racial e racismo estrutural, apoiando-me em autores como Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga e Silvio Almeida, com a finalidade de compreender as relações desiguais, do ponto de vista racial, como uma permanência histórica da escravização dos corpos. Entendo que a escola pratica o racismo institucional e interfere nas vidas de crianças, na disciplina e lugar social de seus corpos e vidas, além de contribuir para a formação de valores que oprimem e silenciam. A Educação Infantil não é, nesse sentido, apenas um espaço para brincadeiras e cuidados primários, mas responsável pela formação de condutas, discursos e práticas que se constituem na infância, reforçando ou rompendo com o racismo estrutural.

As docentes escolhidas para as entrevistas são pessoas próximas, com trabalhos diferenciados, brancas e negras, e trazem diferentes significados para as questões do racismo no ensino

infantil, e considero que ouvir suas histórias orais possa nos permitir compreender melhor as dinâmicas das aulas, debater a questão da formação de professores quanto à temática antirracista e pensar sobre possíveis dificuldades e propostas para o combate ao racismo estrutural via Educação. A partir daí, a intenção dessa pesquisa foi escutá-las, a partir dos debates sobre racismo estrutural, atravessando a Educação Infantil e a disciplina dos corpos infantis e, como metodologia, a história oral, a fim de perceber as experiências educacionais, atravessadas pelas questões de raça e de gênero.

O documento da Secretaria Municipal de Educação intitulado *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo* (2006) afirma que

As experiências vividas no Espaço da Educação Infantil devem possibilitar à criança explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Devemos considerar também que, quando interagem com companheiros de infância, elas aprendem coisas que lhe são muito significativas e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas (BRASIL, 2006, p 24-25).

A Educação Infantil é, então, entendida como uma etapa fundamental do processo educativo, valorizando, principalmente, as características do contexto e da ação protagonista de cada criança, pois considerar a criança como sujeito de direitos passa pela valorização de suas ações e pensamentos, ou seja, de sua cultura, expressa por meio de suas falas, costumes, atitudes e produções. Assim, com a garantia de assegurar que essa Educação na instituição pública seja de qualidade e que além do acesso previsto em lei os alunos tenham condições reais de permanecer na instituição, é preciso adequar os objetivos da Lei 10.639/03 às características específicas do atendimento a essa faixa-etária. Atividades principalmente que envolvam a valorização da cultura africana, a valorização da própria característica física é importante para o desenvolvimento pleno da criança. Compreender produções da infância e sua cultura, os educadores, como portadores na unidade educativa da cultura já existente no universo do adulto, exercem o papel de mediadores, precisam promover a interação a fim de

subsidiar a criança em seu processo de construção de identidade e de conhecimento para efetivar essa prática, a observação constante do fazer pedagógico, a escuta atenta das falas das crianças e o olhar direcionado às manifestações do cotidiano, seja na forma de brincadeira, do faz-de-conta ou do diálogo com os colegas, devem provocar nas educadoras reflexões pertinentes à elaboração de uma proposta significativa de atividades que tenham como objetivo o conhecimento de si, de sua origem e acima de tudo valorizando a cor. O currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação, são espaços que infelizmente reproduzem as desigualdades de gênero, sexualidade, étnica, classe são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. E se não repensarmos o modo como ensinamos e o sentido que o aluno dá ao que aprende se não questionarmos as teorias que orientam nosso trabalho estaremos reproduzindo desigualdades. É importante que os professores (as) de Educação Infantil não tenham dúvidas referente ao racismo que estrutura a nossa sociedade para que eles possam acolher as crianças e não reproduzir os preconceitos, as discriminações e o racismo (LOURO,1997 pag.57). Guacira Louro afirma também que a escola se encarregou de separar os sujeitos tornando aquele que nela entrava diferente dos outros, os que ela não tinham acesso e dividiu internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola é um direito de todos, mas continua com sua forma excludente. Nós precisamos como educadores, garantir que as desigualdades não terão espaço no ambiente escolar, como afirma o próprio documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, voltado ao ensino infantil:

Educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desen-

volvimento pessoal de todos e de cada um (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Analisando o trecho acima, podemos perceber o conceito de Educação e sua importância para a formação do indivíduo descritas no Currículo da Cidade de Educação Infantil. Para que seja garantido esse objetivo de Educação é preciso professores comprometidos com uma Educação antirracista, respeitosa e que valoriza a subjetividade das crianças negras. Temos urgência em formar professores(as) comprometidos em não dar continuidade às desigualdades que permeiam o ambiente escolar (contraditório não) e a criança negra tem urgência em viver plenamente a sua negritude. Como professora negra que observa o cotidiano da escola, considero que a escola se desviou dos seus objetivos, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. Em vez de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, se reduziram a fabricar indivíduos. As teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. No “sagrado” campo da Educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com ideais e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos. Por outro lado, a história da Educação nos mostra que tudo isso está muito longe da liberdade e dignidade dos corpos e da equidade de direitos entre as diferenças; e a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000 pag. 58 e 59). Louro, traz uma reflexão acima sobre os corpos muito importante e relacionando com a fala de uma das entrevistadas

(Maria Beatriz, 2022) que afirma que “com a criança não tem problema em desenvolver nada. O problema são os adultos e pior os professores que fecham os olhos para a diversidade. Uma professora que trabalha comigo disse: eu não trabalho essa lei, eu não coloco uma raça sobre outra, isso é errado”. Analisando a fala da professora podemos entender que ela ainda não se apropriou do documento que é a lei 10.639/03, que em nenhum momento quer substituir o conhecimento europeu pelo conhecimento africano e sim colocar a diversidade no topo e não uma etnia. Não trabalhar a lei 10.639/03 é de fato silenciar os corpos e mentes negros dentro da escola e continuar promovendo a manutenção da desigualdade e deixar que a voz do opressor seja a única voz a ecoar. FOUCAULT, 1987 p.134) nos ajuda a entender esse silenciamento do corpo negro, homem-máquina de La Mettrie, os dois registros Anátomo-metafísico, (análise profunda do ser que reduzia a materialidade da alma), e o técnico-político (seria mais um guia de adestramento para corrigir e controlar o corpo) foram escritos juntos, mas são teorias bem distintas. As duas teorias tinham vários pontos de cruzamento às vezes tratando de submissão e utilização em outros momentos de funcionamento e explicação, mas o centro das duas teorias era a docilidade do corpo, que une o corpo analisável ao corpo manipulável. Segundo o autor, é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser analisado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Trazendo essa discussão para a ambiente escola, alguns educadores tratam o corpo negro como uma máquina dentro do ambiente escolar, uma máquina que só terá acesso ao discurso que ele achar conveniente e pouco importa se a criança se sentira ou não representada. O corpo e a mente são manipuláveis, moldáveis e assim se constitui a manutenção das desigualdades imperceptíveis a muitos olhos.

Em todas as sociedades o corpo sempre esteve e está preso no interior de poderes que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. A escala em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente: de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica - movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder de extrema pequenez sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 1987, p. 134-135).

Segundo o autor no trecho acima podemos perceber que o corpo sempre esteve e está preso no interior de poderes que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações, mas a quem interessa essas limitações, proibições e obrigações? Dentro das instituições de coletividades infantis ou fábricas de corpos dóceis e submissos, já inicia esse processo de desarticulação do corpo negro, já inicia essa manipulação para a docilidade para a obediência e será o corpo que será escolhido para ser morto amanhã. Para compreender os processos de discursos e práticas que procuram disciplinar os corpos na infância, também como portadores de práticas de constituição de identidades antirracistas, trabalharei com o conceito de racismo estrutural, trazidos por Sílvio Almeida (2018) e Humberto Bersani (2017), para refletir a existência do racismo institucional que perpassa as instituições como a escola e do racismo estrutural que legitima as formas de opressão que nela ocorrem. A escola como instituição, movida em suas contradições pode legitimar estas formas de desigualdades e opressão ou buscar a superação de práticas que se perpetuam cotidianamente entre as crianças, contribuindo para o fortalecimento de práticas antirracistas na escola. Autoras, como Adriana Gonçalves e Ana Ivenicki (2021) serão consideradas para se pensar o conceito que propõem de “pedagogia preta”, próxima ao de multiculturalismo, pensando a formação das identidades étnico-raciais na relação dinâmica com o contexto social e cultural, sendo a escola um dos espaços em que mecanismos racistas ou antirracistas se constituem. Os documentos legais e oficiais, que sistematizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, serão considerados para a análise dos currículos na escola, a fim de compreender melhor como eles são portadores discursos e propostas de caráter racistas e decoloniais, assim como para verificar prováveis potencialidades de(s)coloniais com possíveis brechas que proponham atividades que valorizem as diferenças, a inclusão identitária e o combate aos estigmas.

O alicerce metodológico desta pesquisa partirá de entrevistas orais (entrevistas transcritas e que serão posteriormente transcritas, em anexo), mas também compreenderá o uso dos projetos de Educação municipais, da leitura de trabalhos já desenvolvidos sobre a Educação antirracista e a Lei 10.639/03, tais como a Lei de Diretrizes e Bases, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, 2019;

Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico racial na Educação Infantil, 2008. Partindo da história oral, não enquanto metodologia, mas enquanto um projeto ou um banco de histórias (MEIHY, 2008), proponho “uma forma de concentração e receptividade excepcionalmente intensa”, atenção às “coisas que importam” para as docentes brancas e negras, mulheres e atuantes em escolas públicas e de periferia de São Paulo. José C.S.B. Meihy menciona a história oral como um meio que permite expandir novos horizontes de conhecimento e escutar histórias individuais, ou de grupos que seriam ignorados, aqui no caso grupos periféricos, representados aqui pela fala das professoras negras e das brancas que atuam em contextos de pobreza e de racismo. As narrativas, voltadas à temática do racismo e do antirracismo nas suas práticas e currículos de ensino infantil, podem denunciar silenciamentos e apontar caminhos, chamando a atenção para as vidas das narradoras e para as sociedades nas quais suas vidas são vividas e se relacionam cotidianamente, tendo como foco principal a escola. O que nos interessa aqui é como as professoras apresentam suas memórias e buscam os significados de suas próprias experiências na percepção de um ensino ou uma escola com práticas racistas, e como elas têm atuado na construção de possíveis práticas antirracistas, a partir de suas percepções, saberes e formação docente. Para isso as narrativas orais serão gravadas, transcritas, transcriadas e analisadas a partir de seus discursos. Elas serão conferidas e autorizadas pelas narradoras. Além das entrevistas será utilizada a observação participante, de forma a compreender aquilo que está sendo praticado e que não aparece nas narrativas, uma vez que, como afirma Alessandro Portelli (2010) toda forma de contar passa pela seleção de quem narra e as agências são também reveladoras de valores, atitudes, saberes e relações. Entendemos que mais do que informantes, as entrevistadas serão narradoras, como sujeitas de experiência, e como colaboradoras, de acordo com que José Carlos S. B. Meihy (2006) concebeu, no sentido de compartilharem dialogicamente a construção da pesquisa e a elaboração de um documento para análise.

Até o momento foram realizadas cinco entrevistas, com professoras que trabalham em diferentes escolas na zona leste

de São Paulo, sendo estas instituições não identificadas para preservá-las, assim como as crianças que elas atendem no ensino infantil. A primeira foi realizada em 08 de novembro de 2021, com a professora Ana Flávia, uma mulher cis e negra, membra fundadora do Coletivo de pretas e pretos do Mackenzie (AFROMACK). A professora Ana Flávia é formada pela (PUC) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduada em serviço social ao término eu dessa graduação prestou vestibular para o Universidade Presbiteriana Mackenzie e cursou pedagogia em habilitação em deficiência intelectual. Cursou Pós-Graduação lato senso globalização e cultura pela Escola e Política de Sociologia de São Paulo, realizou pós-graduação em inclusão e deficiência intelectual pela (PUC), realizou pós-graduação pela Escola Paulista em Medicina escola San Francis, uma especialização em deficiência física foi fundamentos da Educação Especial e educação Inclusiva com ênfase na deficiência física. Estava atuando como professora de sala de recursos atendendo a crianças com deficiências, mas em 2021 retornou para a Educação Infantil na (EMEI) Max Wolf Filho em sala regular. Em nosso encontro, tivemos uma conversa bem agradável onde ela fala de sua infância, da sua família, da sua formação e de seu descontentamento com a Educação. Em sua narrativa, ela se mostrou uma pessoa resolvida, sem medo de apontar o que precisa ser mudado na Educação para o fim das desigualdades. Realizei essa entrevista na escola antes do horário de trabalho, que durou 35 minutos. A segunda entrevista foi com a professora Ana Paula e realizada dia 15 de novembro de 2021, em minha casa e durou uma hora. Ela é professora negra, que trabalha em tal lugar há tantos anos. Ela fala de sua infância, sua família, sua formação e com uma grande esperança na Educação. Fala dos medos na sua infância por ser uma menina negra na escola. A professora Ana Paula é formada pela UNIARARAS, desde 2009 e atua como professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil, (E.M.E.I.) Max Wolf Filho desde 2016. Ela gosta de trabalhar no local e indica ter boas relações com todos os demais funcionários da escola. Ela fala que a escola é acolhedora para com a comunidade e nunca presenciou situações de racismo dentro da escola. A professora Camila, uma mulher branca, foi a terceira entrevistada, no dia 22 de novembro

de 2021. A entrevista foi realizada em minha casa e durou uma hora e meia. A professora Camila é formada pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO), e desde 2014 trabalha no CEFAI atuando na escola como auxiliar das crianças especiais. É professora de Educação Infantil há 8 anos na prefeitura municipal de São Paulo. A entrevista foi na casa da entrevistada e durou cerca de uma hora e meia, em que ela também fala da sua infância, da sua família, da sua formação e sua esperança na Educação. Uma mulher, professora que tem muito potencial, é preocupada com o futuro das crianças e tenta dar o seu melhor na escola. A quarta entrevista foi com a professora Renata, no dia 06 de dezembro de 2021, uma mulher e professora branca. A professora Renata cursou magistério em 2003. Ela é formada e pedagogia desde 2013 pela Faculdade Anhanguera. Atua na (EMEI) Escola Municipal de Educação Infantil Max Wolf Filho, desde 2017. Realizei a entrevista em sua casa, para a qual dia me convidou para um delicioso café e lá trocamos muitas ideias sobre Educação e enfrentamentos do racismo não só na escola, mas na sociedade. Ela tem um grande descontentamento com a Educação devido aos caminhos trilhados. Maria Beatriz foi a quinta professora entrevistada. Nosso encontro aconteceu a seu pedido, em sua própria casa no dia 19 de março de 2022. Ela é formada em pedagogia pela universidade Santana, em São Paulo. Ela professora da rede pública há três anos. A entrevista com essas professoras teve por objetivo entender como elas narram sobre a atuação na docência, a partir de sua formação; como constroem os saberes em suas aulas; como identificam situações de racismo e as significam na Educação e como trabalham com a questão antirracista. Por se tratar de história oral temática (MEIHY, 2008) – com o recorte sobre o racismo na Educação Infantil e as práticas antirracistas – as entrevistas não foram articuladas em torno de perguntas abertas sobre a história de vida, mas conduzidas pela preocupação com a formação das professoras, suas percepções sobre o racismo, a escola e suas práticas pedagógicas voltadas às crianças. Para todas elas foram feitas as mesmas perguntas sobre suas infâncias, famílias, como viviam onde viviam, situações que marcaram, a fim de compreender como a trajetória escolar e acadêmica delas também comporta práticas e discursos que perpassam os corpos

negros, assim como ausências em currículos de debates voltados ao racismo na Educação.

Durante a entrevista, foram abordadas as questões relativas às quais locais realizaram suas formações, como tiveram acesso a discussões de uma Educação antirracista, qual importância elas davam a lei 10.639/03 em sala de aula, racismo na escola, se presenciaram ou viveram. Falamos do racismo na sociedade se elas concordam ou discordam, se já vivenciaram ou presenciaram, qual a opinião referente a temática. Abordamos, também, o racismo na mídia, se elas conseguem observar, onde está o racismo na mídia que é quase imperceptível; as desigualdades de gênero, do sofrimento da mulher negra em uma sociedade racista. As professoras falaram de sua infância e suas vivências. Algumas falaram de suas dores vivenciadas em situações de racismo. Falamos de formação dos professores e sobre o que falta, o que é necessário para que a Educação antirracista se materialize nas escolas. Uma professora assumiu seu racismo justificando que vivemos em uma sociedade onde o racismo é estrutural e estruturante. Algumas entrevistas tiveram pouco tempo de duração, pela própria dinâmica do diálogo entre pesquisadora e entrevistada, com perguntas mais objetivas, o que às vezes encontrava na narradora uma resistência em falar de si. Mesmo assim, optei por manter a sua transcrição para análise, uma vez que há contribuições importantes para o debate em torno da Educação Infantil e as temáticas de racismo e antirracismo.

Conclusão

A Educação Infantil deve tratar das questões étnico-raciais, mas isso só é possível se os educadores que atuam nessa etapa da Educação estiverem preparados para isso. Aos currículos dos cursos de licenciatura e os cursos de formação precisam passar pela revisão de currículos, mas antes disso deve passar pelo debate teórico e conceitual, além das experiências diversas, entre professores. Investir cada vez mais na formação continuada dos professores, por se tratar de um processo permanente de aprimoramento da prática pedagógica e de ruptura com o conhecimento que alimenta o racismo estrutural, que possibilita ao docente ampliar conhecimentos que serão fundamentais para evitar os

impactos danosos no cotidiano da sala de aula. A escola não parece ter mudado muito; é preciso entender os discursos que norteiam esses professores para chamá-los para uma realidade chamada racismo, descolonização das práticas, Educação de qualidade, desenvolvimento integral do ser humano, porque enquanto eles estão presos nesses preconceitos quem perde são as crianças que a eles têm acesso e que não terão a oportunidade de viver sua infância de maneira que sua singularidade seja valorizada, sua história respeitada e seu psicológico preservado.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): letramento, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** o legado da “raça branca”. v. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, (1965)2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244, 1980.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16649.pdf> acesso em 28 de março de 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPEd, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Literatura infantil na Educação Infantil: especificidades da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas

Wanda Macedo Maia¹²³

Flávio Santiago¹²⁴

Resumo: O contato das crianças desde bem pequenas com os livros literários, mesmo que ainda não saibam ler as palavras, possibilita um encontro fecundo com a arte, bem como com as representações sociais presentes em nossa sociedade. Ao escutar as palavras e visualizar as imagens, os bebês e crianças bem pequenas começam a se relacionar com o mundo encantado da literatura, participando da linguagem verbal e visual (melhor dizendo, a realização da leitura/escrita pelos bebês e crianças bem pequenas acontece com os olhos e a boca). As práticas pedagógicas da Educação Infantil têm como eixo norteador garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com diferentes linguagens, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Ao participar do momento de contação de história ou de ouvir uma leitura proferida por um adulto, a criança começa a entrar no mundo do faz de conta, despertando a imaginação, a fantasia. Dessa forma, ela se identifica com a personagem do mundo irreal e sente as emoções, alegrias, tristezas, entre outros sentimentos também no mundo real. A interação dos bebês com a literatura infantil não se limita apenas no ouvir de histórias, mas também no manuseio do livro, em olhar as imagens, as figuras, as cores, a textura, em levar o livro à boca, entre outras possibilidades. Por essa razão, é importante que o adulto mediador saiba selecionar tanto as histórias que serão contadas/lidas bem como o livro que será manuseado por elas. O presente ensaio tem como objetivo refletir a respeito da utilização pedagógica da literatura com bebês e crianças bem pequenas. A literatura infantil é importante na Educação das crianças de zero a três anos de idade. Pode-se observar também que muitos profissionais da Educação Infantil dos bebês e crianças bem pequenas ainda acreditam que esses não estão aptos para desenvolverem atividades mais complexas além do brincar e, por essa razão, há uma grande resistência desses profissionais em desenvolver atividades de literatura infantil com essa faixa etária. Constatamos que, infelizmente, ainda há uma baixa produção literária voltada para crianças menores de 3 anos de idade, principalmente as que são disponibilizadas para as instituições de Educação pública. Em con-

¹²³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia (ept) na modalidade EAD, IFGoiano-Instituto Federal Goiano. Campus Iporá. E-mail: wanda.macedo@estudante.ifgoiano.edu.br

¹²⁴ Licenciado em Pedagogia e Geografia, Doutor em Educação (UNICAMP), área de atuação estudos sociais da infância. E-mail: Santiagoflavio2206@gmail.com

trapartida, há um aumento significativo de pesquisas correlacionadas a esta temática e a faixa etária.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação Infantil; Estudos sociais da infância.

Introdução

Este ensaio tem como objetivo refletir a respeito da utilização pedagógica da literatura com bebês e crianças bem pequenas. “O ato da leitura é entendido aqui como um processo de negociação de sentidos em que o bebê constrói significados desde que nasce e não meramente como a reprodução de um código escrito” (PEREIRA, DIAS, 2020, p. 183). Dessa forma, a literatura não pode ser limitada a um pequeno grupo privilegiado de pessoas. Pelo contrário, é direito de todos independentemente da idade, ou seja, desde o nascimento.

Assumir a literatura como direito humano é também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 171). Dessa forma, a literatura infantil possibilita o contato da criança com o mundo visível e invisível, esse fundamental para começar a trilhar na cultura da literatura. Segundo Colomer (2007 *apud* MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p.171):

A literatura se constitui um “*andaime*” para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. No caso dos bebês e das demais crianças pequenas, a prática de leitura literária diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história.

Assim, os bebês e as crianças bem pequenas participam da história, lida ou contada, ajudando-os a lidar de forma criativa com os sentimentos, bem como elevando as experiências e o desenvolvimento emocional. “A prática da narração oral e as atividades de leitura, desenvolvidas nessa fase, são significativas na criação de conceito de qualidade na Educação Infantil” (SOUZA; WANDERLEY, 2019, p. 210). Logo, o professor ou o adulto mediador das atividades de leitura deve ter atenção ao escolher os textos que serão trabalhados. Vale a pena destacar que essa escolha deve considerar o processo de construção da identidade dos

bebês e crianças bem pequenas, ou seja, contemplar e respeitar “a sua diversidade” de forma que cativa os bebês e demais crianças. Tendo o cuidado de observar que esse é o primeiro contato dos pequenos “leitores” com os livros, isto é, os pré-leitores, que ainda não sabem ler as palavras. Contudo, as descobertas vão surgindo através das imagens e as cores presentes no objeto livro. Conforme nos apresenta Coelho (2000), o pré-leitor se divide em duas fases;

[...] a primeira infância (15/17 meses aos 3 anos) e a segunda infância (a partir dos 2/3 anos), na primeira fase, as crianças estão começando a manusear e nomear os objetos e, a presença de um adulto faz-se necessária criando situações que envolvam a afetividade; na segunda fase, as histórias devem ter relação com vivências e acontecimentos próximos ao mundo da criança [...] (COELHO 2000, p. 32-33).

Desse modo, mesmo que o contato da criança com os livros seja diferente em cada fase, em ambas, elas vão se envolver com a literatura. Na primeira fase, como vimos na citação acima, os bebês têm a curiosidade de pegar os livros, de brincar, morder, entre outras questões que fazem parte dessa idade, por isso a necessidade de um adulto que auxilie nesse momento em que o bebê experimenta a literatura pelo corpo, boca e tato. Não é muito diferente com as crianças da segunda fase, pois também precisam do auxílio de um adulto. Contudo, os textos devem envolvê-las com situações que fazem parte do seu cotidiano.

O presente artigo tem como objetivo apontar a importância da literatura infantil na Educação dos bebês e das crianças bem pequenas, mais especificamente de 0 a 3 anos de idade. Como afirma Lygia Bojunga (1984) para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, “Pra mim livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. [...]”. Parafraseando-a, literatura é vida, não importa a idade do leitor, ela tem o poder de alimentar e nos transportar para outros mundos muito além de nossa imaginação.

Investigar esse tema vem da necessidade de compreender a importância da literatura bem como seus benefícios na aprendizagem das crianças na creche. “A criança ao entrar em contato com os livros, com a literatura infantil, ela está construindo a aprendizagem abrindo um mundo de conhecimento a sua volta”

(FONTIQUE, 2016, p.14). Sendo assim, o contato com os livros proporciona à criança vários benefícios.

A fascinação por esse mundo de “fantasias” e de “gostosuras” que é a literatura infantil foi o que nos levou a pesquisar sobre sua importância para os bebês e as crianças bem pequenas, bem como sua contribuição no fazer pedagógico da Educação Infantil.

Pequeno contexto descritivo dos caminhos da literatura infantil

Para iniciar nosso diálogo sobre os caminhos da literatura infantil é fundamental destacarmos que, até o início do século XVII, não existiam livros para crianças, visto que estas eram tratadas como adultos em miniatura. “A criança era, portanto, diferente do homem, apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981). Conseqüentemente, elas eram privadas de viver a infância, melhor dizendo, não existia infância. Dessa forma, era desnecessário escrever para um grupo até então “inexistente” de leitores.

A literatura apropriada para crianças se inicia na Europa ao final do século XVII com o francês Charles Perrault, com as “Fábulas”, de “*La Fontaine*” e os “Contos da Mamãe Gansa”.

No século XVIII começa a Revolução Industrial e com ela as mudanças na sociedade, de modo que o conceito de criança já não era o de um adulto em miniatura, mas o de alguém que tem papel na sociedade. “A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Nessa nova realidade, a figura da criança ganha destaque como consumidora dos produtos industrializados mencionados pelas autoras acima citadas.

Com a industrialização, a sociedade vai sendo modernizada a partir do crescimento cada vez maior dos meios tecnológicos. Assim, a literatura infantil também é vista como um produto de consumo, tendo como consumidor principal a criança. Entretanto, surge a necessidade de se criar uma literatura que contribuísse na formação desses consumidores. “Os laços entre literatura e a

escola começam deste ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17). Diante disso, a criança precisava ser preparada na escola para a realização da leitura.

No século XIX, os irmãos Grimm editaram uma coleção de contos de fadas adaptados para crianças. “A partir de então, passa a ser definido o tipo de literatura que agradaria essa faixa etária de leitores [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 20). Ainda segundo as autoras, os irmãos Grimm contribuíram de forma significativa com a produção literária infantil numa sociedade capitalista.

No Brasil, a literatura infantil iniciou-se a passos lentos. Em 1808, houve a implantação da Imprensa Régia, e desde então começa a publicação de alguns livros para crianças. Contudo, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007), eram traduções de alguns contos europeus, adaptados e traduzidos para crianças, por Carlos Jonsen e Figueredo Pimentel. “Graças a eles, circulam, no Brasil, ‘Contos seletos das mil e uma noites (1882)’, ‘Robinson Crusoe (1885)’, ‘Viagens de Gulliver (1888)’, ‘As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen (1891)’, ‘Contos para filhos e netos (1894)’ e ‘D. Quixote de la Mancha’ (1901)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 27). Entre outros que continuam fazendo parte da literatura infantil.

Em 1921, Monteiro Lobato escreveu o primeiro livro para crianças: “A menina do Nariz Arrebitado”, que chamava a atenção pelo enredo, pela linguagem visual e pelo humor. Contudo, Lobato se destacou com “As histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo”, onde as personagens embarcam em aventuras que envolviam seres inanimados e figuras do folclore brasileiro, bem como os costumes do campo. Precursor da literatura infantil, Lobato sabia que a literatura escrita para crianças deveria reunir não apenas informação ou instrução, mas, também, a diversão. Segundo D’Avila e Caldin (2019, p. 246): “[...] Monteiro Lobato precursor na apresentação do realismo mágico em textos direcionados à infância. Depois dele, uma nova geração de escritores deu continuidade à sua maneira estratégica de seduzir as crianças por meio da leitura e inovou a arte da escrita”.

Desse modo, a criança aprende participando da realidade ao mesmo tempo que se diverte com o mundo de fantasias e encantamento presente na literatura infantil. Vale destacar que Lobato, como aponta Moraes (1997), assim como toda a sua geração, aderiu ao discurso eugenista e racista da época, discurso produzido e refinado no espaço da produção científica e propagado através dos bancos escolares. Para Coelho (2000), “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem [...]” (COELHO, 2000, p. 27). Ao mesmo tempo se mistura com o que é real na vida e nos sonhos que fazem parte da nossa imaginação. E é nessa composição da literatura e arte que podemos deixar nossa imaginação fluir e, assim, vislumbrar o mundo de fantasia do faz de conta, o qual só podemos adentrar através da literatura infantil.

Especificidade da didática com bebês e crianças bem pequenas

Por décadas, a Educação Infantil vem passando por mudanças. A princípio, as creches eram apenas um lugar de acolhimento das crianças, das quais as mães necessitavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos pequenos. As creches eram responsáveis pela alimentação, higiene e segurança física dessas crianças. A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96), as creches e pré-escolas deixaram de ser assistencialistas, sendo responsáveis na formação escolar de crianças de zero até três anos de idade (creche) e de quatro a seis anos (pré-escola). Assim, deixou de ser apenas um espaço de acolhimento, se tornando também um lugar onde a criança começa a trilhar o caminho da Educação em que o cuidar e o educar se tornam práticas indissociáveis.

De acordo com Rocha (2001, p. 33), “O objetivo das creches e pré-escolas são as relações educativas ligadas num espaço de convívio coletivo onde a criança é o sujeito”. Dessa forma, ela pode socializar com seus pares e com os adultos que fazem parte do seu meio. Desse modo, as creches e pré-escolas cumprem suas funções: social, política e pedagógica, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

Mesmo com os avanços em relação à Educação dos bebês e crianças bem pequenas, ainda não há uma pedagogia específica

para crianças de zero a três anos de idade. “[...] as propostas políticas-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária” (BARBOSA, 2010, p. 2). Nesse caso, as ações pedagógicas acabam priorizando apenas as crianças mais velhas, contrapondo o que estabelece as DCNEI (2009), que visa um planejamento no qual trabalhe a coletividade em ambas as etapas da Educação Infantil.

As ações pedagógicas para os bebês e crianças bem pequenas se diferenciam porque deve ser observado o desenvolvimento da criança, visto que cada um tem seu ritmo e seu modo de interagir ou de comunicar-se. “As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo” (BRASIL, 2009, p. 29)

Essa comunicação é adquirida pelos bebês desde seu nascimento quando chora e logo recebe afago da mãe, pai, avós ou de um adulto responsável. Assim, a comunicação entre o bebê e a família vai sendo ampliada. “Cada família tem um modo específico para compreender o choro de uma criança, suas necessidades de alimentação, de brincadeira e fazer suas escolhas” (BARBOSA, 2010, p. 4).

Por esta razão, é fundamental que a creche e a pré-escola construam elos afetivos com a família dos bebês, das crianças bem pequenas e com a comunidade local como forma de conhecer cada grupo e suas especificidades. Entretanto, é preciso desenvolver estratégias diferenciadas, já que a instituição de Educação Infantil trabalha a coletividade com os bebês e crianças bem pequenas, diferente da singularidade que eles têm com sua família.

Ao falarmos da Educação de bebês e crianças bem pequenas, é importante destacarmos a formação dos profissionais que passam anos se preparando para trabalhar na Educação Infantil. De acordo com Mantovanie Perani (1999):

O profissional deve aprender a observá-las; ter conhecimento de base para os trabalhos pedagógicos em creches, desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos; e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito

da integralidade da criança (MANTOVANI; PERANI, 1999 *apud* SANTIAGO, MOURA, 2021, p. 50).

Dialogando com os autores mencionados, “A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais profissionais precisam também estar vinculadas à delicadeza, à ternura, à empatia e à capacidade comunicativa” (BARBOSA, 2010, p. 6). Algo que não é concebido na formação teórica, mas vivenciado na prática e na realidade cotidiana da Educação Infantil. Do mesmo modo, pegar um bebê no colo, acalentá-lo, perceber cada expressão corporal, tudo isso está relacionado às práticas pedagógicas exercidas pelos profissionais de Educação Infantil.

Segundo Santiago e Moura (2021), as práticas pedagógicas vão sendo adquiridas continuamente a cada situação vivenciada no cotidiano do espaço da Educação Infantil, possuindo esta uma dimensão específica, com relevância e valor próprio, a qual não pode ser formada de modo abstrato, mas apenas quando se começa a trabalhar e iniciam-se as experiências profissionais em campo. Assim, o profissional que se dedica a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas deve estar consciente do seu papel transformador.

Finalizando nosso diálogo sobre especificidade da didática com crianças de zero a três anos de idade, adentramos sobre como a literatura infantil, através das histórias contadas ou lidas, pode ser um aspecto de experiências para ser pensado na pedagogia da infância. Elas podem, através da literatura, mergulhar em outros caminhos, outros mundos, outras realidades, possibilitando uma abertura para o campo da pedagogia pensada para bebês e crianças bem pequenas.

A importância da história contada ou lida na Educação Infantil

Quem nunca, quando criança, sentou-se perto de um adulto para ouvi-lo contar histórias? Esse adulto podia ser um dos avós ou um dos pais, que colocavam as crianças ao redor do fogão à lenha ou de fogueiras para alimentá-las com narrativas que faziam parte de sua tradição oral. Outras vezes, de contos tradicionais como “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “João e o Pé de Feijão”, “A Gata Borralheira”, ou das fábulas, “A Raposa e as Uvas”, “A

Cigarra e a Formiga”, ou de histórias que faziam ou não parte da literatura infantil.

Essas eram narrativas que, na maioria das vezes, nos faziam sentir medo dos vilões, dos monstros, das bruxas, ou despertava nossa imaginação, e assim, misturávamos com o que estava sendo contado e nos tornávamos heróis que lutavam com monstros e salvavam seu povo; príncipe montado em seu cavalo branco, que saía para salvar a princesa de algum perigo. Dessa forma, embarcávamos em uma viagem encantada até onde nossa imaginação pudesse nos levar.

O hábito de contar histórias é muito antigo: na verdade, existe desde o início dos tempos. “Provavelmente, iniciou quando o homem das cavernas contava como foi o período da caça, onde certamente sentavam em volta da fogueira com as mulheres e crianças” (DILL; KIRCHNER, 2016, n.p.). Desse modo, não somente os conhecimentos eram transmitidos, mas também a história daquele povo.

Muitas famílias ainda praticam esse momento de contar história, por vezes antes de colocar a criança para dormir, ou em outros momentos em que a mãe ou o pai, de posse de um livro, começa a ler ou apenas reconta uma história da qual ele (a) já sabe de cor (de coração).

Nesse momento mágico de encantamento, onde a criança se envolve com a história contada ou lida, são despertados nela vários sentimentos e emoções. Assim, ela se identifica com algumas das personagens e começa a entender os seus próprios sentimentos. Costa e Ribeiro (2017, n.p.) destacam essa importância de estimular os sentimentos das crianças através da contação de história:

A contação de história estimula a curiosidade, o imaginário, a construção de ideias, expandindo conhecimentos e fazendo com que a criança vivencie situações que a proporcionam sentir alegria, tristeza, medo, e as personagens dessas histórias, muitas vezes servem de exemplo para as crianças, ajudando a resolver conflitos e criando novas expectativas, tornando-se super-heróis.

Assim, a criança passa a ouvir e a enxergar com a imaginação. Dessa forma, ela percebe os sentimentos que não são só das personagens, mas que também podem ser os dela. De acordo com as autoras já mencionadas, “As histórias não só despertam o imagi-

nário da criança, mas também o ‘espelhamento’ dos objetivos das personagens” (COSTA; RIBEIRO, 2017, n.p.). Logo, ela aprende a lidar com os conflitos do seu cotidiano.

Contudo, o momento de ler ou de contar uma história deve ser prazeroso. O adulto leitor deve saber escolher as histórias que serão contadas ou lidas, fazer a entonação da voz de acordo com os acontecimentos e as ações das personagens. “Diferente do dizer que se prende ao texto, esse modo de narrar está à margem da espontaneidade, permitindo a voz, mas também mãos, olhar, gestos e uma maior expressividade oral, gestual e corporal” (SOUZA; MOTOYAMA, 2019, p. 33). Desse modo, a criança será estimulada a ouvir atentamente e participar de cada momento da narrativa.

Em concordância com Souza e Motoyama (2019), Abramovich (1987) diz que é importante saber contar uma história. “Afinal, nela se descobre as palavras novas, se entra em contato com a música e a sonoridade das frases e dos nomes. [...] Contar história é uma arte... e tão linda!” (ABRAMOVICH, 1987, p. 18). Então o “artista”, melhor dizendo, o contador de histórias, deve ter habilidade e criatividade para se expressar de forma plena, fazendo com que os pequenos ouvintes se envolvam com os acontecimentos narrados.

Nesse sentido, quem lê ou conta uma história com criatividade possibilita a criança a experimentar e participar da arte que é a literatura. “[...] o ponto principal na hora de contar histórias é saber despertar emoções. [...] pois quem conta deve sentir e dar prazer e deve criar uma fonte de alegria e encantamento” (COSTA; RIBEIRO, 2017, n.p.).

Quanto mais cedo a criança participar desses momentos de contação de histórias, mais cedo ela poderá desenvolver a cultura da leitura. Sabemos que “o livro da criança que ainda não lê é a história contada” (ABROMOVICH, 1987, p. 24). Portanto, é fundamental que os pais sejam exemplos para os pequenos nesse momento de aproximação com a literatura, despertando neles a curiosidade em conhecer o livro. “Torna-se difícil gostar da leitura em uma casa onde ninguém lê, onde a criança não tem contato com um livro” (COSTA; RIBEIRO, 2017, n.p.). Da mesma forma, o(a) professor(a) da Educação Infantil deve contagiar os pequenos

com os livros e fazer com que a “hora” da história ou leitura se torne tão atrativa quando a “hora” de brincar. “A motivação à leitura deve estar presente não só na vida do professor, mas em seus alunos. Se o educador não a tem, jamais conseguirá que o discente possa ter” (NÓBREGA; ANDRADE, 2013, p. 44). Ou seja, não adianta tentar inserir práticas de leitura nos pequenos se o mediador não se sente motivado ou não à prática em seu dia a dia.

É certo que, no Brasil, por diversas razões, a cultura da literatura não faz parte da rotina da maioria das famílias. Por esse motivo, o primeiro contato do bebê ou da criança bem pequena com o livro, na maioria das vezes, acontece na escola e, no caso na creche, sendo mediada pelo professor. Contudo, é importante que o mediador crie situações que possibilitem essa interação dos bebês e das crianças bem pequenas com o livro, como nos mostram Ramos, Pinto e Giroto (2018, p. 109):

O mediador planeja e propõe situações de interação dos bebês com os livros, auxiliando-os na exploração das possibilidades ofertadas pela literatura, inerente à sua natureza estética e objetual e na ampliação da significação do seu entorno. O diminuto, na aparência, mas diversificado mundo da infância, entre casa e escola, pode ser muito enriquecido, dadas as relações nele estabelecidas.

Entretanto, deve-se observar que a relação dos bebês e crianças bem pequenas com o livro não está somente no ouvir a história contada ou lida pelo adulto, mas também em seu manuseio. Dialogando com as autoras mencionadas acima, Mantovani (2014, p. 64) afirma que:

[...] a proposta do livro em idade muito precoce deve visar, em primeiro lugar, a criação de uma motivação positiva para o uso desse instrumento que, por si só, é um objeto, na aparência, menos atrativo e complexo do que os “brinquedos” ou os “materiais” que são usualmente oferecidos à criança: é por definição um objeto cultural e, portanto, relativamente abstrato.

Nesse momento de aproximação da criança com o livro, mesmo que para ela seja apenas um objeto menos atrativo do que um brinquedo, como foi citado, é fundamental que o professor ou o adulto mediador entre a criança e o livro seja capaz de fornecer ou criar situações que provocam contentamento necessário para cativar a criança em usá-lo. “O livro é, a princípio, um brinquedo, mas esse brinquedo traz histórias, cenas, dramaturgias, lança nar-

rativas...” (BRASIL, 2016, p. 34). Então, a criança vai relacionando as imagens presentes no livro com o mundo real.

É nessa fase de 0 até 3 anos que a criança começa a desenvolver a fala, e, para que ela consiga desenvolver bem, é importante elaborar momentos atrativos que possam facilitar suas descobertas. “Para que a criança se desenvolva, precisam ser criados momentos em que a criança se envolva com atividades de contação de histórias e de leituras, de modo que ela se aproxime das palavras através dos livros, revistas entre outros suportes” (SILVA; BARTOLONZA, 2021, p. 119).

Assim, ao escutar as palavras e visualizar as imagens, a criança começa a se relacionar com o mundo encantado da literatura, participando da linguagem verbal e visual, ou melhor dizendo, a realização da leitura/escrita pelos bebês e crianças pequenas acontece com os olhos e a boca. Avançando um pouco mais, com “os órgãos de sentidos como olhar, agarrar, apalpar, cheirar, levar o livro a boca, ouvir seus sons que guia a criança em sua atividade principal, a sua atividade manipuladora” (SILVA; BARTOLONZA, 2021, p. 119).

Como forma de estimular o contato da criança com os livros, eles devem ser colocados em locais que facilitem sua visualização. Podem ser espalhados propositalmente pela mesa da sala de aula, sempre na altura das crianças. “A sala pode ainda ser decorada, aguçando a curiosidade e estimulando nas crianças os processos de leitura” (GRAZIOLI; DEBUS, 2017, p. 145). Ou seja, em lugares onde a criança possa olhar e, se preferir, pegar e manusear o livro como achar melhor. Nessa interação, a curiosidade dela é estimulada, e desse modo, ela é preparada para o momento da leitura ou contação de história. Por isso, o ambiente deve ser atrativo e criativo.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil têm como eixo norteador garantir experiências que: “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” (BRASIL, 2010, p. 25). Sendo assim, devem deixar que elas olhem as imagens, folheiem as páginas, percebam as cores... Por esta razão, deve-se ter atenção na esco-

lha dos livros para os bebês e crianças bem pequenas: eles devem ser resistentes e atrativos para que possam ser manuseados e ao mesmo tempo chamar a atenção dos pequenos leitores. “Os livros que chegam para as crianças pequenas buscam priorizar a qualidade, embora saibamos que ainda são poucos os títulos dedicados aos pequeninos, como livros de plástico, pano e cartonados; em sua grande maioria os livros são brochuras” (GRAZIOLI; DEBUS, 2017, p. 140), o que infelizmente em algumas situações acaba limitando o contato da criança.

Mantovani (2014, p. 65) destaca que os livros para os bebês e crianças bem pequenas são divididos em duas categorias;

[...] os que apresentam imagens ou situações mais ou menos complexas, para serem analisadas e descritas, identificando objetos, personagens e ações; e os que contêm uma sucessão de situações e de acontecimentos ilustrados, concatenados até construir um conto, uma história mais ou menos complexa [...].

A referida autora enfatiza que devem ser observadas as fases da criança e ter critérios na escolha dos livros que serão utilizados por ela. E, a partir de observações, nos apresenta seis níveis desses critérios de acordo com cada fase:

1º nível (a partir dos 13-14 meses) livro de imagens simples. Constata-se que, um pouco depois do primeiro ano de idade, há uma evidente correlação entre figura e objeto concreto. A criança é capaz de indicar na figura um objeto nomeado pelo adulto [...]. 2º nível (a partir dos 14-15 meses) série de imagens de objetos relacionados entre si: todas as coisas que servem para comer, brincar, dormir [...]. 3º nível (a partir dos 16-18 meses) reconhecimento de objeto e de sua função: a) livros que apresentam sucessiva transformação de um objeto. b) livros que apresentam um objeto inicialmente isolado e, depois, num contexto que resulta sua função. 4º nível (a partir dos 18 meses) proto-históricas: são os livros mais amados pelas crianças. São caracterizados por um mesmo elemento ou personagem apresentando repetidamente em uma sucessão de situações analógicas, [...] 5º nível (a partir de 20-22 meses) histórias curtas. Sequências de algumas situações (até 10 ou 12) em que ocorrem os fatos ou são realizadas as ações simples e facilmente reconhecidas. [...] 6º nível (a partir dos 3 anos) histórias complexas. Trata-se de textos com muitas sequências, personagens, acontecimentos fantásticos e complexos [...] (MANTOVANI, 2014, p. 67-70).

Contudo, Coelho (2000) salienta que a escolha dos livros deve ser de acordo com as diversas etapas do desenvolvimento infantil/

juvenil. Destacamos o pré-leitor que, de acordo com a autora, se divide em duas fases: primeira infância (15/17 meses aos 3 anos) e a segunda infância (a partir dos 2/3 anos de idade). Por essa razão, é importante que cada fase seja considerada e, sem dúvida, em ambas as fases, a presença do(a) professor(a) é fundamental não somente no cuidado, mas também como forma de criar situações que possibilitem que os bebês e as crianças bem pequenas participem dos níveis ou etapas de leitura, e assim ajudá-los em sua interação e as descobertas que o mundo literário proporciona.

É certo que as crianças aprendem com exemplos, e nesse vínculo poético que nos apresenta a citação acima, o(a) professor(a) deve ser alguém que tenha o prazer de ler, como já comentamos. Dessa forma, ele (a) será capaz de estabelecer a relação afetiva entre a criança e a literatura infantil.

Conclusão

A literatura infantil é importante na Educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. Entendemos que os bebês e crianças bem pequenas são inseridos na cultura da arte da literatura infantil através do ouvir histórias contadas ou lidas, a princípio em casa pelos pais e dando sequência na creche, melhor dizendo, na Educação Infantil.

Ao participar do momento de contação de história ou de ouvir uma leitura proferida por um adulto, a criança começa a entrar no mundo do faz de conta, despertando a imaginação e a fantasia. Dessa forma, ela se identifica com a personagem do mundo irreal e sente as emoções, alegrias, tristezas, entre outros sentimentos, também no mundo real.

Contudo, a interação dos bebês com a literatura infantil não se limita apenas no ouvir de histórias, mas também no manuseio do livro, em olhar as imagens, as figuras, as cores, a textura, em levar o livro à boca, entre outras possibilidades. Por essa razão, é importante que o adulto mediador saiba selecionar tanto as histórias que serão contadas/lidas bem como o livro que será manuseado por elas.

Porém, foi observado que ainda há uma resistência em se desenvolver atividades de literatura infantil com bebês e crianças

bem pequenas. É possível que essa resistência seja pela concepção errônea de que nessa faixa etária eles ainda não estão aptos para realizar atividades mais complexas além do brincar. Entretanto, são várias as possibilidades que podem ser desenvolvidas nesse momento do brincar, de interação e dos movimentos. Entre elas, podemos destacar o momento de leitura e contação de histórias, uma prática que, infelizmente, não é reconhecida como atividade educacional para bebês e crianças bem pequenas, e por essa razão, ainda não faz parte da maioria das instituições educativas. Observamos também que ainda há pouca produção literária de qualidade destinada a crianças de 0 a 3 anos de idade, o que infelizmente dificulta o fazer pedagógico direcionado à literatura na Educação Infantil, mais especificamente para os bebês e crianças bem pequenas. Em contrapartida, há um aumento significativo de pesquisas correlacionadas a esta temática e à faixa etária.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1987. (Pensamentos e ação no magistério).

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., novembro de 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

BOJUNGA, Lygia, **Mensagem DILI**. Disponível em: https://www.fnlij.org.br/site/images/documentos/mensagem_dili_lygia_bojunga.pdf. Acesso em: 26 de ago. de/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **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, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

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

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil: Teoria análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

- COSTA, Patrícia Evellyn; RIBEIRO, Janete Santa Maria. A importância da contação de histórias na Educação Infantil. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol. Medianeira**, cadernos Ensinos EAD, 4771, 1RV, 2017.
- D'ÁVILA, Fernanda Martins; CALDIN, Clarice Fortkamp. Breve histórico da literatura infantil brasileira. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, João Pessoa, v. 14, p. 245-258, 2019.
- DILL, D.; KIRCHNER, E. Um olhar sobre a história da literatura infantil. **Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia**, v. 1, p. RES22, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/57648251-O-potencial-educativo-da-literaturainfantil-um-olhar-para-a-historia-da-literatura-infantil>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- FONTIQUE, Ana Cristina. Alfabetização e Letramento de Crianças com Deficiência Intelectual: práticas socioculturais a partir da Literatura Infantil e da Ludicidade. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produções didático-pedagógicas. Curitiba: 2016.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na Educação Infantil: espaços, tempos e acervos. **Textura**, Canoas, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 134-152, abr. 2017.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LAJOLO, Mariza; ZYLBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira História e histórias**. 6. ed.. Editora Ática. São Paulo, 2007.
- MANTOVANI, Susanna. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; VITA, Anastácia de (Orgs.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados Ltda., 2014.
- MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educare**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, dez. 2018.
- MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. Jeca e a cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 1, n. 8, p. 99-112, jan. 1997.
- NOBREGA, Iluschanney Gomes de Medeiros; ANDRADE, José Rivamar. A importância da Literatura infantil na formação de leitor. **REBES**, Pombal, v. 3, n. 4, p. 39-49, out./dez. 2013.
- PEREIRA, Sara. S.; DIAS, Lucimar R. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. **Revista ABPN**, v. 12, p. 178-196, 2020.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões. A Interação dos Bebês com o Livro Literário. **POI Ê s I s**, Santa Catarina, v. 12, p. 106-117, dez. 2018.
- ROCHA, Eloisa Acires. A PEDAGOGIA e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 16, p. 27-34, 2001.

SANTIAGO, Flavio; MOURA, Taís Aparecida (Orgs.). **Infância e docência:** descobertas e desafios de tornar-se professora e professor, São Carlos: Pedro & João editores, 2021. p. 14-21.

SILVA, Emanoela Mendes da; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Literatura na Educação Infantil: implicações pedagógicas para uma Educação humanizadora. **Claraboia**, Jacarezinho, n. 16, p. 114-132, dez. 2021.

SOUZA, Nadilza Maria de Faria; WANDERLEY, Naelza de Araújo. Brincando, lendo e contando histórias na Educação Infantil: uma abordagem criativa com o conto de fadas cordelizado Pinóquio. **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 10 n. 2, jul./dez. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ. **Canoas**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 31-42, jul. 2019.

ZILBERMAN, Regina (ed.). **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2005

Materialidade dos materiais: crianças e adultos ampliando seus repertórios

*Beatriz Figueiredo de Almeida Durante Busse*¹²⁵

*Daiana Camargo*¹²⁶

Resumo: Este artigo é proveniente do trabalho de conclusão de curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná (UEPG). O presente artigo tem como tema geral a Arte na Educação Infantil. Este estudo procurou verificar quais os usos e possibilidades dos materiais de Arte, a partir da literatura disponível, a fim de compreender/expandir os conceitos de materiais de/para arte e as possibilidades de uso durante as propostas de Arte na Educação Infantil. O artigo tem como objetivos específicos discutir as práticas pedagógicas com a Arte na Educação Infantil, no que diz respeito aos materiais e seus usos. Assim como também evidenciar a importância de os professores ampliarem os seus repertórios imagéticos, tanto com as crianças quanto em sua formação continuada ou inicial. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi o estudo bibliográfico (GIL, 2002), com a intenção de identificar os conceitos, as discussões e as pesquisas já realizadas sobre o tema. A partir do levantamento de pesquisas e textos publicados, nos dedicamos a refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil em relação à Arte na contemporaneidade. Neste campo de estudos, buscamos autores que desenvolvam reflexões e pesquisas em relação à Arte, o ateliê, os materiais, as propostas pedagógicas e formações de professores. Dentre eles, destacamos: Barbieri (2012, 2021), Cunha (2008, 2012, 2020, 2021) entre outros. Os autores abordam a potência dos materiais, dos usos e novos modos de oferecer e instigar a criança para criar. E, também, ressaltam como é fundamental a diversidade dos materiais (materiais diversificados e materiais de arte) para as propostas com as crianças, além de demarcar aspectos como a importância de nutrir o repertório dos professores, refletir sobre o uso dos espaços e do tempo, e, a importância da arte como tema na formação de professores. A partir dos referenciais analisados, concordamos com as preocupações desses pesquisadores, quanto às práticas de/com a Arte nos espaços educativos com as crianças. Onde os professores têm de estar em constante reflexão, estudos e, principalmente, reinventando suas práticas pedagógicas a partir da construção de um repertório de materiais e possibilidades artísticas, provenientes também das vivências pessoais/culturais. Ter

¹²⁵ Professora da Rede Pública do município de Curitiba – PR. Egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisa sobre Crianças na Educação Infantil. E-mail: beatrizfigueiredo872@yahoo.com.br

¹²⁶ Doutora em Ciências de la Educación (UNLP-AR). Professora no Departamento de Pedagogia – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI (CNPq-UEPG). Pesquisa sobre Crianças na Educação Infantil. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com

um repertório de materiais é imprescindível para as práticas dos professores, visto que o material contribui no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que permite vivenciar sensações ao manipulá-lo, de modo que sob diferentes suportes, será originado sensações diferentes. A materialidade dos materiais, no campo da Arte, pode ser definida como inventar novos usos para os materiais do nosso cotidiano, que muitas vezes passam despercebidos, podem virar suportes, marcadores e, até mesmo, riscantes. Neste sentido, quando usamos uma colher para comer, mas, em uma proposição com as crianças, ela pode virar uma baqueta, um microfone, remo, pincel, entre outros. O papel do professor durante as proposições com Arte é o de auxiliar a criança a descobrir o prazer da investigação e da exploração. As crianças só vão fazer novas descobertas se houver um adulto que nutra seus repertórios imagéticos e se nutra junto a elas. Assim, verificamos que as experiências relacionadas à Arte não são um preenchedor de lacunas, dos desenhos em tempos vagos, mas sim, um espaço de experiência, de interação e construção de conhecimentos. As artes, seus materiais e materialidades são, assim, um universo de infinitas possibilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Materiais; Materialidades.

Introdução

O título do artigo, “Materialidade dos materiais: crianças e adultos ampliando seus repertórios”, é um convite a professores e crianças, a repensar os materiais e seus usos durante as propostas com a Arte. Para tanto, o interesse nesta pesquisa reflete uma inquietação e uma preocupação, de ambas as autoras, frente à maneira como tem sido desenvolvida a seleção de materiais para compor as propostas com a Arte na Educação Infantil, tornando-se, assim, nosso objeto de estudo e investigação.

As reflexões apresentadas neste texto integram uma pesquisa de conclusão de curso, do curso de pedagogia, realizada entre os anos de 2021 e 2022. A questão que norteou este estudo é: Quais materiais podemos utilizar e oferecer durante as propostas de Arte na Educação Infantil? Com o intuito de refletirmos sobre os materiais ofertados às crianças, nos indagamos: São oferecidos sempre os mesmos materiais, como os mais convencionais (lápis de cor, giz de cera e canetinhas, por exemplo)? Também são ofertados materiais diversificados (tintas, argila, areia, folhas coloridas...) em momentos diversos? Assim, levantamos as seguintes hipóteses: 1) Os usos dos mesmos materiais (e geralmente das mesmas formas de uso) podem ocorrer por estarem disponíveis no cotidiano com as crianças e; 2) podem ocorrer o uso dos mesmos materiais e as

mesmas maneiras de uso devido a fragilidades na formação de professores no que se refere a arte e arte com crianças.

A partir destas inquietações, delineamos o objetivo geral desta pesquisa, a saber: expandir os conceitos de materiais a serem utilizados durante as propostas com a Arte na Educação Infantil. Como objetivos específicos, visamos discutir as práticas pedagógicas com a Arte na Educação Infantil, no que diz respeito aos materiais e seus usos. Assim como também evidenciar a importância dos professores ao ampliarem os seus repertórios imagéticos, tanto com as crianças quanto em sua formação continuada ou inicial.

Metodologicamente, a pesquisa pautou-se no estudo bibliográfico (GIL, 2002), com a intenção de identificar os conceitos, as discussões e as pesquisas já realizadas sobre o tema. A partir do levantamento de pesquisas e textos publicados, nos dedicamos a refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil em relação à Arte na contemporaneidade. Neste campo de estudos, buscamos autores que desenvolvem reflexões e pesquisas em relação à Arte, o ateliê, os materiais, as propostas pedagógicas e formações de professores. Dentre eles, destacamos: Barbieri (2012, 2021), Cunha (2008, 2012, 2021) entre outros.

Deste modo, o artigo foi estruturado com vistas a apresentar a Arte na Educação Infantil, tecendo uma discussão sobre a conceitualização de material, material da arte, material de Arte. Em seguida, evidenciamos algumas sugestões de como o professor pode proceder durante as proposições em Arte com as crianças. Trazemos alguns apontamentos sobre a importância da organização estética dos materiais no ambiente que convidam as crianças à exploração, instigando a curiosidade e motivando o desejo de investigar e brincar com os materiais da proposta ali previamente planejados e organizados. Uma proposta organizada esteticamente chama a atenção da criança; assim, a organização estética e convidativa destes materiais influencia na experiência das crianças durante o processo da proposta.

Para tanto, nos aprofundamos no conceito de materialidade dos materiais, assim como na importância de o professor conhecer as diversas possibilidades que um mesmo material pode oferecer, e ainda, ressaltamos que o professor necessita ter em mente que

antes de propor às crianças, é imprescindível que ele explore e experimente esses diferentes usos do material, para que assim se torne algo significativo e com intencionalidade para todos, e que não seja reduzido somente como mais uma proposição.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos desta pesquisa e verificamos que a problemática nos mobilizou a compreender que os usos dos materiais em proposições com as crianças é um tema que ainda necessita ser estudado com mais aprofundamento, assim como as práticas pedagógicas com as crianças, para que não haja limitações às incontáveis invenções de usos de materiais nas propostas com Arte, principalmente na Educação Infantil.

Desenvolvimento

Para iniciarmos a discussão sobre os materiais e suas materialidades, é imprescindível compreendermos o que é um material, e como ele se relaciona como uma linguagem. Para isso, concordamos com o ponto de vista de Schwall (2019, p. 68), ao enfatizar que o uso dos materiais como linguagem:

[...] são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e dos processos de aprendizagem [...]. As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e integram com eles para produzir sentido e estabelecer relações, explorar e se comunicar.

Ou seja, os materiais são veículos, como o autor declara, são meios que conduzem o processo de aprendizagem e experimentação das crianças. Permite-nos vivenciar sensações ao manipulá-lo, de modo que, sob diferentes suportes, serão originadas sensações diferentes. Para tanto, o que seria um material de Arte? Quando pensamos em materiais para as provocações em Arte, raramente pensamos em materiais do nosso cotidiano para as crianças poderem utilizá-los como suporte, marcadores e, até mesmo como riscantes.

Figura 1 - Tinta de gelo



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2021).

Os materiais de arte vão muito além do material gráfico (carvão, giz de cera, lápis de cor aquarelável...), podendo ser também um material sonoro, aromático, sensorial, eletrônico (tablets, celulares, projetor, etc.). Cunha (2021) em seu artigo “Materiais da/de Arte para as crianças” faz uma distinção muito interessante entre os materiais *da* arte e os materiais *de* arte. Segundo a autora, os Materiais da Arte seriam qualquer material do nosso cotidiano, onde seus usos podem ser modificados e, ganhar um novo sentido, um novo uso. São objetos de origens diversas, e que há neles uma versatilidade.

A autora também destaca que, a partir do final do século XIX, houve a introdução dos materiais do cotidiano nas produções artísticas, o que causou uma ampliação do conceito de materiais da Arte. Ela também ressalta que nas exposições de Arte Contemporânea, podemos encontrar:

[...] uma infinidade de materiais de uso cotidiano compoendo as obras: prendedores de roupas, lupas, brinquedos infantis, objetos decorativos e utilitários, absorventes íntimos, panelas, guardanapos, fumaça, gelo, nuvens, fuligem [...] entre tantos outros objetos e materiais passam a ser a “matéria prima” da Arte (CUNHA, 2021, p. 5).

E, os Materiais de Arte estão relacionados aos materiais convencionais, são os materiais que as escolas comumente oferecem às crianças e são encontrados com facilidade como: lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, cola, tesoura entre outros. Todavia, a autora faz uma crítica às listas de materiais escolares: “[...] o que se evidencia nas listas é uma constância e redução nos materiais de Arte nas escolas e a versatilidade e abundância nos materiais da Arte” (CUNHA, 2021, p. 2). Ou seja, se formos comparar algumas listas de materiais escolares, encontraremos com mais frequência materiais mais convencionais (os materiais de arte), como: lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, canetinha, tinta... E poucas listas que contasse com: argila, giz pastel, pincel atômico, carvão, aquarela entre outros.

Apesar disso, Cunha (2021) considera a argila e o carvão materiais convencionais. Porém, nos questionamos se estes materiais são considerados convencionais, então por que não os encontramos com frequência nas proposições em Arte nas escolas de Educação Infantil? Certamente, como enfatiza a autora, seja por conta do distanciamento entre as possibilidades de as crianças expressarem-se, e os modos dos professores em desenvolver as práticas pedagógicas, além de concepções de Arte desatualizadas que, infelizmente, grande parte das escolas de Educação Infantil têm como base, como muito bem observa Cunha (2021, p. 6), uma Arte que não corresponde com a contemporaneidade:

Se não há conexões entre Arte Contemporânea e modos de ensinar Arte, passam despercebidas as combinações frequentes que as crianças realizam com os objetos e materiais. Sendo assim, essas produções das crianças não são vistas como possíveis disparadores para criação de cenas pedagógicas em Arte.

Os materiais da arte (materiais diversificados e alternativos) não superam os usos dos materiais de arte (tradicional, como giz de cera e lápis de cor), mas que ambos são complementares. O material precisa estar disponível para que as crianças tenham a possibilidade de explorá-los em diferentes superfícies, de inúmeras formas. Contudo, Cunha (2021) destaca que é comum encontrarmos nos ambientes escolares uma redução das propostas, onde o professor oferece o mesmo material sempre da mesma forma para as crianças, não superando as propostas antigas, como

realizar bolinhas de papel crepom e colar dentro de alguma figura, ou ainda, pedir para que a criança faça um desenho simplesmente para preencher um de tempo no cotidiano escolar, por exemplo.

Esses tipos de práticas não promovem o desenvolvimento infantil, ao contrário, as crianças “[...] aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. [...] Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar” (CUNHA, 2008, p. 19). Ou seja, não são sujeitos de sua própria aprendizagem, são ensinados a seguirem modelos e regras ao realizar o que é posto a elas. Sobre isso, concordamos com o pensamento de Susana Rangel Vieira da Cunha, em relação aos materiais e seus usos nos cotidianos das escolas, os quais deveriam ser os protagonistas das proposições em Arte com as crianças, ao afirmar que:

[...] creio que experienciar os materiais expandem a nossa compreensão histórica, social, cultural, pedagógica, cognitiva, sensorial e sensível. Entendo que eles sendo veículos, meios, para dar formas aos nossos pensamentos e expressão, deveriam ser protagonistas e não pensados e utilizados como consequência das proposições em Arte (CUNHA, 2021, p. 2-3).

Em relação à exploração dos artistas com os materiais e os suportes, Cunha (2012) elucida que as crianças ao explorar os mesmos materiais não se limitam a um determinado modo de utilizá-los, mas sim, exploram diferentes usos e expressam-se simultaneamente. E, expressar-se é “[...] mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 2012, p. 43).

Desse modo, a autora também nos move a pensar sobre o cuidado que devemos ter, como professores, ao observarmos os movimentos que as crianças realizam com os riscantes: “[...] como bater um giz de cera sobre o papel produz pontos ou riscar de vai e vem produzindo outras marcas” (CUNHA, 2012, p. 39-40). É por meio desses movimentos que a criança irá compreender que suas ações com os materiais produzem determinadas marcas sobre o suporte e que, dependendo de cada ação, produzirá marcas diferentes (traços leves, fortes, finos ou grossos...). É a partir dessas experiências que a criança começará a discriminar e orientar os movimentos da sua mão, e de seu corpo, por meio de sua visão.

Contudo, esse processo de riscar, observar, perceber e discriminar leva algum tempo, uma vez que em momentos anteriores “[...] o olhar não participava de maneira ativa desse processo, o movimento e a ação sobre os objetos é que direcionavam as marcas” (CUNHA, 2012, p. 40). Como se pode observar na imagem a seguir:

Figura 2 - Riscalhada com canetinha, experimentando diferentes intensidades, em folha A3



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2021).

Nesse âmbito, se o professor simplesmente chamar a atenção da criança e orientar que não bata a canetinha no papel, porque estraga a ponta, ou que não pinte o desenho com a canetinha porque gastará a tinta e poderá rasgar o papel, aqui nos questionamos: Como a criança irá aprender a controlar melhor seus movimentos e compreender que essas ações têm consequências se há um adulto interferindo e impedindo esse processo?

Em relação à organização estética dos materiais, Schwall (2019, p. 71) tece a seguinte consideração: Apresentados dessa maneira interessante e convidativa, os materiais transmitem uma mensagem de complexidade, conexão e abertura. Os potes abertos e transparentes dizem às crianças que os materiais estão ali para elas os utilizarem.

A organização estética dos materiais no ambiente convida as crianças à exploração, e como já mencionado anteriormente, esses materiais vão muito além dos convencionais, podendo incluir vários tipos de papéis de tamanhos, cores e gramaturas diferentes; instrumentos de modelagem com argila como raspadores, cortadores, tábuas de compensado entre outros instrumentos de cerâmica; potes com pedaços de tecidos de tamanhos variados; cavaletes e potes de tinta cheios e vazios, para misturar as cores entre inúmeros outros materiais, como Schwall nos inspira ao nos contar sobre os materiais que compõem o ateliê (SCHWALL, 2019, p. 72).

Aqui ressaltamos sobre a importância da organização estética dos materiais no ambiente, uma vez que um espaço/ambiente organizado, com propostas previamente planejadas, convida à experimentação e à exploração. Para ilustrar melhor este conceito, trouxemos as imagens a seguir:

Figura 3 – Contexto de pintura com madeirinhas (amostras de MDF)



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2022).

Em uma escola pública de Educação Infantil, a professora organizou um contexto de pintura com suporte de madeira e cola colorida, com crianças de idade entre 4 e 5 anos. Ao se depararem

com o espaço previamente organizado, as crianças ficaram empolgadas para iniciar a experimentação dos materiais, e durante a proposta, estas pintaram, misturaram e criaram cores sobre o suporte de madeira. Elas se encantaram com a proposta, pois houve uma breve preparação do ambiente pela professora, uma das crianças ficou tão entusiasmada que comentou: “Eu amei pintar na madeirinha! É muito legal!”. Provavelmente, a reação dos alunos poderia ter sido diferente se fosse somente entregue a estes as madeiras e recebido orientação para pintar rapidamente sem se sujar, a proposta teria tomado um rumo totalmente diferente.

A partir dessas imagens e deste pequeno relato, podemos refletir que a organização do ambiente chama a atenção das crianças para a proposta, fazendo se sentirem instigadas e curiosas sobre o que iria acontecer, e quais descobertas iriam realizar. Nesse sentido, recordemos o ponto de vista de Stela Barbieri (2012, p. 72-73): Além de preparar o material, a maneira de dispô-lo no espaço é fundamental para a exploração e investigação das crianças [...] provocando as crianças pelo contraste e criados no espaço. Assim dizendo, a organização estética do ambiente é organizar um espaço com os materiais que serão utilizados para a proposta, e que mexa com a imaginação de quem por lá passar, que convide o olhar sensível e curioso a pensar formas de utilizá-los, deixar marcas na superfície ou criar esculturas.

Compreendendo o que é um material de Arte, e a importância da organização estética e convidativa destes materiais para desenvolvermos as propostas com as crianças, seguimos a discussão agora em relação à materialidade. Barbieri (2021) considera que a materialidade é a capacidade que cada material tem de se transformar, como as diferentes possibilidades de modelagem da argila, com suas infinitas transformações de estado e sua maleabilidade. Compartilhamos o mesmo pensamento da autora em relação à pesquisa das materialidades dos materiais:

[...] a pesquisa e o conhecimento das materialidades alimentam as possibilidades de construção de contextos. Cada material e materialidade trazem perguntas e convites, e ao conhecê-los mais profundamente também ampliamos a nossa percepção de quais deles melhor pode contribuir para as pesquisas das crianças (BARBIERI, 2021, p. 41).

Enquanto professores, conhecemos as possibilidades de transformações dos materiais do nosso cotidiano? Temos intimidade com as transformações dos materiais? Essas indagações nos auxiliam a refletir sobre as proposições em Arte com as crianças, à medida que refletimos e experimentamos as materialidades, antes de propor às crianças, estamos também ampliando a nossa percepção sobre determinado material, e quando propomos para que as crianças experimentem, serão descobertas novas possibilidades juntos, além de também incitar diferentes maneiras de criar contextos, e compreendermos melhor o tempo necessário que o grupo de crianças necessitará para investigar este material.

A materialidade também pode ser definida como a capacidade de olharmos ao nosso redor, perceber e inventar novos modos de usar determinado material, substância e objeto (BARBIERI, 2012, p. 72). Ou seja, é a potencialidade que cada material tem de ter diferentes usos, inventando novas maneiras de o usarmos. A autora ainda ressalta que:

Cada escola nos traz diferentes possibilidades. Se temos uma amoreira gigante, podemos aproveitá-la para observação e para fazer tinta com as amoras. Podemos trabalhar com as folhas das árvores, utilizar diferentes cores de terra. [...] Amido de milho, para desenhar, sagu para fazer tintas, terra para desenhar ou fazer colagens. Enfim, observar o entorno e criar ambientes para que as crianças experimentem e criem (BARBIERI, 2012, p. 72).

Desse modo, os adultos também deveriam explorar anteriormente os materiais que serão oferecidos às crianças, para que os professores também vibrem a cada descoberta delas, conheçam e se familiarizem cada vez mais com o material. Como afirma Cunha (2020), é nessa exploração e pesquisa do adulto, tanto teórica quanto prática, que seus conceitos irão se ampliar e, conseqüentemente, sua prática será cada vez mais significativa para ambos (crianças e professores).

Em relação às proposições pedagógicas em Arte, mais especificamente sobre a pintura com tintas, Richter (2012, p. 90) nos faz pensar que é indispensável:

[...] misturar, temperar as cores, relacionando-as no espaço do suporte. Nada mais mágico para a criança do que fabricar, ser um fazedor de cor, para descobrir por meio da exploração ou perse-

guir determinado matiz, experimentando ludicamente a matéria colorida até alcançar a cor desejada.

Um exemplo prático da pintura explorando as misturas de cores é uma proposta que foi realizada com crianças de 2 a 3 anos, no ano de 2021, em uma escola privada, onde as crianças pintavam e misturavam as colas coloridas sobre a superfície de madeira. O resultado dessa proposta foram misturas fascinantes, como podemos conferir nas imagens a seguir:

Figura 4 – Misturando as cores sob superfície de madeira (amostras de MDF)



Fonte: Arquivos pessoais da autora (2021).

As proposições com pinturas deveriam estar pautadas em criar cores, marcar superfícies com diversos tipos de marcadores, entre outras possibilidades. A autora enfatiza no que se refere à pintura

com o adulto carimbando as mãos das crianças com a tinta, onde elas são impossibilitadas de experimentar os materiais. Assim, “é inconcebível que perdurem nas escolas esses tipos de atividade [...]”. Sublinho que o trabalho em Arte com crianças também é uma experiência do corpo com os materiais” (CUNHA, 2021, p. 16).

Concordamos com a autora ao sustentar a pesquisa dos materiais comuns do cotidiano, uma vez que não basta somente propor estes materiais para as crianças, mas é indubitável que o professor selecione os materiais e, antes de oferecer às crianças, explore e crie contextos desafiadores, para que assim se torne algo significativo e com intencionalidade. De modo algum devemos realizar propostas com as crianças só porque vimos em algum site da internet e achamos bonito, agradável ou divertido. Para que as proposições façam sentido e marque as investigações das crianças, primeiro tem que fazer sentido para o professor, e somente assim fará sentido para que ele também possa se fascinar durante o processo, assim como as crianças.

Considerações finais

Podemos verificar a problemática, quais materiais podemos utilizar e oferecer durante as propostas de Arte na Educação Infantil? E, com isso, nos mobilizou a compreender que os usos dos materiais em proposições com as crianças é um tema que ainda necessita ser estudado com mais aprofundamento, assim como as práticas pedagógicas com as crianças, para que não haja limitações aos usos dos materiais nas propostas com Arte, principalmente na Educação Infantil. O papel do professor durante as proposições com Arte é o de manter a curiosidade das crianças, auxiliando a descobrir o prazer da investigação e exploração. As crianças só vão fazer novas descobertas se houver um adulto que nutra seus repertórios imagéticos, e que se nutra junto a elas.

Estas constatações nos levaram a concluir que os professores têm de estar em constante reflexão, estudos e, principalmente, reinventando suas práticas na escola com as crianças, uma vez que o planejamento em Arte deve partir da curiosidade, do impulso e da vontade das crianças em experimentar, realizar descobertas, individualmente ou em grupos. Mas, o planejamento com a Arte também pode partir do professor, de sua curiosidade em saber

como as crianças irão reagir frente à exploração e descoberta de determinado material, quais hipóteses e questionamentos poderão surgir a partir das investigações das crianças.

Dentre os objetivos desta pesquisa, foi possível pensar que o professor só irá expandir seus conceitos e usos de materiais se ele pesquisar e investigar por si de modo antecipado, ampliando assim o seu repertório imagético e cultural, tanto com as crianças quanto em sua formação continuada ou inicial.

Enfim, este estudo nos proporcionou a reflexão sobre diferentes caminhos para selecionarmos os materiais de Arte, além de que os professores têm de estar em constante reflexão e reinventando suas práticas pedagógicas com as crianças, uma vez que as propostas com Arte devem partir da curiosidade e do impulso em experimentar, investigar e realizar descobertas por meio da brincadeira com os materiais de e da arte, tanto individualmente quanto em grupo.

Aspiramos continuar a pesquisa sobre os materiais e seus usos durante as propostas de Arte na Educação Infantil, por meio de futuras investigações. Também planejamos explorar e descobrir novos usos para os materiais, juntamente com as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Assim, concluímos que as experiências relacionadas à Arte não são só um disparate pedagógico e um preenchedor de lacunas vazias. São um universo de infinitas possibilidades!

Figura 5 - “Bia, olha como que tá minha mão! Tá toda congelada!”. Menino mostrando as mãos com vestígios de tinta de gelo



Fonte: Arquivos pessoal da autora (2021).

Referências

- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBIERI, S. **Territórios da invenção**: Ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba Editora, 2021.
- CUNHA, S. R. V. da. Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: Pedagogias em artes na Educação Infantil. **Revista da Faculdade de Porto Alegre Educação Ciência e Letras**, n. 43, jan./jun. 2008.
- CUNHA, S. R. V. A importância das artes na infância. *In*: CUNHA, S. R. V. *et al.* **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CUNHA, S. R. V. da.; CARVALHO, R. S. de. **Arte contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- CUNHA, S. R. V. da. Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: Pedagogias em artes na Educação Infantil. **Revista da Faculdade de Porto Alegre Educação Ciências e Letras**, n. 43, jan./jun. 2008.
- CUNHA, S. R. V. da. Materiais da/de Arte para Crianças. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofssor>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- RICHTER, S. R. S. Crianças pintando: Experiência lúdica com as cores. *In*: CUNHA, S. R. V. *et al.* **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 59-107.
- SCHWALL, C. O ambiente e os materiais do ateliê. *In*: CADWELL, L.; GANDINI, L.; HILL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na Educação Infantil**: A inspiração de Reggio Emilia. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.

O papel do coordenador pedagógico: uma análise sobre os reflexos na formação de professores

*Leila Cilene Silva Araujo*¹²⁷

*Patricia Aparecida Bioto*¹²⁸

Resumo: Propõe-se como objeto de estudo o papel do coordenador pedagógico numa escola de Educação Infantil, da rede Municipal de Diadema-SP. O principal objetivo desta pesquisa é investigar como a atuação da coordenadora pedagógica da escola tem contribuído no cotidiano escolar e na ação educativa dos professores. Para a composição deste trabalho foram convidadas 4 (quatro) professoras para participarem do processo de realização da pesquisa. A escolha das professoras se deu por tempo de atuação na escola e na Educação Infantil e interesse em participar da pesquisa. Inicialmente tínhamos no grupo quatro professoras com mais de 5 anos de atuação na escola e 10 anos na Educação Infantil mas uma delas desistiu no decorrer do processo e foi substituída por uma professora com mais de um ano na escola e na docência na Educação Infantil. Para realização desta pesquisa será utilizada metodologia de cunho qualitativo, tipo multidimensional com foco na autoconfrontação simples, contando ainda com entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análises de práticas. A autoconfrontação nesta pesquisa será realizada com registros que podem ser filmagens, fotos e escritos, posteriormente compartilhados e dialogados por coordenador e professor. Tal procedimento visa construir reflexões conjuntas entre esses participantes, criando pontes, reflexões e autoreflexões sobre o que foi realizado, possibilitando momentos que possam favorecer o desenvolvimento de práticas significativas e o pensar sobre as continuidades do trabalho, bem como o estreitamento de laços do coordenador em seu papel de formador e articulador com os professores. Esta pesquisa será fundamentada em diferentes autores que versam sobre a formação continuada de professores, no papel do coordenador, na gestão educacional e políticas educacionais e em documentos oficiais que regem o papel do coordenador e na formação dos professores da rede em que se dará a pesquisa. Entre os autores pode-se citar: Francisco Imbernon, Vera Maria N. Placco, Laurinda Almeida, Alice Proença entre outros. Como primeiros achados da pesquisa pode-se apontar: (1) As devolutivas do coordenador geralmente estão em consonância com as observações que os próprios professores realizam ao visualizarem suas ações; (2) Ao assistirem sua prática, as observações dos professores ocorrem de maneira

¹²⁷ Mestranda, pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), campus Vergueiro. Pesquisa sobre Formação de professores: Contextos, epistemologias e metodologias. GRUPEFP da Universidade Nove de Julho. Professora concursada na rede municipal de Diadema para Educação Básica atuando como coordenadora pedagógica. E-mail: leylika1974@gmail.com

¹²⁸ Pós-Doutora em Educação. Professora do Mestrado Profissional em Gestão e Práticas educacionais da Universidade Nove de Julho, campus Vergueiro. Orientador da Pesquisa. E-mail: patriciaboto@gmail.com.

mais pontual permitindo diferentes reflexões, que direciona os mesmos a terem uma observação atenta para as ações das crianças para assim, pensarem sobre os processos, escolhas e concepções da prática educativa; (3) Os momentos de conversa e observação da prática são espaços de trocas, conversas e permitem a construção de vínculo entre professor e coordenador, (4) O professor ao observar sua prática consegue realizar análises e reflexões que auxiliam no seu processo de replanejamento e avaliação e, (5) Neste processo o papel do coordenador é de parceria e observação partilhada da prática, compartilhando de reflexões com o professor. Projeta-se a contribuição maior dessa pesquisa nas análises e propostas sobre a atuação do coordenador pedagógico na formação e prática educativa dos professores, construindo assim possibilidades de autoreflexão dos profissionais envolvidos, além de demonstrar como a formação em contexto e o trabalho colaborativo são fundamentais para a ação educativa e desenvolvimento profissional de todos os docentes e gestores educacionais.

Palavras chaves: Formação de professores; Coordenador pedagógico; Educação infantil.

Introdução

O presente trabalho faz parte de um projeto de pesquisa em construção em que se busca discutir questões referentes ao papel do coordenador pedagógico como formador de professores numa escola de Educação Infantil, na cidade de Diadema, Estado de São Paulo. Para iniciar esta análise, propomos algumas reflexões inerentes a esta função que serão norteadoras para o trabalho, são elas: como ocorrem os processos formativos e qual o papel do coordenador neste processo? Ocorrem mudanças na prática educativa dos professores? E havendo mudanças, quais são os elementos facilitadores e dificultadores neste processo?

Para compor a pesquisa será utilizado o método de confrontação simples de prática, onde os professores da pesquisa participam de forma ativa, podendo expor e compartilhar opiniões sobre a análise e reflexão de observações da própria prática de forma franca e aberta. O coordenador atua como aquele que colhe as observações, por filmagens, escritos, fotos, entre outros registros, que posteriormente são compartilhados com o professor que assiste, acompanha e faz as suas reflexões e análise sobre o vivido, uma conversa que é estabelecida entre coordenador e professor, para identificar as potencialidades e fragilidades do trabalho, o que precisa ser mantido, pois denota potência, e o que precisa ser reformulado no replanejamento do trabalho.

Nesta atuação o coordenador visa estreitar vínculos com o professor colocando-se como um parceiro na formação e autoformação dele, formação esta que acontece no dia a dia da escola, considerando o contexto das práticas educativas e todos os participantes deste processo, professor, gestão escolar e estudantes.

No processo de pesquisa um dos objetivos é evidenciar o papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil por intermédio das observações e registros da escola em que ocorrerá a pesquisa e assim elucidar se o caráter a ele atribuído como formador, articulador, transformador, elemento que media as ações educativas junto ao projeto político pedagógico da escola e o currículo, estão sendo alcançados. A maneira como este profissional se relaciona, exerce suas funções no dia a dia, estabelece as prioridades no seu plano de ação e no cotidiano da escola irá nos fornecer subsídios para verificação de como o trabalho deste profissional reflete, direta ou indiretamente, nas práticas educativas.

Segundo Placco (2003 p. 67) “O coordenador tem na escola, ou pelo menos deveria ter, uma função articuladora, formadora e transformadora, ser o elemento mediador entre currículo e professores”. Em Diadema, cidade em que a pesquisa é realizada, a função de coordenador pedagógico é relativamente nova, foi implantada em 2013 e desde então tem sido exercida por professores da própria rede em caráter de função gratificada. Estes professores passam por um processo de seleção interna e assumem a função por períodos de 3 (três anos) podendo ser prorrogados. São avaliados para fins de desempenho profissional pela escola e pela secretaria de Educação anualmente.

Estes profissionais seguramente têm vivido muitos desafios desde a implantação da sua função na rede de Diadema. No processo observa-se a busca pela constituição do papel enquanto coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil. Oliveira (2009, p. 27) afirma que “É função do coordenador pedagógico, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais”. E na construção deste papel, o coordenador pedagógico ou CP como normalmente são denominados, tem exercido em sua função a busca por constituir junto com os professores e gestores

o acompanhamento pedagógico, por intermédio de formações continuadas, olhar no dia a dia os processos educativos, bem como construir os processos formativos considerando o cotidiano das escolas e todos os sujeitos envolvidos. Entendemos que construindo tal ação, o coordenador propiciará ao professor não só ter alguém que o apoie, mas uma parceria que promova a todos a reflexão e ressignificação da prática educativa a partir de uma fundamentação teórica e prática, de uma ação que ocorre num processo cíclico de reflexão-ação-reflexão.

A ação do coordenador é um desafio junto aos professores, principalmente na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista não só a ressignificação de práticas educativas, mas também na busca de pautar estas práticas numa concepção de infância, onde a criança deve ser vista como sujeito do seu processo de Educação, que deve ter como garantia seus direitos de ensino aprendizagem, e ser o centro do planejamento curricular, além das interações e brincadeiras como eixos estruturantes das propostas de ensino e uma Educação integral que seja oferecida por intermédio da escuta e protagonismo.

Por este motivo, a importância desta pesquisa é observar e evidenciar o papel do coordenador pedagógico, e conseqüentemente evidenciar como este profissional tem contribuído neste processo que a rede de Diadema tem vivido de ressignificação de práticas e concepções da Educação Infantil, pautadas nas diretrizes curriculares e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), bem como no processo contínuo da revisão de seu currículo e projeto político pedagógico participativo nas escolas (PPPP).

Um dos princípios da Educação na cidade de Diadema é a gestão democrática, desta forma entendemos que o coordenador é parte integrante da gestão e que os processos formativos são realizados não só por ele, mas também em parceria com todos os envolvidos na escola, diretor, vice-diretor, bem como professores. Segundo Proença (2018, p. 23)

[...] Para provocar mudanças, a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular que dê voz a seus atores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir de similaridades e confrontos com as ideias

alheias, que criem um “código” de referência aos que fazem parte do grupo.

A atuação do coordenador só ocorre de forma efetiva quando este é reconhecido como parte de uma equipe em que todos são responsáveis pelos processos formativos que acontecem no dia a dia da escola. É ele que media, acompanha e auxilia o professor no processo de reflexão de sua prática, num processo de formação continuada, que só fará sentido e trará ressignificações na prática quando o educador perceber que seus incômodos, suas inquietações e suas teorias para o que faz são considerados e que há espaço para as trocas e reflexões neste processo que proporcionarão ao educador entender o sentido da proposta formativa, sentindo-se parte do contexto da ação.

Partindo de todos estes pressupostos a pesquisa que está em construção já traz seus primeiros achados que serão expostos e refletidos neste trabalho, fundamentados em alguns autores que versam sobre a formação de professores, Educação Infantil e gestão escolar. Tais reflexões não serão aqui dadas por encerradas, tendo em vista que a pesquisa tem muitos caminhos a percorrer, mas já nos permitirão continuar neste processo de construção que sendo partilhada, possibilita o olhar de outros pesquisadores, professores e gestores advindos de outros contextos, permitindo assim, diferentes desdobramentos que podem compor esta pesquisa ou propiciar outras e diferentes pesquisas.

Desenvolvimento

Para a composição deste trabalho foram convidadas 4 (quatro) professoras para participarem do processo de realização da pesquisa. A escolha das professoras se deu por tempo de atuação na escola e na Educação Infantil e interesse em participar da pesquisa. Inicialmente tínhamos no grupo quatro professoras com mais de 5 anos de atuação na escola e 10 anos na Educação Infantil, mas uma delas desistiu no decorrer do processo e foi substituída por uma professora com mais de um ano na escola e na docência na Educação Infantil.

Segundo Imbernón (2011) a formação docente deve oportunizar a reflexão dos sujeitos em relação à sua prática docente, favorecendo o aprimoramento dos saberes e o processo permanen-

te de autoavaliação do trabalho realizado. Desta forma, a pesquisa visa propor a todos os participantes uma ação de reflexão da prática independente do tempo de trabalho ou docência na Educação Infantil, pois todos estão no mesmo processo de construção de prática, cada um no seu tempo e modo.

Conforme diz Imbernón (2010) o docente precisa também assumir a sua identidade, sendo sujeito de sua formação, e não objeto dela. Desta forma, todos os docentes devem ser autores da sua prática; o trabalho precisa ter a identidade deste profissional, com o olhar que ele pode construir partindo do que faz e vivencia no seu dia a dia, buscando assim aliar teoria à prática, mas numa construção que faz sentido, que dialoga com seu cotidiano. O coordenador se estabelece como aquele que compartilha, que dialoga, que propõe, que estuda junto, que auxilia nas observações, no planejamento das aulas, no estipular de problemas a serem investigados, nos registros e principalmente na reflexão conjunta pautada e fundamentada. A pesquisa em que insere esse texto vem nesse sentido de investigar as articulações do trabalho do coordenador pedagógico com a formação e atuação do professor.

Após a composição do grupo, inicia-se os primeiros processos para início da confrontação de práticas. Foram escolhidas as aulas voltadas para os ateliês educativos na Educação Infantil, por se tratar do foco formativo deste ano tanto pela secretaria da Educação quanto pela escola. Desta forma foi preciso pensar tanto na organização dos espaços, quanto nas propostas e seus desdobramentos que ocorreram em cada turma.

No início do ano letivo corrente a gestão escolar, em parceria com todos os profissionais da escola, iniciou o processo de construção do espaço para o ateliê de artes de forma coletiva. Paralelo a este movimento iniciaram-se os processos formativos pautados na continuidade do trabalho que já estavam sendo desenvolvidos com o grupo em relação as propostas na Educação Infantil que devem propiciar as crianças a garantia dos direitos de aprendizados previstos na BNCC:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam

em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p.37)

Entende-se que todos os direitos previstos no documento e que também constam no PPPP (projeto político pedagógico participativo) da escola (brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar) são garantidos nas propostas apoiadas na concepção dos ateliês educativos na Educação Infantil, assim como proporcionam aos professores um olhar para as demandas apresentadas pelas crianças neste período, as quais tem sido, a necessidade de propostas que propiciem o desenvolvimento das diferentes linguagens, das interações e do grafismo, tendo em vista o período em que estiveram afastados dos ambientes escolares por conta da pandemia do Covid-19 e das limitações impostas neste período.

Para efetivação da pesquisa, a confrontação simples está sendo realizada com quatro professoras. O coordenador/pesquisador acompanha a prática em duas ou três seções; estas podem ocorrer tanto na sala referência e posteriormente no espaço denominado “ateliê”, como também somente no ateliê. Tendo sido compartilhados os planejamentos das propostas entre coordenador e professor, estão sendo realizados registros no decorrer das aulas, por filmagens, fotos ou escritos. A proposta visa permitir ao participante da pesquisa olhar para sua prática e dialogar com o pesquisador realizando uma análise reflexiva sobre o processo de condução da prática educativa e nos processos de avaliação e replanejamento das ações. Deve-se apontar que as observações e as autoconfrontações estão sendo realizadas paulatinamente, de acordo com as possibilidades das professoras e da coordenadora. Os registros sobre os encontros estão sendo feitos, bem como as análises preliminares. O número de observações e autoconfrontações, até o final da pesquisa de mestrado em que esse texto se insere, pode sofrer alterações de acordo com o desenrolar do cotidiano de trabalho das participantes, da coordenadora/pesquisadora e das necessidades das investigações.

Conforme afirma Brasileiro (2011), na sua análise sobre a confrontação simples representada por Clot (2010), Fanta (2002)

e Nouroudine (2002), os quais tem se dedicado ao estudo deste procedimento em situações de trabalho:

Utilizada em intervenções de procedimentos em situações de trabalho, a autoconfrontação é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la (CLOT *et al.* 2001, p. 8). Esse procedimento pode ser concretizado de duas formas: a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada.

Na primeira versão, autoconfrontação simples, o pesquisador forma o grupo de pesquisa e faz as gravações dos pesquisados durante a realização de sua tarefa. Posteriormente, ele seleciona algumas cenas significativas e assiste a elas juntamente com o trabalhador, suscitando nele a descrição do que ele vê no vídeo e propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador. (BRASILEIRO, 2011)

Iniciou-se tal proposta com uma entrevista-semiestruturada, com intuito de propiciar ao professor conhecer melhor os objetivos da pesquisa e da sua participação neste processo. A autoconfrontação simples de prática tem sido realizada com filmagem das propostas, além de alguns registros escritos e fotográficos, o professor também tem auxiliado com seus registros neste processo, posteriormente o coordenador faz sua análise e escrita de devolutiva do momento e então, professor e coordenador juntos assistem as cenas, observam os registros e dialogam sobre o processo vivido. Este momento de conversa, de troca, também é registrado para as futuras análises de dados e continuação da pesquisa.

A reflexão sobre a prática e conseqüente mudança e análise poderá ser propiciada a partir de todos estes elementos relacionais que irão permitir ao professor planejar, registrar, executar e posteriormente observar, ter o espaço para discussões e interações com o pesquisador e assim analisar, discutir, refletir, registrar e transformar sua ação educativa, dando subsídios para que o coordenador possa acompanhar os processos, os reflexos na prática do professor e assim refletir sobre seu papel e ações no acompanhamento e nos momentos formativos do grupo. Ao final, será proposto um grupo focal para avaliação e análise de todo percurso percorrido por todos os participantes da pesquisa.

Cada um dos procedimentos propostos permitirá uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, permitindo assim produzir dados sobre ele, que em conversa com os referenciais teóricos levarão a conhecer da melhor maneira possível o objeto.

Neste caminhar, o que temos observado com relação ao papel do coordenador e no seu acompanhamento da prática educativa são vários fatores que permeiam sua ação, um destes fatores observados no cotidiano da escola é a imprevisibilidade da rotina no dia a dia, alguns momentos de acompanhamentos do professor precisam ser alterados, as formações planejadas ora ou outra necessitam ser alteradas para atenderem outras demandas que se apresentam neste cotidiano, além de outros dificultadores como o tempo para que professor e coordenador possam compartilhar da prática, realizar as escritas e dar continuidade aos processos.

O contexto escolar por sua vez, permeado por políticas internas e externas muitas vezes sufoca o coordenador, que precisa constantemente ir se desvencilhando de diferentes demandas que se impõe para conseguir garantir o mínimo do acompanhamento da prática educativa.

Segundo Ball (2011 p. 54), o contexto é uma força “ativa” não é apenas um pano de fundo que as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos, desta forma, o coordenador em seu papel é parte deste processo, ele está diretamente ligado as escolhas que faz, as prioridades que elenca dentro do contexto escolar.

Constituir o papel da coordenação pedagógica tem sido um grande desafio, principalmente por ser estes profissionais advindos das salas de aulas, apenas com a experiência docente, sem a experiência gestora, recebem pouca ou quase nenhuma formação para atuação na função. São sufocados pelas demandas burocráticas da escola e encontram dificuldades em desempenhar seu papel formativo e em muitos casos até mesmo para se tornar como parte da gestão escolar. Conforme dizem Bruno, Almeida, Christov (2015, p. 11):

Por sua vez, o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas

e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, seu isolamento para conquistar seu espaço.

A função do coordenador pedagógico precisa ser evidenciada junto à gestão escolar para toda comunidade escolar, tornando assim visível seu papel enquanto, formador, articulador e transformador. Segundo Orsolon (2006, p. 12):

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

O coordenador pedagógico sozinho não muda ou transforma uma dada realidade, é preciso construir pontes e parcerias. Sua atuação só terá reflexos efetivos se sua ação for compartilhada, for realizada com um coletivo, envolvido e engajado na transformação. A escola é feita de muitos atores e o coordenador é somente mais um, que tem seu importante e fundamental papel, no entanto, permeado por inúmeros outros fatores e sujeitos. Desta forma, somente um trabalho em parceria pode vir garantir sua efetiva ação.

Conclusão

Ao iniciar a pesquisa a maior inquietação era visualizar os reflexos da ação do coordenador pedagógico na prática educativa, conseguir olhar para o papel deste profissional, evidenciando quão fundamental tem sido a presença deste profissional nas escolas de Educação Infantil.

No entanto, com o decorrer dos estudos, reflexões e início das autoconfrontações tem se instaurado outras e diferentes reflexões, que trago aqui: Até que ponto este profissional é o responsável pelos processos formativos? A mudança da prática pode se dar se os demais envolvidos no processo não se sentem motivados a mudança? E como sensibilizar aqueles que não acreditam que é preciso olhar para o que se faz e buscar a mudança, afinal?! Faz-se necessário colocar a criança como centro do processo de ensino - aprendizagem?

São questões que seguirão neste caminho da pesquisa, que poderão ser evidenciadas ou não, no entanto farão parte desta busca que aqui segue.

Neste processo já está sendo possível olhar para a pesquisa e evidenciar seus primeiros achados. Logo nas primeiras confrontações é possível dizer que as devolutivas do coordenador geralmente estão em consonância com as observações que os próprios professores realizam ao visualizarem suas ações, o que evidencia uma consonância entre o que está sendo discutido nos processos formativos e no olhar do professor para sua prática, além do elo entre coordenador e professor.

Ao assistirem sua prática, as observações das professoras ocorrem de maneira mais pontual permitindo diferentes reflexões, que direciona as mesmas a terem uma observação atenta para as ações das crianças para assim, pensarem sobre os processos, escolhas e concepções da prática educativa. Nas filmagens, as professoras conseguem observar ações das crianças que muitas vezes são imperceptíveis no dia a dia da escola.

Os momentos de conversa e observação da prática são espaços de trocas, conversas que permitem a construção de vínculo entre professora e coordenador, os momentos têm sido leves, descontraídos e muito ricos.

As professoras ao observarem sua prática conseguem realizar análises e reflexões que auxiliam no seu processo de replanejamento e avaliação.

Neste processo, o papel do coordenador é de parceria e observação partilhada da prática, compartilhando de reflexões com as professoras.

Desta forma, a pesquisa nos seus primeiros achados vem evidenciando, que a parceria efetiva entre direção escolar, coordenação e professor, mesmo que em meio aos elementos dificultadores que permeiam o cotidiano escolar, apresenta-se como grande potencial para a garantia da formação continuada em contexto, onde a formação não é responsabilidade e nem advinda somente de um sujeito, mas sim é constituída na parceria, por todos os participantes da escola, onde todos assumem o papel de formadores e autoformadores.

A pesquisa não tem pretensão de ser uma resposta exata sobre as questões que aponta, mas ser um referencial, com um olhar sobre um determinado contexto permeado de suas subjetividades e diversidades, que serão evidenciadas no processo que está sendo realizado de estudos e construção de análise de dados.

Referências

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. O Contexto levado a sério. *In*: BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 35-66.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **A Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. *In*: IMBERNÓN, Francisco (Org.) **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 9.ed., 2011.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria N. de S. O. **Coordenador Pedagógico e o espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera. Maria. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho. de. O sucesso da coordenação pedagógica no projeto classes de aceleração. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

Ser criança na escola e na família: análise do filme *Como estrelas na Terra*

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne¹²⁹

Samuel Vitório Barbosa¹³⁰

Aliandra Cristina Mesomo Lira¹³¹

Resumo: Os estudos sobre as crianças têm crescido nas últimas décadas, mas poucos se dedicam a olhar com atenção para elas, considerando sua vivência e experiência enquanto sujeitos ativos e competentes. Desde que Philippe Ariès publicou, em 1970, sua obra a respeito da história social da criança e da família ganhou força a ideia de que a infância é construída social e historicamente. Dessa forma, a infância não é natural, mas múltipla de sentidos e infinita em complexidade, afastando a ideia de linearidade e universalidade. Normalmente, a infância é tratada como campo isento de poder, pois naturaliza-se a ideia de que a criança é alguém que precisa ser governado devido a sua falta de maturidade. Partindo desses pressupostos, o presente estudo objetiva refletir a posição da criança na relação entre a instituição familiar e escolar. A proposta metodológica para este estudo está pautada na pesquisa de natureza qualitativa, a qual analisa e interpreta um filme, tomado como documento. As discussões se ancoram em autores dedicados aos estudos sobre a relação entre infância e cultura, como Dorneles (2005), Kramer (2007), Barbosa (2007), Dessen e Polonia (2007), Wagner *et al.* (2011), Sarmiento (2018), entre outros. Considera-se que a integração entre família e escola é um ponto fundamental para o desenvolvimento da criança como ser social, tendo em vista que no ambiente educacional a criança constrói e se apropria do conhecimento culturalmente organizado, que impacta seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social; já a família é responsável pela vivência de uma experiência mais voltada ao cotidiano, mas que não a torna isenta das responsabilidades no processo educacional. Ambas as relações estão envoltas por complexidades e desafios. Nessa perspectiva, toma-se como fonte o filme indiano *Como estrelas na Terra: toda criança é especial*, do diretor Aamir Khan (2007), cujo personagem principal é uma criança de nove anos com dislexia. Na ins-

¹²⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista CAPES/Demanda Social. Pesquisa sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista (TEA). E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com

¹³⁰ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Pesquisa sobre Educação e o ensino da Filosofia, bem como os pensadores da escola de Frankfurt, voltado ao pensamento de Hannah Arendt. E-mail: sv21barbosa@gmail.com

¹³¹ Pós-doutora em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. E-mail: aliandralira@gmail.com

tituição em que estudava, vivia conflitos pela falta de compreensão por parte dos educadores e gestores, assim como não tinha apoio familiar, pois seus pais consideravam suas dificuldades como atos de rebeldia e desobediência. Até que, em determinado momento, surge um professor substituto para lecionar a disciplina de Arte, o qual não mediu esforços para engajar o menino no processo de ensino-aprendizagem, justamente por ter um olhar sensível perante a criança. Como resultado, traz-se a discussão que, ao pensar a criança como ator social, deve-se perceber que a mesma é potente para produzir e comunicar visões confiáveis do mundo social, com direito de participar ativamente nele de diferentes formas. Sua voz deve ser reconhecida em todos os ambientes, a iniciar na família e, posteriormente, na escola, considerando que essas instituições são responsáveis pela inserção na sociedade e atuam na mediação das relações vividas dos sujeitos entre si e com o mundo. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que entre o adulto e a criança existe uma relação de interdependência, na vivência de uma socialização intergeracional, a qual deve promover e reforçar o exercício da cidadania, sem negligenciar o caráter lúdico das infâncias.

Palavras-chave: Infância; Família; Escola; Criança como ator social.

Introdução

As abordagens aqui realizadas permeiam os espaços escolares e familiares em busca de uma compreensão dos fatores que interferem na Educação significativa, ensino-aprendizagem e, principalmente, na concepção do ser criança como protagonista de sua história. Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo verificar o posicionamento da criança na relação entre a instituição familiar e escolar no seu desenvolvimento como ator social. Para tanto, foi realizada a análise do filme indiano *Como estrelas na Terra: toda criança é especial*, do diretor Aamir Khan (2007).

Em diferentes passagens do filme, as limitações de aprendizado de Ishaan, o menino protagonista, são desconsideradas por seus pais e professores, os quais o julgam como preguiçoso, indisciplinado, bagunceiro, desatento, etc. A instituição escolar se exime da responsabilidade com o estudante e, por desconhecimento, acaba por rotular Ishaan, acentuando o problema. Porém, em determinado momento, o professor da disciplina de Arte, Ram Shankar, apresenta uma metodologia carregada de sentido, sendo capaz de mudar toda a rotina de sala de aula, levando alegria e entusiasmo para as interações no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, questiona-se: Qual o lugar da criança na escola e na família? Como a criança pode se constituir como sujeito ativo? Qual a importância da relação família-escola no desenvolvimento educacional da criança?

O texto está organizado em quatro seções principais, sendo que a primeira reflete sobre as concepções de infância(s) como uma construção histórica. No segundo momento, aborda-se os aspectos históricos e culturais a respeito da relação entre família-escola. Na terceira seção, problematizam-se aspectos do filme, descrevendo cinco cenas selecionadas para este estudo. Na sequência, aborda-se como é possível, por meio dos estudos realizados, pensar a relação família-escola para a construção de um processo educacional que possibilite um desenvolvimento pleno e de qualidade, assim como potencializar na vida da criança como ator social.

Infância(s) como construção histórica

A compreensão da infância como categoria social é fruto de uma construção histórica. Nos estudos de Charlot (1970 *apud* KRAMER, 2007) compreende-se que o significado ideológico da criança e o valor social da infância estão diretamente relacionados à dependência da criança com relação ao adulto.

Ao conceber a infância, normalmente, o adulto constrói imagens em seu pensamento, levando em consideração apenas a idade, a falta de discernimento, a proteção e a inocência das crianças. Cria-se uma imagem universal e linear, sem contar que existem “infâncias”, no plural, assim como ela é: diversa em significados e valores, no tempo e nos espaços. Nesse aspecto, Kramer (2007, p. 15) menciona que a “[...] ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”. Porém, considerando a dimensão do Brasil, faz-se necessário refletir a respeito da diversidade cultural, social e política presente nas populações, como os povos indígenas, as populações negras, a marginalização de expressiva parte da população, entre outros aspectos (KRAMER, 2007).

No dicionário, entende-se por infância “[...] o período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia” (INFÂNCIA, 2022). Etimologicamente, do latim *infantia*: do verbo *fari* que significa falar, e de sua negação *in* (PAGNI, 2010). Nesse sentido, significa aquele sujeito que não adquiriu a linguagem. De acordo com Pagni (2010, p. 100)

O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos.

Essa compreensão serviu aos interesses da sociedade industrial da época, que necessitava de sujeitos vivos e minimamente educados para mão de obra nas fábricas. Porém, a partir das últimas décadas do século XX, enfatiza-se a discussão do campo dos estudos sociais da infância que a entendem como uma categoria estrutural da sociedade, tratando-se de um campo que investiga as crianças como atores sociais, protagonistas de suas vidas e coprodutoras de culturas (QVORTRUP, 2010).

Desse modo, torna-se importante entender a infância sob o ponto de vista da criança, afinal essa percepção é elaborada dentro do contexto social em que ela está inserida, imersa em múltiplas culturas, numa diversidade de aspectos econômicos e políticos. Faz-se necessário reconhecer o que é específico da infância: a brincadeira caracterizada como a “experiência de cultura”, entre outros aspectos. Esse modo de ver as crianças ajuda a entendê-las e a ver o mundo sob sua perspectiva (KRAMER, 2007).

A família e a escola como corresponsáveis para o desenvolvimento humano das crianças

A família é o primeiro grupo com o qual a criança estabelece relações sociais. Ela adentra a uma cultura pré-estabelecida em vários aspectos e, nesse sentido, começa a dar significado às várias situações que vive no cotidiano. Posteriormente, ela se insere ao espaço coletivo, na instituição escolar, e é nesses dois ambientes que permanece a maior parte da sua infância.

Não diferentes de outras instituições, ambas têm sofrido transformações históricas que impõem reconfigurações em suas práticas. Em meio a estas transformações é importante que tanto família quanto escola estejam conectadas em suas respectivas funções, pois é sabido que “[...] não se deve delegar à escola tarefas que continuam sendo da família. Cabe a esta oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade” (OSÓRIO, 1996, p. 82).

Escola e família são interdependentes, consideradas estratos sociais que se relacionam e se complementam, com relações que são fundamentais para o processo de escolarização e de construção da identidade dos sujeitos. Dessa forma, torna-se imprescindível a aproximação dessas duas instituições, de modo que apresentem suas similaridades e peculiaridades sobretudo para que a criança reconheça seu lugar social (PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015).

Thin (2006) argumenta que a socialização das famílias, especialmente das camadas populares, e das escolas são diferentes e, muitas vezes, contrastantes. O autor ressalta que para entender as relações entre as famílias e a escola, é importante “[...] levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis” (THIN, 2006, p. 212).

Dessa forma, de acordo com o autor, na relação entre escola, família e crianças existe o grupo dominante de socialização. Na escola, a socialização é mediada pelos professores que controlam o tempo e os espaços das aprendizagens, realizando uma atividade educativa moralizadora. Já nas famílias, a socialização ocorre no cotidiano, com um modo de comunicação e autoridade bastante diferente, o que, de acordo com Barbosa (2007, p. 1071) “[...] é uma lógica muito mais pragmática, que tem em vista a operacionalização imediata e prática”.

Além disso, existe uma diferença consubstancial entre as famílias das classes populares e das camadas médias e altas, no que tange ao âmbito escolar. No primeiro grupo social as famílias esperam da escola um saber imediato, em que as crianças precisam

transformar seus modos de socialização em formas 'adequadas' à escola. Já para as crianças das camadas médias e altas da população, as formas de socialização domésticas são próximas às escolares, e geralmente as crianças de famílias com maior recurso financeiro já estão sendo socializadas em ambientes de Educação coletiva precocemente (BARBOSA, 2007).

Conforme afirmam Polonia e Dessen (2007, p. 304) “[...] quando a família e escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”. Sendo assim, independente da organização familiar em que a criança vive, a relação entre família e escola é de suma importância para o bom desenvolvimento humano, em suas várias dimensões.

A família como mediadora entre o homem e a cultura

Dados sistemas e subsistemas presentes no âmbito familiar, pode-se caracterizar a família como “[...] um grupo de pessoas que interagem a partir de vínculos afetivos, consanguíneos, políticos, entre outros, que estabelecem uma rede infinita de comunicação e mútua influência” (WAGNER, *et al.*, 2011, p. 23), em que a organização familiar parte do acordo entre os seus membros.

A família constitui uma unidade dinâmica das relações afetivas, sociais e cognitivas, sendo matriz da aprendizagem humana com seus próprios significados culturais. Dessen e Polonia (2007, p. 22) mencionam que “[...] a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades”. As famílias, por meio de suas interações, concretizam as transformações sociais e intergeracionais, as quais influenciarão as relações familiares futuras, nas quais os responsáveis exercem um papel fundamental na constituição da pessoa, de sua inclusão no mundo social e do trabalho, e da personalidade. (DESSEN; POLONIA, 2007; WAGNER *et al.*, 2011).

No meio familiar, a criança desenvolve habilidades para administrar e resolver conflitos, expressar e controlar suas emoções e sentimentos, lidar com as adversidades da vida, entre outras. Essas questões irão repercutir, de uma maneira ou de outra, em outros lugares com os quais as crianças, até mesmo adolescentes

ou adultos, convivam (DESSEN, POLONIA, 2007). Ou seja, se na família a criança é ouvida e aprende a lidar com suas frustrações e com o diferente, certamente será uma pessoa que inclui, que possui uma comunicação receptiva, e que divide suas angústias.

Na contemporaneidade, a concepção de família vai além dos laços de consanguinidade. Implica algumas variáveis (históricas, sociais, culturais, biológicas) envolvendo a interação e as relações entre as pessoas. Dessa forma, as configurações familiares são as mais diversas possíveis e a criança está inserida em algum formato, seja ela advinda de uma família patriarcal, matriarcal, recasada, homoafetiva ou outra. A coexistência de configurações familiares tão distintas tem ampliado não só o conceito de família, mas também as implicações na sociedade a esse respeito (DESSEN; POLONIA, 2007; WAGNER *et al.*, 2011).

A escola como (co)produtora de saber

A interação do professor e a participação infantil na escola possibilitam trabalhar a realidade (cultural e social) da criança em sala de aula, para que ela analise sua vivência de uma maneira crítica, a fim de proporcionar a apropriação do saber que permeia o campo educacional.

De fato, a escola é o local que deveria promover experiências que auxiliem a criança a enfrentar os desafios da vida, construindo conhecimento mutuamente, assentada em valores morais e éticos. Mas, para que isso ocorra, e para que cumpra com sua função social, deve acolher as transformações sociais e, principalmente, dar espaço para as compreensões sobre a construção da identidade da criança.

Contudo, deve-se salientar que o ensino nas escolas se volta para produzir o saber. As crianças no processo educacional (ensino-aprendizagem) aprendem os conteúdos a fim de transformar os locais onde habitam de forma ativa, exercendo sua capacidade de agir no mundo.

Nesse sentido, Freire (1991) constata que não é interessante chamar as pessoas à escola para receber postulados, receitas, ameaças ou meras instruções. Pelo contrário, precisa-se construir coletivamente um saber que leve em conta as necessidades dos

diferentes grupos e o torne instrumento de luta, possibilitando ao sujeito ser protagonista de sua própria história. Portanto, a criança reúne em si possibilidades de fazer escolhas, de julgar. Tais escolhas se dão pelo modo em que elas interagem com os demais, construindo relações de diálogo e desenvolvendo suas potencialidades.

Como estrelas na Terra: conceitos e apontamentos a partir do filme

As discussões sobre o papel da família e da escola na formação humana são objeto de reflexão há algum tempo. A partir destas considerações iniciais volta-se o olhar a um filme cujo personagem principal é uma criança. *Como estrelas na terra: toda criança é especial*¹³² apresenta uma narrativa fílmica baseada na história de uma criança, um menino chamado Ishaan Awasthi, que apresenta um quadro de dislexia.

O longa-metragem *Bollywoodiano*¹³³, tem duração de 2h43min., cujas cenas principais se passam no ambiente escolar e algumas partes na sua residência; nesses contextos Ishaan Awasthi, o protagonista, é marginalizado e vítima de castigos físicos e psicológicos. Seu desenvolvimento escolar é afetado e seus pais (Nandkishore Awasthi e Maya Awasthi) acreditam que ele não demonstra interesse em aprender. Após a família ser convocada pela diretora da escola a qual descreve o comportamento preocupante da criança, os pais decidem levá-lo para um internato cujo lema era: “Disciplinar cavalos selvagens”. Toda a origem do comportamento só foi descoberta quando o professor Ram Shankar Nikumbh, desta nova escola, percebeu a necessidade de uma Educação voltada para sua individualidade. As principais cenas ocorrem quando o professor interage com Ishaan de modo a auxiliá-lo a buscar o que deseja. O professor se preocupa com o menino e, mesmo com suas dificuldades, busca demonstrar à família Awasthi que Ishaan é importante, e o papel principal no seu desenvolvimento social.

¹³² Nome original do filme: *Taare zamen par-every child is special*.

¹³³ O termo é uma junção das palavras “Bombaim” e “Hollywood”, já que Bollywood é responsável pela realização dos filmes indianos de grandes orçamentos, assim como um dos maiores centros de produção cinematográfica do planeta.

A escolha do filme se deu pelo fato da forma como a equipe diretiva, docentes e responsáveis tratam das questões sobre o ser criança na cultura indiana, no espaço escolar e na família, cujo enredo e cenário promovem um impacto social importante para refletirmos sobre a temática.

Família: um espaço de escuta ou de silenciamento das crianças?

Para análise fílmica no que tange à família, aborda-se dois momentos principais como foco para esse estudo. Ao observar a primeira cena selecionada (17'30") identifica-se a família de Ishaan absorvida pelas exigências do capitalismo, com objetivos formativos voltados para o futuro, em que precisam adequar suas rotinas e acabam deixando a afetividade familiar em segundo plano.

Nessa passagem, o pai de Ishaan sai para trabalhar muito cedo, antes mesmo das crianças acordarem, a mãe prepara o café da manhã. Em seguida, o irmão de Ishaan se levanta antes para estudar e ir para escola, toma o café preparado pela mãe, e sai. Por fim, é o momento de acordar Ishaan, a mãe chega a bater nele para que se levante rápido. Ele fica imerso em um mundo imaginário enquanto a mãe o obriga a fazer os deveres, se arrumar para ir para escola, comer e tomar banho rapidamente. Sem entender o motivo, Ishaan é guiado pelas ordens e o tempo da mãe. A esse respeito Campos e Matta (2007, p. 117) mencionam que

[...] dois fenômenos sociais se destacam no modo como a família atual foi levada a se organizar: as transformações do mundo do trabalho, levando à mudança dos costumes e conseqüente diversidade de formações familiares, e o modo como foi construído o lugar social da mulher, incidindo sobre ela a função do cuidado na família moderna.

Numa sociedade individualista e competitiva a organização da maioria das famílias se subordina à pressa, a busca pela melhor Educação tendo em vista a promessa de sucesso profissional. Os pais não têm tempo para conviver em família e acabam absorvidos pelo trabalho, impondo às crianças a correria do dia a dia, numa dinâmica que as atropela e não acolhe o ser infantil. A grande maioria dos responsáveis cobram das crianças que estu-

dem independentemente da sua vontade, cumpram suas tarefas e responsabilidades com dedicação, pois acreditam que a ascensão e transformação social virão por meio da Educação. Além disso, percebe-se o reforço do lugar social da mulher, no caso do filme 'dona de casa', que cuida dos afazeres domésticos, dos filhos e do marido e que, dessa forma, se torna responsável, também, pela Educação das crianças.

Essa dinâmica da pressa não olha para a criança, seja nas suas conquistas e potencialidades, seja nas dificuldades. Dessa forma, assume uma postura generalista, de tratamento e expectativas, desconsiderando os sujeitos enquanto indivíduos distintos.

Na cena 2 (44'02'') os docentes da escola convocam os pais de Ishaan para uma reunião. Ishaan presencia toda a conversa, na qual os professores relatam sobre o seu desenvolvimento nas disciplinas de Inglês e Matemática e seu comportamento. Além disso, a gestora menciona que há um problema com ele e sugere que os pais o encaminhem para uma escola especial, eximindo-se de sua responsabilidade como instituição. No carro, enquanto retornavam para casa, em nenhum momento eles perguntam para o garoto o que estaria acontecendo. A mãe de Ishaan chora sentindo-se culpada pelas dificuldades do filho, o pai culpa a escola. Depois dessa situação o pai de Ishaan resolveu matriculá-lo em um colégio interno, mais rígido, justificando que na escola em que estudava não iria aprender, pois entendia que as dificuldades advinham da indisciplina. Ishaan tenta demonstrar sua indignação, mas o pai não lhe dá ouvidos, apesar da manifestação tímida de desacordo da mãe com essa decisão.

De acordo com Friedmann (2020, p. 28) “[...] se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós”. Portanto, os pais de Ishaan não estavam preparados para fazer uma escuta ativa com seu filho, complicando ainda mais a situação em que a criança se encontrava. Ser visto como diferente por todos na escola, sem ao menos entender o motivo de tudo aquilo e ainda não ser ouvido por sua família tornava Ishaan uma criança depressiva, triste, solitária e silenciada.

Na maioria das vezes, os pais não perguntam ou tentam entender os filhos quanto as suas dificuldades escolares. Às vezes a criança assume, como condição sua, termos depreciativos como ‘burro, retardado, ignorante’, o que compromete sua autoestima e faz com que ela perca a vontade de aprender, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Escola: lugar de desenvolvimento educacional e formação humana

Ao pensar na instituição escolar em diversos âmbitos, precisa-se ter em mente que se torna indispensável compreender o “[...] conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço” (DOURADO, 2009, p. 203), para trilhar o caminho que ajude o professor e a criança a garantir de forma sistêmica a apropriação e coprodução do conhecimento.

O papel social da Educação é garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos, desenvolver uma visão de mundo crítica, coerente e consistente, de forma a resolver os conflitos individuais, de grupos e coletivos, alicerçada em valores éticos; estimular, promover e oportunizar o processo de construção coletiva, participativa na sociedade para manter e/ou transformá-la de forma consciente, criativa e responsável.

Fatores como “[...] a condição socioeconômica das famílias, a qualidade e a dedicação dos docentes e o interesse dos alunos” (BORGES, 2015, p. 41), bem como a valorização do professor, melhorias no ambiente educativo, boas condições de trabalho, apoio à capacitação, se tornam fundamentais para garantir a qualidade educacional. É fundamental refletir sobre um sistema educacional que vai ao encontro da família, pois faz-se oportuno estabelecer relações e identificar que a criança não é apenas uma categoria estrutural da sociedade, mas um sujeito pensante mesmo em condições distintas dos adultos.

Dornelles (2005) enfatiza que a infância passa a ser vista com um olhar novo, o de governo, e, por vezes, a instituição de ensino se posiciona para as famílias como forma de disciplinamento que busca superar ou coibir um ‘comportamento inadequado’

manifesto pela criança no dia a dia ou em sala de aula. Observa-se que a entrada da criança nas instituições escolares é avaliada por meio do seu desenvolvimento a partir de parâmetros sociais e não individuais, haja vista que o olhar para a criança deve acontecer de forma a respeitar sua cultura e sua história.

Na cena 3 (1"48"46") o professor Ram Shankar apresenta à classe grandes pensadores e artistas (Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Thomas Alva Edison, Abhishek Bachchan, Pablo Picasso, Walt Disney, Agatha Christie e até mesmo o próprio Professor) que, de certa forma, fizeram diferença no mundo. Tais personagens destacados pelo professor apresentavam dificuldades no aprendizado escolar, por terem dislexia – como Ishaan, e o professor destacou que eles tinham dificuldades em ler e escrever e que seus colegas de classe, professores e pais zombavam deles, deixando nas entrelinhas o caso de Ishaan. Nos exemplos, o docente tem o cuidado de preservar a identidade de Ishaan, mas o menino capta a mensagem.

Com esta abordagem, o professor consegue interagir com Ishaan de forma indireta, em que a valorização e a linguagem utilizadas por Ram se fundamentam numa prática educacional inclusiva, proporcionando uma aproximação factual ao sinalizar dificuldades semelhantes às quais a criança vivenciava. A relação entre família e escola como parte do processo de socialização da criança ajuda na construção do caminho educacional, e por sua vez, insere a criança verdadeiramente nos ambientes que deveriam acolhê-la.

Na cena 4 (4'31'") verifica-se a posição escolar frente ao que se entende por mau comportamento, como desatenção ou não cumprimento das atividades. Tais comportamentos não são refletidos e/ou avaliados frente a condição da criança. Na presença dos pais e dos professores, bem como da diretora da escola, prevalece a utilização de palavras e termos que julgam o comportamento infantil segundo padrões esperados de aprendizado, subordinando Ishaan a um formato de desenvolvimento escolar padronizado.

Na presença da diretora, dos pais e de Ishaan, as professoras descrevem o comportamento que caracterizam como inadequados (o desinteresse em não realizar as atividades escolares e de

casa, dificuldade com a escrita, leitura, insolência, má criação) e o desempenho do menino, desconsiderando totalmente a figura da criança enquanto sujeito. Ao expor suas ponderações acerca da criança, as professoras deslegitimam a ação familiar e propagam que desconhecem as relações e os conflitos vividos por Ishaan.

No filme, é possível verificar qual a função dos educadores frente às prerrogativas educacionais. Tendo em vista que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, em que as condições de acesso e permanência devem ser iguais, visando assim a autenticidade da escola na vida da criança, identifica-se que, no filme, a escola está negligenciando os direitos de Ishaan.

Para que a inserção da criança na escola seja inclusiva e positiva, a instituição deve estar em diálogo aberto com a família e a criança haja vista que o contato dos professores com os responsáveis pela criança é imprescindível para estabelecer uma visão ampla e não meramente escolar do aluno. Além disso, é por meio desse contato que se estabelece uma relação de confiança entre as instituições, o que resultará em benefícios para a Educação da criança (ARRIBAS, 2004)

Em convergência com Arribas, em outro momento do filme (1'33''57'''), quinta cena selecionada, exemplifica-se como a observação atenta à criança em seu percurso escolar e o diálogo do professor Ram com a família trazem luz à compreensão das dificuldades vividas no aprendizado escolar, bem como são a oportunidade para destacar as grandes qualidades de Ishaan para a família.

Diante da escola, representada pelo professor, busca-se uma visão completa do aluno a fim de ajudá-lo neste processo educacional; a família, na pessoa do pai de Ishaan, não compreendeu quais as dificuldades do seu filho. Obviamente que a ela não tem obrigação de reconhecer e classificar tais dificuldades, isso é função da instituição escolar que deve esclarecer e conversar sobre as diversas situações e trabalhar em parceria com a família. O professor apresenta à família que a dificuldade no aprendizado se dá por conta da dislexia, que dificulta o desenvolvimento da criança.

É de extrema importância que haja um bom relacionamento entre os envolvidos (crianças, pais, professores, psicopedagogos, diretores, colegas de classe, etc.) neste processo educacional e de consideração da criança como ator social para que haja benefício para todos, em especial para o sujeito-criança. É fundamental que a instituição de ensino compreenda que a cultura, nos seus modos de participação, e necessariamente na vida da criança, manifesta-se por meio de valores, pensamentos e modos de vida, e neste sentido é a escola o lugar planejado para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de maneira sistematizada. É ainda o local de construção de saberes e de compreensão do papel da criança no processo de formação. Nesse entendimento a instituição reconhece a criança como protagonista de sua história, que participa ativamente com os outros no mundo, lembrando sempre do local onde produzem, aprendem, se relacionam e sonham – a escola.

A criança como ator social na escola e na família

Ao pensar a criança como ator social, deve-se perceber que ela é capaz de caracterizar a sua identidade, produzir e comunicar visões confiáveis do mundo social, com direito de participar ativamente nele. Ao mesmo tempo, é reconhecer que entre o adulto e a criança existe uma relação de interdependência e não apenas que o adulto atua para inibir ou governar as atitudes da criança (PECHTELIDIS, 2021).

A crença de que as crianças podem ser produtoras autônomas de significado desafia as ideias tradicionais sobre o desenvolvimento infantil, que as apresentam como passivas, fracas, dependentes e imaturas e, portanto, incapazes de pensar sobre si e sua vida. Tais abordagens levaram à exclusão das crianças dos processos de tomada de decisão e da vida pública em geral.

Ao representar a criança como ator social ativo, contribui-se para a sua inclusão em contextos sociais dos quais era excluída e não tinha direitos, até recentemente, por isso, “[...] a cidadania da criança não pode ser ignorada, reforçando que a mesma só pode ser alcançada quando ela tem os mesmos direitos dos adultos” (SARMENTO, 2018, p. 49).

Para que essa representação seja realizada, Friedmann (2020) menciona que é importante adentrar ao universo infantil dando

voz e reconhecendo suas particularidades. Além disso, a autora destaca que “[...] no caminho de observar, escutar, dar voz a elas e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, apontando a pluralidade de suas culturas e linguagens” (FRIEDMANN, 2020, p. 19).

Para a autora, é imprescindível oportunizar contextos em que as crianças vivam plenamente suas infâncias de acordo com as suas expressões e possam ressignificar as ações levando em consideração seus interesses e necessidades, seja na família, na escola ou na comunidade. Este é um grande desafio para a vida e para a Educação das futuras gerações (FRIEDMANN, 2020).

Para garantir que a criança efetive o seu direito de ser um ator social é necessário promover e reforçar a cidadania da criança, sem negligenciar o caráter lúdico da infância (SARMENTO, 2018). Além disso, de acordo com Sarmiento, “[...] dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é a base para o reconhecimento do papel social da infância, reconhecer que as crianças e os adultos têm uma relação de interdependência (SARMENTO, 2018, p. 49), em que crianças e adultos envolvidos na construção do processo de ensino-aprendizagem participam de uma socialização intergeracional.

Conclusões

Considera-se que foi possível refletir sobre os modos de ser criança na escola e na família a partir do filme analisado, respondendo às problemáticas e objetivos propostos. As ponderações acerca da necessidade de governar a criança nos remetem às atividades escolares e familiares que perpassam pelo fato de desconsiderar a identidade da criança. Surge a necessidade de educar de forma que a criança se sinta respeitada na condição de sua existência, haja vista que ela é um ser pensante.

Refletir sobre a prática educativa na instituição escolar onde a criança está inserida, em diferentes contextos culturais como um sujeito social e histórico, significa pensar o seu modo de fazer história, interagir com a sociedade e, por conseguinte, a inclusão de crianças especiais no ambiente escolar. A escola geralmente acredita que o desenvolvimento da criança depende da atuação da família, mas ambas estão interligadas – família/escola – porém,

nem sempre, essas instituições estão atentas ao processo intelectual e social da criança.

A Educação das crianças deve acontecer de forma efetiva e compromissada. A responsabilidade está voltada para a família-escola, e para que a Educação seja significativa faz-se necessário encontrar soluções para problemas que se relacionam com o poder (familiar e escolar) que subjagam e anulam a criança, conferir a ela um *status* novo que favoreça o seu crescimento enquanto sujeito implicado em seu desenvolvimento.

Como professores, ao pensar na criança inserida na sociedade e suas relações, é importante preocupar-se com a Educação mediante a participação e o compromisso de todos os envolvidos. Vivenciar uma Educação libertadora e humana, capaz de contribuir para que a criança se torne um dos sujeitos de seu desenvolvimento colabora para uma formação inclusiva. Sendo assim, tanto na família quanto na escola, é necessário que a criança seja vista como ator social, criando ambientes acolhedores e que aguçam a criatividade, a imaginação e a liberdade, tornando a criança visível em todas as dimensões, inclusive na tomada de decisões. Além de espaços próprios para o desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento. Recomenda-se novos estudos empíricos a respeito da criança como ator social nos espaços escolares e familiares, os quais devem ser realizados em conjunto com as crianças e seus pares, afinal, nada sobre eles, sem eles.

Referências

ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.059-1.083, out. 2007.

CAMPOS, Mônica Regina de Moraes; MATTA, Gustavo Corrêa. A Construção Social da família: elementos para o trabalho na atenção básica. In: MOROSINI, Márcia Valéria G. C.; CORBO, Anamaria D'Andrea (Org.). **Modelos de atenção e a saúde da família**. Rio de Janeiro: ESPJV/FIOCRUZ, 2007. p. 107-150. (Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde; v. 4).

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso/. Acesso em: 12 abr. 2022.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

Interação Psicol., Curitiba, v. 17, n. 1, p. 59, jan./abr. 2013, disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/19939-125840-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

INFÂNCIA. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>. Acesso em: ago. 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e a sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010.

PECHTELIDIS, Yannis. A criança como ator social/The child as a Social Actor. *In*: TOMÁS, C.; TREVISAN, G., CARVALHO, M. J.; FERNANDES, N. (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: Perspectivas Globais. Braga: UMinho, 2021. p. 51-58.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira. **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 47-70.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias de classes populares e escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

WAGNER, Adriana *et al.* **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea**: Pesquisas e Reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Os Girassóis que brotam: narrativas infantis e Filosofia Ubuntu

Andrea Maria de Azevedo¹³⁴

Elvis Roberto Lima da Silva¹³⁵

Michele de Araujo Silva¹³⁶

Resumo: Este relato de prática são os resultados parciais do projeto “*Os Girassóis que brotam: narrativas infantis e a Filosofia Ubuntu*”. Experiência pedagógica desenvolvida no decurso ano de 2022, com grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade, da E.M.E.I Thais Motta (DRE Pirituba/Jaraguá - PMSP), localizada no bairro de Parada de Taipas, no município de São Paulo (SP). As inquietações trazidas através das narrativas, olhares e desenhos das crianças foram analisadas durante os momentos formativos com o aporte teórico nos estudos da Pedagogia da Infância (Oliveira-Formosinho, 2007); nas pesquisas sobre os usos sociais de fotografias em espaços escolares (Gobbi, 2011) e nas indagações acerca da Pedagogia da Escuta (Ribeiro, 2022). As intencionalidades que norteiam esta vivência pedagógica são as curiosidades infantis; molas propulsores das (re)descobertas nos cenários investigativos, ou seja, a natureza como elemento pedagógico. Aliadas a premissa do acolher e do cuidar, nutridos pela Filosofia Ubuntu e no exercício de ser criança em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Escuta; Infâncias; Desenhos e fotografias.

Um começo de prosa...

O projeto “*Os Girassóis que brotam: narrativas infantis e a Filosofia Ubuntu*” foi costurado a muitos fios, linhas e sujeitos em um contexto pós-pandêmico, visto que, as crianças estavam expostas a situações de insegurança alimentar, vulnerabilidades

¹³⁴ Graduada em Artes Visuais Faculdade Mozarteum; Licenciatura Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré; Pós-Graduada (especialista) em Educação Infantil pela UNIFCV; Pós-Graduada (especialista) em Alfabetização e Letramento pela Universidade UNIFCV. Professora Titular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da SME-PMSP e pesquisadora das infâncias. E-mail: andreazevedo4705@yahoo.com.br

¹³⁵ Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados EHPS (2014). Pós-Graduado (especialista) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de SP (2012). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (2006) e História (2009). Atualmente é docente no curso de Pedagogia da Faculdade Messiânica, Professor de História e Coordenador Pedagógico na SME/PMSP. E-mail: elvisrobert@hotmail.com

¹³⁶ Pós-Graduada (especialista) em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil pela PUC/RS; Graduada em Pedagogia pela Universidade Prebisteriana Mackenzie (2011); Professora Titular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da SME-PMSP e pesquisadora das infâncias. E-mail: michele_araujo82@hotmail.com

sociais, emocionais, econômicas e, principalmente, não haviam consolidado uma experiência escolar anterior ao seu acesso à EMEI Prof.^a Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues; o que demandou de toda a equipe escolar o (re)pensar todos os saberes e os fazeres nos tempos e espaços, com base no cuidar e educar.

Aliado a isso, na PMSP/SME, iniciou-se também o processo de agrupamento multietário¹³⁷, com fundamentação pedagógica extremamente enriquecedora aos processos de interações das crianças. No entanto, devido ao contexto atual pós-pandêmico, tal implementação desta proposta, ora possibilita potentes trocas entre os pares, ora fomenta alguns conflitos geracionais, em razão da superlotação das salas.

Diante deste cenário consolidou-se a inviabilização do êxito dos agrupamentos multietários, por causa da estrutura física da EMEI Prof.^a Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues; composta por 18 turmas, com 35 crianças, totalizando o atendimento de 630 meninos e meninas, organizados em dois períodos (manhã e tarde) e com a regência de somente 1 educadora por turma, ou seja, 35 crianças para 1 adulto.

Sob a lógica das políticas públicas neoliberais de atendimento à demanda, consubstanciou a superlotação das salas, ensejando nos meninos e meninas um sentimento de não pertencimento aos tempos e espaços da escola. Ademais, as famílias revelavam suas inseguranças ao deixar suas crianças sob nossos cuidados pedagógicos, pois elas estavam nos dois anos anteriores, submetidas ao isolamento social. Tais sentimentos adversos reverberavam nas

¹³⁷ De acordo com a Instrução Normativa – SME Nº 54 13/12/2021, a Educação Infantil, na cidade de São Paulo será consolidada com a seguinte organização: Art. 11. A Educação Infantil destina-se a bebês e crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, nos termos do que dispõe a respectiva Instrução Normativa de Matrícula, e será oferecida em: I – Centros de Educação Infantil – CEIs destinados ao atendimento de bebês crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II e Mini-Grupo I e Mini-Grupo II, na faixa etária de zero a 3 (três) anos; II – Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs destinadas ao atendimento de crianças no agrupamento Infantil, na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos; Art. 18. Excepcionalmente, visando à acomodação da demanda e aos princípios pedagógicos, as unidades educacionais de Educação Infantil poderão propor outras formas de organização de turmas e faixas etárias, mediante autorização da Diretoria Regional de Educação e da SME/COGED. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-54-de-13-de-dezembro-de-2021>. Acesso em 16 set. 2022.

crianças através de choros, medos, angústias, questionamentos e até repulsa à escola.

Em virtude do retrato supracitado, constituía-se como urgente e necessário, costurarmos, pacientemente, fio a fio, alinhavando laços de afetividade e pertencimento das crianças com os tempos e espaços da EMEI, ou seja, cuidar de si e cuidar do outro. Tal postulado é referendo nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), ao destacar a importância das experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo. O documento salienta que nas experiências de aprendizagem de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, na perspectiva da responsabilidade e autonomia pessoal e coletiva. Cuidado que não se restringe à saúde física, mas também à afetiva e intelectual. Ratifica também a relevância da atitude reflexiva das educadoras¹³⁸, nos momentos do cuidar, pois implica a consciência de sua indissociabilidade com o ato de educar e do direito das crianças a um contexto humano marcado por relações de respeito mútuo, aconchego, cuidado e acolhimento.

Desse modo, construímos com os grupos 7H e 7Q, o exercício da escuta respeitosa e qualificada nutridos pela Pedagogia do Acolhimento. Escuta que vai além do mero ouvir. Por outro lado, exige exercícios epistêmicos de olhar, ver, sentir, acolher e escutar com todos os sentidos; as gestualidades, os olhares e as narrativas infantis. É primordial a escuta das crianças por parte das professoras, para que a capacidade das crianças seja levada em consideração no ato de planejar e criar cenários investigativos.

Durante os processos formativos das professoras; no ato de elaboração dos relatórios de aprendizagens e desenvolvimento, fomos convidadas a (re)encantar nossos olhares através das fotografias e diversos textos imagéticos que compõem nossos fazeres.

Esse movimento foi tecido junto ao universo da Pedagogia da Escuta, sob o aporte teórico das elucubrações de Ribeiro (2012),

¹³⁸ Em diversas passagens deste texto, utilizaremos o termo educadora, professora ou pesquisadora no feminino, como forma de demarcar a importância e a militância das mulheres na Pedagogia da Infância e, que em muitas circunstâncias são desvalorizadas e invisibilizadas. Para aprofundamento consultar: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. Cadernos Pagu [online]. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MWbkd5gNtMT77mSwpRtPMry/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 set. 2022.

ao defender a escuta como matéria-prima da ação pedagógica, como uma atitude ética e estética de disponibilidade, acolhimento e posicionamento. Mobilizando assim, escutas plurais de forma ativa, poética e política. A autora nos convoca a escuta das mil linguagens das crianças, de seus códigos e símbolos. Ressalta que, a escuta não é só a orelha que ouve, mas também o olhar que recupera e todas as linguagens da palavra e da não-palavra. Com isso, a escola da infância torna-se aberta à escuta e ao diálogo para/com os meninos e meninas.

Aliadas a Pedagogia da Escuta fomos mergulhadas através das provocações epistêmicas de Gobbi (2011), ao tecer uma polisssemia de textos imagéticos, narrativas infantis e indagações para caminharmos neste ato de brotar girassóis, colher descobertas e plantar; nos (re)encantamos dos olhares de todos os atores sociais envolvidos nestes caminhos e caminhares.

Gobbi (2001), nos convoca a pensar que as fotografias tiradas nos espaços escolares podem ensejar várias indagações: quais os usos sociais das fotografias nas escolas da infância? Como lidam com este artefato social e cultural, imagens-narrativas representantes de várias infâncias e de múltiplas docências?

Imbuídos por novos olhares, escutas e possibilidades, traçamos nossas intencionalidades pedagógicas através das fotografias, dos desenhos e das narrativas infantis que ensejam diversas molas propulsoras das (re)descobertas nos cenários investigativos dos tempos e espaços da EMEI Prof.^a Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues.

Neste exercício de escutarmos as crianças, após percebermos também alguns desejos da turma, foi que iniciamos propostas com leituras, rodas de conversa, apropriação dos espaços e, dentre outras possibilidades.

Em um início de tarde derretido por experiências brincantes, ocorreu um pequeno gesto, que direcionou as rotas, caminhos e caminhares, até então, traçados com essa turma. Qual foi esse gesto? Em uma mesa ao fundo da sala, estava um vaso de girassol, uma criança esbarra e o derruba no chão, para nossa surpresa.... As crianças ficaram comovidas, revoltadas e perplexas com esse fato. Neste ensejo, fizemos uma roda de conversa, para o exercício

da escuta respeitosa das indignações das crianças. Suas vozes e narrativas compuseram uma tessitura tão sensível e poética de (re) pensarmos nosso fazer pedagógico nutridos pela Filosofia africana UBUNTU: “*Eu sou porque nós somos*”.

Na perspectiva do Ubuntu, pelo seu aforismo “uma pessoa se torna pessoa através de outras pessoas”, revela que a qualidade do ser humano ou pessoa não é estática ou nata, mas adquirida e dinâmica. Pela análise desse axioma, isso não significa que são os outros que definem a humanidade/pessoalidade do indivíduo. Não é suficiente ser interdependente dos outros, todavia, é necessária, sobretudo, a eticidade do indivíduo em reconhecer a humanidade presente nos outros. Assim, uma pessoa se torna pessoa, na medida em que ela reconheça a humanidade nas outras pessoas, isto é, na medida em que volta sua atitude para o bem da comunidade. Ressaltamos acima que o termo “comunidade” exige partilha dos interesses em comum. Por isso, Ubuntu nos leva a pensar na comunidade humana como modo de vida [...] (DJU; MURARO, 2022, p. 252).

Caminhos e caminhos (des)conhecidos...

As fotografias que compõem a tessitura deste texto, são do acervo pessoal das pesquisadoras das infâncias da EMEI Prof.^a Thaís Motta de Oliveira e Silva Rodrigues. Ressaltamos que, detém a autorização do uso de imagens pelas famílias das crianças. Tais narrativas visuais foram utilizadas nos momentos formativos como forma de (re)encantamento do olhar, ora transgredindo nosso campo visual com intuito de (re)pensar as práticas, fazeres e saberes, ora sedimentando maravilhamentos na retina dos nossos olhos, com tantas delicadezas e miudezas que estavam brotando nos gestos, falas e devaneios das crianças do 7 H/Q.

Nas palavras de Gobbi (2011), as fotografias, no contexto escolar, são tomadas como impulsionadoras de conversas sobre o cotidiano da Educação de crianças pequenas. As imagens que penetram em várias dimensões constituem modos de ser, de ver e rever a realidade. Ao mesmo tempo em que dizem o que elas são, apontam para aquilo que somos. Logo, as fotografias são como textos imagéticos que informam sobre as relações estabelecidas entre os meninos e meninas nos espaços escolares, com outras crianças e com os adultos:

A proposta é colocarmos as imagens fotográficas em pauta, discutindo sua forma e seu conteúdo, considerando sua polissemia. As reflexões sociológicas podem contribuir de forma expressiva, evidenciando, entre tantas outras informações, as culturas infantis que emergem; as culturas docentes que também podem ser percebidas, ou mesmo questionadas, trazendo aspectos do imaginário e das práticas sociais escolares. Considerando que a fotografia educa, constrói e reconstrói realidades, pode-se inferir que, à medida que as mesmas circulam em diferentes espaços escolares, passam a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente. Elas são sujeito e objeto ao mesmo tempo (GOBBI, p. 2011, p. 1.220).

As fotografias ensejam a (re)construir nossas práticas pedagógicas a partir das lentes da Pedagogia da Infância que considera a criança como sujeito histórico e de direitos. Entendido como ator social que produz cultura na relação com seus pares. Durante o ato de brincar: inventa, cria hipóteses, descobre teorias e constrói narrativas infantis, opondo-se à perspectiva psicologizante, que para algumas teorias, elas são compreendidas através das etapas desenvolvimentistas e sujeitos passivos.

Ressignificação das práticas pedagógicas



Acervo pessoal das autoras.

Os estudos sociais da infância, para além das fronteiras disciplinares, consolidam como lema epistêmico da Pedagogia da Infância: compreender a criança para além da perspectiva psicologizante. Os pressupostos da Pedagogia das Infâncias são nutridos pela noção de infância, diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança, uma vez que, suas

lentes interpretativas investigam a trajetória da criança pelo viés histórico, social, político e cultural. Imbuídas nesta vertente epistemológica, experimentamos as rodas de conversa, rodas de leitura e contação de histórias. Entre elas, “A lenda do Girassol”. Qual não foi a surpresa quando os(as) pequenos(as) se encantaram pela imagem daquela flor.

Exploramos o ato de desenhar ao observar um vaso de Girassol que esteve conosco por alguns dias e se deteriorava com o passar do tempo, até que uma das crianças disse: “Está ficando velho. Joga fora no lixo!” Davi Enéias (5 anos). Utilizamos essa indagação para que todos se apropriem da ação: **cuidar do outro**. A partir daí, o vaso teve nome “*Vovó Girassol*”.

Em um momento, durante a roda de conversa falávamos sobre a aparência da vovó Girassol e o que acontece quando as pessoas ficam velhinhas. Laura (5 anos), com toda sua desenvoltura disse claramente: “Quando fica velho; morre”. Indaguei: “E quando morre o que acontece?” Laura: “Ah... prô, quando morre a gente ora e depois que a gente ora; a gente come!”. Prof.^a Andréa: E o que você quer fazer, Laura? “Vamos orar!”.



Acervo pessoal das autoras.

Esta foi uma das cenas mais lindas que a retina dos nossos olhos as vezes cansados capturaram. As crianças se sentaram ao redor do vaso de Girassol e a Laura fez uma linda oração. Ela citava algumas frases e palavras e a turma em coro repetia. Posteriormente, todos decidiram enterrar a vovó Girassol na horta da Biblioteca Érico Veríssimo que fica ao lado da nossa escola e saímos em cortejo até o local.

A partir deste fragmento da narrativa poética das crianças é possível perceber como a experiência se constitui na infância. Sob a ótica de Benjamin (2005), a experiência do sujeito, transcende a racionalidade, bem como, o pensamento lógico, linear e estruturado. Viver uma experiência implica em estabelecer relações, tensões, afetos e sentidos, os quais estão vinculados ao campo sensível e estético.

Assim, a experiência internalizada nos gestos, corpos e mentes infantis foram vivenciadas durante esse ato pedagógico, ao compreenderem a passagem da vida, da morte e, principalmente, o socializar no coletivo suas experiências de rituais religiosos. Posto isto, destacamos que a criança percebe e se apropria de diferentes elementos culturais, religiosos, políticos e sociais presentes no seu cotidiano e, a partir deles, recria a realidade.

Nesta ótica, há pontos de convergência entre os conceitos de experiência na infância de Walter Benjamin, bem como, as concepções de culturas de pares e reprodução interpretativa de Corsaro: “Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto, a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53). A cultura de pares infantis está em diálogo com o conceito de reprodução interpretativa:

(1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas (CORSARO, 2011, p. 54).

Neste período, também tivemos que resolver algumas situações problemas, a saber: os bebês Girassóis que plantamos já não cabem mais nos pequenos vasos. O que vamos fazer? As crianças perceberam que aquele espaço estava ficando inadequado e que a planta queria crescer. Então, decidimos colocar as mudas em um vaso maior. Quando pegavam terra na caixa perceberam algo diferente se mexendo na terra e caindo sobre a mesa. Izabela (4 anos) apontava com o dedinho e surpresa dizia: “O que é isso, prô?” Enquanto alguns colegas já gritavam: “Minhocaaaaa”. Foi

um alvoroço só! Quantas risadas, descobertas, aprendizagens e experiências vividas....

Os cuidados com o pequeno vaso de Girassol ultrapassaram as paredes da nossa sala de referência (local até então, onde ele habitava). Dorinha, educadora da limpeza da nossa unidade escolar, todos os dias entra na sala para higienizar o espaço e comenta ao observar o trabalho desenvolvido com as crianças: “Prô... eu amo plantas!”.

Ofereci algumas sementes para que ela plantasse em sua residência e ela as levou com muita alegria. De tempos em tempos relatava como estava o desenvolvimento de sua muda de girassol e hoje já está bem crescida.



Acervo pessoal das autoras.

O período de recesso estava próximo e comentei com a Dorinha que precisaríamos levar o vaso para casa, pois ele necessita de cuidados diários. Ela prontamente disse: “Não... deixa que eu cuido aqui na escola! Coloco água, deixo lá fora para tomar sol, e no final-de - semana eu peço para o segurança cuidar. Vocês vão ver, quando voltar ele vai estar lindo!”. E assim o fez, ao retornar do recesso, Dorinha fez questão de nos mostrar a muda já forte e crescida. “Prô, eu cuidei com amor!”.

Etapas de crescimento do Girassol da Dorinha.



Acervo pessoal das autoras.

As narrativas que compõem a tessitura deste texto mobilizam salientarmos que estão ancoradas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em que privilegia a aprendizagem interativa de educar para o cuidado. Desta forma, os cuidados na Educação Infantil são indissociáveis dos processos educativos e, portanto, educar com cuidado e para o cuidado é o cerne da (EDS) na primeira infância, garantindo acolhimento, escuta, criação de vínculo e desenvolvimento saudável.

Plantio do Girassol



Acervo pessoal das autoras.

Como já citamos anteriormente a biblioteca Érico Veríssimo compõe nosso território; temos acesso ao espaço, inclusive à horta e desenvolvemos algumas propostas na mesma, a saber: observação do crescimento das plantas, momento para regá-las entre outras, pois queríamos deixar as nossas marcas e estendermos nosso projeto. As crianças desenharam os girassóis e colocamos em placas para indicar onde havíamos plantado os mesmos.

Tais premissas dialogam com o Currículo da Cidade Educação Infantil (2019), ao garantir como direito de aprendizagem da criança: utilizar os espaços de cultura, esporte e lazer da U. E. do entorno e da cidade. Apropriar-se da cidade, assumindo-a como sendo seu território contribui para reafirmar o sentido de pertencimento da construção da identidade.

A EMEI faz parte de um território material e simbólico, de uma cultura ou de múltiplas culturas. Cabe à escola, por um lado, propiciar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento para relações com a cultura local, com o modo de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais, artísticas e nacionalidades diversas. Precisamos escutar as vozes das crianças nos diferentes territórios, pois elas não são iguais. (SÃO PAULO, 2019, p. 26)



Davi Enéias - 4 anos | Heloisa - 5 anos

Nossas experiências se esparramaram pelas territorialidades e diversas linguagens da Educação Infantil e quando fomos fazer a votação para escolher o nome da nossa turma; dentre os outros que apareceram as crianças votaram em Turma do Girassol. Além disso, nas suas conversas e criações com diversas materialidades ele sempre está representado, como podemos apreender através dos traços infantis em seus desenhos:



Luiza - 5 anos (o Girassol e a minha família) | Safira - 4 anos (Campo dos Girassóis)

Tais cenas pedagógicas, desvelam os fundamentos da Pedagogia da Infância, como elucidados por Oliveira-Formosinho (2007), ao compreender que a construção de conhecimento e saberes pelas crianças mobiliza um contexto social e pedagógico que sustente, promova e facilite a participação.

Nas considerações da autora, a Pedagogia da Infância, preconiza a instituição um modelo escolar que entende a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, todavia um sujeito que lê o mundo e o interpreta na construção de saberes e culturas.

Neste transcurso de produção de conhecimentos estão inseridas as crianças e os adultos. Diante disso, os “ofícios” aluno e professor são reconsiderados, com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência.

Plantio e identificação na biblioteca Érico Veríssimo com as plaquinhas desenhadas pelas crianças



Acervo pessoal das autoras.

Davi – 4 anos, disse que desenhou o mapa para sabermos a localização dos Girassóis



Acervo pessoal das autoras.

O nosso painel da sala está sendo elaborado a partir de várias inspirações, a saber: fotografias do acervo pessoal das educadoras da exposição Beyond Van Gogh: Uma experiência imersiva, das criações das crianças e da pintura da Safira nomeada por ela “Campos dos Girassóis” que encantou os meninos e as meninas.

Painel em construção



Acervo pessoal das autoras.

Sendo assim, a profusão de imagens costuradas fios a fios durante a produção dos saberes e fazeres para/com as crianças

serviram de pistas epistêmicas para repensar a ação social das crianças nos tempos e espaços da EMEI Prof.^a Thais Motta de Oliveira e Silva Rodrigues como detentora de agência e culturas infantis.

Logo, o estudo das imagens na Educação (GOBBI, 2011), serve-nos como meio de pesquisas e discussões durante os momentos formativos no que tange a construção da docência na Educação Infantil, bem como sobre as infâncias no plural. As imagens provocam-nos a pensar sobre as transformações históricas das concepções sobre infâncias e crianças.

À guisa de conclusão

Nos estudos da sociologia da infância, o significado de ser criança não é apenas cultural e historicamente datado, pode variar entre diferentes contextos sociais em diálogo com a interseccionalidade de classe social, raça, etnia, gênero e sexualidade. Portanto, não existe criança, mas várias crianças e infâncias, cada uma com seus pontos de referência peculiares.

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Na sociologia da infância, Nascimento (2011) elucidada que as crianças são consideradas como participantes de relações sociais, e vai além da família e da instituição escolar. São sujeitos sociais capazes de produzir transformações nos contextos que estão imersas, ou seja, os cenários políticos, sociais e econômicos interferem em suas vidas e, concomitantemente, elas influenciam a sociedade, a cultura e a política. De acordo com essa vertente, a socialização é um transcurso de apropriação, reinvenção e reprodução, pois as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade a qual durante suas ações coletivas com seus pares e os adultos negociam, compartilham e criam culturas.

Posto isso, as crianças e as infâncias são construídas socialmente, opondo-se à ótica positivista com significados pre-estabelecidos, ou seja, sendo uma construção social, depende dos contextos históricos, políticos, sociais e morais, evidenciando as crianças que compõem as infâncias são variáveis, ou seja, compreendidas em sua pluralidade.

Tais premissas são perfeitamente elucidadas ao cotejarmos as narrativas e cenas pedagógicas vivenciadas pelas crianças e professores, durante o transcurso do projeto “Os Girassóis que brotam: narrativas infantis e a Filosofia Ubuntu”.

Na elaboração das propostas de experiências brincantes com as crianças, percebemos que os meninos e as meninas estavam com bastante dificuldade para perceber o outro, bem como cuidar e organizar os espaços. Sendo assim, resolvemos pautar a nossa prática na ética da Filosofia de origem africana Ubuntu que significa “o que é comum a todas as pessoas” e um dos seus pilares é a *cooperação*. Nessa perspectiva, somos parceiros incumbidos de um mesmo propósito: “EU só existo, porque NÓS existimos”.

Durante esse processo abordamos diversos temas: vida e morte nos referindo a história da “Vovó Girassol”, nascimento das sementes que foram carinhosamente chamadas pelas crianças de “Bebês Girassol”; elas acompanhavam ansiosas o nascimento dos bebês.

Além disso, pautados na filosofia Ubuntu trabalhamos com as duplas colaborativas e as ações coletivas. Tais experiências foram muito ricas e os pequenos e pequenas desenvolveram autonomia para manusear; semear a terra, regar, cuidar das plantas e se comprometeram a cuidar das mesmas. Vale ressaltar que, o sentimento de pertencimento e apropriação do espaço dialogam com a importância do cuidado com a terra, bem como da percepção de si, do outro e do ambiente.

Em suma, essas vivências lúdicas e brincantes do nosso projeto têm proporcionado as crianças momentos em que podem se desenvolver nas diversas linguagens e aprender a conviver de forma respeitosa e solidária.



Acervo pessoal das autoras.

Referências

BENJAMIN, W. **Experiência**: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação. São Paulo: Ed. 34, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DJU, Antonio Oliveira; MURARO, Darcísio Natal. Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia. **Trans/Form/Ação** [on-line], v. 45, n. spe, p. 239-264, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.13.p239>. Acesso em: 20 set. 2022.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade** [on-line], v. 32, n. 117, p. 1.213-1.232, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400018>

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como aérea de conhecimento e campo de pesquisa. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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

Os saberes docentes: um olhar para a Educação Infantil

*Flávia Aparecida dos Santos Silva*¹³⁹

*Natália Mendes Bellascuza*¹⁴⁰

*Marilúcia Antônia de Resende Peroza*¹⁴¹

Resumo: Uma das discussões que têm se destacado em torno da formação de professores, se refere aos saberes docentes que os educadores possuem, ou deveriam possuir, para atuar com as crianças na Educação Infantil. Neste sentido, o presente estudo, resultante de reflexões realizadas no desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, se propõe a discutir os conceitos que têm fundamentado o tema dos saberes docentes necessários ao trabalho de educadores que atuam na Educação Infantil. A partir das reflexões iniciais realizadas na pesquisa, propõe-se como questionamento: quais seriam os saberes docentes necessários na formação de professores para a atuação na Educação Infantil, expressos nos resultados de pesquisas e na literatura da área? Para responder tal questionamento propõe-se, como objetivo geral, identificar as concepções sobre os saberes docentes necessários aos professores da Educação Infantil para proporcionar práticas pedagógicas significativas com as crianças. Como objetivos específicos pretende-se apresentar as concepções que envolvem os saberes docentes referentes à Educação Infantil; analisar o que dizem as pesquisas sobre os saberes docentes necessários aos professores da primeira etapa da Educação Básica e, por fim, discutir a formação docente inicial e continuada com vistas ao desenvolvimento destes saberes. Para tanto, utilizou-se inicialmente, como metodologia, um estudo bibliográfico realizado a partir da busca no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pelo fluxo de publicações na área da Educação. As palavras-chave utilizadas na busca foram “infância”, “Educação Infantil” e “saberes docentes”. Buscou-se, como embasamento teórico, os estudos de Tardif (2014), Zibetti e Souza (2007), Tozetto (2010). Em relação às especificidades da prática pedagógica na Educação Infantil, buscamos os trabalhos de Campos (2012), Barbosa (2013), Ostetto (2000), dentre outros. A busca evidenciou que há poucas discussões acerca dos saberes docentes referentes à Educação Infantil, por isso, esse estudo se torna importante para a área. A pesquisa tem revelado que os saberes docentes provêm de diversos contextos, tais como a vida pessoal, a formação inicial e continuada, as habilidades e

¹³⁹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa sobre Identidade Docente de Professores que atuam na Educação Infantil da Educação no Campo. E-mail: coordenadoraflavia@hotmail.com

¹⁴⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa sobre Infância e Crianças Imigrantes. E-mail: nataliamendes1410@outlook.com

¹⁴¹ Doutora em Educação Pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG). Grupo de Estudo Pesquisa Extensão GEPEEDI-CNPq. E-mail: malu.uepg@gmail.com

experiências pessoais e profissionais, dentre outros. Neste sentido, os saberes de um professor que atua na Educação Infantil, se constituem a partir de diferentes aspectos, sendo impactados por múltiplas experiências. Entende-se que, por ter uma atuação que vai além do ensino de conhecimentos curriculares, o professor da Educação Infantil necessita de uma formação humana, teórica e técnica que os prepare para possibilitar as trocas, as vivências e as experiências com as crianças de modo a favorecer o seu pleno desenvolvimento. Essa compreensão permite aos professores desenvolver suas habilidades com vistas a uma ampliação do conhecimento, e consequentemente dos seus saberes, para a atuação na Educação Infantil. Por fim, esse trabalho buscou, de maneira sucinta, discutir os saberes docentes pontuando aqueles que, de acordo com os estudiosos, são necessários para um bom desenvolvimento do trabalho docente. A partir das discussões, destaca-se que aos professores que trabalham na Educação Infantil é fundamental pensar uma formação que vá além dos saberes, pautando-se na (re)significação das práticas a partir de trocas e experiências com as crianças. A pesquisa busca contribuir com reflexões que possam trazer elementos para um processo de formação inicial e continuada de professores que fundamentem práticas pedagógicas mais significativas com as crianças.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Infância; Educação Infantil.

Introdução

No âmbito da formação de professores, um dos aspectos discutidos diz respeito aos saberes e conhecimentos inerentes à docência. O tema dos saberes docentes para atuar na Educação Infantil, recebe contornos singulares devido às características e identidade da primeira etapa da Educação Básica. Portanto, compreendemos a docência como imbuída de saberes, ou seja, de práticas, ações, interrelações sociais, experiências, formação, entre outros fatores, os quais constituem o ser professor, portanto, a sua identidade docente (TARDIF, 2014). Por ser uma docência marcada por práticas de cuidado e Educação, as propostas educativas na primeira etapa da Educação Básica não se vinculam ao ensino de conteúdos sistemáticos, mas se organizam a partir das interações e brincadeiras. Dessa maneira, pensamos ser necessário identificar quais são esses saberes e a importância que assumem na prática docente desenvolvida na Educação Infantil.

O objetivo desta discussão é apresentar uma análise sobre os conceitos a respeito dos saberes docentes que constituem às práticas de professores que atuam na Educação Infantil, a partir da revisão de literatura. Entendemos que, ao identificar os con-

ceitos presentes nas publicações, podemos delinear e caracterizar o que constitui essa definição e vislumbrar que é fundamental que o professor possua subsídios teóricos e práticos para desenvolver seu trabalho e planejar situações educativas no cotidiano da sua prática. Desta forma, pode realizar uma mobilização de saberes que tenham como pressupostos o cuidado e a Educação a partir de um olhar sensível para a criança como um ser de muitas potencialidades.

O estudo traz uma preocupação de entender quais são os saberes docentes que professores que atuam na Educação Infantil precisam possuir para desenvolver o seu trabalho, a partir dos resultados de pesquisas publicadas. Assim sendo, propusemos como problema a ser respondido nesta investigação: Quais seriam os saberes docentes necessários na formação de professores para a atuação na Educação Infantil, expressos nos resultados de pesquisas e na literatura da área?

Como solução percebida e mais coerente para responder tal questionamento, elencou-se como objetivo geral: identificar as concepções sobre os saberes docentes necessários aos professores da Educação Infantil para proporcionar práticas pedagógicas significativas com as crianças. Como objetivos específicos pretendemos: apresentar os conceitos que envolvem os saberes docentes referentes à Educação Infantil; analisar o que dizem as pesquisas sobre os saberes docentes necessários aos professores da primeira etapa da Educação Básica; e, por fim, discutir a formação docente inicial e continuada com vistas ao desenvolvimento destes saberes.

Para tanto, buscou-se, como embasamento teórico, principalmente, os estudos de Tardif (2014), Landim *et al.* (2019), Tozetto (2010), Campos (2012), Barbosa (2013), Ostetto (2000), entre outros. E, para responder à questão proposta, realizamos um levantamento bibliográfico acerca das temáticas elencadas em nosso estudo. Severino (2007, p. 122), apresenta que o estudo bibliográfico “[...] é aquele que se realiza a partir do registro disponível decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Então, utilizamos o portal de Periódicos da Capes e a Base de Teses e Dissertações, pelo bom fluxo de publicações na área da Educação. Realizou-se a busca através de algumas palavras chaves, como: infância, saberes

docentes e Educação Infantil. Como critérios de escolha, foram utilizados autores que são referência nas áreas aqui discutidas e trabalhos publicados que dialogavam com o tema proposto. As análises e resultados da busca serão discutidos no decorrer desse trabalho.

Portanto, o trabalho está organizado em três sessões. Na primeira, tratamos sobre os saberes docentes e suas concepções a partir de alguns autores e a importância dos saberes de professores que atuam na primeira etapa da Educação Básica. Na segunda sessão, trazemos a trajetória da pesquisa e uma análise dos resultados das buscas realizadas nas plataformas de dados. Na terceira sessão, tecemos uma relação entre os saberes docentes expressos nas pesquisas e o necessário compromisso com a formação de professores para a Educação Infantil.

Os saberes docentes e a Educação Infantil

Para compreender os conceitos e concepções expressos nas pesquisas divulgadas e analisadas neste trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico a respeito dos saberes docentes, buscando entendê-los nas relações com a Educação Infantil. As pesquisas apontam para a compreensão de que os saberes docentes provêm de diversos contextos: vida pessoal, formação inicial e continuada, habilidades, experiências pessoais e profissionais, dentre outros. Ou seja: “[...] são uma diversidade de momentos, ações, atividades, práticas, linguagens, etc. que são efetuadas diariamente pelos professores junto às crianças dentro das escolas” (DORTA, 2017, p. 50).

Tardif (2014, p. 11) também traduz os saberes docentes em uma colocação muito pertinente, ao afirmar que: “[...] o saber dos professores é o saber deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. Dessa forma, é oportuno dizer que não somente as vivências constituem os saberes docentes, assim como, não apenas a formação e história profissional. Os saberes se constituem considerando a interrelação de diferentes aspectos dos indivíduos com aqueles com que atuam e que estão envolvidos no movimento da escola.

De acordo com Landim *et al.* (2019), os saberes docentes se encontram sempre em movimento e se articulam com saberes de outros docentes e, assim, se refazendo constantemente em busca do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, Tardif (2014, p. 14), concebe o saber dos professores como um saber social, os quais ele os organiza em 5 motivos: 1º - esse saber é partilhado por vários professores; 2º - sua posse e utilização perpassam um sistema educacional, o qual define o percurso de formação profissional docente; 3º - as práticas docentes são sociais, pois, o seu objeto é a criança, e ela é um ser social; 4º - os ensinamentos docentes evoluem com o tempo, em decorrência das mudanças sociais; 5º - o saber dos professores é “[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional [...]”.

Dessa forma, Tardif (2014) deixa claro que, para ele, não importa a maneira como se definem os saberes docentes, desde que os considerem como *saberes sociais*, os quais nunca acontecerão sozinhos, de si para si, mas a partir de uma constante troca de experiências, as quais tornam esses saberes ricos de conhecimentos.

Assim sendo, em sua abordagem sobre os saberes docentes, Tardif (2014) aponta que todas as vivências, experiências pessoais, profissionais e de formação, que os professores realizam vão se constituindo em processos de aprendizagem, de inovações no ser docente, numa dinâmica transformação de dentro para fora, um saber-fazer que se mostra nas práticas.

Dentro dessa perspectiva, Zibetti e Souza (2007) salientam que, em sua atuação na sala de aula, o docente produz saberes, pois, sua formação estudantil, sua história de vida, enfim, suas experiências são refletidas em sua atuação, em sua historicidade e na dialogicidade. Portanto, “[...] o saber é sempre de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p. 11), sendo esse saber a atuação docente na Educação Infantil, a prática do professor precisa possuir significados de: cuidado, ensino, afetividade e de uma imersão dessa criança no mundo e na cultura, a qual a constitui em sua história, em sua experiência de vida.

Para tanto, os saberes de um professor de Educação Infantil, caminham em diferentes espaços, não se limitando, somente, a

ensinar conteúdos, mas, muito além disso, no sentido de possibilitar o processo de apropriação da cultura e dos elementos da vida humana no cotidiano. Não que o ensino seja menos importante, mas os momentos, as trocas, as vivências, as experiências com estes sujeitos, precisam ser significativos e vivenciados de maneira integral para o seu desenvolvimento. Na infância, as crianças realizam relações entre os conhecimentos adquiridos, ampliando assim, suas aprendizagens a partir da mediação do docente e de seus saberes.

Nesse sentido, Landim *et al.* (2019, p. 130) elucidam que “[...] os professores em suas trajetórias experienciais constroem a base que lhes proporcionam estoque de estratégias de ensino para utilizarem no decorrer de sua prática pedagógica”. Dessa maneira, segundo os autores, os professores da Educação Infantil constroem saberes para atuação no contexto da sala de aula, considerando a articulação entre o educar e o cuidar.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23), encontra-se a especificação dos termos educar e o cuidar:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O educar permite que a criança possa se desenvolver com carinho e atenção para com ela, rompendo com uma cultura de preparação para o Ensino Fundamental; referindo-se assim, a uma: “[...] responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade” (OSTETTO, 2000, p. 175). O cuidar, portanto, se constitui como ação de responder,

[...] principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde (BRASIL, 1998, p. 25).

Entende-se aqui, o cuidado, como direito à proteção, à saúde, afetividade, alimentação, estímulos, entre outras ações desempe-

nhadas pelos docentes por meio dos seus saberes. Dessa forma, o educar e o cuidar são fatores: “[...] indissociáveis, pois, contribuem para o desenvolvimento global da criança em todos os aspectos físico, intelectual, afetivo e social” (LANDIM *et al.*, 2019, p. 133-134).

Nessa perspectiva, Barbosa (2013, p. 218) expõe que na Educação Infantil, devem ser incorporadas as: “[...] práticas da vida cotidiana, outros modos de conceber e produzir o tempo, formas que rompem com a lógica temporal dominante”. Estando junto com as crianças, fazer-se presente, estar com elas, por elas, e para elas; ser presença, inventando com elas, estar sempre atento para os seus desejos e anseios (BARBOSA, 2000).

Neste sentido, ao lecionar, o docente precisa articular seus saberes através da escuta, da afetividade, da empatia, entender a realidade de seus alunos e, assim, realizar um constante movimento dos seus saberes, juntamente com seus educandos. Atuar na Educação Infantil, necessita de formação humana, técnica e teórica, para que as interações e experiências com as crianças possam desenvolver suas potencialidades.

A trajetória do estudo

Para selecionar as pesquisas que tratavam dos saberes docentes necessários aos professores da Educação Infantil, optamos por fazer uma busca utilizando a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como plataformas de busca dos trabalhos, utilizando as palavras-chave: Educação Infantil; Saberes Docentes; e Infância. Para as buscas, selecionamos trabalhos publicados num período de 6 anos, sendo de 2017 a 2022¹⁴², permeando análises atuais sobre dados categoricamente pontuados.

Ambas as buscas nas plataformas: BDTD e CAPES, se deram entre os meses de agosto a setembro do ano de 2022. Na plataforma BDTD o processo resultou em 58 publicações, porém, 1 delas se repetiu, concluindo 57 publicações. Dessas, 42 dissertações e

¹⁴² No ano de 2022 não houve publicações na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

15 teses, as quais foram categorizadas quanto aos autores, ao ano de publicação, a área do conhecimento, título – tema do trabalho, palavras-chave, região do Brasil e Instituição de Ensino onde o trabalho foi realizado. Na plataforma CAPES, encontramos 15 trabalhos, porém, somente dois dialogavam com a nossa temática. A busca resultou em 14 artigos e 1 dissertação.

A Tabela 1 apresenta a quantidade de publicações realizadas por ano (de 2017 a 2022), referentes aos 57 trabalhos demonstrados na plataforma BDTD, e dos 15 trabalhos levantados pela plataforma CAPES.

Tabela 1 - Frequência das pesquisas sobre os Saberes Docentes na Educação Infantil

Plataforma BDTD						
Ano de publicação	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Número de publicações	17	9	14	9	8	0
Plataforma CAPES						
Ano de publicação	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Número de publicações ¹⁴³	1	6	2	2	3	0

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – dados organizados pelas autoras, 2022.

Portanto, em 2017 houve o maior número de publicações de na plataforma BDTD (17 trabalhos), e no site da CAPES, o ano em que houve o maior número de publicações foi 2018, com 6 trabalhos realizados.

A Tabela 2 se refere, novamente, aos 57 trabalhos demonstrados na plataforma BDTD, e dos 15 trabalhos levantados pela plataforma CAPES, porém, demonstrando o número de publicações por regiões brasileiras.

Tabela 2 - Pesquisas nos territórios brasileiros

Plataforma BDTD					
Região	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste

¹⁴³ Em um dos trabalhos encontrados no site CAPES, não consta a inclusão do ano de publicação.

Número de publicações	16	22	5	2	12
Plataforma CAPES					
Região	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste
Número de publicações¹⁴⁴	8	5	0	0	0

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – dados organizados pelas autoras, 2022.

Para analisarmos a recorrência de trabalhos por região, identificamos que, de acordo com o Geocapes¹⁴⁵ (2020), as regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de Programas de Pós-Graduação, sendo na Região Sudeste 46.112 bolsas, na Região Sul 22.178 bolsas. Portanto, nessas regiões ocorre um maior investimento da Capes em bolsas e fomentos e são as regiões onde há o maior número de concessão de bolsas de auxílio, sendo essa a possível justificativa para as estatísticas apresentadas. Nas regiões Nordeste o número de bolsas é de 16.319; Centro-Oeste: 6.591 bolsas e no Norte: 3.916 bolsas.

Para conhecimento e seleção dos materiais encontrados, realizou-se uma análise a partir de uma leitura inicial dos resumos dos artigos, das teses e das dissertações como estratégia de seleção do material disponível. Após esse momento, no qual houve um primeiro contato com as contribuições que as pesquisas forneceriam para este trabalho, procedeu-se a uma segunda leitura, contemplando os resumos e introduções, visando identificar as produções que abordavam as temáticas aqui elencadas: Educação Infantil; saberes docentes; infância.

Na segunda etapa de análise dos trabalhos, foram excluídos deste estudo as pesquisas que correspondiam ao termo Educação Infantil, no entanto, versavam sobre: educador musical; ensino de Artes Visuais, Educação Física, Geografia e Matemática; neurodesenvolvimento e aprendizagem; ludicidade; gênero; questões étnico-raciais; direitos das crianças; reflexões das ações pedagógi-

¹⁴⁴ Em dois dos trabalhos encontrados no site CAPES, não consta a inclusão da Região Brasileira na qual o trabalho foi publicado.

¹⁴⁵ O Geocapes é um aplicativo gráfico que exhibe informações sobre o número de bolsas (ofertadas pelas Capes) de mestrado e doutorado no país, bolsistas no exterior, quantidade de programas da Capes, professores e alunos.

cas com bebês; políticas públicas; registro docente; docência em turmas multi-idades; Educação Infantil durante a pandemia; transição entre creche e Ensino Fundamental; alfabetização; prática docente e a relação com as famílias; literatura infantil no diálogo ambiental; roda de conversa; meio social, socialização; políticas públicas; psicomotricidade; formação participativa docente; boas práticas docentes; DCNEIs; transição do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil; estágio na Educação Infantil; ensino de ciências; avaliação psicológica; participação ativa da criança no contexto escolar; o ser criança; avaliação; fracasso escolar.

Na plataforma BDTD (na segunda etapa de seleção dos trabalhos), 15 publicações foram selecionadas (9 dissertações e 6 teses), pois permeiam os termos aqui propostos. Porém, faz-se necessário frisar que, dos trabalhos elencados, nenhum contemplou a temática dos saberes docentes na Educação Infantil. Portanto, os temas serão analisados separadamente.

Com intuito de possuir um maior conhecimento sobre os conceitos abordados sobre a temática dos saberes docentes na Educação Infantil, na terceira etapa do processo de análise dos trabalhos (teses e dissertações) elencados na plataforma de BDTD, deu-se a releitura dos 15 trabalhos selecionados, percebendo-se assim, que destes, somente 4 pesquisas (1 tese e 3 dissertações) compunham, efetivamente, as concepções necessárias para uma análise mais aprofundada sobre os temas Educação Infantil, saberes docentes e infância.

Nos 4 trabalhos selecionados, foi possível perceber que os saberes docentes na Educação Infantil, podem proporcionar reflexões ao educador, ajudando-o a pensar de maneira crítica sobre suas ações e discursos, interferindo assim, diretamente, na atuação do professor com as crianças na Educação Infantil. Nesta perspectiva, o trabalho de Stoll (2017) aborda a temática da constituição da identidade docente, vislumbrando que os saberes refletem na melhora do processo de ensino, suscitando assim, qualidade nas propostas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Na pesquisa de Oliveira (2019), a autora dialoga sobre o que é a Educação Infantil, e analisa os impactos de um cuidar des-

provido de conhecimentos, de forma que se torna um cuidar com explorações de mundo e de conhecimentos diversos. A autora realiza uma articulação em seu trabalho, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, aqui nos detemos somente ao conhecimento explorado sobre a Educação Infantil.

Pardim (2018) abordou a formação permanente do professor da Educação Infantil, referente aos saberes docentes advindos da experiência acumulada ao longo das trajetórias profissionais, ou seja, das práticas docentes. Para a autora, esses saberes são constituídos de uma forma especial no espaço escolar juntamente com as crianças e com os demais professores. Neste sentido, a Educação Infantil se constitui em um espaço de rotinas, aberto ao acaso, ao inusitado, pois, as crianças são curiosas, atentas e contemplativas, sempre à espreita de novas descobertas.

E, por fim, o trabalho de Maciel (2019) aborda o educar nas infâncias, tomando como perspectiva que o espaço educativo torna-se vasto e instigante, pois, de acordo com a autora, a Educação acontece em muitos lugares, sob diferentes modalidades: no trabalho, na família, na política, na escola. A escola, para a autora, é um ambiente que busca desenvolver capacidades humanas, construindo entendimentos, estabelecendo relações, trocas, a fim de se obter mudanças e provocar transformações para a sociedade. Com relação aos saberes docentes, Maciel (2019) os compreende como ações no contexto educativo nas quais esse profissional constrói, adquire e desenvolve múltiplos saberes, a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e ações, constituem sua competência profissional.

Na plataforma da CAPES, das 15 publicações, foram selecionadas 2 publicações, (1 dissertação e 1 artigo), pois dialogam com a nossa temática de pesquisa. Percebe-se, de antemão que existe uma lacuna significativa nas produções acerca dos saberes docentes e sua relação com as práticas na Educação Infantil.

O trabalho de Ferreira; Vieira; Vieira (2021), tem por objetivo identificar as estratégias adotadas na prática docente em Educação Infantil, considerando a construção de um princípio pautado no diálogo, que priorize a pesquisa com crianças. As autoras tratam dos conceitos de saberes docentes que se apresentam como uma

linha orientadora do projeto pedagógico de uma creche universitária de Educação Infantil localizada no Rio de Janeiro. Em seu trabalho, os autores consideram que os saberes docentes representam um conjunto de experiências de vida e estratégias que são validados a partir da sua ação docente. “Os professores e as professoras constroem saberes que são mobilizados e produzidos a cada atividade, através da mediação da cultura e dos saberes escolares” (FERREIRA; VIEIRA; VIEIRA, 2021, p. 244).

A dissertação de Silveira (2021), tem por objetivo analisar e compreender quais as experiências formativas são constituidoras dos saberes e fazeres da docência na Educação Infantil. A autora compreende que as práticas precisam expressar e legitimar as peculiaridades de um professor de Educação Infantil, refletindo que é a partir da formação que pode-se abrir olhares, novas concepções e novos saberes. Com estudos e reflexões, reconhecendo os saberes e as peculiaridades da ação docente: “a potência do cuidar; a importância da escuta; e a sensibilidade, assim como outros” (SILVEIRA, 2021, p. 69). Para a autora, há saberes e práticas que são específicas na ação docente e que esses devem ser compreendidos por meio de contínuas reflexões a partir do seu campo de atuação.

Perante o exposto, dos 4 trabalhos selecionados na plataforma BDTD, e nos dois trabalhos selecionados na plataforma CAPES, os saberes docentes estão intimamente relacionados à formação docente – inicial e continuada; às experiências vividas; às práticas pedagógicas; às convivências entre professor e aluno, e os demais componentes da escola; à relação entre escola e família. Todos esses saberes são necessários para a constituição do ser professor da Educação Infantil, pois, além do cuidar e do educar, nessa etapa de ensino ocorre a inserção da criança no mundo humano, repleto de relações, desafios, incertezas. Desse modo, ao possuir saberes docentes que orientam as preposições acima pontuadas, o professor possui mais subsídios para desenvolver seu trabalho pedagógico.

Os saberes na constituição docente

Iniciamos essa sessão, abordando a importante colocação de Campos (2012, p. 15) na questão da formação docente para atu-

ação na Educação Infantil. A autora reforça que se faz necessário haver uma pedagogia: “[...] que procure favorecer o respeito à criança pequena [...]”. Porém, Campos (2012) expõe que uma pedagogia assim se encontra em processo de construção, pois, ainda que existam muitas lutas por esse desejo, também nos deparamos com muitos obstáculos que inibem ou impedem as mudanças necessárias. Primeiramente, a autora expõe que existe o fato de que, no Brasil, as professoras são: “[...] formadas para a escola primária e, subsidiariamente, para a Educação Infantil” (CAMPOS, 2012, p. 16). A autora ainda ressalta que, até mesmo os espaços físicos das escolas são, em sua maioria, pensados para o Ensino Fundamental.

Se pensarmos na creche, a distância entre o que está envolvido no atendimento de crianças menores de 4 anos e a forma de operar das redes escolares é ainda maior. [...] As características da creche de tempo integral clamam por uma pedagogia muito diferente daquela que os melhores esforços da burocracia educacional ainda não conseguiram, na maioria das vezes, sequer vislumbrar (CAMPOS, 2012, p. 16).

Nessa reflexão sobre os impasses para a transformação da prática docente na Educação Infantil, a autora destaca que encontra-se o segundo problema, que se relaciona com as políticas públicas educacionais, as quais estão mergulhadas na globalização e pela intensificação da competição. Campos (2012, p. 17) afirma que,

A busca por eficiência e produtividade, baseada em cálculos de retorno futuro dos investimentos em educação, com apoio nos resultados dos sistemas de avaliação externa de aprendizagem, tem trazido consigo o foco na Educação Infantil, entendida de maneira instrumental: ela é considerada importante para reduzir o futuro fracasso escolar dos alunos, para produzir cidadãos capazes de sobreviver na sociedade capitalista, para garantir um mínimo de coesão social.

Como a Educação Infantil gera investimentos públicos, tornou-se objeto de tratamento, de preocupação da gestão pública. Assim, chegamos ao terceiro fator que, para Campos (2012) se refere ao fracasso escolar, entendido como derivado da desigualdade social, mas que assume, cada vez mais, um fator secundário nas discussões sobre o fracasso escolar. A compreensão de que os problemas estão apenas na escola acabam por

impor à Educação Infantil a tarefa de antecipar os conhecimentos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, desconsiderando as reais necessidades das crianças na faixa etária da pré-escola. Para Campos (2012, p. 17-18), “esse contexto traz interrogações importantes para uma pedagogia da infância ainda em construção, assim como desafia a concepção de criança pequena que se deseja difundir”. Portanto, existindo falta de clareza sobre os fins da Educação Infantil, é possível gerar, entre docentes e famílias, incertezas sobre os reais objetivos das instituições de Educação Infantil no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Perante esses fatos, Campos (2012, p. 18) cita que as instituições da Educação Infantil: “[...] conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil [...]”, persistindo assim, uma concepção pedagógica arcaica, com viés formativo focado no protagonismo da ação docente. No Brasil, o atendimento da Educação Infantil é realizado por,

[...] professores com formação geral e especializada deficiente; condições de trabalho precárias; improvisação por parte da gestão das redes municipais, principais responsáveis pela Educação Infantil; extrema segmentação do sistema; prédios, equipamentos e materiais insuficientes, inadequados ou mal aproveitados; os fatores são muito (CAMPOS, 2012, p. 19).

Dessa forma, fica evidente a importância da pedagogia das infâncias, que se encontra em construção, ser constituída com muita perseverança e coerência, principalmente no que tange às políticas educacionais, assim como de uma formação docente que priorize as necessidades infantis e valorize os saberes docentes para atuar na Educação Infantil.

Tudo o que identifica e caracteriza um indivíduo e que faz parte da sua história nunca se desvinculará de suas práticas, portanto: “[...] o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal singular, devido a contextos, crenças, concepções e opiniões diferentes” (TOZETTO; BULATY, 2012, p. 62). Todos esses fatores constituem o profissional docente, e através dessa constituição, dessas vivências, experiências, ele constrói sua identidade docente.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 79), é necessário que haja qualidade na formação e compromisso do docente em seu tra-

balho, pois: “[...] o ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a acção”. Dessa maneira, segundo Nóvoa *apud* Tozetto e Bulaty (2012, p. 61), “[...] a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional”. Assim, a atuação constante do docente e a relação crítica e reflexiva com sua práxis e com o mundo que o rodeia, vão possibilitar a elaboração e constituição dos conhecimentos quem embasam as práticas docentes.

Faz-se necessário, igualmente, haver uma formação docente permanente e que favoreça o diálogo, as trocas de experiências entre docentes, as reflexões críticas sobre as práticas podem possibilitar a interação entre estas e as propostas curriculares defendidas por Campos (2012). Por meio de políticas públicas bem definidas e articuladas ao contexto das instituições educativas, novos saberes docentes podem ser construídos (SOBRAL; LOPES, 2011 *apud* LANDIM *et al.*, 2019, p. 129-130).

Dessa forma, Mancenhan, Tozetto e Brandt (2016) nos ajudam a compreender que os saberes não abrangem somente as experiências do professor, mas todo conhecimento que ele carrega consigo desde sua trajetória pessoal e profissional. Assim, compreendemos que a constante formação dos educadores é de suma importância para que os saberes docentes possam ser construídos a partir de discussões fundamentadas teoricamente, a fim de assumir um compromisso com a docência e com a Educação Infantil.

Considerações finais

Nesse estudo, elencamos como objetivo geral identificar as concepções sobre os saberes docentes necessários aos professores da Educação Infantil a fim de proporcionar práticas pedagógicas significativas com as crianças. Como objetivos específicos, buscamos apresentar as concepções que envolvem os saberes docentes referentes à Educação Infantil, analisar o que dizem as pesquisas sobre os saberes docentes necessários aos professores da primeira etapa da Educação Básica e, por fim, discutir a formação docente inicial e continuada com vistas ao desenvolvimento destes saberes. Para responder tais questionamentos, realizamos uma busca de dados, realizando um levantamento bibliográfico, e a partir das

discussões, podemos destacar que os professores que trabalham com a Educação Infantil devem assumir uma postura, para além da construção de saberes, de investir esforços para (re)significar suas práticas, de modo que elas mesmas sejam permeadas por conhecimentos sobre as crianças suas necessidades educativas.

A busca por um trabalho significativo nas instituições educativas, passa necessariamente pelas políticas públicas de formação de professores que abrange a formação inicial e continuada, como forma de possibilitar aos professores, a constituição de seus saberes e conhecimentos. É de extrema relevância compreender que o papel do educador na instituições de Educação Infantil deve considerar tanto a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, como também, entender a multiplicidade, a particularidade, a especificidade e a importância dos diferentes fazeres presentes na docência com os crianças. É necessário assumir que esses saberes e fazeres permeiam e sustentam as relações e interações no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa aponta que existem poucos estudos que abordam os saberes docentes de professores para atuar na Educação Infantil, o que nos instiga a aprofundar a pesquisa futuramente. Entendemos que por meio de pesquisas e discussões sobre os saberes e conhecimentos necessários às especificidades das práticas com as crianças, torna-se possível melhorar o atendimento às crianças, ao passo que os professores tenham claro quão significativo é o seu trabalho com esses sujeitos.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.

Revista: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições o campo da Pedagogia. *In*: MONN, Caroline Machado; VAZ, Alexandre Fernández.

Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil**. 2017. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

GEOCAPES. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil.**

Disponível em: . Acesso em: 25 jun. 2021.

FERREIRA, E. dos S.; VIEIRA, J. J.; VIEIRA, A. L. da C. Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de Educação Infantil da universidade federal do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p. 236-252, 2021.

LANDIM, J. A.; COUTINHO, M. C. B.; SOBRAL, M. do S. C. Os Saberes Docentes dos Professores da Educação Infantil: A Prática Pedagógica entre o Educar e o Cuidar. **Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 43, p. 128-138, 2019.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes.

Práxis Educativa, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 505-525, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v11i2.0011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8738>. Acesso em: 18 set. 2022.

MACIEL, R. R. A. **Itinerários no processo de educar na infância:** diálogos entre pedagogias. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5139>. Acesso em: ago. 2022.

NÓVOA, A. *et al.* **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto editora, 1999.

OLIVEIRA, S. M. L. de. **Articulação entre a Educação Infantil e os anos do Ensino Fundamental:** uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230693>. Acesso em: ago. 2022.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** Partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000, p. 175-198.

PARDIM, R. P. **Contribuições do Teatro do Oprimido para a Formação Permanente de Professores da Infância:** Atos de uma Experiência Viva. Dissertação (Mestrado Profissional de Formação de Professores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21480>. Acesso em: ago. 2022.

SILVEIRA, C. T. M. do A. **Saberes e fazeres docentes na Educação Infantil:** tempos formativos e a constituição da docência. 2021. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17527/1/000500165-Texto%2bcompleto-0.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Editora: Cortez, 2007.

STOLL, A. P. N. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,

2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/751>. Acesso em: ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZETTO, S. S.; BULATY, A. Formação e Saberes Compreendidos numa Relação com o Trabalho Docente. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 3, p. 55-68, 2012.

Política e participação das crianças nas Instituições de Educação Infantil

Rudá Morais Gandin¹⁴⁶

Resumo: Há um ceticismo em relação à competência das crianças em participar da gestão das instituições de Educação Infantil que as forçam à invisibilidade e as obstaculizam de vivenciarem por completo a política desde cedo. Quase sempre relegada à borda das discussões, a opinião das crianças é raramente aceita, e poucos são os professores que, remando na contramão dessa lógica, acreditam em um projeto educacional com base na participação de todos, independentemente da idade. Assim, pensar acerca de uma instituição democrática, voltada às crianças, implica não só ouvir, mas também admitir o que elas acreditam e desejam em cada planejamento e ação da escola. Partindo da premissa de que as crianças devem participar, sobretudo, das discussões que as afetam, que as incomodam e que as dizem respeito, tal como a compra de brinquedos ou reformas de ambientes por elas frequentados, é que julgo ser fundamental a mobilização dos professores em torno da defesa de uma concepção de infância que as tome como competentes e sujeitos de direitos, conforme indica a Constituição de 1988. Desse modo, apoiado nas ideias de Moss e Qvortrup, discuto a participação, bem como a não participação das crianças na gestão das instituições de Educação Infantil no Brasil, além de refletir acerca da política como um lugar que as pertencem também, porque é dela que surge os programas, as ações e as diretrizes que dirigem ou influenciam o destino dos governos. Tento, então, combater o discurso que distancia da infância o poder de influir nos rumos da sociedade. Ademais, busco com o presente artigo, a partir da leitura de textos da área de estudos sobre a infância, como também desde as vivências que tive durante a minha atuação como professor, responder o porquê de as crianças serem, reiteradamente, excluídas da política das instituições. Ao final, compreendo que a democracia deveria ser um valor central nas instituições de Educação Infantil, porque possibilitaria a vivência da política pelas crianças. Com isso, elas poderiam se envolver e participar das decisões de tudo que lhes afetam, não mais como meros ouvintes. Então, embora a infância, muitas vezes situada na margem das preocupações das instituições, seja identificada por muitos professores e professoras como uma fase da vida que a todos é igual, isto é, homogênea, é possível tomá-la de forma diferente, plural, e constituída pela diversidade dos sujeitos que a compõe. Para tanto, suspeito que seja importante o respeito às crianças, as permitindo que se coloquem e se expressem sem qualquer tipo de tutela e/ou violência, porque igualmente aos adultos, as crianças possuem direitos e, também, guardam múltiplas competências.

Palavras-chave: Participação Política; Educação Infantil; Gestão democrática.

¹⁴⁶ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: rudagandin@gmail.com

Introdução

Há um ceticismo em relação à competência das crianças em participar da gestão das escolas de Educação Infantil que as forçam à invisibilidade e as obstaculizam de vivenciarem por completo a política desde cedo. Quase sempre relegada à borda das discussões, a opinião das crianças é raramente aceita, e poucos são os professores que, remando na contramão dessa lógica, acreditam em um projeto educacional com base na participação de todos, independentemente da idade. Assim, pensar acerca de uma instituição democrática, voltada às crianças, implica não só ouvir, mas também admitir o que elas acreditam e desejam em cada planejamento e ação da escola.

Partindo da premissa de que as crianças devem participar, sobretudo, das discussões que as afetam, que as incomodam e que as dizem respeito, tal como a compra de brinquedos ou reformas de ambientes por elas frequentados, é que julgo ser fundamental a mobilização dos(as) professores(as) em torno da concepção de infância como “tempo em si, como vivência em si” (ARROYO, 1994, p. 90), que descarte a ideia de preparação à fase adulta, como se a infância fosse despreendida de sentidos e experiências muito particulares, igualmente rica e importante como o período adulto. Além disso, julgo ser importante o movimento das instituições em defesa da democracia enquanto prática assentada no diálogo e no respeito às diferenças.

Com esse preâmbulo, esclareço que pretendo discutir neste trabalho a participação, bem como a não participação das crianças na gestão das instituições de Educação Infantil no Brasil, além de refletir acerca da política como um lugar que também as pertencem, porque é dela que surgem os programas, as ações e as diretrizes que dirigem ou influenciam o destino dos governos. Tento, portanto, combater o discurso que distancia da infância o poder de influir nos rumos da sociedade. Ademais, busco com o presente artigo, a partir da leitura de textos da área de estudos sobre a infância, como também desde as vivências que tive durante a minha atuação como professor, responder o porquê de as crianças serem, reiteradamente, excluídas da política das instituições. Ao final, compreendo que a democracia deveria ser um valor

central nas instituições de Educação Infantil, porque possibilitaria a vivência da política pelas crianças. Com isso, elas poderiam se envolver e participar das decisões de tudo que lhes afetam, não mais como meros ouvintes.

Dividi, então, o trabalho em duas partes. Na primeira discuto as noções de política, participação e democracia nas quais me apoio, indicando que a exclusão dos sujeitos de seu ambiente em função da idade é, além de equivocada, um problema cujo efeito se observa na dominação e silenciamento das expressões e das ideias. Na segunda parte empreendo, ainda que de forma breve, uma discussão sobre os motivos que afastam as crianças da participação ou envolvimento nas decisões políticas das instituições. Nesta parte sugiro que o afastamento, isto é, a exclusão se baseia na ideia de criança como sujeito incapaz, impossibilitada de pensar e defender o que pensa em decorrência de sua idade. Ademais, aproveito para refletir acerca da importância de pensarmos a criança como sensível as ações políticas, e, por isso, capaz de decidir e opinar sobre as atividades das instituições educacionais que frequenta diariamente.

A noção de participação política e democracia

Há uma variedade de pontos que são invocados para explicar o que seria uma democracia e, também, um ambiente em que a participação fosse ampla, sem restrições. Um deles, e quiçá o principal, é o direito ao voto, ou seja, numa democracia o voto é uma das formas de participação que repercute na condução política de uma sociedade. A política, contudo, “longe de ser apenas voltada a uma transformação do ‘mundo objetivo’ com vistas ao futuro, significa, no presente, o exercício de uma atividade transformadora da consciência e das suas relações com o mundo” (LEO MAAR, 1985, p. 22). Assim, depreendo que afastar às crianças da política é inviabilizar sua relação com o mundo concreto, onde seus direitos são garantidos, bem como suspensos, a depender das relações políticas e de poder em jogo.

Pensar a política como uma atividade interessada no presente, a qual advogo ser imprescindível o envolvimento das crianças, requer enxergá-las como sujeitos que precisam de políticas no presente, porque suas vidas não pertencem ao futuro, mas ao

acesso que dispõe à saúde, à Educação, à moradia e a uma boa alimentação no hoje. Desta feita, entendendo a democracia na esteira da afirmação de Touraine (1996, p. 261), “a democracia é o espaço do diálogo e da comunicação [...]”, esta última entendida:

não [como] simples reconhecimento do outro, de sua cultura, seu valores morais ou sua experiência estética, mas o diálogo com aquele ou aquela que organiza de forma diferente de mim a combinação dos elementos cuja interdependência define a condição e ação humanas. É o reconhecimento do outro como trazendo uma resposta *particular*, diferente da minha, a interações *comuns* (TOURAINÉ, 1996, p. 261).

O reconhecimento em relação ao que outrem pensa, aspira e acredita como legítimo é um dos degraus a ser alcançado para tomar a infância como um momento genuíno, que credita às crianças o direito de revelarem seus pensamentos e, certamente, suas opiniões políticas, que, inclusive, devem ser respeitadas, independentemente da idade do sujeito que as defendem. Portanto, o ingresso das crianças, ou melhor, o reconhecimento delas como sujeitos que participam da política, força o alargamento do entendimento quanto ao lugar, ao tempo e ao sujeitos que a circundam, ou seja, a política não precisa ser exercida somente entre deputados ou senadores, eleitos nas eleições; tampouco a política só precisa ser discutida num momento A ou B. Além disso, ela não necessita ser exclusiva dos adultos, obviamente porque seus efeitos não só a eles acometem. As crianças são afetadas pelos preços dos alimentos; pela restrição ou não do acesso à Educação pública e à saúde pública; pelas políticas ambientais e de segurança pública, além das ações que são empreendidas no interior das instituições educacionais, ou seja, “o que interessa mesmo é resguardar a atividade política, sem preconceitos quanto a como, quando e onde ela se apresente” (LEO MAAR, 1985, p. 30).

Em relação à participação política das crianças nas escolas de Educação Infantil, penso que a podemos, mais do que referi-la como fundamental, elencar o por que acredito ser factível esse empreendido, cujo êxito se dará apenas sob o compromisso com a democracia. Em primeiro lugar, suponho que a ideia de participação signifique participação efetiva, isto é, as crianças não podem ser convidadas à participarem tão somente de uma pauta ou outra, previamente selecionada pelos adultos. Aliás,

aceitando a participação de todos e todas na tomada de decisões, independentemente da idade, findar-se-ia parte ou grande parte do autoritarismo, expresso “no medo horrível da pergunta ‘por quê?’” (FREIRE, 2020, p. 69), que assola as instituições de ensino e que influencia muitos professores e professoras.

Reconhecer as crianças como participantes legítimos da democracia nas instituições de Educação Infantil, implica conviver com as eventuais dúvidas, discordâncias e aceites por elas anunciados. Entendendo que numa democracia o respeito aos seus participantes é fundamental, acredito que não haja qualquer motivo para excluirmos as crianças, e que, portanto, seria perfeitamente possível, com base na compreensão de democracia e participação aqui colocados, contar com elas na gestão das instituições. Do contrário, quando as colocamos à margem, estamos sendo autoritários. Mudar isto é dar voz a quem é silenciado, mesmo numa estrutura aparentemente antidemocrática, e, neste caso, cabe seguir o conselho de Freire (2020, p.62)

[...] em muitos casos, ao educador inserido num mecanismo autoritário, e às vezes despreparado do ponto de vista político, cabe a ele, como a ela (em sendo educadora), percebendo que a sua tarefa é política, e não apenas técnica, aclarar a sua opção política e, aí, procurar ocupar o espaço mínimo que pode fazer no sentido de uma abertura democrática para os seus estudantes ou alunos com quem trabalha.

Os adultos, então, possuem um papel significativo na luta pela participação das crianças, uma vez que se acham, diurnamente, vinculados à vida de cada uma delas, em especial nas instituições de Educação Infantil, em que desempenham às tarefas de cuidar e educar, indubitavelmente atreladas, e, também, haja vista o lugar privilegiado que ocupam ante o poder destes estabelecimentos, visto que exercem várias funções, como a de professores, pedagogos, que lhes dão a condição de colaborar ou não com o estabelecimento pleno da democracia.

Infância e participação política

Qvortrup (2010, p. 783), em seu texto denominado “Infância e política”, chama a atenção, por exemplo, quanto ao alastramento da falsa ideia de criança enquanto um “sujeito político”, uma vez que a sociedade tal como se encontra hoje “não abre canais

para que as crianças ajam como tal”. Não são poucos os exemplos que podemos elencar para ilustrar a ausência das crianças na política ou nas decisões políticas de nossa sociedade ou até mesmo de nossas instituições de ensino. Decorrentes, muito provavelmente, do papel específico que lhes foram outorgadas, o de ser “matéria-prima para a produção de uma população adulta” (QVORTRUP, 2010, p. 787), as crianças são convocadas a seguirem, silenciosamente, as ordens de outro universo, certamente estranhas a seus desejos, preocupadas com temáticas próprias de sua atmosfera. Então, ao invés das ideias e posicionamentos das crianças serem levadas a sério, habitualmente são considerados como extravagantes, irrealizáveis, utópicos ou desconexos da realidade.

Com efeito, quando se observa a infância a partir das contribuições da sociologia, em particular as que se instauram no início nos anos de 1980¹⁴⁷, dois aspectos são realçados. O primeiro diz respeito à inflexão que o campo atravessou, o qual se notabilizou por “pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2010, p, 42). O segundo se trata da “recusa [de] uma concepção uniforme da infância [...]” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2010, p, 43), o que significou o estabelecimento da noção de infância no plural, sobretudo em virtude do reconhecimento das diferenças culturais. Assim, possibilitar a participação das crianças na gestão de suas instituições é não só contemplar a diversidade de posicionamentos que se acha na própria pluralidade das infâncias, como também garantir a “infância como direito de vivências”, como defende Arroyo (1994, p. 10).

Apesar do avanço, decorrido das contribuições do campo da sociologia da infância, que possibilitaram a compressão das infâncias como produtoras de cultura, muito ainda precisa caminhar, em especial nas instituições de ensino, em que as crianças são muitas vezes tomadas como “sentimentalizadas, como irracionais e como seres separadas do mundo adulto” (QVORTRUP, 2010, p. 778), além de seres uniformes e sem expressão política aliás. Ao

¹⁴⁷ A partir desse período as pesquisas se deslocam dos estudos acerca das crianças “como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41).

pensar assim, a democracia e a participação são minadas nas instituições, que, a meu ver, deveriam a todo instante se perguntar do porquê é fundamental a existência de práticas democráticas.

Moss (2009) em seu artigo intitulado “introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática”, busca responder a essa indagação. Segundo ele, a “participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo” (MOSS, 2009, p. 419). Além disso o autor acredita que é “um meio de resistir ao poder e a sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder”. Suponho, a partir dessas considerações, que uma instituição com práticas democráticas é um lugar onde as crianças são reconhecidas como sujeitos competentes, uma vez que são ouvidas e levadas a sério, e o são porque são diferentes, culturalmente distintas, e, portanto, imprescindíveis de serem requeridas ante qualquer decisão.

No Brasil, em que o Estado é composto por vários entes federados, porque o país é uma república federativa, a democracia guarda um caráter mais complexo, posto a dinâmica política cuja população é convidada a participar. Então, uma pessoa não só pode como deve votar e participar da política do seu ente federado estadual, como igualmente pode e deve participar da política do seu ente federado municipal. Moss (2009, p. 423), ao realizar uma reflexão sobre a democracia, sugeriu “que um sistema democrático envolve cada nível deixando espaço para práticas democráticas em outros níveis”. Tomando como exemplo uma experiência italiana, que possuía “um projeto cultural local de infância”, o autor afirma a importância do compromisso político, capaz de “capacitar uma comunidade a ter responsabilidade sobre suas crianças e sua educação [...]” (MOSS, 2009, p. 423). Entendo que esse compromisso político, o qual deve implicar a todos os cidadãos, sobretudo o poder público, trata-se de algo a ser construído e reforçado diurnamente por toda a sociedade, uma vez que a participação política das crianças nas instituições de ensino é, essencialmente, decorrente de uma responsabilidade coletiva, que, por óbvio, não

se materializará somente a partir da vontade e dos interesses das crianças.

Um dos grandes desafios que se coloca, portanto, é o de pensar na promoção de espaços em que as crianças tenham o direito de participar, decidindo acerca de suas vidas. Como afirma Moss, “um espaço para o questionamento democrático e diálogo a partir do qual uma visão coletiva sobre a criança e sua relação com a comunidade é produzida, desenvolvendo a política local, a prática e o conhecimento” (MOSS, 2009, p. 423). Esta construção deve, contudo, observar a ação dos diferentes entes federativos, ou seja, devemos nos atentar quanto à política dos municípios; dos governos estaduais; e do governo federal no tocante à participação, o que significa acompanhar o compromisso político de cada um deles com a democracia, que se traduz no emprego de práticas democráticas, como a criação ou a ajuda na promoção de espaços de questionamento democrático e de diálogo.

Para Trevisan (2012, p. 89), “a participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes”. Tomar as crianças, desde cedo, como cidadãs é se voltar a elas como integrantes de um coletivo que transcende a convivência familiar; é compreender que elas se inserem num grupo que possui direitos, igualmente aos adultos, e que guarda reivindicações e ideias próprias. O exercício da cidadania pelas crianças, embora excluídas da política formal, quer dizer, dos momentos de eleição de nossos representantes, pode ser levado mais a sério nas instituições educacionais quando as colocamos para tomar decisões, respeitando o pensamento e suas aspirações.

Assim, o afastamento das crianças quanto à participação política na sociedade e, sobretudo, nas instituições de Educação Infantil, é, a meu ver, oriundo de uma descrença em relação à competência das crianças em decidir sobre as coisas que lhes afetam. Esta compreensão sobre elas acaba fragilizando a ideia de democracia aqui discutida, baseada na participação, independentemente da idade, como também impede o emprego de cidadania, “entendida como conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades

coletivas e individuais, participando e influenciando essas esferas [...]” (TREVISAN, 2012, p. 87). Possibilitar nas instituições de Educação que as crianças participem da tomada de decisões, porque as reconhecemos como possuidoras de direitos, e capazes de externar suas opiniões, é dar um salto na consolidação de administrações democráticas, interessadas na transparência de suas ações e na compreensão de que todos e todas podem contribuir com o destino da Educação que se acham ligados.

Para ir encerrando considero essencial apontar uma questão que me parece importante, discutida no âmbito da sociologia da infância, que diz respeito ao protagonismo infantil. Penso eu, tal como Moss (2009), que a democracia deveria ser um valor central nas instituições de Educação Infantil, porque possibilita a vivência da política pelas crianças, as colocando em uma condição de participante, que pode decidir acerca do ambiente que lhe afeta. Então, embora a infância, muitas vezes situada na borda das preocupações das instituições, seja identificada, em boa parte dos casos, como uma fase uniforme da vida, é possível tomá-la de forma diferente, plural, e constituída pela diversidade dos sujeitos que a compõe, basta respeitar as crianças e as permitir que se coloquem e se expressem, as tomando sobretudo como sujeitos competentes politicamente.

Considerações finais

Diante da emergência de considerar as crianças como sujeitos competentes, porque as julgo como indispensáveis nos momentos de elaboração das ações a elas endereçadas; e as identifico como parte da sociedade que é afetada pelas decisões políticas, é que o presente artigo se dedicou a refletir sobre a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil, particularmente nas ocasiões de tomada de decisões, quase sempre destinada aos adultos, ainda que nem tudo ao redor da instituição fosse a eles reservado.

Argumento que, embora a infância seja identificada por muitos professores e professoras como uma fase da vida que a todos é igual, isto é, homogênea, é possível tomá-la de forma diferente, plural, e constituída pela diversidade dos sujeitos que a compõe. Isto, aliás, ajuda a reforçar a ideia de que as crianças

devem ser ouvidas, uma vez que, por serem diferentes, podem dar novos contornos a forma com a qual as instituições em que se encontram aplicam seus recursos e organizam suas tarefas. Ponderei, inclusive, que as ouvir não significa escamoteá-las das tomadas de decisões que ocorrem no interior das escolas de Educação Infantil. Ouvir seria, então, uma das primeiras coisas a serem feitas, mas que só ganha sentido quando acompanhado do reconhecimento das crianças como sujeitos que podem decidir acerca do lugar na qual se encontram e das coisas que as afetam.

No decorrer deste artigo, também procurei refletir sobre a noção de política; de participação e de democracia enquanto práticas que se aproximam do diálogo e do respeito aos posicionamentos adversos dos sujeitos, mormente ao posicionamento das crianças, que, em decorrência da idade, são olvidados ou colocados à margem. Fiz isto acompanhado da ideia de que a democracia deve reconhecer o outro e a sua cultura como legítima, pois só assim os sujeitos, isto é, todos os sujeitos poderão ser incluídos e levados a sério nos momentos em que se tomam decisões.

Com isso, concluí que a exclusão das crianças em decorrência da idade é equivocada, porque as privam de falar e decidir a respeito das coisas que as afetam. Deste modo, penso que o respeito ao pensamento das crianças, ou seja, ao que elas decidem ser prioridade e importante em suas vidas, permite que cada uma delas se coloque e se expresse sem qualquer tipo de tutela e/ou violência. É urgente compreender que, igualmente aos adultos, as crianças possuem direitos e, também, guardam múltiplas competências, por isso mais do que fundamental tomá-las com seriedade, é preciso respeitá-las, porque é desta maneira que se constituíra o projeto de uma ampla democracia, não só nas escolas, mas que atravessasse toda a sociedade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1602/897>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1994, Brasília, p. 88-92. **Anais** [...]. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

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

LEO MAAR, Wolfgang. **O que é política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicol. USP**, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rMdDpRcHTpQqH75JsY8Jjrn/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2022.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cad. Pesqui.**, v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2022.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: PERSPETIVAS SOCIOLÓGICAS E EDUCACIONAIS EM ESTUDOS DA CRIANÇA: AS MARCAS DA DIALOGICIDADE, 1., Braga, 2012. **Anais** [...]. Braga: CIEC, p. 84-105, 2012. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2868/1/Cidadania%20infantil%20e%20participa%3%a7%3%a3o%20pol%3%adtica%20das%20crian%3%a7as.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Práticas pedagógicas no contexto da pandemia em escolas do proinfância

*Simone Santos de Albuquerque*¹⁴⁸

*Helena Carolina Martins Pires*¹⁴⁹

Resumo: O artigo consiste em parte da pesquisa “Implementação do Proinfância”, realizada a partir de abordagem qualitativa de três estudos de caso de municípios, com o objetivo de aprofundar os aspectos relativos à qualidade da oferta de Educação Infantil, através de visitas, observação-participante na escola, entrevistas com responsável pela secretaria de Educação e gestão escolar. Devido à Pandemia da Covid-19, a opção metodológica foi redimensionada, sendo realizada análise dos perfis das redes sociais das escolas, com o objetivo de conhecer as propostas pedagógicas naquele novo contexto. Destaca-se para a qualidade das práticas educativas a brincadeira como eixo fundamental do currículo e os processos formativos dos professores. Evidencia-se um esforço coletivo para que ocorra uma oferta de qualidade para as crianças pequenas.

Palavras-chave: Proinfância; Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Brincadeira; Processos formativos; Pandemia Covid-19.

Introdução

A Educação infantil no Brasil possui em seu processo histórico a Constituição de 1988 como um grande marco, visto que esta busca validar o direito da criança e o dever do Poder público com esta primeira etapa da Educação Básica. A Constituição (Brasil, 1988), com suas emendas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Brasil, 1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Brasil, 1996), destacam-se como dispositivos legais que traduzem uma luta dos movimentos sociais em defesa da Educação Infantil e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com absoluta prioridade, destacando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e legitimando o professor com formação para atender às especificidades desta etapa.

¹⁴⁸ Professora Associada da Área da Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Pesquisadora do GEPPPEI. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil. E-mail: sialbuq@gmail.com

¹⁴⁹ Formanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FACED. Bolsista de Iniciação Científica BIC/UFRGS (2020-20220). Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil. E-mail: lenapiresss@gmail.com

Os planos nacionais de Educação 2001-2011 (Brasil, 2001) e 2014-2024 (Brasil, 2014) tinham como metas induzir a oferta com qualidade da Educação Infantil; vale dizer que todos os municípios brasileiros contam com uma grande demanda nesta faixa etária e com um grande desafio no que se refere ao financiamento. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, Lei nº 13.005/2014) 2014-2024 era universalizar – até 2016 – a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. No Rio Grande do Sul, de acordo com a Radiografia do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul de 2020, referentes aos dados de 2019, no nosso estado, em 2010, a taxa média do atendimento da creche era de 21,6%, e no ano de 2019 de 36, 7%; já a taxa média da pré-escola em 2010 era de 59,0% e em 2019 de 87,7%. Em ambos os anos o Rio Grande do Sul não atingiu as metas, mas demonstrou uma evolução no atendimento da Educação Infantil. Importante pontuar também que o atendimento em creche é historicamente mais baixo e desde que se deu início à publicação das radiografias no estado, bem como um trabalho intenso do Tribunal de Contas, o estado com 497 municípios passou de 132 municípios sem creche em 2010 para, em 2019, apenas 10 municípios que ainda não tinham creches e vagas para crianças de 0 a 3 anos. Em consonância com esses aspectos, surge no ano de 2007, inclusive na Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), bem como nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, o Programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que visa a ampliação da oferta de vagas de Educação Infantil, do mesmo modo que garante uma infraestrutura planejada para crianças de 0 a 5 anos. Vale destacar que o Programa Proinfância tem como principais alicerces a construção de creches e pré-escolas, além da compra de equipamentos apropriados para crianças pequenas. Sendo assim, pode-se afirmar que o Programa Proinfância se instaura com o objetivo de quebrar o paradigma de escola de Educação Infantil como “Rainha da Sucata”, em espaços e com “materiais

improvisados”, visto que é pensada desde sua construção até a aquisição de equipamentos para o público infantil de 0 a 5 anos. Portanto, acreditamos que o PNE como indutor de políticas, assim como a publicização dos dados de oferta da Educação Infantil no estado gaúcho por meio das Radiografias do TCE/RS, bem como o programa Proinfância foram propulsores de uma nova cultura do direito à Educação Infantil às crianças gaúchas nesta última década deste novo século.

O atendimento das crianças na pré-escola hoje é um direito garantido às famílias devido à obrigatoriedade de matrícula, mas nem sempre a qualidade está relacionada à oferta. Ampliar o atendimento de Educação Infantil em um país continental é desafiador, e o Programa Proinfância se propõe como uma política importante para ampliação da oferta dentro de um novo paradigma de criança, de currículo, de espaço, tendo como base a revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2009). Neste artigo iremos apresentar parte dos dados de pesquisa sobre a implementação do Proinfância no contexto da Pandemia da Covid-19.

O Proinfância no contexto do município

O convênio entre o município e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) deu-se no ano de 2009, sendo justificado pela necessidade de se qualificar e garantir o direito à Educação, atendendo a demanda e o acesso das crianças do município. Como base de escolha, os terrenos e os locais das escolas PROINFÂNCIA foram escolhidos a partir de três categorias: a demanda por vagas, a disponibilidade de áreas nesses locais (que se adequassem às exigências do FNDE) e a priorização para construção em locais mais próximos da demanda.

Com a adesão do município ao programa, a responsável pela secretaria afirma que em relação ao convênio a maior dificuldade encontrada foi o atendimento a todas as exigências do órgão para a aprovação da adesão. Destaca-se que existem algumas regras e exigências cobradas para os terrenos das escolas PROINFÂNCIA; por essa razão, a grande burocracia que envolve a adequação de terrenos e equipe técnica se tornou empecilho em alguns momentos para o município. Porém, a responsável pela secretaria afirma

que apenas esse empecilho foi encontrado, visto que a gestão da época era do mesmo partido do governo federal. Além disso, a execução do Programa também apresentou dificuldades, uma vez que a empresa responsável pelas obras de Metodologia Inovadora (MVC) foi à falência. Porém, o município foi o segundo a conseguir modificar a parte estrutural das escolas, sendo essas as novas escolas que foram inauguradas no ano de 2020.

Apesar das dificuldades encontradas em relação à construção das unidades, para a entrevistada, sobre essa questão, as escolas do programa são uma nova forma de se ver e construir escolas de Educação Infantil, já que, da perspectiva histórica, essa etapa foi muito negligenciada. As escolas de Educação infantil eram construídas em casas, puxadinhos e locais improvisados que não propiciavam um ambiente e atividades de acolhida e descobrimento, as quais cabem à etapa. Em relação a essa questão, a entrevistada destaca:

Vocês veem nos meus olhos quando eu falo, meu deus, olha o que é a estrutura, a forma onde o pátio... mesmo os que não tinham árvores, dava possibilidade de se criar. Pelo menos um ambiente mais de acordo com a faixa etária da criança. Até porque a gente vinha trabalhando já na construção da proposta pedagógica a partir das formações que vocês fizeram, né, oferecendo espaços diferenciados, tempos diferenciados. E o que que a gente tinha? Escolas pequenininhas, onde tudo acontecia de forma muito rotineira e muito rápida, até porque não tínhamos um refeitório adequado, não tínhamos [...] (Entrevista com representante da SME, 02 dez. 2019).

Os dados referentes à entrevista com a representante da secretaria evidenciam como o Proinfância em sua estrutura arquitetônica vem ao encontro das demandas e necessidades, já que tem uma infraestrutura ampla, arejada e com várias possibilidades de (re)criação no que se refere aos espaços e aos ambientes.

Com objetivo de aprofundar a pesquisa sobre a oferta de Educação Infantil nas unidades do Proinfância, num segundo momento, foi realizado um estudo exploratório nas escolas, entre os meses de fevereiro e março de 2020, visitamos 7 das 10 escolas em funcionamento. Procuramos conversar com a coordenação e/ou a direção e aplicar um “Formulário de contextualização da escola”, com questões referentes à infraestrutura, a historicidade da escola naquela comunidade, sobre o número de crianças aten-

didadas, questões relativas ao projeto pedagógico e a relação com as famílias e a comunidade. Uma das questões do formulário referia-se ao interesse da escola em participar da pesquisa. Nesta ocasião, 6 escolas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), sendo que apenas uma não aceitou participar. Destacamos que não foi possível visitar 3 das 10 escolas já que após o dia 19 de março todas foram fechadas em função da Pandemia da Covid-19. As análises do presente artigo referem-se a estas 5 escolas que acolheram a pesquisa.

A partir da análise inicial dos 6 formulários respondidos, podemos salientar, sobre a infraestrutura, que 4 das escolas tiveram que fazer reformas após sua entrega. Dentre os problemas enfrentados, destacamos as queixas referentes ao refeitório, um espaço totalmente aberto, que, apesar de muito útil, não comporta o frio do nosso estado. Além disso, é válido destacar que 2 escolas mencionaram não ter realizado modificações, visto que uma apresenta apenas 86% da obra concluída, o que não permite que sejam feitas mudanças; e a outra alegou não ter feito nenhuma alteração desde sua entrega. Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, 5 das 6 escolas afirmam que este foi atualizado no final de 2019. Apenas uma escola não tinha PPP desde 2018 e por essa razão o documento estava sendo elaborado.

É importante mencionar que a partir do dia 19 de março de 2020, encontramos-nos impossibilitadas de dar continuidade ao processo de investigação presencialmente, já que todas as escolas se encontravam fechadas devido à Pandemia da Covid-19 e à necessidade de isolamento físico. No município pesquisado, o fechamento ocorreu por meio de um decreto da prefeitura em março de 2020.

A partir deste período foi preciso redimensionar a pesquisa e nos deparamos com uma nova situação em relação ao contexto das instituições que eram o foco do estudo e já não estavam com funcionamento presencial. Neste sentido, houve a necessidade de reinvenção, de buscar outras formas de estar presente nessas EMEIs. Nossa inquietação principal foi dar continuidade à pesquisa, buscando reconhecer as condições do atendimento dado às crianças e às suas famílias no contexto da pandemia. Alguns questionamentos foram norteadores, por exemplo: como as esco-

las estavam criando estratégias para manter vínculos? Como foi a continuidade do trabalho desenvolvido no cotidiano da escola?

Nosso primeiro passo foi iniciado a partir do mapeamento nas redes sociais das escolas que já haviam manifestado interesse em participar da pesquisa, onde encontramos os perfis de 5 das 6 escolas. Assim, o *principal objetivo* desta etapa foi conhecer as propostas educativas e as estratégias desenvolvidas pelas escolas do Proinfância no contexto da pandemia da Covid-19. Após março de 2020, foi realizado um acompanhamento diário das postagens das escolas do Proinfância nas redes sociais, com ênfase na plataforma Facebook. Em seguida, foi elaborado um estudo categorizando os tipos e os objetivos dos *posts*. Além disso, foi analisado quem fez a postagem, em que momento ela foi feita, qual o conteúdo e as interações realizadas.

A partir das análises das publicações nas redes sociais, observamos que, com as adversidades encontradas em razão da pandemia, as escolas precisaram se reinventar, buscando estar presente na vida das crianças e de suas famílias. As escolas tiveram que fechar suas portas, porém buscaram manter o vínculo de várias formas, assim, são essas estratégias e os novos desafios enfrentados pelas EMEIs do Proinfância que foram investigados na presente pesquisa, onde buscamos reconhecer as demandas e as necessidades, além de identificar as formas de comunicação com as famílias das crianças.

Os estudos resultaram em 6 categorias de análise, sendo elas: Produção de conhecimentos; Dimensão do cuidado com o outro; Sentimento de pertencimento; Comunicação e trocas entre escola e famílias, a Brincadeira e os Processos Formativos. A seguir, apresentaremos dados referentes a duas categorias de análise que foram produzidas em relação à oferta de Educação Infantil nas escolas do Proinfância no contexto da pandemia.

A brincadeira

O brincar tem caráter fundamental no dia a dia das crianças e é através dele que elas se desenvolvem e descobrem novos aprendizados. A brincadeira é algo inerente à criança, já que é natural a ela e através dela pode-se observar “importantes informações sobre o seu brincar, como grau de criatividade, iniciativa, lin-

guagem, interesse, motivação, afetividade, emoções, satisfação, colaboração, competitividade, interação, argumentação e opinião (BOMTEMPO, 1999).

Conforme Brasil (2009) a brincadeira é o eixo do currículo da Educação Infantil, e ela deve permear o cotidiano da escola, desde a organização dos tempos, espaços, escolhas dos materiais, interesses e mediações com as crianças. Embora este documento normatizador evidencie a brincadeira como eixo fundamental, observamos que na grande parte das escolas estudadas há uma demanda em desenvolver com as crianças atividades relacionadas a letras, números e conteúdos específicos que fazem parte do processo de escolarização no Ensino Fundamental.

Destacamos que apesar dessa preocupação ser válida e seguir uma certa influência quanto aos desejos dos pais, é necessário compreendermos a importância do brincar para as crianças e para o seu desenvolvimento e aprendizados.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VIGOTSKY, 1987, p. 35)

A partir disso, trazemos alguns exemplos de propostas encontradas nas páginas do Facebook das EMEIs do Proinfância referentes ao brincar na Educação Infantil. O primeiro exemplo é sobre uma atividade semanal realizada em uma das escolas Proinfância. Essa tarefa, em particular, nos chamou atenção por se tratar de uma observação por parte das famílias acerca daquilo que seus filhos normalmente brincam; sem intromissão ou julgamento em relação ao certo ou errado. Na proposta as crianças foram filmadas durante momentos de brincadeira livre e fluida. No livro “Brinquedoteca: um mergulho no brincar”, Cunha (2007) afirma que “É preciso brincar, brincar seriamente, brincar profundamente.”

A brincadeira livre é apresentada nos relatos postados como uma experiência de brincar em que a criança “constrói e reconstrói sua realidade, cria e recria, onde o brincar criativo, simbólico e imaginário se apropria do real, onde as crianças podem criar suas culturas e estabelecem “um mergulho na vida” brincando.

Segundo Brougère “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade, nele, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece a regras criadas pela circunstância. Nela os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente”. (1989, p.35)

Foi possível observar que as escolas durante a Pandemia puderam subsidiar as famílias com ideias que qualificaram os momentos, os espaços, os materiais e os convites das crianças para o brincar, já que muitas vezes, a brincadeira se resumia a casa e os parceiros seriam os adultos/familiares. Numa das postagens das escolas, observamos um menino apresentando seu brinquedo construído com palitos e massinha, destacando mais um momento de brincadeira registrado no cotidiano da casa e compartilhado com a escola. Encontramos outra publicação de construção de brinquedos que uma das crianças havia feito, construiu um carrinho, utilizando caixas de leite e tampinhas de garrafa pet.

Em agosto de 2020, uma das escolas compartilhou em seu perfil um informativo acerca da brincadeira das crianças com elementos da natureza, destacando a seguinte postagem: “importância de as crianças brincarem com elementos da natureza, pedras, gravetos, pinhas, palhas, areia, folhas, entre outras diversas”. Observamos a importância de as escolas apoiarem as famílias em diferentes experiências de brincadeiras com elementos da natureza que se encontram na casa e nos seus arredores, oportunizando investigações e possibilidades de aprendizagens. Também aproximando todos da natureza e construindo novas relações como nos apresenta Barbieri (2012).

A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela (BARBIERI, 2012, p.116).

Flores e Albuquerque (2021) ao refletir sobre “O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia” destacam algumas

premissas importantes para o desenvolvimento de propostas que garantam os direitos das crianças:

Acreditar na potencialidade das crianças; o Percebê-las como sujeitos integrais; o Deixar-se guiar pelo olhar das crianças; o Permitir-se criar, recriar, imaginar; o Proporcionar o contato com a natureza; o Reconhecer e valorizar as pequenas coisas do entorno; o Dar atenção plena ao outro no momento presente. (p,9. 2021)

Estas premissas são indicadores importantes para orientar propostas educativas que garantam o brincar, como parte constitutiva do ser criança e viver a sua infância no cotidiano da escola.

Os processos formativos

Os processos formativos são de extrema importância na vida profissional dos educadores, é sobre “tomar consciência dessa necessidade de promover outros modos de ensinar, obriga-nos a assumir-nos como profissionais reflexivos e críticos” (PIMENTA *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Porém, com a Covid-19 e o fechamento das escolas não apenas as aulas tiveram que ser reinventadas, mas também os momentos de continuidade de formação dos professores. A SME (Secretaria Municipal de Educação) se mostrou sensibilizada e preocupada em relação a continuação desses processos formativos, e criou um canal no YouTube que é alimentado com vídeos e *lives* com professores e estudiosos da Educação convidados. Além da SME, as próprias escolas também começaram a organizar reuniões pedagógicas e de formação de maneira remota como observado em algumas postagens das escolas.

A primeira publicação a ser citada se refere a um compartilhamento realizado por uma professora, onde ela destaca imagens de uma reunião on-line com a equipe da escola. Nos comentários da postagem, vemos os participantes dessa reunião agradecendo e se mostrando empolgados pela volta aos trabalhos da EMEI após o período de fechamento ocasionado pela pandemia.

Em outro momento, foi publicada uma foto que mais uma vez ilustrava a reunião das professoras da escola. Como trazido na postagem “Muitas experiências, trocas de saberes e matando um

pouquinho da saúde.” Nos comentários, as professoras seguem interagindo com palavras de carinho.

É válido ressaltar que outras EMEIs também realizaram encontros formativos e compartilharam esses momentos com a comunidade no momento.

As postagens citadas anteriormente expressam que a formação de professores foi uma das grandes preocupações de continuidade do trabalho pedagógico que as escolas mantiveram durante a pandemia, destacando que a formação foi um processo permanente entre a rede estudada. Mas é importante ressaltar que há estudos que denotam as dificuldades encontradas por profissionais da Educação durante a pandemia, vinculados às condições de trabalho, a saúde física e mental, o acesso aos meios digitais, compatibilização da vida pessoal com a vida profissional, entre outros.

O estudo realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2020), denominado “Mapeamento nacional das ações das secretarias e conselhos de Educação no período da pandemia de Covid-19 – Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação”, observou aspectos importantes em relação às dificuldades das profissionais:

Na Região Sul, dentre as dificuldades enfrentadas pelas Secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, neste período da pandemia, em relação às Profissionais, o resultado seguiu a seguinte ordem de preferência: “Formação para uso de tecnologias e mídias diversas” (59,1%); “Acesso aos meios digitais” (45,2%); “Organizar materiais acessíveis que atendam as demandas das crianças público da Educação Especial (crianças com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação)” (40,2%); e “Compatibilização dos trabalhos domésticos com o trabalho remoto” (33,1%). A opção “Outras” foi indicada por 4,1% dos respondentes (MIEIB, 2020, p. 50).

É possível afirmar que alguns grupos de escolas, na sua rede de ensino, coletivamente foram “encontrando formas para ressignificar o cotidiano da Educação Infantil no contexto da Pandemia, como podemos observar na experiência realizada pela secretaria municipal do município de Canoas, relatada no Boletim Informativo n. 25 do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda.

Em artigo publicado sobre o “Trabalho docente e saúde das professoras da Educação Infantil” (ARAÚJO; MARTINS, 2018), destacam para a necessidade de atenção à saúde mental dos(as) professores(as) e auxiliares de Educação Infantil, destacando que quando há apoio de chefia e colegas há uma redução na frequência do adoecimento mental.

Nesta perspectiva, a Pandemia possibilitou que as professoras de Educação Infantil ressignifiquem a dimensão do cuidado de si, do outro, das famílias, das comunidades, das colegas e do próprio sentido do cuidado que é intrínseco a todo e qualquer projeto educacional a partir dos processos formativos que foram se constituindo em rede durante os anos de 2020 e 2021.

Considerações finais

A partir do estudo realizado destacamos que das seis escolas da pesquisa, quatro delas têm utilizado as redes sociais para manter os vínculos, as interações e as propostas educativas com as crianças e com suas famílias. Essas postagens iniciaram logo em seguida ao decreto municipal de fechamento das escolas e foram intensificadas de acordo com a ampliação do período da pandemia. Destacamos que há uma frequência nas postagens e uma interação por parte das famílias e das professoras. Nesta perspectiva, podemos concluir que as redes sociais foram uma das estratégias encontradas para que a comunicação, o vínculo e as aprendizagens das crianças fossem mantidas durante a pandemia. Também salientamos a dificuldade de realizar a pesquisa de forma on-line, sem contato pessoal com os pesquisados, já que por e-mail muitos não respondem, não retornaram os contatos, dificultando o andamento do trabalho, mas a análise das redes sociais foi um “lócus” fundamental para “reconhecer” o contexto escolar das escolas pesquisadas.

Por fim, as categorias analisadas, evidenciam que a escola permanece “subsidiando” as famílias nos processos de “brincar” como um direito fundamental da criança, reconhecendo a brincadeira como eixo do currículo da Educação Infantil. Já a equipe docente permanece conectada e construindo processos formativos que subsidiem suas práticas pedagógicas num momento complexo da Pandemia, em que suas práticas precisaram ser rein-

ventadas e seus vínculos com as crianças e propostas educativas precisaram ser reconstruídas, de uma forma que nenhum professor tinha uma formação para desenvolver tais práticas. Foi no processo e no coletivo que o grupo de escolas foram construindo práticas pedagógicas que visavam estabelecer com as famílias e crianças diferentes estratégias para construir canais de comunicação, personalizado, “customizando” o diálogo com as famílias e construindo práticas educativas com qualidade para as crianças pequenas.

Referências

- ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Perfil da Educação Pública no Rio Grande do Sul: Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio**. Biblioteca do Tribunal de Contas do Estado do RS e Instituto Rui Barbosa. Porto Alegre: Grupo Técnico Atricon-IRB, 2018. Disponível em: https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2018/08/20180801-perfil-da-educacao_2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e Educação: na escola e no lar. **Psicologia Escolar e Educacional** [on-line], v. 3, n. 1, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1990.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2001.
- BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF: 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2014.
- BROUGÈRE, Gilles. Le jouet, objet extrême. **Design recherche**, n. 2, p. 37-44, 1992.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: Um Mergulho no Brincar**. 4. ed. Aquariana: janeiro, 2011.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. *In*: LIMA, Samantha Dias de. (Org.) **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218482>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOVERNO FEDERAL. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). **Governo Federal**, 2---. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOVERNO FEDERAL. Sistema de Monitoramento dos Planos de Educação. (TCEduca). **Governo Federal**, 2---. Disponível em: <https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/inicio>. Acesso em: 8 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Organização do território: divisão regional. **IBGE**, 2----. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 30 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/FUNDEB). **Governo Federal**, 2---. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). Mapeamento Nacional das ações das Secretarias e Conselhos de Educação no período da pandemia de Covid-19 - análise técnica das respostas das Secretarias de Educação em relação às dificuldades das profissionais. **Governo Federal**, 2---. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/11/RELATA%CC%83_RIO_SECRETARIAS-DE-EDUCA%CC%83_A%CC%83_O.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado (TCE). **Radiografia da Educação Infantil: análise do desempenho**. 2020. Disponível em: https://portalnovo.tce.rs.gov.br/cidadao/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2020/. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos Santos (Org.) **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVEIRA, Cídia Maria da. **Boletim Informativo nº 25: Sobre laços e memórias da pandemia**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2021/05/Boletim-n%C2%BA-25-Cidia-Maria-da-Silveira.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Problematizações acerca do *homeschooling* para a etapa da Educação Infantil

Patrícia Santos Anflor¹⁵⁰

Raona Denise Pohren¹⁵¹

Resumo: O artigo pretende analisar o *homeschooling* como aparato de controle e regulação na Educação Infantil, busca, também, investigar a noção de infância incorporada nas políticas públicas, nos regimes de verdade das mais diferentes ordens, que sustentam as práticas pedagógicas das escolas, associando a produção de novos modos de Educação para as crianças, voltados para a institucionalização delas. Essa, o saber sobre as infâncias, as interfaces do sujeito infantil, os esquemas de racionalidade, são sistemas de ideias que permitiram à sociedade pensar diferentemente o que é ser criança, ao mesmo tempo introduziram novos aparatos para seu controle e regulação. Controle e regulação aqui entendidos como governo dentro da ideia foucaultiana de possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros, como resultado da vontade que alguns têm de atuar sobre a ação alheia. Há um debate sobre a temática, de um lado pessoas considerando um direito individual de liberdade de escolha das famílias, sendo uma opção destas pelo ensino de seus filhos no âmbito privado. De outro, o Movimento de Interfóruns Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento que será estudado nesta pesquisa, que defendem o significado da Educação dentro do contexto maior que envolve o Estado Democrático de direito, bem como a Educação como um bem público, com fins públicos e privados, diante da prática do *homeschooling* e suas possíveis implicações para a privatização da Educação. Metodologicamente o trabalho toma os documentos publicados pelo MIEIB como superfície analítica e busca-se nas visibilidades e invisibilidades que eles evidenciam, apontar as perspectivas e direcionamentos para a escrita de regimes de verdade que produzem efeitos, conferindo visibilidade às relações de poder e saber existentes no tecido social e o governo das condutas das crianças e dos docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil; *Homeschooling*; Governo; Regimes de verdade.

Contextualizando

Com o contexto da pandemia Covid-19, aparatos de controle e regulação surgiram e se evidenciam como possibilidades de recuperação de eventuais prejuízos na institucionalização das

¹⁵⁰ Patrícia Santos Anflor, professora da Rede Municipal de Osório/RS. Doutoranda em Educação, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, campus Canoas. Pesquisa sobre Infâncias. E-mail: patriciaanflor6@gmail.com

¹⁵¹ Raona Denise Pohren, professora da Rede Municipal de São Leopoldo/RS, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, campus Litoral Norte. Pesquisa sobre Infâncias. E-mail: raona.pohren@gmail.com

infâncias. O *homeschooling* é um deles. Há um debate sobre a temática, de um lado pessoas considerando um direito individual de liberdade de escolha das famílias, sendo uma opção destas pelo ensino de seus filhos no âmbito privado. De outro, movimentos militantes, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento estudado nessa pesquisa, que defendem o significado da Educação dentro do contexto maior que envolve o Estado Democrático de direito, bem como a Educação como um bem público, com fins públicos e privados, diante da prática do *homeschooling* e suas possíveis implicações para a privatização da Educação.

O MIEIB é contra a Educação domiciliar (*homeschooling*). Segundo o movimento, substituir a Educação escolar por propostas de Educação domiciliar coloca em risco o direito das crianças à Educação e amplia, de forma significativa, a desigualdade social e educacional no nosso país. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em articulação nacional com representação em todas as unidades da federação que atua há mais de vinte (20) anos em defesa do direito a uma Educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de zero (0) a seis (6) anos, expressa contrariedade ao Projeto de Lei 3179/2022, que visa regulamentar a Educação domiciliar.

O MIEIB parte do pressuposto de que o espaço escolar e familiar são instituições com potenciais educativos distintos. Mais ainda, segundo a Constituição Federal de 1988 e a legislação educacional, é um dever do Estado a oferta da Educação Infantil em espaços escolares diferentes do ambiente familiar e direito da criança de estar matriculada em uma instituição educacional. As escolas são espaços sociais onde a criança tem a possibilidade de conhecer o outro e onde pode aprender a conviver com as mais variadas diferenças.

A escolarização é um processo coletivo de encontro entre contextos sociais, pluralidade de gêneros e culturas e, desse modo, a escola constitui-se como parte essencial da experiência social da criança. Todas, sem distinção, têm o direito à construção de novos vínculos, de amizade, de fazer comunidades construindo novas relações. A escola é o espaço coletivo que contribui para o 100 pleno desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas pro-

movendo interações, brincadeiras e experiências educativas que ampliam o seu repertório – é o lugar do conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

A Educação Infantil é um espaço de socialização, de um brincar coletivo, um ambiente social do exercício da cidadania das crianças de zero (0) a seis (6) anos. Substituir a Educação escolar pela domiciliar é fechar o mundo da criança para aquilo que apenas a família deseja, pois impede a mais ampla socialização, o acesso a novos conhecimentos, perde-se o direito à diferença, a pluralidade. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem são próprios da atividade docente e nem todas as famílias têm como prover materiais e espaços pedagógicos adequados. Uma Educação domiciliar é para quem quer ou quem precisa?

Desenvolvimento

Michel Foucault procurou demonstrar como, para cada sociedade, as noções de verdade variam ao longo da história. O falso e o verdadeiro variam em diferentes períodos, ordenando e controlando a vida social e os indivíduos, criando um sistema de normalização nutrido por micro relações de poder. Para Foucault (1995, p.13), regimes de verdade são “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeito específico de poder”, não sendo então a verdade algo a ser descoberto. Ele destaca o papel político e econômico que a verdade desempenha, e enfatiza que os problemas políticos dos intelectuais são pensados com base na “verdade/poder”. “Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder, contudo de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia social, econômica e social no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 1995, p. 14).

Para Foucault (2000) existe uma “economia política da verdade”, ou seja, a verdade está presente na sociedade moderna através do discurso científico e nas instituições que a produzem. É produzida e transmitida hegemonicamente por aparelhos políticos e econômicos. O que pudesse chamar de um regime de verdade, portanto, seriam os sistemas de poder que a produzem e a sustentam, garantindo sua indução e reprodução na vida social.

Toda sociedade possui seus regimes de verdade e estes regimes podem ser apreendidos pelos tipos de discursos que ela acolhe e os processos que os tornam verdadeiros, através desses mecanismos é que é possível distinguir as “falsas” declarações, as formas de controle, as técnicas e procedimentos preferíveis para o alcance da verdade. A verdade está intimamente relacionada com as relações de conhecimento e poder.

Ao exemplo do discurso realizado pela ciência, que se constrói enquanto verdade, porém esta verdade é produto de condições e dispositivos que podem variar em cada época. Foucault (1995) explica que “a verdade” possui cinco propriedades importantes: 1. É baseada no discurso científico e nas instituições que a constroem; 2. Está subordinada a um permanente fomento econômico e político; 3. É objeto de grande consumo e divulgação, já que circula em todo o corpo social; 4. É produzida e divulgada sob controle, não exclusivo, de algumas grandes instituições políticas e econômicas; 5. É objeto de confronto social e debates políticos.

Saraiva (2015, p. 247) comenta que “existe uma relação inextricável entre verdade e poder. A verdade é uma produção predominantemente dos grupos mais empoderados. Sua produção se dá em um campo de lutas”. A autora diz que a verdade é arbitrária e pode ser violenta aos grupos que não tem o poder de produzi-las. Aborda também que as diversas reivindicações pela produção de verdades produzem inúmeras linhas de forças que atravessam o tecido social. Segundo Saraiva (2015, p. 245) na perspectiva foucaultiana “a verdade perde seu caráter universal, transcendente e unitário para tornar-se contingente, imanente e múltipla”. Para ela, não existe uma verdade a ser descoberta, o que muda o procedimento investigativo das pesquisas. O objetivo de uma pesquisa se afasta da busca pela verdade para a busca das condições de verificação, como a “verdade” se constituiu.

O que nos atenta Foucault é para duvidar destas peripécias da verdade, ao apontar que a sua própria vontade se dá a partir de relações de poder, ela tem uma história, diante dessa ideia busco os regimes de verdade que se constituíram a partir da concepção de criança e Educação Infantil na contemporaneidade.

É um direito de toda criança de receber uma Educação de qualidade e não ser excluída, independente se ela possui ou não alguma necessidade especial. Uma Educação domiciliar limita a identificação da violência doméstica. Não há nenhuma evidência científica de que a instrução ofertada pelas famílias (ou preceptores) melhore o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

O MIEIB aponta que o ensino domiciliar promove a proliferação de espaços educativos informais sem profissionais qualificados, retrocedendo a períodos em que a Educação Infantil era ofertada em espaços precários. Sem falar no enorme desequilíbrio financeiro que provocará nas contas dos estados e municípios que deverão tratar cada residência como uma unidade educativa sem terem condições de acompanhar e avaliar esse atendimento. O MIEIB se posiciona vigilante na defesa intransigente da Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de zero (0) a seis (6) anos, como dever do Estado.

Conforme Marianna Bortolini, no Jornal Daqui BH de 22/06/2020, desde o início do governo Bolsonaro e, com o isolamento social devido à pandemia da Covid-19 e o consequente fechamento de escolas, a discussão sobre a prática do *homeschooling* levanta polêmicas. O *homeschooling*, ou Educação Domiciliar, é a prática de realizar o processo de Educação Básica dos filhos em casa, seja lecionado pelos próprios pais ou por tutores ou profissionais contratados. A carga horária e as disciplinas da grade curricular ficam a cargo dos pais. O *homeschooling*, atualmente, no Brasil, está em um limbo. Não há uma lei que permita nem que proíba. As famílias que desejam aderir à prática devem entrar com o pedido na justiça. Entretanto, em 2018, um entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) colocou o ensino domiciliar como não permitido no país. Por causa disso, a prática é considerada ilegal. Devido à ilegalidade atual, os que são a favor, os *homeschoolers*, lutam por uma lei que regulamente a prática no país. Eles acreditam que o Estado não deve proibir os pais de buscarem uma Educação independente para os filhos.

A ANED, Associação Nacional de Educação Domiciliar, é um dos principais órgãos que lutam em favor da causa. Segundo a associação, de 1994 a 2019, oito Projetos de Lei e uma PEC (Proposta de Emenda Constitucional) já tramitaram no Congresso Nacional

em prol da regulamentação. Em abril de 2020, houve, por parte do Ministério da Educação (MEC), um rascunho de uma nova Medida Provisória (MP) com objetivo de avançar a pauta no Congresso em busca de regulamentação. Enquanto isso, países de cinco continentes têm a prática permitida. Entre os argumentos a favor da prática, além da insatisfação com a qualidade dos ensinos público e privado, estão: o bullying, a violência nas escolas e a insatisfação com as classes com alunos de diferentes idades.

Em uma pesquisa feita pela ANED, um terço das famílias que já optaram pela Educação domiciliar, isto é, ganharam permissão antes do parecer do STF, afirmaram que aderiram à prática por buscarem uma Educação personalizada, que permite explorar os talentos e potenciais dos filhos. Com o número de alunos em cada sala, muitos pais afirmam que não tem como cada criança receber uma atenção pessoal e que isso pode prejudicar o aprendizado. Um estudo personalizado, então, poderia tirar melhor as dúvidas, aplicar mais tempo ou menos tempo em uma disciplina ou área do conhecimento, conforme a dificuldade da criança. Relatam, ainda, que a qualidade de ensino melhorou, pois os filhos recebem atenção exclusiva e conseguem desenvolver um aprendizado autodidata. Contudo, um dos grandes argumentos contra o *homeschooling* é a falta de socialização. Avessos à prática afirmam a necessidade de a criança aprender a se relacionar, a conviver e respeitar o diferente, e a escola é o melhor meio para esse fim. A escola é um ambiente de aprendizado que vai além das disciplinas acadêmicas. Ela proporciona experiências culturais e experimentais importantes para o crescimento da criança como sujeito social.

Conforme Veiga-Neto (2022), em entrevista realizada por Amanda Kaster (2022) ao Instituto Racionalidades, refletindo sobre a crise educacional em nosso país, que para reverter a situação que ameaça a escola faz-se necessário “restringir as práticas de Educação remota às conferências, aulas magnas e outros eventos pontuais e acentuar o convívio social da escola. A casa é uma coisa e a escola é outra. A escola é espaço público e aprendemos a conviver em espaço público efetivamente vivendo nele.” Ele diz que não fala isso como um professor antigo, conservador, mas sim como alguém que vê sentido na existência da sala de aula, dos corredores, da sala de professores, e outros tantos espaços,

na Educação prática das crianças e dos adultos, que não pode ser substituído por espaços fechados como condomínios, clubes e igrejas, ou muito menos ainda pela família. Segundo o pesquisador, *homeschooling* é um equívoco profundo.

A modernidade se constituiu em práticas coletivas onde a escola moderna teve um papel fundamental, não apenas no que se trata do iluminismo, mas também da diferenciação do seio familiar e do espaço coletivo. Se aprende muito em casa, mas a vida social, com a diferença, com a coletividade, com os outros, se aprende na escola. Outro motivo contra é a importância da escola na luta contra o abuso infantil. Existem diversos relatos de professores que encontraram sinais de maus tratos nas crianças e, assim, puderam reportar abusos sofridos por elas em casa.

O despreparo dos pais, flexibilização e falta de inspeção, são outros argumentos que fazem alguns se posicionarem contra ou ficarem em dúvida em relação ao *homeschooling*. Os favoráveis ao ensino doméstico respondem que, além da criança aprender a conviver em casa e de acordo com os parâmetros dos pais, existem outros meios de socialização fora da escola. Os pais podem matricular os filhos em cursos de idiomas, em atividades esportivas em grupo e os filhos podem se relacionar com outras crianças em grupos em que os pais convivem, como familiares, amigos, vizinhos ou igrejas.

Maria do Rosário também se pronunciou em um artigo de opinião na linha editorial do jornal Brasil de Fato. Ela é professora, mestre em Educação e doutora em Ciência Política pela UFRGS. Foi Ministra de Direitos Humanos durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Atualmente é deputada federal. Conforme seu ponto de vista, é grave a ofensiva do “*homeschooling*” ou Ensino Domiciliar, que foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados e na Assembleia Legislativa. Seja em âmbito estadual ou nacional, a Educação domiciliar pode prejudicar gravemente as crianças e adolescentes do Brasil.

Antes de tudo é preciso lembrar que no Brasil esta modalidade de Educação não é permitida e o entendimento tem resguardado na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), no Art. 55 diz que “os pais ou responsáveis têm a

obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. O Artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, (lei 9394/96) reitera a obrigação que foi estabelecida pelo ECA, que diz que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), e o Código Penal brasileiro, em seu artigo 246, também, assegura que será considerado crime de abandono intelectual: “Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar”. Pena de detenção de 15 (quinze) dias a 01 mês, ou multa. A Constituição Federal, carta magna brasileira, estabelece a Educação como direito universal sendo dever do Estado, da família e da sociedade de forma colaborativa. Ou seja, uma responsabilidade compartilhada, que reconhece o papel fundamental do ambiente escolar na formação intelectual. Por isso é importante ressaltar a inconstitucionalidade do PL 3262/19, aprovado na CCJ da Câmara, e que deverá passar pelo Plenário.

Ao descriminalizar a prática exclusiva pela família, o PL acaba regulamentando o Ensino Domiciliar no Brasil. Para além disso, é uma violência simbólica tratar um tema educacional sob o âmbito do Código Penal, quando na verdade o Brasil tem uma legislação extensa e que deveria respeitar o amplo debate como condição precípua para admitir qualquer alteração na legislação. Não há Educação possível sem o ambiente escolar e todas as dimensões que nele coexistem. É na escola, por exemplo, que crianças e adolescentes constroem o conhecimento, suas personalidades e se entendem como sujeitos de direitos, numa relação de troca de saberes com educadores(as) e outros alunos(as).

Neste processo, a convivência com vários atores auxilia crianças e adolescentes, orientando seus processos de aprendizado. Também é importante ressaltar que privar o direito fundamental das crianças e adolescentes do ambiente escolar pode aliená-las de direitos como, por exemplo, uma alimentação segura, pois, com a volta da fome a escola, para muitos e muitas, também é lugar de refeição garantida. Além disso, poderemos estar acobertando violências físicas, abusos psicológicos e sexuais.

As estatísticas apresentam diariamente números de casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes praticados

por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas. Em mais de 70% (setenta por cento) dos registros, a violência foi cometida na casa do abusador ou da vítima. Professoras e professores são as mais importantes referências infantis para denunciar situações anômalas vividas em casa. Então, nada mais conveniente àqueles que cometem crimes gravíssimos como pedofilia, ou violências de todo o tipo, que privar crianças e adolescentes do convívio, para impedir o mundo de ver a violência que sofrem.

O quadro muda na escola. As trabalhadoras (es) em Educação, como professoras (es), psicólogas (os) e orientadoras (res) educacionais, que atuam no ambiente escolar, possuem formação profissional que dá conta de identificar possíveis abusos contra crianças e adolescentes e estão inseridos em uma rede que tem contato direto com os Conselhos Tutelares e os órgãos de justiça. Portanto, a possibilidade de um grande número de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar tende a potencializar a violência e exploração sexual.

Lugar de criança é na escola e escola é meio de inserção no mundo. Local para conhecer a diversidade cultural e humana e ter compreensão da diversidade de pensamentos existentes no mundo. Em resumo, diante de todos esses apontamentos sobre o ensino domiciliar, o papel da família na Educação existe e é extremamente importante, mas não exclusivo. Não é possível confundir Educação doméstica com Educação escolar. Uma trata do cuidado no momento do nascimento, nos encontros, nas festas, na supervisão cotidiana e nos valores culturais, que são inalienáveis ao ser humano. Mas esse aspecto é totalmente distinto da Educação escolar, que é papel do Estado e que pode ser compartilhada com a escola privada, desde que parte da rede regular de ensino. Maria do Rosário faz um convite: “Votamos contra o Projeto de Lei (PL) na CCJ e lutamos para que seja vetada pelo governador Eduardo Leite a Lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado. Defendemos a escola como o espaço democrático de construção da sociabilidade, do saber, da solidariedade, da diversidade e do respeito”, Assim, suscitar o debate sobre a compulsoriedade da Educação escolar versus o ensino domiciliar – *homeschooling* no Brasil implica reconhecer a existência de grandes desafios que evidenciam, por um lado, a necessidade de garantia de direitos individuais das

famílias e, por outro, os inegáveis avanços que a ampliação do acesso à escola para camadas antes excluídas trouxe para o processo de democratização do ensino no Brasil (BEISIEGEL, 2005).

Desse modo, compartilha-se a visão de Boudens (2000, p. 15) de que as argumentações e decisões em relação à oficialização e à prática do *homeschooling* no país tratam-se muito menos de natureza jurídica e mais de natureza política; sobretudo, do posicionamento político que se assume em prol do direito à Educação de todos.

Conclusão

Diante dessa análise, concluímos que o MIEIB é contra a Educação domiciliar (*homeschooling*), pois substituir a Educação escolar por propostas de Educação domiciliar coloca em risco o direito das crianças à Educação e amplia, de forma significativa, a desigualdade social e educacional no nosso país. As escolas são espaços sociais onde a criança tem a possibilidade de conhecer o outro e onde pode aprender a conviver com as mais variadas diferenças. A escolarização é um processo coletivo de encontro entre contextos sociais, pluralidade de gêneros e culturas e, desse modo, a escola constitui-se como parte essencial da experiência social da criança. Todas, sem distinção, têm o direito à construção de novos vínculos, de amizade, de fazer comunidades construindo novas relações.

De acordo com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 1999), nos aponta, como a organização curricular nas escolas deve ser, sendo essas:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2010, p. 86).

Entende-se a escola como espaço coletivo que contribui para o pleno desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas promovendo interações, brincadeiras e experiências educativas que

ampliam o seu repertório – é o lugar do conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

A Educação Infantil é um espaço de socialização, de um brincar coletivo, um ambiente social do exercício da cidadania das crianças de zero (0) a seis (6) anos. Substituir a Educação escolar pela domiciliar é fechar o mundo da criança para aquilo que apenas a família deseja, pois impede a mais ampla socialização, o acesso a novos conhecimentos, perde-se o direito à diferença, a pluralidade. Os processos de desenvolvimento e aprendizagem são próprios da atividade docente e nem todas as famílias têm como prover materiais e espaços pedagógicos adequados.

Referências

- BEISIEGEL, R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BOUDENS, E. **Ensino em casa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In*: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KASTER, A. “A vida social, a coletividade, só se aprende na escola”, diz Alfredo Veiga-Neto. **Instituto Racionalidades**, Cachoeirinha, 2022. Entrevista. Disponível em: <https://institutoracionalidades.com.br/noticias-e-textos/a-vida-social-a-coletividade-so-se-aprende-na-escola-diz-alfredo-veiga-neto/>
- RAVERSINI, C. S. T.; LOCKMANN, K. Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. e20200040.pdf, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670497>
- SARAIVA, K. Michel Foucault, discurso e a invenção da verdade. *In*: LEITE, M; GABRIEL, C. **Linguagem, discurso, pesquisa e Educação**. Rio de Janeiro: Faperj, 2015.

Professoras reflexivas: um esforço consciente e voluntário

*Eliane Duarte*¹⁵²

*Patricia Aparecida Bioto*¹⁵³

Resumo: O presente texto apresenta uma pesquisa em andamento sobre formação de professores num mestrado profissional em Educação de uma universidade privada situada na cidade de São Paulo. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de composição do pensar reflexivo de duas professoras, entremeadado por um percurso de experiência de vida, e formação como pesquisadora no mestrado, aliado à sua prática profissional. Partindo do objeto de estudo emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: Qual a importância do conhecimento acadêmico, como outra oportunidade para repensar o trabalho docente? Quais os saberes que são mobilizados no processo do pensar reflexivo na e, sobre a prática docente? Quais fenômenos das trajetórias escolares e de vida pessoal, influenciaram como dificultadores ou facilitadores para que elas se constituam como professoras reflexivas? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral analisar o processo de composição de um pensar reflexivo em uma Assistente Pedagógica e em uma Coordenadora de Serviços Educacionais mestrandas. Como objetivos específicos da pesquisa elencamos: 1) Reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente; 2) Verificar como as professoras valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica, e 3) Como as professoras articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos antes e durante a experiência de ser aluna regular do mestrado. Partimos do pressuposto que o processo sistemático de indagação e reflexão pode se tornar a principal aprendizagem do professor ao longo de seu percurso de desenvolvimento profissional. Consideramos que aquele processo não é espontâneo na ação do ser humano e do professor, necessitando que seja aplicado um esforço consciente e voluntário para se instaure. Tendo em vista esses postulados, nossa hipótese é que o esforço consciente do professor para executar o processo de pesquisa de base acadêmica sobre sua prática profissional tornaria exequível a ele a constituição de processo de pensar reflexivo. As participantes são duas

¹⁵² Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, pela Universidade Nove de Julho, Campus Vergueiro São Paulo. Pesquisa sobre Formação de professores: Contextos, epistemologias e metodologias. GRUPEFP da Universidade Nove de Julho. E-mail: Eli70duarte@gmail.com

¹⁵³ Professora Pós Doutora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, pela Universidade Nove de Julho, Campus Vergueiro, São Paulo. Pesquisa sobre Formação de professores: Contextos, epistemologias e metodologias. Líder do GRUPEFP da Universidade Nove de Julho. E-mail: patriciabioto@gmail.com

professoras nas funções de Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviços Educacionais, cursando o Mestrado Profissional em Educação. A metodologia utilizada para coleta dos dados foi a formação de retratos sociológicos segundo os estudos de Bernard Lahire (2002). Os dados oriundos, das observações da implantação e execução das pesquisas realizadas pelas participantes, e seus percursos acadêmicos até a defesa da dissertação, também serão utilizados. Os dados serão analisados buscando identificar no processo, o pensar reflexivo a luz da teoria de John Dewey e a constituição dos saberes docentes a partir de Maurice Tardif. Levando-se em conta o que foi observado até o momento, os instrumentos de coletas de dados para a referente pesquisa têm se mostrado adequados à fornecer informações para o estudo do processo de composição do pensar reflexivo e a constituição dos saberes docentes. Esta pesquisa se torna relevante, pela proposta de explorar como uma possibilidade de formação do processo do pensar reflexivo do professor da Educação Básica, a sua formação no mestrado profissional, condicionado pela investigação de sua própria prática.

Palavras-chave: Pensar reflexivo; John Dewey; Saberes docentes.

Introdução

As concepções sociais que valoram e dividem a produção do saber e do fazer, ou entre a teoria e a prática, refletem e influenciam a estruturação e delineamento da profissionalidade docente. Os professores da Educação Básica produzem conhecimento profissional quando resolvem as situações do dia a dia na escola. Porém, dentro da estrutura profissional, são categorizados como executores. Há uma distância, acreditamos mais intencional do que situacional, e pouca comunicação entre quem planeja e pesquisa sobre a Educação e quem executa. Na história da profissão docente desde a fundação das escolas normais, desvincilhados das ordens religiosas, os professores da Educação Básica têm sua identidade flutuante entre as classes sociais. Não pertencem a uma, porque têm o conhecimento e não pertencem a outra porque não tem proventos suficientes.

No século XXI, quais as reflexões que podem e devem permanecer na formação continuada ou no exercício da profissão de professor? Segundo propõe Giovanni (2003), o processo de formação de professores não é um processo linear, mas resultante de muitas influências sociais, familiares, e de experiências pessoais. Não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. Quando o professor busca através da pesquisa de base acadêmica refletir

sobre seu processo de formação profissional, e a sistematizar o conhecimento resultante deste processo, concluímos que, segundo Nóvoa (2002), os professores são ao mesmo tempo sujeito e objeto da formação.

Nesta pesquisa, temos como objeto de estudo, o processo de composição do pensar reflexivo de duas professoras, entremeado por um percurso de experiência de vida e formação como pesquisadora no Mestrado Profissional aliado à sua prática profissional. Foi motivada pelo reconhecimento do paradigma segundo o qual o professor constrói conhecimento a partir da análise e reflexão sobre sua própria prática.

Partindo do objeto de estudo emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: Qual a importância do conhecimento acadêmico, como outra oportunidade para repensar o trabalho docente? Quais os saberes que são mobilizados no processo do pensar reflexivo na e, sobre a prática docente? Quais fenômenos das trajetórias escolares e de vida pessoal, influenciaram como dificultadores ou facilitadores para que elas se constituam como professoras reflexivas?

Como objetivos específicos da pesquisa elencamos: 1) Reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente; 2) Verificar como as professoras valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica; 3) Como as professoras articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos antes e durante a experiência de ser aluna regular do mestrado.

Partimos do pressuposto que o processo sistemático de investigação e reflexão pode se tornar a principal aprendizagem do professor ao longo de seu percurso de desenvolvimento profissional. Consideramos que aquele processo não é espontâneo na ação do ser humano e do professor, necessitando que seja aplicado um esforço consciente e voluntário para se instaurar. Tendo em vista esses postulados, nossa hipótese é que o esforço consciente do professor para executar o processo de pesquisa de base acadêmica

sobre sua prática profissional tornaria exequível a ele a constituição de processo de pensar reflexivo.

Para alcançar os objetivos da pesquisa optamos por desenvolver os retratos sociológicos das duas participantes da pesquisa, uma assistente pedagógica e uma coordenadora de serviços educacionais de uma rede municipal da região metropolitana de São Paulo, que cursam o mestrado profissional em Educação. Foram observadas, também, as práticas formativas de professores e assistentes pedagógicas que as participantes da pesquisa levaram a efeito em sua atuação profissional.

As grades da escolarização, família, trabalho e lazer e cultura foram elaboradas junto a orientadora da dissertação em construção e aplicadas às participantes. O material foi gravado em áudio e posteriormente transcrito por um profissional. Nesse momento da pesquisa o material está sendo analisado.

As observações das formações que as participantes planejaram e executaram junto as equipes de professores e assistentes pedagógicas com as quais trabalham foram feitas ora ao vivo ora pelos vídeos gravados pelas participantes e disponibilizados para estudo. Tais dados também estão compondo as análises em curso.

Levando em consideração os dados recolhidos através das observações nas reuniões de formação de professores, da construção dos retratos sociológicos e do acompanhamento das mestrandas no seu percurso formativo, que até o momento chegaram na qualificação da dissertação, foi possível identificar alguns pontos.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que com a apropriação das teorias, dos conceitos e da metodologia pelas participantes da pesquisa, foi identificado uma alteração na forma de sistematização do conhecimento produzido pela sua prática.

Além disso, estão em análise os dados para que seja possível identificar quais saberes são mobilizados no processo do pensar reflexivo na e sobre a prática. Até o momento identificamos que os percalços surgidos na aplicação das pesquisas das participantes, não se tornaram “influências absolutas” no processo de aprendizagem da profissão. Caracterizando-se apenas como “dificultadores” que nos levam a hipótese de defini-los com gatilhos do processo do “pensar reflexivo”. Ainda está, também, em análise, se houve

um aumento de suas aptidões para dirigir o curso de suas experiências profissionais subsequentes.

Desenvolvimento

A reflexão sobre a própria prática, não é um processo inerente ao ser humano. Ele precisa ser aprendido e exercitado. Não pode ser definido como “pensar a prática”, mas reconhecido como um processo de reflexão sobre a prática. Para Dewey (1959) a natureza do problema determina o objetivo do pensamento e este orienta o processo do ato de pensar. Segundo o autor (1959, p. 22) “[...] o pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. E é composto por cinco passos, que passaremos a apresentar.

O primeiro passo envolve a ocorrência de um problema. Dewey diz que toda investigação começa com uma dúvida genuína ao deparar com a dúvida ou problema quando se enfrenta algum conflito em nossas situações rotineiras. O segundo passo envolve a intelectualização ou elaboração do problema. Dewey indica que uma pergunta bem formulada, ou seja, um problema bem analisado é meia resposta dada. O terceiro passo envolve a hipótese, e a construção desta compreende o uso criativo da imaginação para desenvolver possíveis soluções. O quarto passo envolve o raciocínio, ou seja, as ideias que vêm à mente são capazes de grande desenvolvimento, e esse ato de raciocínio analisa as condições existentes e o conteúdo da hipótese, amplia o conhecimento ao mesmo tempo em que depende do que já é conhecido e das facilidades de transmiti-lo. O quinto passo envolve a verificação da hipótese, fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e assim pôr em prova a hipótese.

Conclui Dewey (1959, p. 119) que:

Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros. O que seria apenas causa de aborrecimento e desânimo para uma pessoa não acostumada a pensar, ou ponto de partida para novo rumo de ataques a êsmo e por métodos improvisados, é, para o investigador experimentado, um estímulo e um guia

Outro autor que oferece elementos para composição da pesquisa e para análise dos dados é Maurice Tardif que situa o saber do professor a partir de seis fios condutores apresentados no artigo de Almeida e Biajone (2007, p. 285):

O primeiro diz respeito ao saber e trabalho — o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro é a temporalidade do saber — no qual reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto, a respeito de saberes humanos, expressa a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

No quarto fio condutor, descrito como “o contexto que ocorre o ensino” é que podemos ter a oportunidade de durante a pesquisa, verificar se em diferentes contextos podem se originar diferentes *habitus* entre os professores profissionais. Gerando assim, diferentes saberes docentes.

Como premissa preparatória sobre a temática pesquisada, realizamos um levantamento de teses e dissertações relacionadas ao objeto de estudo no banco de teses e periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando as dissertações realizadas no período de 2017 a 2021, com os descritores “Professor Reflexivo e John Dewey” conjuntamente. Foram encontrados 43 trabalhos. De acordo com os critérios deste estudo, priorizamos as pesquisas na área da Educação e não do ensino, buscamos pesquisas em que os participantes fossem professores de Educação Básica em processo de formação na pós-

-graduação. E, em relação ao referencial teórico, selecionamos o conceito do Pensar Reflexivo em Dewey em precedência ao conceito de Professor Reflexivo de Donald Schön. Assim, foram selecionadas duas pesquisas para aprofundamento.

A tese de Santos (2021) intitulada “O professor como profissional reflexivo em John Dewey”, conclui que a respeito do que seja uma conduta reflexiva, John Dewey fala muito mais do professor reflexivo e tem mais a contribuir no campo da formação de professores do que o próprio fundador da expressão “profissional reflexivo”, Donald Schön. Nesta tese, não foi feita uma abordagem comparativo teórica de Dewey com Schön e outros autores, ela se propôs a apresentar as categorias conceituais presentes nas abordagens teóricas. Um segundo trabalho de pesquisa que contribuiu para nossa investigação é a dissertação de Pastore (2018) que organiza e oferece sugestões e indicações que podem contribuir na organização e efetivação das formações continuadas nos espaços escolares com ênfase nas ideias de Dewey, relacionadas a Educação e o pensamento reflexivo, em consonância com outras teorias sobre o tema de formação de professores.

As duas pesquisas auxiliam no aporte do referencial teórico sobre formação de professores reflexivos. Porém, podemos observar que ainda não nos trazem a situação do professor de Educação Básica em processo de formação na pós-graduação, em consonância com os elementos que fazem parte dos nossos critérios para a investigação do processo de pensar reflexivo em professores vivendo a experiência como alunos pesquisadores.

Numa pesquisa exploratória anterior, com os descritores Pensar Reflexivo e John Dewey foram localizados 2 trabalhos que forneceram indicações relevantes em relação ao pensar reflexivo no processo de pesquisa. A primeira foi a tese de Gasque (2008), intitulada “O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica”. Nesta pesquisa, a autora buscou identificar o tipo de relação entre o pensamento reflexivo e as competências empregadas na busca e no uso da informação na comunicação científica por pesquisadores em formação. A pesquisa utilizou-se do conceito de pensamento reflexivo concebido por Dewey e os indicadores de atividade reflexiva proposto por Zeichner e Liston. Os procedimentos metodológicos foram guia-

dos pela Teoria Fundamentada e os dados foram coletados por meio de entrevistas com 13 pesquisadores em formação, oriundos das Universidades de Brasília, São Paulo e Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Entre os cursos selecionados estavam o mestrado e o doutorado em Educação. Os resultados evidenciaram que a maior parte do tipo de pensamento empregado na busca e no uso da informação é do tipo não-reflexivo. E que o letramento informacional na pós-graduação é influenciado pelas experiências e sentimentos com pesquisa na Educação Básica, na graduação e pela participação em projeto de iniciação científica. Sofrendo, também, influência de outros fatores: como cultura acadêmica, devolutiva dos professores em relação à busca e o uso da informação, concepção de ensino e aprendizagem, infraestrutura e custo da informação e consciência do grau de competência informacional. Desta tese nos apropriamos, com a devida citação, de algumas perguntas do questionário utilizado pela pesquisadora para coleta de dados entre os participantes da pesquisa.

A dissertação de Gervásio (2019) não trata diretamente do tema professor reflexivo, mas apresenta na sua pesquisa um tema relevante para a investigação em curso, ou seja, a formação de professores da Educação Básica em cursos de mestrado profissional. A metodologia do grupo focal, utilizada no estudo revelou que o curso de mestrado profissional atende às inquietações dos professores em exercício e incentiva a busca de inovação no ensino, pelo movimento de estarem na sala de aula, seu ambiente de trabalho e na academia, como alunos pesquisadores. A experiência dos professores no mestrado propicia mudanças de prática através da reflexão crítica sobre ela. O mestrado motiva o professor a dar continuidade no processo de formação profissional. A autora, sugere a necessidade de políticas públicas que ofereçam seguridade de direitos ao professor que deseja realizar mestrado e doutorado. Direitos como cobertura de custos para garantir a condição de estudo e horários flexíveis para as atividades acadêmicas.

Participantes da pesquisa

As participantes são duas professoras da rede pública nas funções de Assistente Pedagógica e Coordenadora de Serviços Educacionais cursando o Mestrado Profissional em Gestão e

Práticas Educacionais. Foram contactadas via aplicativos de mensagens e telefonemas para saberem do interesse da pesquisa. De pronto concordaram em participar.

Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa está sendo desenvolvida segundo uma abordagem fenomenológica, por meio da formação de retratos sociológicos segundo os estudos de Bernard Lahire (2002). Além dos retratos sociológicos os dados oriundos da análise das gravações em vídeo das reuniões de formação com assistentes pedagógicas de creches e professores das séries iniciais realizadas pelas participantes da pesquisa serão utilizados. Os dados estão sendo analisados buscando identificar no processo o pensar reflexivo a luz da teoria de John Dewey e a constituição dos saberes docentes a partir de Maurice Tardif.

Para apropriação da metodologia de construção dos retratos sociológicos, foi realizada uma pesquisa no repositório de teses e dissertações da Universidade Nove de Julho, onde localizamos algumas dissertações: (1) “O percurso de Constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: Desafios e Possibilidades”, de Prado (2016), e (2) “Retratos Sociológicos de cinco mulheres – da Educação Básica ao mestrado”, de Ferreira (2020). Do repositório da PUC-SP foi selecionada a tese “As formas identitárias nos contextos de trabalho – uma análise da profissionalidade docente”, de Oliveira (2014).

Prado (2016) traçou os retratos sociológicos de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública do estado de São Paulo que participaram dos Seminários de Boas Práticas que a Secretaria Estadual da Educação do estado realizou no ano de 2014 em Águas de Lindóia como parte da proposta de formação de professores do Programa Ler e Escrever implantado na rede pública paulista desde 2008. Neste Seminário as professoras apresentaram trabalhos científicos que exploraram as práticas de alfabetização que desenvolveram com seus alunos em anos anteriores ao evento. Para compor o trabalho a ser apresentado no evento as professoras estudadas na dissertação, bem como outras professoras, desenvolveram observações, pesquisas, reflexões, debates, aplicação e reaplicação de metodologias de ensino sob a orientação dos coordenadores pedagógicos das escolas em que atuavam, dos técnicos da secretaria contratados

para fazer a formação no Ler e Escrever e dos professores coordenadores dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino da qual as escolas faziam parte. Analisando os percursos dessas duas professoras, desde a escolarização inicial até a experiência de participarem do Seminário, a autora, conversando com suas referências bibliográficas, afirma, por fim, que se pode notar a constituição de uma intelectualidade docente nessas professoras em que o processo reflexivo é parte fundamental e determinante.

Ferreira (2020) analisou as trajetórias familiar, escolar, social, profissional e acadêmica de cinco mulheres, professoras, mes-trandas, de modo a verificar se e como a entrada no mestrado qualificou essa trajetória e o sentido que teve para elas, como signo de sucesso na vida. Oliveira (2014), construindo retratos socioló-gicos, buscou recuperar processos de socialização como forma de analisar as interações que o professor realiza e de que modo elas potencializam suas disposições a partir do habitus para responder aos desafios do cotidiano na sala de aula e na escola, constituindo, também, sua profissionalidade. Conclui que em meio as elabora-ções individuais e coletivas, em meio a um contexto histórico e escolar específicos, as estruturas constituintes do habitus se fazem notar com relevo nas disposições que desenvolvem em seus afa-zeres profissionais. Dias e Gauche (2021), publicaram um artigo apresentando um estudo sobre a utilização da metodologia do retrato sociológico nas pesquisas em Educação entre os anos de 2011 e 2020. Nesta busca localizaram 2137 teses e dissertações, submetendo a seleção a alguns critérios e análise de conceitos presentes nos textos reduziram para 14. Dessas 14, 11 estavam listadas pertencentes a área de Educação e as outras 3 pertencen-tes a área do ensino.

Na estruturação do questionário para composição das grades, segundo metodologia dos retratos sociológicos, utilizamos a en-trevista semiestruturada, para que fossemos fiéis as exigências teóricas de Lahire (2004) de não estabelecer limites de contexto a fala das participantes da pesquisa, visto que existe o entrelaçamento dos universos de socialização dos indivíduos. A modalidade de entrevista semiestruturada, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE;

ANDRÉ, 1986, p. 34). Possibilitando um maior desvelamento de valores e crenças que influenciam na formação dos saberes dos entrevistados.

As entrevistas para formação das grades aconteceram via aplicativo Zoom de vídeo chamada. Totalizando com a primeira entrevistada 365 minutos de gravação e com a segunda entrevistada 309 minutos. A transcrição das gravações já foi concluída.

As reuniões realizadas pelas participantes da pesquisa, onde realizaram sua pesquisa acadêmica, estão disponíveis em um drive onde temos acesso com autorização para analisar as suas ações durante as aplicações de suas metodologias de pesquisa e interações com seus participantes.

Conclusão

Levando em consideração os dados recolhidos através das observações nas reuniões de formação de professores, da construção parcial dos retratos sociológicos e do acompanhamento das mestrandas no seu percurso formativo, que até o momento chegaram na qualificação da dissertação, foi possível identificar que com a apropriação das teorias, dos conceitos e da metodologia pelas participantes da pesquisa, foi identificado uma alteração na forma de sistematização do conhecimento produzido pela sua prática. Principalmente a partir do exercício de análise dos dados feito pelas participantes em suas pesquisas.

Estão em análise os dados para que seja possível identificar quais saberes são mobilizados no processo do pensar reflexivo na e sobre a prática. Até o momento identificamos que os percalços surgidos na aplicação das pesquisas das participantes, não se tornaram “influências absolutas” no processo de aprendizagem da profissão. Caracterizando-se apenas como “dificultadores” que nos levam a hipótese de defini-los com gatilhos do processo do “pensar reflexivo”. Da mesma forma ainda se procede a investigação se houve um aumento de suas aptidões para dirigir o curso de suas experiências profissionais subsequentes, a partir da sua produção de saberes.

Esta pesquisa visa contribuir no processo de investigação sobre a genealogia da atividade docente. Sobre as reflexões que

podem e devem permanecer estruturadas em relação a formação de professores. Seja na formação continuada ou ao próprio exercício da profissão. Vamos na esteira de Giovanni (2003, p. 210) que questiona “Quais as reflexões que podem e devem permanecer estruturadas em relação a formação de professores? Seja na formação inicial, formação continuada ou ao próprio exercício da profissão?” e oferece como resposta que são fundamentais à formação de professores e ao exercício docente, a capacidade de indagação e de reflexão, na e sobre a ação.

Referências

- ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.
- DIAS, Guilherme; GAUCHE, Ricardo O Retrato Sociológico como método investigativo em pesquisas brasileiras nas áreas de Educação e de Ensino: uma revisão de teses publicadas entre 2011 e 2020. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21066, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210066>. Acesso em: 19 out. 2022.
- FERREIRA, Patrícia. **Retratos Sociológicos de cinco mulheres**: da Educação Básica ao mestrado. 2020. Dissertação (Mestrado) – UNINOVE, São Paulo, 2020.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. 2008. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GERVÁSIO, Kelen Cristina da Cruz. **Professores-mestres**: contribuições do mestrado na formação e atuação pedagógica em uma escola privada no município de Bagé. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.
- GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Trad. Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciane. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em Educação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030003>

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

OLIVEIRA, Lúcia. **As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente**. 2014. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2014.

PASTORE, Adilson. **A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

PRADO, Gilvone Schimitz. **O percurso de Constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: Desafios e Possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado) – UNINOVE, São Paulo, 2016.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de Pesquisa em Educação: Possibilidades e Adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, 1992.

Rotinas e espaços na Educação Infantil: a construção de ambientes para crianças de 0 a 3 anos

Juliana Bueno Machinski¹⁵⁴

Daiana Camargo¹⁵⁵

Resumo: Apresentamos alguns elementos da pesquisa desenvolvida no ano de 2021, abordando a organização dos espaços/ambientes nos espaços educativos de creche. As frequentes indagações da pesquisadora sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas de creche, demarcou a preocupação quanto ao espaço/rotina/ambiente que permeiam a organização das instituições em que estão inseridas. Portanto, a pesquisa emerge dessa questão, de que forma a organização das rotinas e espaços na Educação Infantil possibilitam o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Neste sentido, o objetivo da pesquisa é compreender como se constituem as rotinas e o uso dos espaços-ambientes no cotidiano da creche e deste decorrem três objetivos específicos: demarcar as particularidades do processo educativo para crianças de 0 a 3 anos, identificar de que maneira se organizam as rotinas e como se articulam com tempos, espaços e ambientes, refletir sobre a organização da rotina e as relações com espaços e ambientes. A pesquisa realizada é demarcada como de cunho qualitativo, a fim de compreender as ações e os acontecimentos. A revisão bibliográfica ressaltamos como principais referenciais teóricos: Barbosa (2006), Oliveira *et al.* (2019) e Tiriba (2018) pesquisadores que nos auxiliam a pensar as práticas pedagógicas com crianças e a organização de tempos e espaços na Educação Infantil. Para a geração de dados, optamos pelo uso do formulário on-line dirigido para as professoras de creche do município de Castro/PR, como também do aplicativo Mooble, permitindo o projeto de um espaço/ambiente consoante as concepções e necessidades das professoras, participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Rotina; Tempo; Organização dos espaços/ambiente; Crianças de 0 a 3 anos.

Introdução

As indagações que geraram este estudo se iniciam no ano de 2019, marcado pelo início da formação em Pedagogia e a inserção como professora¹⁵⁶ em uma turma de maternal de uma instituição municipal de Educação Infantil em Castro/PR. Dentre os estudos na universidade e as vivências na instituição educativa, emergi-

¹⁵⁴ Acadêmica egressa Pedagogia - UEPG; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Castro. E-mail: juliana.bmachinski@gmail.com

¹⁵⁵ Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad Nacional de La Plata/AR (2018). Professora no Departamento de Pedagogia - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil - GEPEEDI (CNPq-UEPG). E-mail: camargo.daiana@hotmail.com

¹⁵⁶ Admitida por concurso público - exigência de formação em nível médio - Magistério.

ram questões sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas de creche e as relações com o espaço/rotina/ambiente.

As restrições de tempos e espaços, a organização dos ambientes e o entendimento da importância estética dos espaços, mobilizou-nos a estudar e compreender os espaços e ambientes na Educação de crianças pequenas.

A revisão bibliográfica e documental nos permitiu a reflexão quanto aos conceitos que emergiram do objeto da pesquisa, como rotinas, espaços, ambientes e tempos, e como os bebês e crianças bem pequenas se relacionam e modificam os mesmos.

A pesquisa assume o perfil qualitativo, modo de pesquisa já validado no campo das ciências humanas, cuja prioridade é compreender e interpretar vivências e experiências. (MINAYO,2012). Para a geração de dados, devido à pandemia da Covid-19, optamos pelo uso do Formulário On-line e a utilização do aplicativo *Mooble* para a geração de imagens que permitiram simulação/construção de ambientes.

No decorrer do texto, trazemos as análises dos dados gerados pelas participantes da pesquisa e suas reflexões sobre o espaço/ambiente nas instituições e os desafios encontrados nas práticas com as crianças.

As rotinas e o uso dos espaços-ambientes no cotidiano da creche

Para falarmos sobre a importância das rotinas na Educação Infantil, precisamos entender o seu significado. Desta forma, ao longo deste trabalho abordamos sobre as constituições de rotinas, espaços e ambientes na Educação Infantil.

Ao pesquisar a palavra rotina no dicionário *Priberam*, nos deparamos com as seguintes afirmações *ro.ti.na s.f.* Caminho já trilhado ou sabido; prática constante, em geral; hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo; sequência de instruções; de etapas na realização de uma tarefa ou atividade. Relacionando também com sinônimos de programar, executar e cotidiano.

Rotinas são, portanto, como uma lista de ações que serão realizadas durante os dias, sempre da mesma forma como um hábito. Dessa forma, sendo uma ferramenta utilizada no cotidia-

no da escola, auxiliará na organização dos trabalhos que serão desenvolvidos através dos horários pré-estabelecidos. Seu nome surge de forma que estabelece definição de práticas já concebidas socialmente.

Os estudos sobre a construção das rotinas na Educação Infantil, desenvolvidos por Barbosa (2006, p. 37) afirmam que estas rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia para a organização, tornando-se um elemento que integra o cotidiano.

A autora aborda também sobre os seres humanos estarem inseridos em uma cotidianidade desde o nascimento, pois aprendem sobre regras e tradições culturais ao longo da socialização, e assim, através da imitação assimilam os costumes construídos pelas rotinas.

As rotinas podem ser assimiladas à ideia de repetição, tempo desperdiçado, a sequência de ações e a produção cultural de organização da cotidianidade. Todavia, na EI, são os hábitos movidos às realizações do dia a dia da criança pequena, como a entrada, rodas de conversas, higiene, almoço, lanche e refeições, atividades livres ou dirigidas, jogos e brincadeiras, toda atividade que determina a ação do professor (PIRES; MORENO, 2015, p. 92).

Sobre a organização dos espaços, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (2011) destacam a importância de um espaço limpo e seguro, de ambientes que acolham e propiciem desafios, que sejam inclusivos, que permitam explorações e partilhas.

[...] há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (PARECER CNE/CEB Nº 20/2009, p. 91).

Cuidar dos espaços, segurança, ventilação, os objetos e brinquedos disponibilizados aos bebês e crianças bem pequenas são fundamentais, mas devemos também repensar, quais os momentos de aprendizagens que lhes são propostos.

É proposto pelo documento o trabalho de atividades permanentes, de preferência nos mesmos horários para melhor

organização temporal da criança, que propicie situações em que possam fazer sozinhas ou com pouca ajuda, descobrindo diversas formas de resolver uma situação e novas descobertas.

Oliveira *et al.* (2019, p. 42) apontam que o ambiente educativo é essencial na inserção de experiências infantis, pois não se restringe apenas ao espaço físico, mas sim às relações entre o outro de forma afetiva e social, nos valores, ações, regras e responsabilidades, assegurando assim muitas expectativas de aprendizagem e diversidade.

A prática de repetição oferece ao indivíduo a segurança e estabilidade sobre o que ocorrerá durante o seu dia, conforme o espaço e tempo, compreenderá sua importância como sujeito que constrói seu aprendizado e de como será realizada determinada tarefa, diminuindo, assim, a ansiedade (BARBOSA, 2006).

Portanto, é necessário que as tarefas como alimentação, higiene, calendário, chamada, rodas de conversa e música, hora da história, atividades lúdicas, de faz-de-conta, e outras que contribuam para o seu desenvolvimento, façam parte do processo educativo de forma integral e sejam construídas com as crianças.

Todavia, a rotina pode ser vista como um instrumento de controle do tempo de forma negativa, como padronização e regulamentação do corpo das crianças. Foucault (2014, p. 149) afirma que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder.” Onde o adulto vê um corpo que não deve ficar ocioso e inútil, e sim bem disciplinado, onde o indivíduo aprende a habilidade de obedecer à rotina.

Barbosa (2006, p. 60) aponta que os corpos estão cada vez mais regulados à Educação moral, torna-se imoral, inútil e desocupado. Portanto, a escola precisa repensar seus espaços destinando cuidadosamente às visões das crianças, pois reconhecem quando a “aula”/proposta não foi planejada intencionalmente e com isso também se desinteressam.

Ao trabalhar com crianças de zero a três anos, o processo de ensino proporciona ao desenvolvimento atitudes de cuidados próprios e autonomia como o conhecimento do seu corpo, andar, falar, alimentar, higiene, conhecimento de si e do outro, interagir e a explorar movimentos específicos como pegar, empurrar,

pintar, manusear. É explorado as suas emoções e medos, aprender a relacionar-se com o outro e a conhecer diferentes sentimentos e enfrentar pequenos desafios, e assim apropriando-se e criando significados de mundo.

Barbosa (2006, p. 116) destaca que a tentativa de compreender a rotina em sua complexidade possibilita aos educadores pensarem sobre os conteúdos intermediados por elas, as práticas decorrentes e os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos.

Todavia, a rotina pode ser vista como um instrumento de controle do tempo de forma negativa, como padronização e regulamentação do corpo das crianças. Foucault (2014, p.149) afirma que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder.” Onde o adulto vê um corpo que não deve ficar ocioso e inútil, e sim bem disciplinado, onde o indivíduo aprende a habilidade de obedecer à rotina.

As professoras, o cotidiano e os dizeres sobre os espaços-ambientes

No intuito de compreendermos os saberes das professoras e os seus desejos quanto à organização de espaços e ambientes, fizemos o uso de questões descritivas e solicitamos o envio de imagens da construção de um ambiente que considerasse adequado para o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. A construção de um espaço considerado ideal foi proposta a partir do aplicativo *Mooble*¹⁵⁷, que possibilita criar espaços em 3D com acesso a diversos recursos e acessórios. A escolha deste recurso foi realizada devido a considerável facilidade de acesso, sendo que funciona em dispositivos móveis, não precisando realizar cadastro inicial, caso somente queira salvar a imagem por meio das perspectivas do aplicativo.

Ao refletirmos um pouco mais sobre o que as professoras pensam no espaço, questionamos quais os conflitos encontram para a organização dos espaços/ambientes, podendo selecionar mais de um tópico, obtivemos as seguintes respostas:

¹⁵⁷ <https://www.mooble.com/br>

Gráfico 1 - Conflitos encontrados para a organização dos espaços/ambientes



Fonte: a autora, gerado pelo questionário do Google Forms (2022)

Analisando o gráfico, observamos o impacto das respostas sobre o tamanho da sala e a fragmentação do tempo que obtiveram 77,8% das respostas, sendo 14 (catorze) de 17 (dezesete respostas). Em seguida temos os materiais com 12 (doze) respostas 66,7%, quantidade de profissionais com 3 (três) respostas 16,7% e obtendo 1 (uma) resposta 5,6% a resistência da coordenação pedagógica, muitas crianças na sala de aula, não encontra conflito. Não sendo marcado pelas professoras, com 0% para resistência das famílias.

Oliveira *et al.* (2019, p. 76) ressaltam que a relação entre o ambiente da instituição e seu projeto pedagógico estão presentes na qualidade de tempo vivido pelas crianças na creche, de acordo com a ideia de Educação Infantil que a equipe possui.

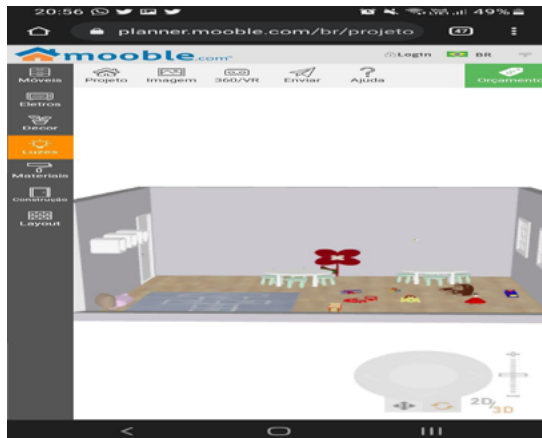
Assim, salientamos que a rotina possui um papel fundamental para compreensão e organização dos espaços e tempos na EI. Barbosa (2006, p. 117) aponta que os elementos constitutivos da rotina, se encontram: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e propostas de atividades; a seleção e oferta de materiais. Portanto, os espaços são utilizados conforme as rotinas que lhe são propostas, a autora ressalta que as crianças ou ficam o dia todo em um espaço, que apenas se modifica ao longo do dia pela organização do tempo, ou utilizam-se outros ambientes consoante à estrutura da instituição. Quanto à estrutura dos espaços e materiais, observamos a figura abaixo:

Figura 1 – Ambiente A



Fonte: Aplicativo Mooble – Gerado pelas professoras

Figura 2 – Ambiente B



Fonte: Aplicativo Mooble – Gerado pelas professoras

Notamos que as professoras pensam em um espaço amplo para melhor circulação das crianças, sem a utilização de tantas mesas e cadeiras, os quadros da Figura 1 estão à altura dos pequenos para o uso, visual e modificação, a janela de altura baixa também, espaço para poderem beber água e realizar a higiene.

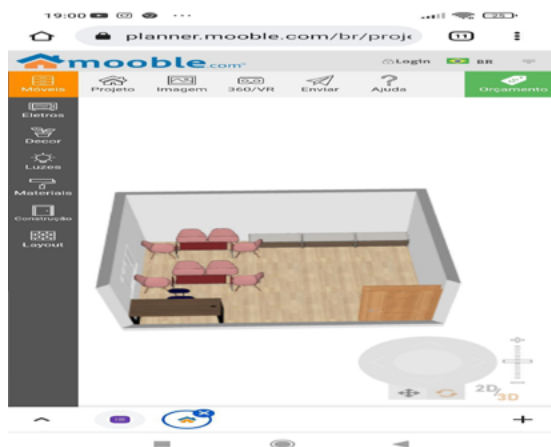
Já na Figura 2, observamos a proporção das janelas e os nichos altos para as crianças conseguirem usar, na qual Tiriba (2018) reforça que as janelas não são acessíveis às crianças, porém, se elas não têm acesso ao mundo exterior nem ao menos através das janelas, quais conhecimentos terão sobre o mundo que vivem? Todavia, foi possível observar a preocupação da professora pelo espaço amplo e de fácil movimentação dos pequenos, sem obstáculos para poderem brincar e manipular o espaço.

Gandini (2016, p. 141-145), no livro “As cem linguagens da criança”, afirma que o espaço reflete a cultura das pessoas que vivem nele, de inúmeras formas, nas creches, a autora revela que o espaço físico possui uma necessidade por intimidade e envolvimento que as crianças mais novas têm. Sobre o ambiente, a autora afirma que é visto como algo que educa a criança, considerado como o “terceiro educador”. Precisa ser flexível e que as crianças e os professores possam modificar.

Quando o adulto pensa no espaço para ele, para seus interesses e necessidades, a criança não é favorecida, pois esta criança não é a protagonista dessa ação. É frustrante para todos no final, para a criança que não é vista como um sujeito participativo, que brinca, explora, aprende e constrói significativamente, assim como para o professor, que terá resultados artificiais e ilusórios.

Na figura abaixo refletimos também sobre o uso do espaço pensado para as crianças pequenas.

Figura 3 – Ambiente C



Fonte: Aplicativo Mooble – Gerado pelas professoras

Preocupamo-nos com a categorização dos móveis, o espaço de difícil circulação, paredes frias, a mesa do professor no centro com mesas e cadeiras ocupando a maior parte do espaço, a abertura para o lado de fora também fica de difícil acesso para as crianças.

Sob abordagem de Tiriba, podemos verificar no decorrer dessa análise que olhamos para as imagens representadas pelas professoras concepções enraizadas culturalmente sobre noções de espaços e ambientes.

Barbosa (2006, p. 131) ressalta que os espaços das EI públicas estão cada vez mais semelhantes às escolas, divididos em espaços pequenos e as salas se configurando como lugar de realização das atividades pedagógicas.

Preocupamos com o brincar e a ludicidade, onde se manifestam com atividades dirigidas somente ao resultado e não ao processo. Onde está o prazer da criança ao brincar e expressar seus sentimentos ludicamente quando não se é dado a ela esse momento.

Conclusão

A presente pesquisa abordou os desafios e as tensões sobre as concepções de rotinas, espaços e ambientes para crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil. Por meio disso, evidenciou-se a

necessidade de discussões sobre as construções de rotinas presentes para conciliar o espaço e tempo por intermédio das crianças pequenas.

Pela análise das criações de ambientes enviados por elas, é possível notar que reconhecem a importância dos espaços, mas não se inserem como responsáveis disso, não se colocam como parte do espaço, e como ressaltamos, se repete a visão estereotipada de infância e criança.

Também se notou que a maioria das professoras não compreende como as rotinas se constituem nas instituições como meio de apoio para o trabalho, que com o planejamento das atividades que seguirão durante o dia também é planejado como se utilizará do tempo e do espaço. Enquanto os adultos não tiverem compreensão do seu uso, as rotinas serão inflexíveis para as crianças.

As rotinas e os espaços para as crianças de 0 a 3 anos estão atreladas ao cuidar e a socialização, são os momentos em que as crianças se relacionam com as outras crianças além dos adultos, no cuidado com a higiene, seu corpo, seu movimento. Todavia, é possível observar que as professoras se preocupam também com as atividades, registros e que o tempo que essas atividades duram é pouco em relação à rotina.

Portanto, é necessário ressignificar o papel das rotinas na Educação Infantil, para que a dicotomia entre o educar e cuidar não sejam irrelevantes e invisibilizados pela disciplinaridade.

Preocupa-nos que, mesmo que as professoras percebam a importância dos espaços amplos para autonomia e desenvolvimento da criança pequena, colocam em seus ambientes mais mesas e cadeiras que almofadas, brinquedos, espaços grandes para brincarem e socializarem.

Entendemos haver elementos e recursos que desejamos oriundos de políticas públicas, como construção de espaços, compra de materiais, entre outros. Mas há relações espaço/ambiente que estão diretamente relacionadas às concepções constituídas pelo professor, à formação, à autonomia do professor em propor mudanças que possam permitir a criação de novos e diferenciados espaços, outras descobertas, maior acolhimento e envolvimento de adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006, v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre, Editora Penso, 2016.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- MORENO, G. L.; PIRES, A. R. S. Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2015.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil.** 3 ed. São Paulo: Editora Biruta, 2019.
- ROTINA. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/rotina>. Acesso em: 18 out. 2021
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares, libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 1.

Práticas pedagógicas no contexto da pandemia em escolas do proinfância.

Simone Santos de Albuquerque¹

Helena Carolina Martins Pires²

Resumo: O artigo consiste em parte da pesquisa “Implementação do Proinfância”, realizada a partir de abordagem qualitativa de três estudos de caso de municípios, com o objetivo de aprofundar os aspectos relativos à qualidade da oferta de educação infantil, através de visitas, observação-participante na escola, entrevistas com responsável pela secretaria de educação e gestão escolar. Devido à Pandemia da Covid-19, a opção metodológica foi redimensionada, sendo realizada análise dos perfis das redes sociais das escolas, com o objetivo de conhecer as propostas pedagógicas naquele novo contexto. Destaca-se para a qualidade das práticas educativas a brincadeira como eixo fundamental do currículo e os processos formativos dos professores. Evidencia-se um esforço coletivo para que ocorra uma oferta de qualidade para as crianças pequenas

Palavras-chave: Proinfância; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Brincadeira; Processos Formativos; Pandemia Covid 19.

() GT 1: História e concepções de infância

() GT 2: Políticas públicas para as infâncias: saúde, educação e rede de proteção e assistência social

(X) GT 3: Infâncias, formação de professores e práticas pedagógicas

Introdução

A Educação infantil no Brasil possui em seu processo histórico a Constituição de 1988 como um grande marco, visto que esta busca validar o direito da criança e o dever do Poder público com esta primeira etapa da educação básica. A Constituição (Brasil, 1988), com suas emendas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Brasil, 1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Brasil, 1996), destacam-se como dispositivos

¹ Professora Associada da Área da Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Pesquisadora do GEPPPEI. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil . sialbuq@gmail.com

² Formanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FACED. Bolsista de Iniciação Científica BIC/UFRGS (2020-20220). Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil. lenapiressss@gmail.com

legais que traduzem uma luta dos movimentos sociais em defesa da Educação Infantil e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com absoluta prioridade, destacando a educação infantil como primeira etapa da educação básica e legitimando o professor com formação para atender às especificidades desta etapa.

Os planos nacionais de educação 2001-2011 (Brasil, 2001) e 2014-2024 (Brasil, 2014) tinham como metas induzir a oferta com qualidade da Educação Infantil; vale dizer que todos os municípios brasileiros contam com uma grande demanda nesta faixa etária e com um grande desafio no que se refere ao financiamento. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, Lei N° 13.005/2014) 2014-2024 era universalizar – até 2016 – a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. No Rio Grande do Sul, de acordo com a Radiografia do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul de 2020, referentes aos dados de 2019, no nosso estado, em 2010, a taxa média do atendimento da creche era de 21,6%, e no ano de 2019 de 36,7%; já a taxa média da pré-escola em 2010 era de 59,0% e em 2019 de 87,7%. Em ambos os anos o Rio Grande do Sul não atingiu as metas, mas demonstrou uma evolução no atendimento da educação infantil. Importante pontuar também que o atendimento em creche é historicamente mais baixo e desde que se deu início à publicação das radiografias no estado, bem como um trabalho intenso do Tribunal de Contas, o estado com 497 municípios passou de 132 municípios sem creche em 2010 para, em 2019, apenas 10 municípios que ainda não tinham creches e vagas para crianças de 0 a 3 anos.

Em consonância com esses aspectos, surge no ano de 2007, incluso na Resolução n° 6, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), bem como nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, o Programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que visa a ampliação da oferta de vagas de educação infantil, do mesmo modo que garante uma infraestrutura planejada para crianças de 0 a 5 anos.

Vale destacar que o Programa Proinfância tem como principais alicerces a construção de creches e pré-escolas, além da compra de equipamentos apropriados para crianças pequenas. Sendo assim, pode-se afirmar que o Programa Proinfância se instaura com o objetivo de quebrar o paradigma de escola de educação infantil como “Rainha da Sucata”, em espaços e com “materiais improvisados”, visto que é pensada desde sua construção até a aquisição de equipamentos para o público infantil de 0 a 5 anos. Portanto, acreditamos que o PNE como indutor de políticas, assim como a publicização dos dados de oferta da Educação Infantil no estado gaúcho por meio das Radiografias do TCE/RS, bem como o programa Proinfância foram propulsores de uma nova cultura do direito à educação infantil às crianças gaúchas nesta última década deste novo século.

O atendimento das crianças na pré-escola hoje é um direito garantido às famílias devido à obrigatoriedade de matrícula, mas nem sempre a qualidade está relacionada à oferta. Ampliar o atendimento de educação infantil em um país continental é desafiador, e o Programa Proinfância se propõe como uma política importante para ampliação da oferta dentro de um novo paradigma de criança, de currículo, de espaço, tendo como base a revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2009). Neste artigo iremos apresentar parte dos dados de pesquisa sobre a implementação do Proinfância no contexto da Pandemia da Covid 19.

O Proinfância no contexto do município

O convênio entre o município e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) deu-se no ano de 2009, sendo justificado pela necessidade de se qualificar e garantir o direito à educação, atendendo a demanda e o acesso das crianças do município. Como base de escolha, os terrenos e os locais das escolas PROINFÂNCIA foram escolhidos a partir de três categorias: a demanda por vagas, a disponibilidade de áreas nesses locais (que se adequassem às exigências do FNDE) e a priorização para construção em locais mais próximos da demanda.

Com a adesão do município ao programa, a responsável pela secretaria afirma que em relação ao convênio a maior dificuldade

encontrada foi o atendimento a todas as exigências do órgão para a aprovação da adesão. Destaca-se que existem algumas regras e exigências cobradas para os terrenos das escolas PROINFÂNCIA; por essa razão, a grande burocracia que envolve a adequação de terrenos e equipe técnica se tornou empecilho em alguns momentos para o município. Porém, a responsável pela secretaria afirma que apenas esse empecilho foi encontrado, visto que a gestão da época era do mesmo partido do governo federal. Além disso, a execução do Programa também apresentou dificuldades, uma vez que a empresa responsável pelas obras de Metodologia Inovadora (MVC) foi à falência. Porém, o município foi o segundo a conseguir modificar a parte estrutural das escolas, sendo essas as novas escolas que foram inauguradas no ano de 2020.

Apesar das dificuldades encontradas em relação à construção das unidades, para a entrevistada, sobre essa questão, as escolas do programa são uma nova forma de se ver e construir escolas de Educação Infantil, já que, da perspectiva histórica, essa etapa foi muito negligenciada. As escolas de Educação infantil eram construídas em casas, puxadinhos e locais improvisados que não propiciavam um ambiente e atividades de acolhida e descobrimento, as quais cabem à etapa. Em relação a essa questão, a entrevistada destaca:

Vocês veem nos meus olhos quando eu falo, meu deus, olha o que é a estrutura, a forma onde o pátio... mesmo os que não tinham árvores, dava possibilidade de se criar. Pelo menos um ambiente mais de acordo com a faixa etária da criança. Até porque a gente vinha trabalhando já na construção da proposta pedagógica a partir das formações que vocês fizeram, né, oferecendo espaços diferenciados, tempos diferenciados. E o que que a gente tinha? Escolas pequeninhas, onde tudo acontecia de forma muito rotineira e muito rápida, até porque não tínhamos um refeitório adequado, não tínhamos[...]
Entrevista com representante da SME (02/12/2019).

Os dados referentes à entrevista com a representante da secretaria evidenciam como o Proinfância em sua estrutura arquitetônica vem ao encontro das demandas e necessidades, já que tem uma infraestrutura ampla, arejada e com várias possibilidades de (re)criação no que se refere aos espaços e aos ambientes.

Com objetivo de aprofundar a pesquisa sobre a oferta de educação infantil nas unidades do Proinfância, num segundo momento, foi realizado um estudo exploratório nas escolas, entre os meses de fevereiro e março de 2020, visitamos 7 das 10 escolas em funcionamento. Procuramos conversar com a coordenação e/ou a direção e aplicar um “Formulário de contextualização da escola”, com questões referentes à infraestrutura, a historicidade da escola naquela comunidade, sobre o número de crianças atendidas, questões relativas ao projeto pedagógico e a relação com as famílias e a comunidade. Uma das questões do formulário referia-se ao interesse da escola em participar da pesquisa. Nesta ocasião, 6 escolas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), sendo que apenas uma não aceitou participar. Destacamos que não foi possível visitar 3 das 10 escolas já que após o dia 19 de março todas foram fechadas em função da Pandemia da COVID-19. As análises do presente artigo referem-se a estas 5 escolas que acolheram a pesquisa.

A partir da análise inicial dos 6 formulários respondidos, podemos salientar, sobre a infraestrutura, que 4 das escolas tiveram que fazer reformas após sua entrega. Dentre os problemas enfrentados, destacamos as queixas referentes ao refeitório, um espaço totalmente aberto, que, apesar de muito útil, não comporta o frio do nosso estado. Além disso, é válido destacar que 2 escolas mencionaram não ter realizado modificações, visto que uma apresenta apenas 86% da obra concluída, o que não permite que sejam feitas mudanças; e a outra alegou não ter feito nenhuma alteração desde sua entrega. Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, 5 das 6 escolas afirmam que este foi atualizado no final de 2019. Apenas uma escola não tinha PPP desde 2018 e por essa razão o documento estava sendo elaborado.

É importante mencionar que a partir do dia 19 de março de 2020, encontramos-nos impossibilitadas de dar continuidade ao processo de investigação presencialmente, já que todas as escolas se encontravam fechadas devido à Pandemia da Covid-19 e à necessidade de isolamento físico. No município pesquisado, o fechamento ocorreu por meio de um decreto da prefeitura em março de 2020.

A partir deste período foi preciso redimensionar a pesquisa e nos deparamos com uma nova situação em relação ao contexto das instituições que eram o foco do estudo e já não estavam com funcionamento presencial. Neste sentido, houve a necessidade de reinvenção, de buscar outras formas de estar presente nessas EMEIs. Nossa inquietação principal foi dar continuidade à pesquisa, buscando reconhecer as condições do atendimento dado às crianças e às suas famílias no contexto da pandemia. Alguns questionamentos foram norteadores, por exemplo: como as escolas estavam criando estratégias para manter vínculos? Como foi a continuidade do trabalho desenvolvido no cotidiano da escola?

Nosso primeiro passo foi iniciado a partir do mapeamento nas redes sociais das escolas que já haviam manifestado interesse em participar da pesquisa, onde encontramos os perfis de 5 das 6 escolas. Assim, o *principal objetivo* desta etapa foi conhecer as propostas educativas e as estratégias desenvolvidas pelas escolas do Proinfância no contexto da pandemia da Covid-19. Após março de 2020, foi realizado um acompanhamento diário das postagens das escolas do Proinfância nas redes sociais, com ênfase na plataforma Facebook. Em seguida, foi elaborado um estudo categorizando os tipos e os objetivos dos *posts*. Além disso, foi analisado quem fez a postagem, em que momento ela foi feita, qual o conteúdo e as interações realizadas.

A partir das análises das publicações nas redes sociais, observamos que, com as adversidades encontradas em razão da pandemia, as escolas precisaram se reinventar, buscando estar presente na vida das crianças e de suas famílias. As escolas tiveram que fechar suas portas, porém buscaram manter o vínculo de várias formas, assim, são essas estratégias e os novos desafios enfrentados pelas EMEIs do Proinfância que foram investigados na presente pesquisa, onde buscamos reconhecer as demandas e as necessidades, além de identificar as formas de comunicação com as famílias das crianças.

Os estudos resultaram em 6 categorias de análise, sendo elas: Produção de conhecimentos; Dimensão do cuidado com o outro; Sentimento de pertencimento; Comunicação e trocas entre escola e famílias, a Brincadeira e os Processos Formativos. A seguir, apresentaremos dados referentes a duas categorias de análise que foram produzidas em relação à oferta de educação infantil nas escolas do Proinfância no contexto da pandemia.

A brincadeira

O brincar tem caráter fundamental no dia a dia das crianças e é através dele que elas se desenvolvem e descobrem novos aprendizados. A brincadeira é algo inerente à criança, já que é natural a ela e através dela pode-se observar “importantes informações sobre o seu brincar, como grau de criatividade, iniciativa, linguagem, interesse, motivação, afetividade, emoções, satisfação, colaboração, competitividade, interação, argumentação e opinião (BOMTEMPO, 1999).

Conforme as Dcnei (2009) a brincadeira é o eixo do currículo da Educação Infantil, e ela deve permear o cotidiano da escola, desde a organização dos tempos, espaços, escolhas dos materiais, interesses e mediações com as crianças. Embora este documento normatizador evidencie a brincadeira como eixo fundamental, observamos que na grande parte das escolas estudadas há uma demanda em desenvolver com as crianças atividades relacionadas a letras, números e conteúdos específicos que fazem parte do processo de escolarização no ensino fundamental.

Destacamos que apesar dessa preocupação ser válida e também seguir uma certa influência quanto aos desejos dos pais, é necessário compreendermos a importância do brincar para as crianças e para o seu desenvolvimento e aprendizados.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VIGOTSKY,1987, p. 35)

A partir disso, trazemos alguns exemplos de propostas encontradas nas páginas do Facebook das EMEIs do Proinfância referentes ao brincar na educação infantil.

O primeiro exemplo é sobre uma atividade semanal realizada em uma das escolas Proinfância. Essa tarefa, em particular, nos chamou atenção por se tratar de uma observação por parte das famílias acerca daquilo que seus filhos normalmente brincam; sem intromissão ou julgamento em relação ao certo ou errado. Na proposta as crianças foram filmadas durante momentos de brincadeira livre e fluida. No livro “Brinquedoteca: um mergulho no

brincar”, Cunha afirma que “É preciso brincar, brincar seriamente, brincar profundamente.” Cunha (2007).

A brincadeira livre é apresentada nos relatos postados como uma experiência de brincar em que a criança “constrói e reconstrói sua realidade, cria e recria, onde o brincar criativo, simbólico e imaginário se apropria do real, onde as crianças podem criar suas culturas e estabelecem “um mergulho na vida” brincando.

Segundo “Brougère “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade, nele, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece a regras criadas pela circunstância. Nela os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente” (1989, p.35)

Foi possível observar que as escolas durante a Pandemia puderam subsidiar as famílias com ideias que qualificaram os momentos, os espaços, os materiais e os convites das crianças para o brincar, já que muitas vezes, a brincadeira se resumia a casa e os parceiros seriam os adultos/familiares.

Numa das postagens das escolas, observamos um menino apresentando seu brinquedo construído com palitos e massinha, destacando mais um momento de brincadeira registrado no cotidiano da casa e compartilhado com a escola. Encontramos outra publicação de construção de brinquedos que uma das crianças havia feito, construiu um carrinho, utilizando caixas de leite e tampinhas de garrafa pet a criança.

Em agosto de 2020, uma das escolas compartilhou em seu perfil um informativo acerca da brincadeira das crianças com elementos da natureza, destacando a seguinte postagem: “importância das crianças brincarem com elementos da natureza, pedras, gravetos, pinhas, palhas, areia, folhas, entre outras diversas”.

Observamos a importância das escolas apoiarem as famílias em diferentes experiências de brincadeiras com elementos da natureza que se encontram na casa e nos seus arredores, oportunizando investigações e possibilidades de aprendizagens. Também aproximando todos da natureza e construindo novas relações como nos apresenta Barbieri (2012).

A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas, suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros, cores e tamanhos; e os animais que habitam esses lugares: os insetos

com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias: rios montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela (BARBIERI, 2012, p.116).

Flores e Albuquerque (2021) ao refletir sobre “ O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia” destacam algumas premissas importantes para o desenvolvimento de propostas que garantam os direitos das crianças:

“Acreditar na potencialidade das crianças; o Percebê-las como sujeitos integrais; o Deixar-se guiar pelo olhar das crianças; o Permitir-se criar, recriar, imaginar; o Proporcionar o contato com a natureza; o Reconhecer e valorizar as pequenas coisas do entorno; o Dar atenção plena ao outro no momento presente.” (p,9. 2021)

Estas premissas são indicadores importantes para orientar propostas educativas que garantam o brincar, como parte constitutiva do ser criança e viver a sua infância no cotidiano da escola.

Os processos formativos

Os processos formativos são de extrema importância na vida profissional dos educadores, é sobre “tomar consciência dessa necessidade de promover outros modos de ensinar, obriga-nos a assumir-nos como profissionais reflexivos e críticos” (PIMENTA, 2008, pg. 28, apud, PIMENTA, GHEDIN 2002).

Porém, com a COVID-19 e o fechamento das escolas não apenas as aulas tiveram que ser reinventadas, mas também os momentos de continuidade de formação dos professores. A SME (Secretaria Municipal de Educação) se mostrou sensibilizada e preocupada em relação a continuação desses processos formativos, e criou um canal no youtube que é alimentado com vídeos e lives com professores e estudiosos da educação convidados. Além da SME, as próprias escolas também começaram a organizar reuniões pedagógicas e de formação de maneira remota como observado em algumas postagens das escolas.

A primeira publicação a ser citada se refere a um compartilhamento realizado por uma professora, onde a mesma destaca imagens de uma reunião online com a equipe da escola. Nos co-

mentários da postagem, vemos os participantes dessa reunião agradecendo e se mostrando empolgados pela volta aos trabalhos da EMEI após o período de fechamento ocasionado pela pandemia.

Em outro momento, foi publicada uma foto que mais uma vez ilustrava a reunião das professoras da escola. Como trazido na postagem “Muitas experiências, trocas de saberes e matando um pouquinho da saudade.” Nos comentários, as professoras seguem interagindo com palavras de carinho.

É válido ressaltar que outras EMEIs também realizaram encontros formativos e compartilharam esses momentos com a comunidade no momento.

As postagens citadas anteriormente expressam que a formação de professores foi uma das grandes preocupações de continuidade do trabalho pedagógico que as escolas mantiveram durante a pandemia, destacando que a formação foi um processo permanente entre a rede estudada.

Mas é importante ressaltar que há estudos que denotam as dificuldades encontradas por profissionais da educação durante a pandemia, vinculados às condições de trabalho, a saúde física e mental, o acesso aos meios digitais, compatibilização da vida pessoal com a vida profissional, entre outros.

O estudo realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2020) em MAPEAMENTO NACIONAL DAS AÇÕES DAS SECRETARIAS E CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19- Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação. Em relação às dificuldades das profissionais:

“Na Região Sul, dentre as dificuldades enfrentadas pelas Secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, neste período da pandemia, em relação às Profissionais, o resultado seguiu a seguinte ordem de preferência: “Formação para uso de tecnologias e mídias diversas” (59,1%); “Acesso aos meios digitais” (45,2%); “Organizar materiais acessíveis que atendam as demandas das crianças público da Educação Especial (crianças com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação)” (40,2%); e “Compatibilização dos trabalhos domésticos com o trabalho remoto” (33,1%). A opção “Outras” foi indicada por 4,1% dos respondentes”. (2020, p. 50)

É possível afirmar que alguns grupos de escolas, na sua rede de ensino, coletivamente foram “encontrando formas para ressignificar o cotidiano da Educação Infantil no contexto da Pandemia, como podemos observar na experiência realizada pela secretaria municipal do município de Canoas, relatada no Boletim Informativo n. 25 do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda.

Em artigo publicado sobre o “Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil” (Araújo, Moreira, Soares, 2021), destacam para a necessidade de atenção à saúde mental dos(as) professores(as) e auxiliares de Educação Infantil, destacando que quando há apoio de chefia e colegas há uma redução na frequência do adoecimento mental.

Nesta perspectiva, a Pandemia possibilitou que as professoras de Educação Infantil ressignifiquem a dimensão do cuidado de si, do outro, das famílias, das comunidades, das colegas e do próprio sentido do cuidado que é intrínseco a todo e qualquer projeto educacional a partir dos processos formativos que foram se constituindo em rede durante os anos de 2020 e 2021.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado destacamos que das seis escolas da pesquisa, quatro delas têm utilizado as redes sociais para manter os vínculos, as interações e as propostas educativas com as crianças e com suas famílias. Essas postagens iniciaram logo em seguida ao decreto municipal de fechamento das escolas e foram intensificadas de acordo com a ampliação do período da pandemia. Destacamos que há uma frequência nas postagens e uma interação por parte das famílias e das professoras. Nesta perspectiva, podemos concluir que as redes sociais foram uma das estratégias encontradas para que a comunicação, o vínculo e as aprendizagens das crianças fossem mantidas durante a pandemia. Também salientamos a dificuldade de realizar a pesquisa de forma online, sem contato pessoal com os pesquisados, já que por e-mail muitos não respondem, não retornaram os contatos, dificultando o andamento do trabalho, mas a análise das redes sociais foi um “locus” fundamental para “reconhecer” o contexto escolar das escolas pesquisadas.

Por fim, as categorias analisadas, evidenciam que a escola permanece “subsidiando” as famílias nos processos de “brincar” como um direito fundamental da criança, reconhecendo a brincadeira como eixo do currículo da Educação Infantil. Já a equipe docente permanece conectada e construindo processos formativos que subsidiem suas práticas pedagógicas num momento complexo da Pandemia, em que suas práticas precisaram ser reinventadas e seus vínculos com as crianças e propostas educativas precisaram ser reconstruídas, de uma forma que nenhum professor tinha uma formação para desenvolver tais práticas. Foi no processo e no coletivo que o grupo de escolas foram construindo práticas pedagógicas que visavam estabelecer com as famílias e crianças diferentes estratégias para construir canais de comunicação, personalizado, “customizando” o diálogo com as famílias e construindo práticas educativas com qualidade para as crianças pequenas.

Referências

ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. Perfil da Educação Pública no Rio Grande do Sul: Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. Biblioteca do Tribunal de Contas do Estado do RS e Instituto Rui Barbosa. Porto Alegre: Grupo Técnico Atricon-IRB, 2018. Disponível em: <https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2018/08/20180801-perfil-da-educacao_2.pdf>. Acesso em: 12 abril 2021.

BRASIL. (1988). Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 16 abril 2021.

BRASIL. (1990). Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 3 março 2021.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 abril 2021.

BRASIL. (2001). Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. (2007). Resolução/CD/FNDE n.º 6, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007#:~:text=Estabelece%20as%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20diretrizes,P%C3%BAblica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20%2D%20PROINF%C3%82NCIA.&text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20%E2%80%93%20Art.>>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. (2014). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE). Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 ago. 2021

BROUG`ERE. Gilles. La représentation de l`habitat dans le jouet. Paris. CODEJ. 1989.

_____. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1997.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. In: LIMA, Samantha Dias de.(org.) Notas sobre o brincar [recurso eletrônico]: experiências na constituição de uma brinquedoteca . Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218482>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOVERNO FEDERAL. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/login.php>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOVERNO FEDERAL. Sistema de Monitoramento dos Planos de Educação. (TCEduca) Disponível em: <<https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/inicio>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 30 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE - FUNDEB). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MAPEAMENTO NACIONAL DAS AÇÕES DAS SECRETARIAS E CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19- Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação. Em relação às dificuldades das profissionais:

Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/11/RELATA%CC%83_RIO_SECRETARIAS-DE-EDUCAA%CC%83_A%CC%83_O.pdf

RIO GRANDE DO SUL. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO (TCE). Radiografia da Educação Infantil. – Análise do desempenho. 2020. Disponível em: <https://portalnovo.tce.rs.gov.br/cidadao/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2020/>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos Santos (org.) Educação Infantil em tempos de pandemia. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVEIRA, Cídia Maria da. Boletim Informativo nº 25: Sobre laços e memórias da pandemia. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cinaroda/wp-content/uploads/2021/05/Boletim-n%C2%BA-25-Cidia-Maria-da-Silveira.pdf>> Acesso em: 25 de abril de 2022.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

