

# QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

dimensões e significações



Dilma Antunes Silva  
Ana Paula Santiago do Nascimento  
Organizadoras



# Qualidade na Educação Infantil

Dimensões e significações

Dilma Antunes Silva  
Ana Paula Santiago do Nascimento  
(Org.)



**Nota 1:** Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos e apresentações em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco das organizadoras.

**Nota 2:** As organizadoras, autoras, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial, organizadoras e autores, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. Organizadoras e autores detêm os direitos autorais de publicação do texto na íntegra. O trabalho *Qualidade na Educação Infantil: Dimensões e significações*, organizado por Dilma Antunes Silva e Ana Paula Santiago do Nascimento também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

# Qualidade na Educação Infantil

Dimensões e significações

Dilma Antunes Silva  
Ana Paula Santiago do Nascimento  
(Org.)

V&V Editora

Diadema - SP

2022

### Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Prof. Dr. Ivan Fortunato
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo
Profa. Dra. Luciana A. Farias	Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Prof. Dr. Giovano Candiani
Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Profa. Dra. Silvana Pasetto	Prof. Me. Pedro L. Castrillo Yagüe
Profa. Ma. Beatriz Milz	Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes	Profa. Ma. Leticia Moreira Viesba
Profa. Ma. Erika Brunelli	Profa. Ma. Sarah Arruda

### Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia  
Coordenação de Área: Marilena Rosalen

### Organização

Organização: Dilma Antunes Silva e Ana Paula Santiago do Nascimento

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação da Coordenação e/ou Conselho Editorial da V&V Editora, sendo aprovados na revisão por pares para publicação.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q1	Qualidade na Educação Infantil: Dimensões e significações. Dilma Antunes Silva e Ana Paula Santiago do Nascimento (organizadoras) – Diadema: V&V Editora, 2022. 274 p. : 14 x 21 cm  Inclui bibliografia ISBN 978-65-88471.82.1 DOI 10.47247/DAS/88471.82.1  1. Educação de crianças – Brasil. 2. Avaliação educacional. I.Silva, Dilma Antunes. II. Nascimento, Ana Paula Santiago do.  CDD 372.21
----	--

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

### V&V Editora

Diadema, São Paulo – Brasil  
Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com  
vveditora.com

## Sumário

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>9</b>
Bruna Breda	
<b>CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE QUALIDADE NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>15</b>
Dilma Antunes Silva Ana Paula Santiago do Nascimento	
<b>EM BUSCA DE UM SENTIDO SOCIAL PARA O TERMO QUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>30</b>
Dilma Antunes Silva Antonio Carlos Caruso Ronca	
<b>VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL, CONDIÇÕES DE TRABALHO E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE CRECHES .....</b>	<b>48</b>
Naiara Caroline Vaz Rosa-Pereira	
<b>CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>64</b>
Jamile Cristiane Lopes Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COMO CONDIÇÃO PARA O SALTO QUALITATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>78</b>
Daiane Aparecida Borges do Nascimento Elisangela Carmo de Oliveira Elizete Gomes Márcia da Silva	
<b>GÊNERO, INFÂNCIA, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE PODER: EMBATES CURRICULARES NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>92</b>
Keila Cristina Rocha Carvalho	
<b>DIÁLOGOS COM REGGIO EMILIA: EXPERIÊNCIA, SENTIDO E VIVÊNCIA .....</b>	<b>101</b>
Naiara Hernandes Carvalho Ana Maria Falsarella	

**É POSSÍVEL RESSIGNIFICAR OS ESPAÇOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?..... 112**

Izanete Maria do Nascimento Soares

Mônica Limeira dos Santos

**COMO TRANSFORMAR O ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUM AMBIENTE QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS E AS CULTURAS QUE ALI HABITAM ..... 126**

Cristina Ramos da Silva

Cristina Rosa David Pereira da Silva

**PLANEJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS DE UM COTIDIANO ESCOLAR REMOTO..... 142**

Bruna Breda

Nádia Massagardi Caetano da Silva

**PORTFÓLIO DIGITAL: UTILIZAÇÃO DO "GOOGLE SITES" COMO FERRAMENTA DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 152**

Nilda Sílvia de Andrade Batalha

Virgínia Mara Próspero da Cunha

**AS CARAS E CORES DA NOSSA DIVERSIDADE: FALANDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 163**

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos

**PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL APLICADA A EDUCAÇÃO INFANTIL: À PROPOSTA DO PROGRAMA DE APOIO A PROFESSORES (PAPRO) ...181**

Maximiliano Guassu

Amanda Menezes

Mônica Scattolin

Luciano Gamez

Maria Conceição do Rosário

**MANIFESTO EM DEFESA DA QUALIDADE DO BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA OU POR ESCOLAS BRINCANTES ..... 196**

João Luiz Silva da Rosa

**O BRINCAR E A ALFABETIZAÇÃO NA ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS DEVEM “EXPERIENCIAR”/APRENDER NA PRÉ-ESCOLA ..... 204**

Eduarda Maciel Ricaldes

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E AS RESTRIÇÕES POLÍTICAS COMO FORMA DE VIOLÊNCIA ESTRUTURAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A LEI Nº 12.796/2013 ..... 218**

Edaniele Cristine Machado do Nascimento

Anita Helena Schlesener

Aliandra Cristina Mesomo Lira

**AR LIVRE: UM CORPO LETRADO EM CONTATO COM A NATUREZA .236**

Alessandra de Oliveira Quevedo

Veronice Camargo da Silva

**Sobre as organizadoras.....258**

**Sobre as autoras e os autores.....259**

**Ficha técnica..... 271**



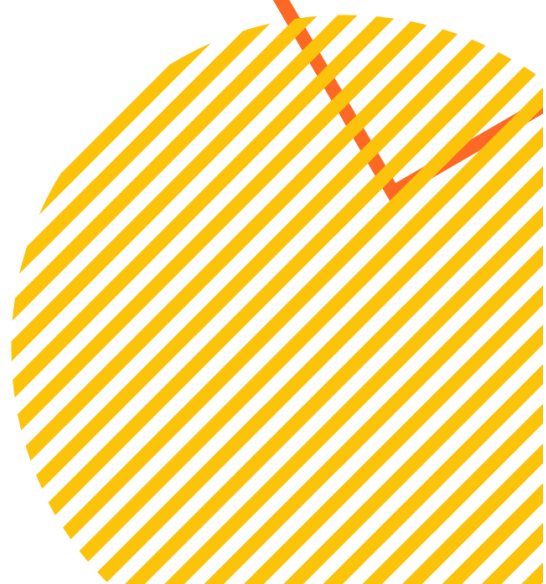
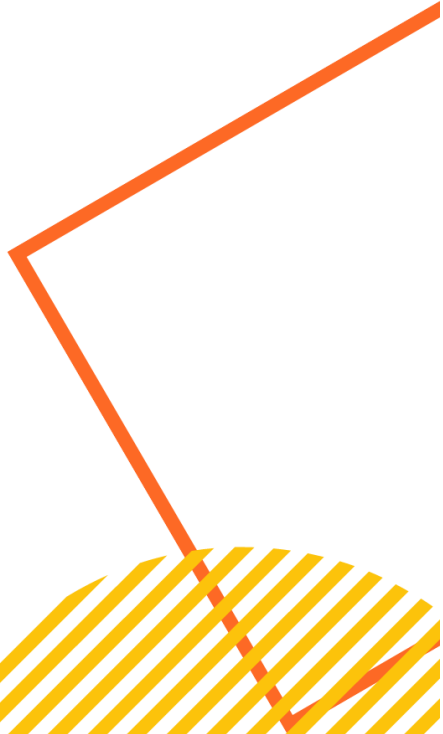
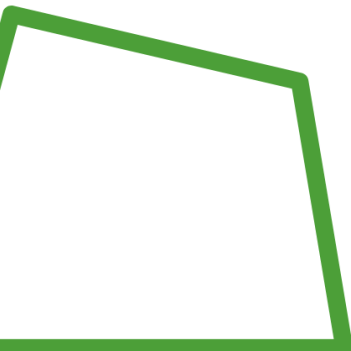


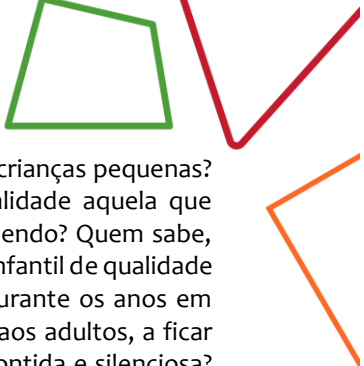
# PREFÁCIO

*Bruna Breda*



10.47247/DAS/88471.82.1.0






O que define a qualidade na educação das crianças pequenas? Seria uma instituição de educação infantil de qualidade aquela que garante que as crianças sairão de lá escrevendo e lendo? Quem sabe, em português e em inglês? Ou seria uma instituição infantil de qualidade aquela que garante que as crianças aprenderão, durante os anos em que nela permanecem, a fazer contas, a obedecer aos adultos, a ficar em fila e esperando - sabe-se lá o quê - de forma contida e silenciosa? Ou... a qualidade na educação de crianças pequenas encontra-se no quão limpas, ou sujas, fiquem as roupas com as quais as crianças vão para a escola? Dalberg, Moss e Pence (2003, p. 119) nos ajudam a compreender que

“[...] a própria ‘qualidade’ não é uma palavra neutra. É um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzido através do que chamamos ‘o discurso da qualidade’”.

Sendo a qualidade da educação das crianças um conceito socialmente construído, ela está localizada histórica e geograficamente e, obviamente, pode ter significados diferentes para grupos distintos. No entanto, temos um conjunto de parâmetros - social e historicamente negociado e construído - que nos ajudam a olhar - e a garantir - a qualidade do atendimento das crianças em instituições de educação infantil. Nesse começo de século XXI o Estado brasileiro formulou uma série de normativas que justamente trazem à luz esses parâmetros que devem ser buscados para que a educação infantil nas instituições escolares garanta um atendimento de qualidade.

Este livro traz reflexões acerca de diferentes pontos que garantem uma educação infantil de qualidade. Organizado em três seções intituladas **pesquisas, práticas, e reflexões**, os capítulos apresentam diversos aspectos e parâmetros que, juntos, constroem uma educação infantil de qualidade. Abrindo o livro, encontra-se o capítulo das organizadoras na seção sobre pesquisas que traz uma revisão da literatura acerca do tema utilizando a metodologia do Estado do Conhecimento para nos inspirar a refletir, a fazer e a pesquisar a qualidade na... da... e em Educação Infantil.

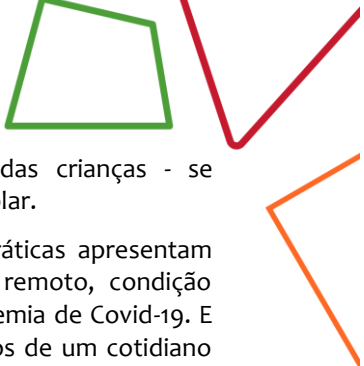
Em seguida, Dilma Antunes Silva e Antonio Carlos Caruso Ronca apresentam um quadro teórico acerca do conceito de qualidade, tendo em vista sua complexidade e polissemia. O texto contribui para a área ao destacar os desafios e possibilidades para a realização da Educação Infantil enquanto direito de todas as crianças e dever do



Estado em oferecê-la. No capítulo Valorização profissional, condições de trabalho e trabalho docente: um estudo sobre creches, de Naiara Caroline Vaz Rosa-Pereira, a autora traz os achados de sua pesquisa de mestrado que analisou as mudanças advindas de um novo Estatuto Público Municipal na cidade de Ribeirão Preto no que diz respeito à carreira docente e sua valorização mediante melhoria da remuneração e das condições de trabalho.

O quarto capítulo da seção sobre pesquisas, de autoria de Jamile Cristiane Lopes e Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Concepções sobre a formação docente para a educação especial-inclusiva na educação infantil - trata das concepções de formação docente na educação infantil acerca da educação especial inclusiva. As autoras apresentam levantamento bibliográfico da temática a partir de suas pesquisas no mestrado profissional. Em seguida, no capítulo A formação continuada em serviço como condição para o salto qualitativo na educação infantil, as autoras Daiane Aparecida Borges do Nascimento, Elisângela Carmo de Oliveira, Elizete Gomes e Márcia da Silva, apresentam suas próprias reflexões sobre a importância deste tipo de formação para a garantia e melhoria da qualidade do atendimento de crianças pequenas em instituições escolares. E, finalizando a primeira parte, Keila Cristina Rocha Carvalho nos leva a acompanhar suas reflexões sobre como questões que envolvem a infância, a sexualidade, o gênero e as diversas relações de poder se materializam no cotidiano escolar no capítulo intitulado Gênero, infância, sexualidade e relações de poder: embates curriculares na contemporaneidade.

A segunda seção deste livro é composta por capítulos que refletem sobre a própria prática na educação infantil, reflexões estas feitas por professoras acerca de suas práticas e alunas de cursos de graduação em suas experiências de estágio. Assim, Izanete Maria do Nascimento Soares e Mônica Limeira dos Santos apresentam os resultados de uma pesquisa-ação da prática em que a partir de alterações intencionalmente proporcionadas nos espaços da escola buscaram renovar e ressignificar as interações das crianças com os ambientes no capítulo é possível ressignificar os espaços nas escolas públicas de educação infantil? Em seguida, advindo de pesquisas no mestrado profissional, Cristina Ramos da Silva e Cristina Rosa David Pereira da Silva em Como transformar o espaço escolar da Educação Infantil num ambiente que respeite as diferenças e as culturas que ali habitam apresentam como dois processos - um de formação de




professores e outro de construção identitária das crianças - se encontram nos fazeres dentro de uma unidade escolar.

Os três últimos capítulos da seção de práticas apresentam reflexões acerca de diversos pontos do ensino remoto, condição imposta pelo isolamento social causado pela Pandemia de Covid-19. E Planejamento durante o ensino remoto: os desafios de um cotidiano escolar remoto, Bruna Breda e Nádia Massagardi Caetano da Silva apresentam suas reflexões durante o período de suspensão das atividades educacionais presenciais em 2021. Tratam brevemente do contexto do cotidiano escolar remoto e dos desafios enfrentados ao manter um planejamento que tenha as crianças como centro num contexto de incertezas que exigiram maior rigor de planejamento. Nilda Sílvia de Andrade Batalha e Virginia Mara Próspero da Cunha no capítulo Portfólio Digital: utilização do "Google Sites" como ferramenta de documentação pedagógica na Educação Infantil, nos brindam com mais uma experiência que advém das necessidades impostas pela pandemia de Covid-19 e pelo ensino híbrido. As professoras nos permitem acompanhar o processo de criação de um portfólio digital como parte da documentação pedagógica que também precisou ser reinventada.

Finalizando a seção de práticas, o capítulo “As caras e cores da nossa diversidade: falando sobre a construção da identidade na Educação Infantil”, de Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos, traz uma reflexão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto sobre o projeto desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil de maneira virtual buscando desenvolver com as crianças o respeito, tolerância e o apreço pela diversidade étnico-racial.

A terceira seção traz um conjunto de cinco reflexões sobre a educação infantil; começando com o texto de João Luiz Silva da Rosa, Manifesto em defesa da qualidade do brincar na primeira infância ou – por escolas brincantes que nos convida a uma jornada reflexiva sobre o papel e, podemos dizer, ao tamanho da brincadeira na educação infantil. O autor nos permite lembrar de todas as vezes que ouvimos: “mas elas só brincam?” com certa incredulidade. Seguidamente, Eduarda Maciel Ricaldes e Daniela Cristina Barros de Souza Marcato em O brincar e a alfabetização na etapa final da educação infantil: o que as crianças devem “experienciar” /aprender na pré-escola, apresentam suas observações em estágios sobre como a antecipação de processos e propostas de alfabetização disputam espaço nas rotinas de educação



infantil com brincadeiras, nos convidando a pensar sobre a presença e a ausência de ambas na pré-escola.

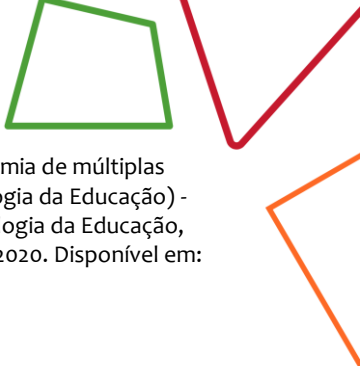
No capítulo O direito à educação infantil de qualidade e as restrições políticas como forma de violência estrutural: uma reflexão sobre a Lei nº 12.796/2013, Edaniele Cristine Machado do Nascimento, Anita Helena Schlesener e Aliandra Cristina Mesomo Lira abordam como a lei que alterou a idade de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 04 anos de idade se desdobrou em exclusão das crianças bem pequenas da creche (de 0 a 3 anos) de certas políticas de financiamento e como sua pretensa universalização do acesso à escola não garantiu políticas que atentassem para a qualidade da educação infantil.

Já em Diálogos com Reggio Emilia: Experiência, Sentido e Vivência, Naiara Hernandes Carvalho e Ana Maria Falsarella apresentam como a educação da Região da Emilia Romana se constituiu numa referência mundial para uma educação infantil de qualidade, vinculando uma pesquisa de mestrado sobre as propostas de Reggio Emilia com um processo de formação de professoras em uma unidade de educação infantil. E, finalizando a obra, Alessandra de Oliveira Quevedo e Veronice Camargo da Silva, autoras de Ar livre: um corpo letrado em contato com a natureza, discorrem sobre pesquisa realizada por meio de estágio curricular durante o período de isolamento social devido à Pandemia de Covid-19 em que as crianças eram convidadas por vídeos enviados por mensagem a estar em contato com elementos naturais e “ao ar livre”.


Finalizo este prefácio agradecendo imensamente às organizadoras pelo convite à leitura desta obra “ainda no forno” podendo de antemão observar como é “... possível elencar um conjunto de práticas promotoras da qualidade social [da educação infantil], a começar pelo exercício diário de efetivação de um currículo vivo, dinâmico e elaborado coletivamente” (SILVA, 2020, p. 271), assim como este livro, que traz reflexões que formam um mosaico da qualidade da educação infantil.

## Referências

DAHLBERG, Gumilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003



SILVA, Dilma Antunes. **Qualidade social da creche:** polissemia de múltiplas vozes. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23367>



# CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE QUALIDADE NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Dilma Antunes Silva e Ana Paula Santiago do Nascimento*



10.47247/DAS/88471.82.1.1





## Introdução

Como qualquer conceito poderoso, há uma série de disputas sobre o que significaria qualidade na/da educação. O fato de utilizarmos as preposições “em” e “de” já demonstra essa disputa: seria qualidade algo construído de fora para dentro ou de dentro para fora? É possível pensar a qualidade de algo sem estar imbricado no processo? Em meio a divergências semânticas traduzidas por distintas concepções epistemológicas e ideológicas, foi-se forjando uma vasta literatura sobre o tema, ao longo de quase um século. Mais recentemente, qualidade tem sido o eixo central de políticas públicas educacionais, na medida em que se tornou princípio e finalidade das ações políticas. É consenso que todos desejam uma educação de qualidade, mas há um complexo debate em torno do que seria essa qualidade na/da educação. Mocarzel e Najjar (2020, p.29)

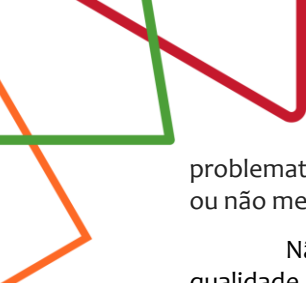
A qualidade na/da<sup>1</sup> Educação Infantil (EI) é tema recorrente em trabalhos da área da educação, contudo, suas características e atributos são apresentados de forma quase que padronizada, ou sem muitas reflexões. Também é dessa forma, mais genérica, que encontramos o termo qualidade na legislação vigente, a exemplo do que constam no artigo 206, inciso VII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), no artigo 4º, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). Estes documentos referem-se à busca contínua da melhoria do “padrão de qualidade”, contudo sem maiores definições<sup>2</sup>. Com Sá (2008) entendemos que o uso reiterado e de maneira acrítica não possibilita a

---

1 Neste texto, para além de reconhecermos que a qualidade é um processo em constante disputa, ao utilizarmos tais proposições queremos chamar a atenção para o fato de que, nas pesquisas analisadas, identificamos dois movimentos de investigação que privilegiam o microambiente escolar, isto é: ações, relações e práticas desenvolvidas e vivenciadas no interior das unidades educacionais, e no macroambiente, que visam as ações, relações e proposições relacionadas ao contexto político mais amplo (políticas públicas de acesso, formação, financiamento, avaliação, valorização profissional entre outras).

2 Destacamos que não seria a função dessas proposições legais a definição pormenorizada de temas específicos como a qualidade da educação, visto que são ornamentos legais mais gerais, amplos. Porém a sua total ausência em temas de grande divergência, possibilita uma diversidade de entendimentos a respeito do tema.





problematização sobre “que qualidade é essa; “qualidade para quem?” ou não menos importante, qualidade segundo quem?” (p.428).

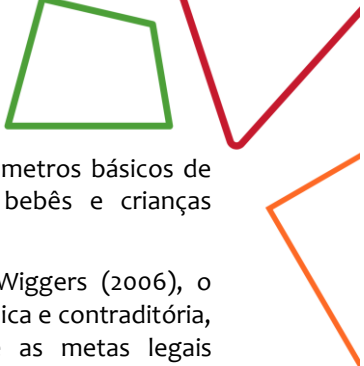
Não podemos perder de vista que o discurso vigente sobre a qualidade na e da educação encontra-se enraizado em visões de mundo, de homem e educação que são atravessadas ideologicamente.

Nessa direção, Dourado e Oliveira (2009), esclarecem que o debate sobre a qualidade no campo educacional remete a um conjunto de determinantes que interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a processos sociais e políticos mais amplos,

[...] envolvendo questões macroestruturais como, concentração de renda, desigualdade social, educação como direito [...] questões concernentes à análise dos sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente”. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Compreendendo que a temática da qualidade precisa ser discutida e pactuada entre os diferentes atores que garantem (ou não) diariamente esse direito, no âmbito desta pesquisa, podemos destacar autores como Demo (2006); Davok (2007); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Dourado e Oliveira (2009); Silva (2009); Enguita (1994[2015]); Gentili (1994[2015]); Pacievitch e Eyng (2014); Mocarzel e Najjar (2020) entre outros que se debruçam nessa temática e possibilitam uma melhor elucidação do conceito de qualidade, evocado atualmente, quase que obsessivamente (SÁ, 2008) nos mais diversos e diferentes discursos e contextos político, social, econômico, educacional etc.

No que se refere às proposições legais, em âmbito nacional, Campos, Rosemberg e Ferreira (2006) avaliam que durante o período que antecedeu ao reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, não existia uma política de atenção à criança pequena que a compreendesse como um sujeito em desenvolvimento com direito a um espaço próprio para sua educação e cuidado, em complementaridade à educação recebida no contexto familiar. Decorrente do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa educativa, com a inserção das creches nos sistemas de ensino, observam-se movimentos de mudança e significativa melhora no que se refere à educação de bebês e crianças pequenas em fase pré-escolar, com a revisão de diretrizes educacionais, estímulo à formação e valorização de profissionais para atuarem nessa etapa, assim como a



publicação de diversos materiais que indicam parâmetros básicos de qualidade para o atendimento educacional de bebês e crianças pequenas.

Contudo, conforme Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), o cenário geral ainda evidenciava uma situação dinâmica e contraditória, reveladora de um distanciamento entre o que as metas legais estabeleciam e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições educativas. Nas palavras das autoras, os desafios “parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da educação infantil se dissemina na sociedade” (CAMPOS, FÜLGRAFF, WIGGERS, 2006, p. 121).

Entre os documentos publicados na primeira década dos anos dois mil, podemos destacar: a) Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) (BRASIL, 2009a) - concebido como um instrumento colaborador no planejamento das ações no âmbito das instituições de Educação Infantil. Apresenta um conjunto de dimensões que se desdobram em indicadores que são sinalizadores que ajudam a avaliar as condições do atendimento ofertado às crianças pequenas em instituições educativas e possibilita aos coletivos das instituições de Educação Infantil “[...] a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p.14); e b) Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) (BRASIL, 2009b) - explicita que o direito das crianças à educação só se realiza mediante uma experiência educativa de qualidade, que as respeite em seus diferentes tempos e ritmos, modos de viver e de se expressar.

Estes documentos, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituída pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, são a nosso ver, imprescindíveis para o planejamento institucional e organização curricular.

Com base nessas ponderações, propomos a seguir, a análise de trabalhos - teses e dissertações - defendidas nas últimas décadas na área da educação a fim de conhecer quais os principais ou mais recorrentes referenciais teóricos vêm sendo empregados nos estudos sobre qualidade na/da educação infantil possibilitando assim, uma reflexão sobre essa importante temática.

## Metodologia

Neste texto, propomos uma discussão sobre a qualidade na/da Educação Infantil, a partir do levantamento e análise de dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, no período de 2001 a 2022, a fim de analisar, na produção acadêmica, quais são os referencias de qualidade utilizados, recorreremos à metodologia do Estado do Conhecimento (EC), que consiste na

[...] identificação, registro, categorização que possibilitem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma temática específica, em uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. (MOROSINI, KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021, p.23)

Segundo Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, (2021) esta metodologia de pesquisa bibliográfica tem como principal característica a sua contribuição para a presença do novo na produção acadêmica. Nesse sentido, buscamos identificar como a temática da qualidade em educação infantil vem sendo abordada por pesquisadores de instituições brasileiras; quais concepções teóricas, filosóficas e metodológicas sustentam esses estudos; quais proposições podem ser feitas e como contribuem para o avanço no campo científico.

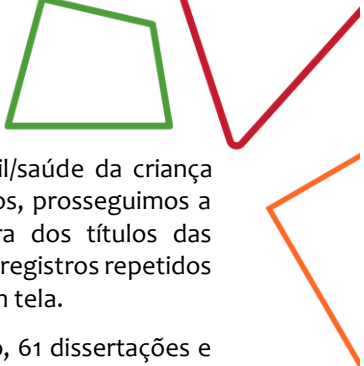
A fonte de nossa pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT), que

[...] integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação [...] em meio eletrônico [...] dando maior visibilidade à produção científica nacional" (BDTD/IBCT, 2022)<sup>1</sup>.

Adotamos como parâmetros de busca em todos os campos (título, assunto, resumo), os descritores Qualidade; e Educação Infantil na mesma busca e em campos distintos, dessa primeira ação identificamos 551 produções defendidas entre os anos de 2001 e 2022, com predominância das áreas de Educação, Psicologia em interface com a educação e Saúde. Essas produções revelam interesse em assuntos relacionados à educação infantil/educação de crianças; à

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 05 ago.2022



criança; ao desenvolvimento infantil; saúde infantil/saúde da criança (nutrição, entre outros. Com base nesses resultados, prosseguimos a pesquisa de seleção dos trabalhos com a leitura dos títulos das dissertações e teses, com a qual foi possível eliminar registros repetidos e trabalhos que não se relacionavam com o tema em tela.


Desta forma, restaram 83 trabalhos, sendo, 61 dissertações e 21 teses, cujos resumos foram lidos a fim de obtermos algumas informações importantes. As referências completas dessas publicações foram organizadas em planilha, com os seguintes campos: (atribuição de um) número de identificação do trabalho; ano de publicação; autor; título da pesquisa e o resumo na íntegra. Também nos interessava saber em qual instituição de ensino superior (IES)/região do país o trabalho foi desenvolvido, por isso incluímos na planilha o campo IES/região. Essa etapa do EC é denominada Bibliografia Anotada (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021).

Decorrente dessa primeira organização, foi possível iniciar uma “seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021, p. 67). Passamos então, para a etapa da Bibliografia Sistematizada. Importante destacar que, no processo de construção dessa etapa 67 trabalhos foram eliminados por não serem aderentes ao objetivo proposto nesta pesquisa que visa contribuir na construção de um estado do conhecimento (EC) sobre qualidade em educação infantil. Resultaram, portanto, 13 trabalhos desenvolvidos, em sua maioria (10), em Programas de Pós-Graduação de universidades públicas federais (UFBA (1), UNB (1), UFC(1), UFSM (1), UFV(1), UFJF(1), UFRPE(1)) e estaduais (USP(1), Unicamp(1), UERJ(1))<sup>1</sup>. A análise da distribuição dos trabalhos, segundo a região, revelou predominância das regiões sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e nordeste (Bahia, Ceará, Pernambuco).

Conforme Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2021), a Bibliografia Sistematizada consiste na relação dos trabalhos de dissertações e teses, a partir dos itens já mencionados anteriormente e com o acréscimo das seguintes informações: nível, objetivos, metodologia e resultados. Nos interessava ainda, saber quais os principais referenciais teóricos sobre qualidade foram utilizados nesses

---

<sup>1</sup> Essa informação é importante visto que confirma estudos recentes que mostram que 95% da ciência no Brasil é produzida por universidades públicas federais e estaduais. Para saber mais ver: Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil - Comunicação. (Mariluce Moura, via Ciência na Rua).



trabalhos, por isso além das leituras dos resumos, consultamos, nesta etapa, as referências bibliográficas de cada uma das publicações, selecionando aquelas que diziam respeito ao tema/conceito objeto de interesse nesta pesquisa - a qualidade.

Na sequência, procedemos à etapa denominada Bibliografia Categorizada, que consiste em uma “análise mais aprofundada do conteúdo das publicações” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT, 2021, p.69) e agrupamento destas em categorias temáticas, quais sejam: 1 - Educação Infantil: Práticas, ações e relações e 2 - Políticas educacionais.

## **Achados da pesquisa: qualidade na/da Educação Infantil em produções acadêmicas (2001-2022)**

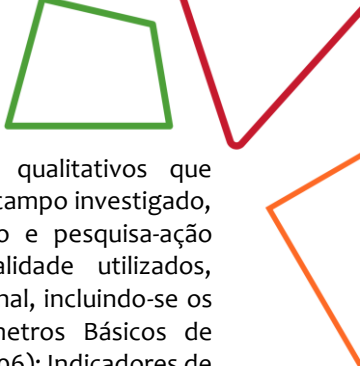
Para uma melhor compreensão dos dados encontrados nos trabalhos analisados, foram criadas categorias temáticas, as quais passaremos a apresentar em seguida.

### **Educação Infantil: Práticas, ações e relações**

Nessa categoria foram atribuídos cinco trabalhos, sendo que destes, quatro apresentam a qualidade como temática central para a discussão de questões relacionados ao microambiente escolar, ou seja, a unidade educacional. O quinto trabalho, parte da análise de uma política pública com o intuito de apreender como esta é ressignificada no cotidiano educacional.

Práticas, ações e relações são dimensões apresentadas por este conjunto de pesquisas e abrangem aspectos estruturantes da qualidade em educação, tais como: indissociabilidade entre educar e cuidar; formação docente; relação creche-família; organização dos espaços e ambientes; participação social; processos de escuta das crianças; clima escolar entre outros, assentados numa concepção de criança como sujeito histórico e de direitos.

Os trabalhos de Nascimento (2007), Lima (2013), Lima (2016) e Silva (2020) apresentam discussões voltadas ao contexto das ações e práticas institucionais. Para tanto, tomam como sujeitos participantes de suas investigações, os principais protagonistas da educação infantil, a fim de melhor compreender os sentidos (e/ou percepções) e significados atribuídos à qualidade, com base em suas experiências.




Privilegiam as abordagens e métodos qualitativos que sugerem a interação entre o(a) pesquisador(a) e o campo investigado, como produção de entrevistas, estudos de caso e pesquisa-ação colaborativa. Entre os referenciais sobre qualidade utilizados, observamos o emprego de vasta bibliografia nacional, incluindo-se os documentos do Ministério da Educação (Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006); Parâmetros de Qualidade (2006); Indicadores de Qualidade (2009); Critérios para o atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais (2009)); entre os autores nacionais, podemos destacar: Campos (2000, 2008, 2013), Campos et al (2011), Corrêa (2003), Campos, Fulgraff e Wiggers (2006), Cury (2010), Demo (2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009), Flech (2005, 2012), Gadotti (2013), Oliveira e Araujo (2005), Pinto (2003, 2006) e Silva (2009).

Também as contribuições de autores estrangeiros como Bondioli; Gentili (2002; 2015); Zabalza (1998 [2007]); Moss (2002); Dahlberg, Moss e Pence (2003), Enguita (2015) que conduzem seus estudos numa perspectiva de qualidade contra hegemônica, atribuindo maior legitimidade aos sujeitos e processos educacionais.

Os resultados apresentam contribuições importantes para a área, podendo indicar novas proposições para o campo das políticas e da prática pedagógica em instituições de educação infantil. O trabalho de Brasil (2016), por exemplo, traz uma discussão pertinente sobre a qualidade; ao abordar a organização espacial de uma creche indica este aspecto como um dos elementos estruturantes para a garantia do direito à educação. Segundo a autora, os espaços na EI são compreendidos como elementos educativos que impactam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, na pesquisa, ela se dedica ao estudo de políticas para a educação infantil, tendo como foco a Política Nacional de Edificação dos Espaços (ProInfância). Ao analisar como esta é ressignificada pelos sujeitos da prática educativa, Brasil constata que “há tensões entre o texto das políticas e suas redefinições no contexto da prática” e que intervenções são necessárias, pois possibilitariam “ressignificações nos arranjos espaciais, visando à qualidade do trabalho cotidiano com as crianças”.

Silva (2020), investigando a percepção de mães e profissionais de creches sobre a qualidade da educação ofertada a crianças de zero a três anos observou, entre outros aspectos, divergências entre aquilo que determina a legislação e o que vivenciam os diferentes sujeitos



nesses espaços escolares. Segundo a autora, existem complexidades e desafios que requerem maior atenção e articulação com as políticas setoriais para a efetivação dos direitos sociais das crianças, das famílias, dos profissionais da educação, para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da escola e de seu projeto político pedagógico.

## Políticas educacionais

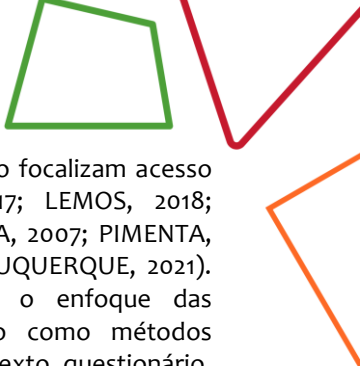
Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, p.5 - Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação).

Compreendemos as políticas educacionais como as ações conduzidas pelo Estado, que visam à garantia do pleno direito de todos à educação escolar<sup>1</sup>, como determinam a CF/88 e a LDB/96. Ao longo das últimas décadas, um conjunto de políticas voltadas à primeira etapa da educação básica possibilitaram aos sistemas de ensino se estruturarem e ampliarem a oferta educacional para a população infantil na faixa etária de zero a cinco anos.

Contudo, como observam Nascimento, Rodrigues e Silva (2021, p.99), esse avanço “foi acontecendo de forma lenta [...] e com alguns arranjos que, por vezes, não consideravam as propostas de atendimento de qualidade [...] acumuladas no decorrer das duas últimas décadas”. Mesmo com a definição de metas nos Planos Nacionais de Educação (PNE) em 2001-2010 e 2014-2024, que no caso da Educação Infantil, podemos destacar: a universalização da pré-escola e ampliação da oferta de vagas em creches; o financiamento da educação; a garantia de formação docente e melhoria na carreira e na remuneração entre outras.

---

<sup>1</sup> Aqui destaca-se ‘educação escolar’ visto que a educação é um processo amplo que ocorre para além da escola e, nesse caso, as políticas públicas em educação tem como finalidade os processos escolares de ensino-aprendizagem, formação, valorização dos profissionais da educação, inclusão, currículo, avaliação, financiamento, acesso, condições que visam a qualificação da experiência educativa no ambiente escolar.



Do conjunto de trabalhos analisados, cinco focalizam acesso (BASTOS, 2007; SILVA, 2016; TAPAROSKY, 2017; LEMOS, 2018; ARAÚJO, 2019); dois abordam a avaliação (CORRÊA, 2007; PIMENTA, 2017) e ; um discorreu sobre financiamento (ALBUQUERQUE, 2021). Estes apresentam-se, predominantemente, sob o enfoque das abordagens qualitativas de pesquisa, adotando como métodos entrevista, observação participante, análise de contexto, questionário, pesquisa bibliográfica e análise documental. Entendemos que essa multiplicidade de estratégias metodológicas, utilizadas nas pesquisas acadêmicas, nos ajuda a “ver melhor” a situação e os cenários em que a educação se desenvolve, bem como possibilita a compreensão da qualidade sob diferentes perspectivas.

A discussão de pautas sobre acesso e financiamento da educação básica tem se mostrado fundamental atualmente, uma vez que possibilitam uma educação infantil em quantidade e qualidade necessária para a garantia do direito à educação de bebês e crianças pequenas; ainda no que se refere à avaliação, as pesquisas vêm contribuindo para a discussão e reflexão do que avaliar e quais as possibilidades de trabalho com as crianças nesses espaços educacionais de atendimento coletivo.


Os estudos mostram que até a primeira década dos anos dois mil, a despeito das importantes mudanças introduzidas e das conquistas nessa área, o cenário geral ainda era de grandes contradições em relação à efetivação do discurso político acerca da qualidade (CORREA, 2007; ALBUQUERQUE, 2021).

Avanços, sobretudo relacionados à creche, começam a ser observados a partir da virada da década (LIMA, 2013; PIMENTA, 2017), contudo, estes ainda parecem tímidos se considerados os desafios que ainda persistem atualmente, que envolvem as desigualdades de acesso, precarização do trabalho docente, fragilidades e insuficiências quanto ao cumprimento de políticas públicas com impacto na educação de bebês e crianças pequenas. Recuperando as palavras de Silva (2020), uma educação de qualidade deve articular-se com as políticas do território onde a instituição educacional se localiza e com as políticas mais abrangentes, na efetivação de direitos sociais fundamentais.

## **Algumas (Pro) posições**

Na quarta e última etapa da metodologia do EC, denominada de Bibliografia Propositiva, busca-se "ir além do conhecimento





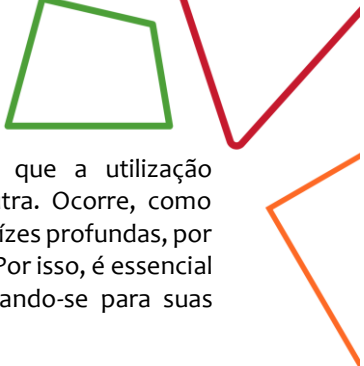
estabelecido sobre a temática pesquisada [...] fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas" (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, BITTENCOURT 2021, p.72).

Nesse ponto consideramos necessário ressaltar que a qualidade é um conceito com múltiplas significações, complexo e que no campo da educação Básica, está em constante disputa. Enguita (2015, p.96) nos lembra que “a problemática da qualidade sempre esteve presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade”. E com base em Gentilli (2005), o discurso da qualidade, no campo escolar,

[...] foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das majorias (GENTILLI, 2005, p.115).

Por isso, o discurso da qualidade “nos remete diretamente ao plano das práticas materiais que este discurso deve (e precisa) ser lido” (idem, p.117). Com isso, avaliamos que a discussão sobre a garantia da qualidade, na perspectiva do direito à educação não se desvincula de uma reflexão sobre os vieses das políticas públicas da atualidade, que, como observam Pacievitch e Eyng (2014, p.128) estão submetidas “a uma visão de mundo nitidamente economicista”.

Para Dourado e Oliveira (2009), é essencial o entendimento de “qualidade [como] um conceito histórico, que se altera no tempo e espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (p.203). Entretanto, em se tratando de “educação de qualidade”, há a sensação de tudo ser válido para “animar” o discurso. O termo qualidade seguiria utilizado nas mais distintas combinações: “educação de qualidade”, “mobiliários e equipamentos de/com qualidade”, “contratos de qualidade”, “gestão escolar a serviço da qualidade”, “qualidade do atendimento”, “qualidade da oferta”, “qualidade das relações socioafetivas”, “qualidade dos profissionais”, “qualidade do ambiente”, “qualidade das aprendizagens”. E outras acepções, invocadas como se o sentido e significado fossem suficientemente evidentes e universais, ou ainda, combinadas a um conceito absoluto, consensual e unívoco (SÁ, 2008; ENGUITA, 2015).



Reafirmamos com base nesses autores que a utilização reiterada do termo/conceito qualidade não é neutra. Ocorre, como alerta Enguita (2015), um modismo discursivo com raízes profundas, por vezes completamente desconhecidas pela maioria. Por isso, é essencial uma redefinição do conceito de qualidade, atentando-se para suas características e dimensões sociais.

Nesse ponto, a análise do EC aqui realizada contribui na medida em que apresenta trabalhos que se debruçaram a definir “que qualidade é esta” que tanto se fala em educação, além de apresentar ao leitor a discussão acumulada na área ao longo dos últimos vinte anos.


De alguma maneira, o presente trabalho (e o conjunto de artigos que se apresentam neste livro) vem propor a reflexão sobre uma educação infantil que, através de diferentes temáticas, busca ampliar, refletir e exemplificar possibilidades de uma melhor definição do trabalho na educação infantil com qualidade socialmente referenciada. Pesquisadores, professores da educação infantil, estagiários e estudantes cada um no seu território, com suas experiências e significações, cada qual contribuindo em uma dimensão de fundamental importância para a garantia do direito à educação escolar de bebês e de crianças pequenas.

## Referências

ALBUQUERQUE, Liliâne de Alcantara. **Relações entre capacidades estatais e qualidade da educação infantil em dezessete municípios fluminenses.** 2021. 206 f. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, RJ: 2021.

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **O Programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG.** 2019. 290p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais: 2019.

BASTOS, Andresa Lima. **A política de atendimento nas instituições de educação infantil públicas do município de Viçosa MG: entre a realidade e as proposições teóricas.** 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Economia familiar; Estudo da família; Teoria econômica e Educação do consumidor) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.



BRASIL, Maria Ghislény de Paiva. **Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas.** 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução N°5, de 17 de novembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicado Diário Oficial da União, Brasília, em 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v.29, n.78, p.201-215, maio-agosto./2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizadores). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: versões críticas.** 15 ed. Petrópolis, RJ: 2015, p. 93-110.

GENTILI, Pablo. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizadores). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: versões críticas.** 15 ed. Petrópolis, RJ: 2015, p. 113- 177.

GENTILI, Pablo. ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 5ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LEMOS, Carolina Oliveira. **A implementação da meta 1 do Plano Nacional de Educação na educação infantil no município de Santa Maria/RS.** 2018. 143p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria -UFSM, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria, RS:2018.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. **Formação em contexto na educação infantil: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza.** 2013. 317f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

LIMA, Wanessa Maria de. **Qualidade na educação infantil no Recife como meio de consumo coletivo: discursos e práticas.** 2016. 153 f. Dissertação



(Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

MOCARZEL, Marcelo; NAJJAR, Jorge. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. **Em Aberto**. v. 33 n. 109 ; 2020, p.27-46, set./dez./2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4498>

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 15.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. RODRIGUES, Claudia Meire; SILVA, Dilma Antunes . **Periferia**, v. 13, n. 3, p. 96-121, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/63515>>. Acesso em 11 set.2022. DOI10.12957/periferia.2021.63515


NASCIMENTO, Beatriz S. F. do. (Boas) Práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância. 2017.152 f.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. SP: 2017.

PACIEVITCH, Thais. EYNG, Ana Maria. **Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível?** In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. BONETI, Lindomar Wessler. PACIEVITCH, Thais. (Orgs.). **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2014, p. 125-140.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Acesso em: 12 ago./2022.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

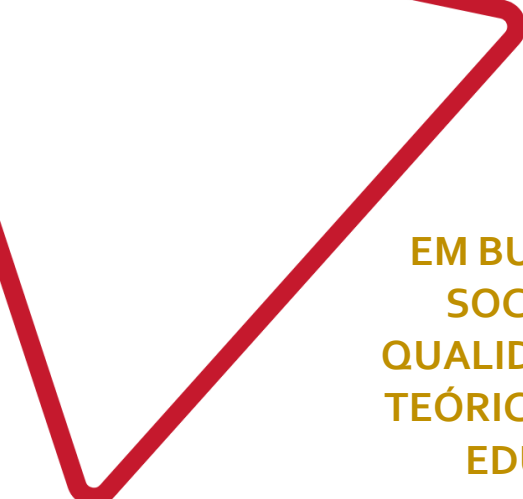
SILVA, D. A. **Qualidade social da creche: polissemia de múltiplas vozes**. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:



<<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23367>>. Acesso em: 11 set..2022.

SILVA, N. A. **Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas:** o Programa Naves-Mãe. 2016. 221p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2016. Campinas, SP: 2016.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. **O Controle judicial da Qualidade da oferta da Educação Infantil:** um estudo das ações coletivas nos Tribunais de Justiça do Brasil (2005-2016).2017. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná: 2017.




EM BUSCA DE UM SENTIDO  
SOCIAL PARA O TERMO  
QUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES  
TEÓRICAS PARA O CAMPO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

*Dilma Antunes Silva e Antonio Carlos Caruso Ronca*



10.47247/DAS/88471.82.1.2



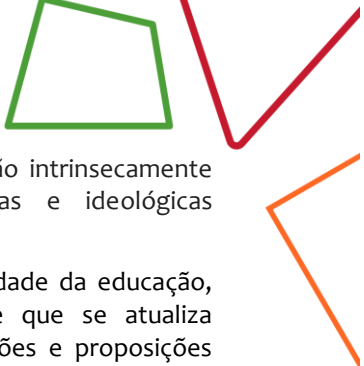


Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUIITA, 2015, p. 95).

O texto apresenta um quadro teórico acerca do conceito de qualidade, tendo em vista sua complexidade e polissemia. Espera-se que as reflexões aqui contidas possam auxiliar aqueles(as) que atuam na Educação Infantil e se dedicam a pesquisas nesse campo, possibilitando-lhes novos olhares sobre esta pauta, que a nosso ver, é fundamental para a garantia do direito à educação.

Com base na epígrafe, dois pontos merecem destaque: 1º) qualidade não é um conceito pronto e acabado; 2º) é um termo frequentemente utilizado e bastante desejado, tanto é que está presente nos mais variados contextos e discursos, e se manifesta, associado a projetos, anseios e necessidades de quem a anuncia, a avalia ou a questiona, conforme nos esclarece Enguita (2015). Para este autor, em se tratando de “educação de qualidade”, há uma sensação de que tudo é válido. Sá (2008) traz uma reflexão semelhante ao enfatizar que o termo segue sendo utilizado quase que obsessivamente, como se seus sentidos e significados fossem suficientemente evidentes e universais, ou ainda, combinados a um conceito absoluto, consensual e unívoco. E, seguindo nessa linha de discussão, Mocarzel e Najjar (2020) esclarecem que qualidade é um conceito “poderoso” e que, no campo da educação, está envolto em uma “série de disputas”. Tomando por empréstimo suas palavras, ressalta-se que, ao longo das últimas décadas, a “qualidade tem sido o eixo central de políticas públicas educacionais, na medida em que se tornou princípio e finalidade das ações políticas” (MOCARZEL; NAJJAR, 2020, p.29).

Em concordância com os autores supracitados, há um consenso quanto ao objetivo de que a educação pública alcance patamares melhores de qualidade, “mas há um complexo debate em torno do que seria essa qualidade na/da educação” (Ibidem, ibid.). Essa complexidade reside não só no fato de que existem divergências



semânticas, mas, também, porque revelam e estão intrinsecamente ligadas a distintas concepções epistemológicas e ideológicas (MOCARZEL; NAJJAR, 2020; GENTILI, 1996; 2015).

Diante disso, e considerando que a qualidade da educação, conforme adverte Weber (2016), é um debate que se atualiza historicamente, torna-se essencial que as discussões e proposições acerca deste tema levem em consideração os contextos político, econômico e social, visto que a educação não está dissociada das relações sociais mais amplas. Há a necessidade de compreensão dos aspectos relativos ao refinamento das políticas neoliberais, os quais, de uma maneira ou de outra, constituem e são constitutivos da “trama” da qualidade (GENTILI, 1996; 1998; 2015). Há que se considerar a relação entre gerencialismo, educação e qualidade, uma vez que estão fortemente entrelaçados às políticas atuais, servindo como instrumentos para manutenção do capitalismo<sup>1</sup> e, influenciando na produção das reformas educativas e na promoção de novos discursos que dizem melhorar e defender a escola pública (PARO, 2019; GENTILI, 1996; 1998).

## Neoliberalismo e Educação

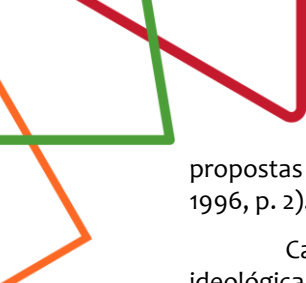
Não é propósito deste texto fazer um resgate histórico ou o aprofundamento teórico e conceitual acerca do que é neoliberalismo, visto que outros antes de nós já o fizeram (GENTILI, 1996; 1998; BORON, 1994; CHARLOT, 2007; PARO, 2019), entretanto, convém destacar que as concepções vigentes sobre qualidade se situam num campo de aquecida disputa ideológica.

Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo surgiu como uma alternativa de poder extremamente vigorosa estabelecida por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visavam encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se iniciou nos anos finais da década de 1960. Segundo o autor, o neoliberalismo “expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às

---

<sup>1</sup>Neoliberalismo como instrumento do capitalismo, conceito explanado por Vitor Henrique Paro no lançamento do livro Professor: artesão ou operário? na livraria Martins Fontes em 26 de fevereiro de 2019.



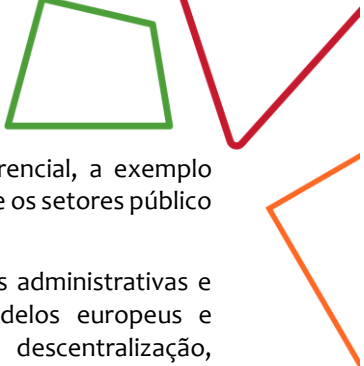


propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILI, 1996, p. 2).

Camini (2001, p.16) explica que o avanço da hegemonia ideológica neoliberal se caracterizou pela “destruição do Estado de bem-estar social, desregulamentação dos mercados, privatização das empresas estatais, flexibilização das relações de trabalho e a destruição dos direitos elementares dos trabalhadores”. A autora considera que a educação se tornou um alvo estratégico, visto que tais lógicas foram influenciando a produção das políticas educacionais por meio de reformas que tiveram um ápice global nos anos de 1990, e objetivavam, sob uma perspectiva mercadológica, a “modernização” dos sistemas de ensino.

Gentili (2015), discorrendo sobre a intensificação dos programas de reformas neoliberais na América Latina, considerou que durante a década de 1980, os discursos sobre qualidade no campo educacional começaram a emergir com grande força, assumindo uma “fisionomia empresarial de uma retórica conservadora funcional” (p. 115). Segundo o autor, isso se deu em função do deslocamento do eixo do debate sobre responsabilidade social para o utilitarismo econômico. Em consequência, o desenvolvimento da globalização e o fortalecimento das lógicas da qualidade, da eficácia e da territorialização (CHARLOT, 2007) foram adotados pelo Estado, sendo incorporados ao campo educacional sob a alegação de urgente modernização dos sistemas de ensino, especialmente na década de 1990. Uma significativa mudança no papel do Estado também é destacada nesse período – e parece se repetir na atualidade, apesar do ar de ineditismo e inovação da atual agenda do governo – e diz respeito à capacidade de prover um sistema de proteção social capaz de minimizar os efeitos do processo de acumulação do capital. Ontem e hoje o que se observa é a atuação de um Estado “diminuído em sua base social, mas burocraticamente eficaz para servir o capital” (BORON, 1994, p. 81).

Viseu (2017), por sua vez, explanando sobre gerencialismo, escola pública e desigualdades em educação, cita os casos do Chile e do Brasil como países que adotaram medidas transacionais de cunho neoliberal e gerencialista que culminaram com a privatização da provisão pública em educação. Deve-se salientar que no Brasil, as reformas educacionais têm sido orientadas por visões políticas diferenciadas, isto é, segundo cada agenda/interesse de governo, apesar disso, estão presentes desde a década 1990, com maior ou




menor intensidade as reformas de orientação gerencial, a exemplo disso, pode-se citar a configuração de parcerias entre os setores público e privado, principalmente nos municípios.

Heloani (2018) acrescenta que as reformas administrativas e educacionais dos anos 1990, inspiradas em modelos europeus e estadunidenses, pautadas na ideia de descentralização, desconcentração e privatização, promoveram uma nova dinâmica para a educação pública. Incorporando o ideário da administração gerencial que defendia, entre outros aspectos, a redução do número de servidores (custo-benefício), a diminuição do setor público e a promoção da avaliação de desempenho para mensuração de resultados baseada no ideal de produtividade.

Nessa nova fase de reestruturação do capitalismo houve, por exemplo, a imposição de um novo modelo escolar, fundamentado na sujeição da escola à razão econômica (LAVAL, 2004), em que o conhecimento passou a ser uma das mercadorias mais valiosas e importantes (CAMINI, 2001). A ideia, nesse contexto político e econômico, é que a formação dos estudantes passasse a servir aos propósitos industriais e empresariais – a existência de mão-de-obra qualificada impulsionava o mercado nacional e internacional, ampliando sua esteira de produção e consumo; abriu-se um novo tempo em que aprender a aprender era um dos pilares essenciais da formação –; a formação de docentes passou a ser centrada na lógica da produtividade; a preocupação com os objetivos da educação; a descentralização dos sistemas de ensino, bem como suas reformas curriculares eram direcionadas pela lógica da competitividade. Com forte apelo gerencialista, a escola pública seguia à maneira das empresas (LAVAL, 2004). Sob esse foco, ressalta-se que

[...] sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a defesa pública. [...] Apelando, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre família e alunos para o bem raro e, portanto, caro, a educação” (p. 12).

Assim, termos como qualificação para o mercado de trabalho, produtividade, flexibilidade e competitividade arrolavam-se ao discurso da qualidade da educação, aproximando a escola a novas lógicas, a saber: eficácia, competências, habilidades e inovação. Gentili (2015)



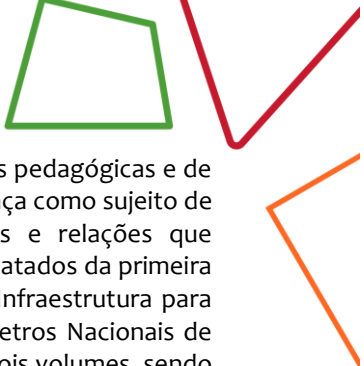
destaca que o direcionamento do debate para o polo do utilitarismo econômico, em detrimento do debate sobre responsabilidade social, trouxe como uma de suas consequências a substituição de palavras de ordem como “educação para todos” para “educação com qualidade”. Sendo este, um tipo de *slogan* permeado de sentidos que, como nos mostra Enguita (2015, p.95), revela elementos de uma perspectiva ideológica, capaz de se converter em meta a ser compartilhada e alcançada por todos. “Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-los para coroar suas propostas, sejam lá quais forem”.

## **Políticas educacionais e qualidade na/da educação infantil**

Como ressalta Campos (2013), apesar de, e mesmo com todas as limitações e as contradições possíveis, as reformas educacionais do final do século XX contribuíram para a inserção da Educação Infantil na agenda política brasileira, gerando “visibilidade social a questões que antes estavam restritas ao campo específico de atuação dos educadores” (CAMPOS, 2013, p. 26). Segundo a autora, junto com as mudanças surgiram novas possibilidades: a inclusão oficial da Educação Infantil no ordenamento legal, como primeira etapa da educação básica; vinculação da creche aos sistemas de ensino, ressaltando-a como instituição educativa; significativa evolução no discurso acadêmico e político a respeito da qualidade do atendimento de bebês e crianças pequenas em instituições educativas etc.

Outro aspecto importante apontado pela autora, diz respeito a reorientação das políticas e práticas educativas voltadas à primeira infância. Em sua visão, as questões sobre a qualidade nesta etapa evoluíram da preocupação com os efeitos da separação entre mãe e bebê, passando pela preocupação com questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e por concepções que buscavam um equilíbrio entre a preparação para a escola e o respeito às fases de desenvolvimento da criança até alcançar o patamar das discussões, dos dias atuais, que abordam a qualidade na perspectiva do direito que a criança tem de acessar a creche e a pré-escola (CAMPOS, 2013) e de ser atendida em todas as suas necessidades, de maneira digna, a fim de que possa desenvolver-se plenamente.

Seguindo na direção indicada por Campos (2013), vale citar os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais




buscam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas e de gestão escolar centralizadas na perspectiva da criança como sujeito de direitos e protagonista dos processos, situações e relações que vivencia. Assim, têm-se os seguintes documentos, datados da primeira década dos anos dois mil: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicado em dois volumes, sendo um em 2006 e o outro em 2008; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e; Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, ambos de 2009.

Os anos finais da década de 1990, assim como a primeira década do século vinte e um, apresentam-se como grandes marcos históricos para a Educação Infantil brasileira, visto a efervescência nos meios acadêmico, político e sociais diversos, acerca da importância de se pautar a qualidade da educação ofertada à primeira infância. É nesse contexto e decorrente dele, que a educação infantil, além de receber o estatuto de primeira etapa da educação básica, caminha para “um novo tempo”; tempo para superação de estigmas, para proposição de ações que fortaleçam sua identidade enquanto instituição educacional onde se educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos de idade. São revistas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, culminando com a aprovação da Resolução CNE/CEB N.5, de 17 de dezembro de 2009, que assim estabelece:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Ao definir qual o papel e a finalidade da educação infantil, essa norma reitera o dever o Estado quanto à oferta educativa e ratifica a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009[2010], art. 4º), a qual está amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Este instrumento jurídico determina que, à criança e ao adolescente, devem ser assegurados todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, em condições de liberdade e dignidade”

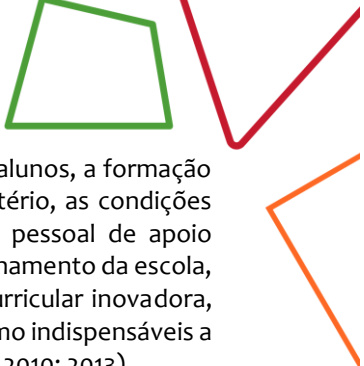


(BRASIL, 2015, p. 22). Dentre esses direitos está a garantia do acesso à educação. E, como determinam a Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) (BRASIL, 1996), a oferta educacional fundamenta-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade, entre outros.

Conforme a LDB 9.394/1996, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em seu artigo 4º, a referida lei define os padrões mínimos de qualidade na educação como “variedade e quantidade”. Contudo, tal definição, por si só, não é suficiente para designar qual “tipo” de qualidade em educação se pretende alcançar, assim como não possibilita uma compreensão clara sobre quais seriam os insumos mínimos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Sem a pretensão de uma análise mais acurada sobre a etimologia da palavra qualidade, vale lembrar que, traduzida do latim *qualitas*, ela tem sua origem ligada a indagações que ainda hoje tentamos compreender: qual? de que tipo?; de que maneira? (SÁ, 2008).

Pode-se dizer que o destaque feito no artigo 4º da lei, responde apenas parcialmente a esses questionamentos, permitindo que diferentes “qualidades” sejam colocadas em prática no campo da Educação. Nesse sentido, também é possível afirmar que o debate em torno da temática qualidade em educação é atravessado por uma gama de complexidades relacionadas a diversos fatores e dimensões políticas, econômicas, sociais etc.

Segundo Silva (2020), cenários de mudança começam a surgir com a aprovação do Parecer CNE/CEB Nº 8, de 05 de maio de 2010, que determina normas para a aplicação do artigo 4º da LDB/1996, e da Resolução CNE/CEB Nº4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ambos os documentos representam um importante passo no enfrentamento das desigualdades educacionais, ao apresentarem contribuições para melhoria da qualidade da educação pública brasileira evidenciam a necessidade de efetivação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), a fim de legitimar os direitos fundamentais de todos à educação. Em decorrência dessas novas proposições, os padrões mínimos de qualidade passam a ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, a relação adequada entre número de alunos




por turma e por professor, e número de salas e de alunos, a formação de professores, a valorização da carreira do magistério, as condições infra estruturais de atendimento, a existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, uma boa gestão, a construção de uma proposta curricular inovadora, bem como a distribuição de recursos, este vistos como indispensáveis a uma educação básica pública de qualidade (BRASIL, 2010; 2013).

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), traz uma meta que reforça o compromisso assumido pelos governos federal, estaduais e municipais com o investimento público em educação pública (Meta 20, PNE- BRASIL, 2014). Apesar disso, os desafios ainda são muitos. Estudos recentes (COUTINHO, ALVES, 2019; NASCIMENTO, 2019; SILVA, 2020; NASCIMENTO, RODRIGUES, SILVA, 2021) evidenciam a existência de profundas desigualdades quanto ao acesso e ao financiamento da educação infantil, e reforçam a importância do monitoramento de diferentes indicadores e das metas do PNE para orientar o planejamento e gestão das políticas educacionais nos municípios brasileiros.

### **Qualidade social da educação infantil: reflexões e aproximações**

Segundo Pacievitch e Eying (2014), a Resolução N°4/2010 introduziu, de maneira inédita, o conceito de qualidade social no arcabouço legal da Educação, descrevendo-o como “uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo” (BRASIL, 2010, art.8°). Essa concepção de qualidade adota como premissas: o direito social à educação, com pleno acesso, condições para permanência e desenvolvimento integral do educando; o combate às desigualdades sociais e educacionais e a transformação da realidade escolar e social. Acena como possibilidade de mudança paradigmática ao buscar contribuir decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2013). O conceito presente nessa normativa evoca os direitos de cidadania e se concretiza a partir da qualidade da relação estabelecida entre todos os atores da educação que nela atuam direta ou indiretamente. Pode-se afirmar ainda, que a qualidade social da educação se orienta por uma lógica contra hegemônica e em contraposição à visão neoliberal e empresarial de qualidade, historicamente enraizadas em nossa sociedade (COSTA, SILVA, 2015; FLACH, 2012; PACIEVITCH, EYNG, 2014).

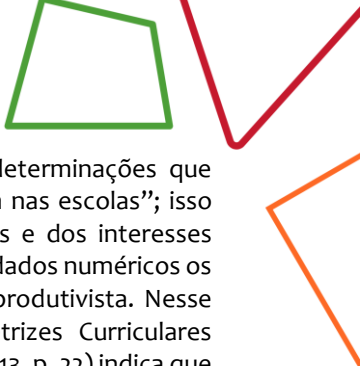


Franzon e Mesquida (2014, p. 89) consideram que a perspectiva social da qualidade se fundamenta no princípio de direito à educação que deve ser garantido pelo Estado. Os autores assim afirmam: “[uma] concepção de educação como mercadoria [...] reduz o estudante à condição de cliente e promove danosas implicações na questão da qualidade” e, em complementaridade, citamos Camini (2001), que afirma a necessidade de constituição de outro tipo de escola.

A qualidade social, na perspectiva dos autores citados, é um conceito que surge no processo de redemocratização do país, mas que só nos anos dois mil ganha legitimidade e passa a compor textos do Ministério da Educação. Camini (2001) e Costa e Silva (2015) esclarecem que a qualidade social da educação se estrutura sobre os eixos da educação como direito de cidadania, gestão democrática com participação popular, valorização dos trabalhadores da educação, financiamento em regime de colaboração e integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais. Essa concepção, portanto, assume importância no campo da organização pedagógica e política da prática educativa, pautando-se por uma lógica contraposta aos modelos e mecanismos do mercado neoliberal (CAMINI, 2001; COSTA, SILVA, 2015; FLACH, 2012; PACIEVITCH, EYNG, 2014).

Vinculada à perspectiva de construção de uma sociedade justa e igualitária, por meio da articulação de uma política de inclusão social, a qualidade social contempla a educação como direito de todos e buscar garantir o acesso, a permanência e o aprendizado/desenvolvimento integral para todos os cidadãos (BELLONI, 2003; FLACH, 2012). Ademais, Costa e Silva (2015, p. 7) consideram que a qualidade social se constitui “em prescrição permanente, visto que significa um esforço em atualizar e construir o ser humano”; e caracteriza-se como um processo socioculturalmente abrangente do desenvolvimento do indivíduo e tem relação estreita com a “forma e os caminhos de produzir a existência humana, a história da humanidade, os conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos e atitudes”.

Camini (2001, p. 46), por sua vez, define qualidade social da educação como a “capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infraestrutura, organização, funcionamento, gestão dos espaços das instituições públicas”, entre outros. Já Nardi e Schneider (2012, p. 1) explicitam a necessidade de que “tomar a qualidade a partir da



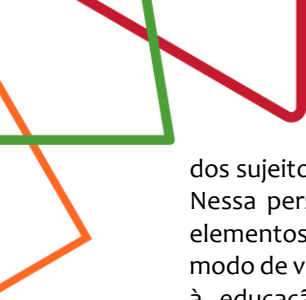
dimensão social implica em avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas”; isso pressupõe o conhecimento das reais necessidades e dos interesses sociais da comunidade escolar e não apenas validar dados numéricos os quais, muitas vezes, se encontram numa relação produtivista. Nesse sentido, o relatório de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 22) indica que a qualidade, na perspectiva social, pressupõe:

[...] o conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola, mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento. A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens.

Por outro lado, implica romper com a concepção hegemônica de interesse do capital, criando novas formas e fontes de resistência na escola e na sociedade, para que se possa efetivamente providenciar educação pública com padrões de excelência e adequados aos interesses e às reais demandas da população, o que pressupõe, conforme indicam Dourado, Oliveira e Santos (2007), enfrentar os problemas advindos do espaço social, como, entre outros aspectos de expressiva relevância, atuar de maneira incisiva na diminuição das múltiplas desigualdades (econômica, de gênero, geracional etc), que afetam o direito a que “100% das crianças de 0 a 3 anos possuem de frequentar a creche [...]” (COUTINHO, ALVES, 2019, p. 204).

O aporte teórico estudado propõe que a qualidade socialmente referenciada deve buscar romper os limites da escola para envolver toda a sociedade na construção de um projeto coletivo de inclusão e qualidade social para o país. Assim sendo, uma educação de qualidade social é aquela que se efetiva na e pela prática da democracia; pela participação efetiva; atuação a serviço da cidadania e da formação



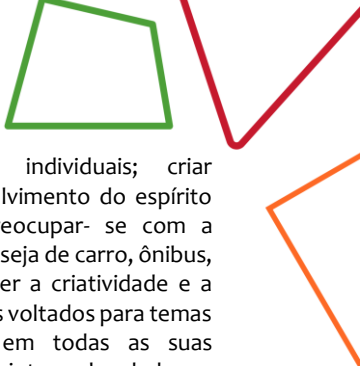


dos sujeitos, com vistas à emancipação humana e social (FLACH, 2012). Nessa perspectiva, compete à escola “atentar para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, 2009, p. 225). Tedesco e Rebelatto (2015) complementam a proposição da autora destacando a necessidade de transformar todos os momentos e espaços em lugares de aprendizagem significativa e vivências humanas efetivamente democráticas.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14) pensar a qualidade da educação requer considerar as questões intra e extraescolares que permeiam essa temática. Tais questões estão relacionadas “às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas”. À vista disso, ao discutir e refletir sobre a qualidade social na Educação Infantil, não se pode deixar de considerar sua trajetória de institucionalização no país, bem como os atravessamentos políticos que a envolvem, à guisa de exemplo, citamos: a histórica luta pela expansão do atendimento em creches; a democratização do acesso na Educação Infantil; a incipiência de políticas voltadas para a Primeira Infância; a ausência de um regime de colaboração recíproca; os pleitos por financiamento adequado; a necessidade de integração entre políticas e outros entes jurídicos e sociais; e a formação de professores e condições de trabalho dos profissionais que atuam nessa etapa escolar (CAMINI, 2001).

A oferta de educação infantil de qualidade implica a existência de insumos materiais e humanos, de condições de trabalho adequadas e valorização docente “articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo [...]” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10). A permanência e o sucesso da aprendizagem, isto é, o desenvolvimento pleno de bebês e crianças dependem das condições de realização do trabalho educativo. Nesse ponto, Silva (2009) esclarece que um bom trabalho educativo se desenvolve intencionalmente e deve possibilitar a construção de um espaço de diálogo e fortalecimento de vínculos afetivos e profissionais, oportunizando relações de aprendizagens entre os diferentes atores. Em suas palavras,

| [...] a permanência e o sucesso dos estudantes dependem de  
| outras atitudes dos profissionais da escola, como: saber




reconhecer as suas potencialidades individuais; criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo; preocupar-se com a alimentação e o transporte de estudantes, seja de carro, ônibus, barco, caminhão ou bicicletas; desenvolver a criatividade e a inovação, por meio de atividades e projetos voltados para temas atuais; possibilitar a criação artística em todas as suas manifestações (música, dança, teatro, pintura, bordados e esporte); assegurar o acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos, valorizar o acesso [...] [às diferentes formas de manifestação artística e cultural] (SILVA, 2009, p. 225).

Pode-se inferir que atingir a qualidade social da educação ainda se constitui em um desafio gigantesco para as políticas públicas, visto que esta abordagem está relacionada à garantia de melhores condições de vida da população, como explica Casali (2013 *apud* SÃO PAULO, 2014, p. 15-16):

[...] [a] qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa. É orientada por valores intangíveis, que regem a forma de relação entre as pessoas e das pessoas com o ambiente. Essa intangibilidade e a multiplicidade de fatores são concretas e afirmam que, em Educação, são as probabilidades que orientam o trabalho, não as certezas ou determinações. A garantia dos direitos está intimamente relacionada à busca da qualidade social da educação. Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais (políticos, étnicos, culturais, religiosos, entre outros) na afirmação do significado da educação no mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade.

Depreende-se que a busca pela qualidade social da educação não se dá desvinculada da busca pela qualidade como um todo. Promover a qualidade social da educação requer investimento público por meio de políticas que visem assegurar os insumos necessários previstos para todas as escolas públicas. Entre as possibilidades e desafios para a garantia do direito à qualidade, existem condições a serem observadas que impactam os modos de vida, de relação e desenvolvimento das crianças, entre as quais podemos citar: políticas de formação e valorização docente e condições adequadas para realização do trabalho educativo, com horários para estudos e planos de carreira; transparência nos processos de avaliação do desempenho dos profissionais da educação; gestão democrática representativa e participativa (SÃO PAULO, 2014). Em corroboração, Silva (2009, p. 224)



destaca entre esses condicionantes, o financiamento público adequado, “com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa”. E na continuidade, a autora acrescenta o compromisso dos gestores centrais na condução dos aspectos referentes à demanda social por educação.

As reflexões aqui apresentadas visam lançar luz sobre os desafios e possibilidades de realização da Educação Infantil enquanto direito de todas as crianças. Com base na bibliografia analisada, a concepção de qualidade é determinante na formulação e na implementação de políticas públicas educacionais. Reitera que este é um conceito complexo, polissêmico e “móvel” (SILVA, 2009; DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007), que abarca múltiplas significações e se modifica em decorrência das transformações sociais, demandas e exigências da sociedade e dos valores que as pessoas acreditam ou atribuem à educação (BRASIL, 2009).

## Referências

BORON, Atilio A. Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

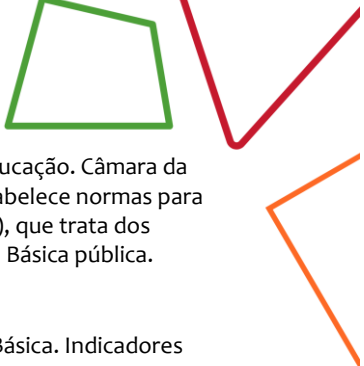
BRASIL. Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Federal Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014a. Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1 - Edição Extra em 26/6/2014, Página 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009 (versão impressa/2010).



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer N°8, de 05 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4° da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. (Aguardando homologação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução N°5, de 17 de novembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Publicado Diário Oficial da União, Brasília, em 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução N°4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf)>. Último acesso em: 24/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília. DF: MEC, SEB, 2006.


CAMINI, Lúcia (coord.). Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v.43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Rev.de Ciências da Educação*. N. 4, p.129-136, out./dez. 2007.

COSTA, Nadja Maria de Lima. SILVA, Ana Maria Costa e Silva. Qualidade social e políticas para a Educação Superior no Brasil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., n. 12, p. 6-10, 2015.

COUTINHO, Ângela; ALVES, Thiago. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 35, n. 75, p. 194-217, jul. 2019. ISSN 1984-0411.



Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/63738>>. Acesso em: 17 out. 2022.

DOURADO, Luiz Fernando. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2007.

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizadores). Neoliberalismo, qualidade total e educação: versões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: 2015, p. 93-110.

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições para o debate sobre qualidade social da Educação na realidade brasileira. *Contexto & Educação*. Ano 27, n.87, p: 4-25, jan./jun., 2012.

FRANZON, Sadi. MESQUIDA, Peri. Políticas Públicas e Neoliberalismo: a educação e o loteamento do mercado educacional. In: ALMEIDA, M.L.P.; BONETI, L.W.; PACIEVITCH, T. (Orgs.). O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2014. pp: 77-98.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

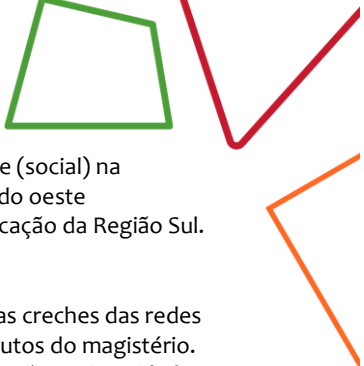
GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizadores). Neoliberalismo, qualidade total e educação: versões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: 2015, p. 113- 177.

HELOANI, R. Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: História da Manipulação Psicológica no Mundo Do Trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MOCARZEL, Marcelo; NAJJAR, Jorge. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. *Em Aberto*. v. 33 n. 109 ; 2020, p.27-46, set./dez./2020.



NARDI, Elton Luiz. SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI:10.11606/T.48.2019.de-10092019-153345. Acesso em: 12 nov. 2021.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; RODRIGUES, Claudia Meire; SILVA, Dilma Antunes. Docência na creche: contradições e enfrentamentos. *Periferia*, v. 13, n. 3, p. 96-121, set./dez. 2021. Disponível em: [Docência na creche: contradições e enfrentamentos | Nascimento | Periferia](#). DOI: 10.12957/periferia.2021.63515.

PACIEVITCH, Thais. EYNG, Ana Maria. Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível? In: ALMEIDA, M.L.P.; BONETI, L.W.; PACIEVITCH, T. (Orgs.). O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2014. pp. 125-140.


SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*. (RBEP) Brasília, v.89, n.223, p.425-444, set./dez.2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SILVA, D. A. Qualidade social da creche: polissemia de múltiplas vozes. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23367>>. Acesso em: 16 out.2022.


SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009

VISEU, S. Gerencialismo, escola pública e desigualdades em educação: Reflexões de acadêmica e dilemas de mãe. In: LIMA, L. SÁ, V. (Org.) O Governo das Escolas: Democracia, controle e performatividade Departamento de



Ciências Sociais da Educação, Instituto da Educação da Universidade do Minho: Edições Humus. p. 135-150.

WEBER, Silke. Qualidade da educação: um debate que se atualiza. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da S. Qualidade Social da Educação Básica (Coletânea 2). Camaragibe. PE:CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 15-42.

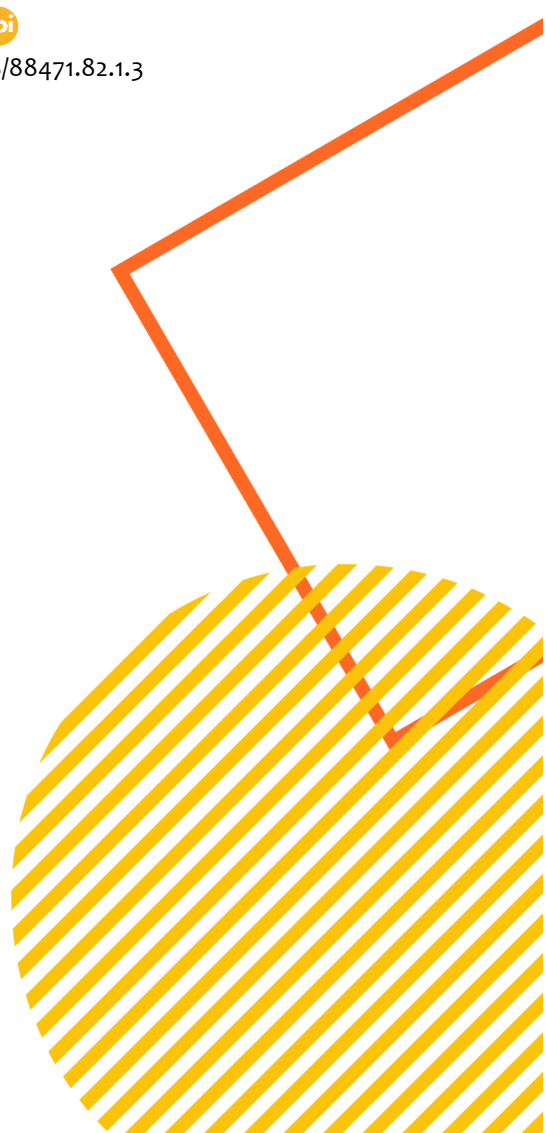
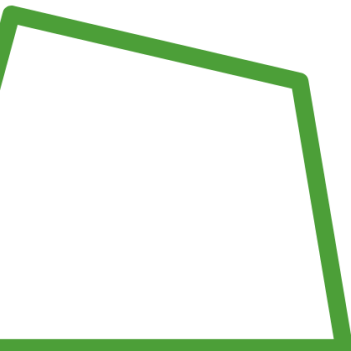


**VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL,  
CONDIÇÕES DE TRABALHO  
E TRABALHO DOCENTE:  
UM ESTUDO SOBRE CRECHES**


*Naiara Caroline Vaz Rosa-Pereira*



10.47247/DAS/88471.82.1.3







## Condições de trabalho em creches e a desvalorização de seus professores

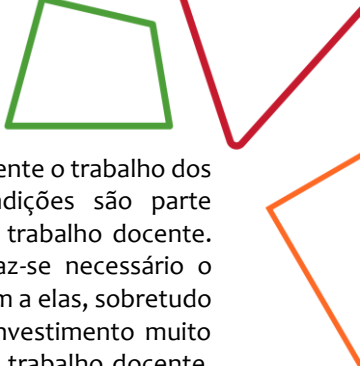
A constituição histórica da Educação Infantil em creches não favoreceu a valorização de seus profissionais e estes traços nos deixam marcas ainda hoje. Podemos perceber, nos últimos anos, um movimento de ampliação da oferta da Educação Infantil em nosso país, contudo é importante refletirmos acerca das condições que esta oferta está sendo feita. A ampliação da oferta sem valorização profissional do professor não significa a valorização da Educação Infantil, as melhorias das condições de trabalho são fundamentais na busca da qualidade de atendimento a que as crianças têm direito. (ALVES, 2012)

Ao discutir o conceito de qualidade, Corrêa (2003) esclarece que sua definição não se apresenta de maneira neutra e implica opções. Ainda, segundo a autora, diferentes concepções de qualidade permeiam discussões teóricas e sociais e muitas são as possibilidades de se discutir ou avaliar padrões de qualidade na Educação Infantil. Assim, não vamos definir aqui um conceito único de qualidade, pois respeitamos e reconhecemos sua complexidade, apesar de defendermos alguns pontos de maneira incontestável, como por exemplo, a necessária formação do professor, seu reconhecimento, dignidade profissional e condições de trabalho, entre outros.

Pode-se observar, assim, que “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso. (CORRÊA, 2003, p.3)

Fullgraf, Wiggers, Campos (2005) em levantamento sobre a qualidade na Educação Infantil de nosso país notaram que apesar de quase todas as pesquisas a este respeito tratarem de estudos localizados sobre redes ou instituições específicas é possível encontrar traços comuns que caracterizam o dia a dia nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Em geral, elas não contam com recursos materiais e estruturais necessários para um atendimento de qualidade e a realidade da educação das crianças pequenas é marcada por rotinas de alimentação, higiene e sono.

Relacionamos neste estudo uma estreita ligação entre as condições de trabalho dos professores e um atendimento de qualidade a nossas crianças, compreendendo a qualidade na Educação Infantil




como algo permeado por muitas variáveis, não somente o trabalho dos professores, mas reconhecendo que estas condições são parte fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho docente. Para compreensão das condições de trabalho, faz-se necessário o entendimento de que muitas questões se relacionam a elas, sobretudo a destinação de recursos financeiros. A falta de investimento muito compromete as condições de desenvolvimento do trabalho docente, pois frequentemente os professores encontram-se limitados pela falta de recursos e materiais pedagógicos, ou ainda, por péssimas estruturas físicas escolares.

Os professores têm sofrido dificuldades enormes devido a insuficiência de recursos. O rebaixamento salarial, a desvalorização social da profissão, condições de trabalho cada vez mais precárias explicitam esta situação, os sentimentos de fracasso muitas vezes frustram as possibilidades de os professores realizarem um bom trabalho com os alunos. (ALMEIDA, 2002, p.24) Ao analisar o conceito de condições de trabalho, Nascimento e Santos (2015) explicitam que:

Em síntese, consideramos que as condições de trabalho docente compreendem todos os recursos que tornam possível a realização da atividade de ser professor – sejam eles de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material, humana e situam-se em um período histórico dado. (p. 6)

Assim, entendemos que as condições de trabalho docente pressupõem investimentos e comprometimento por parte do poder público, e mais que isso, envolve questões organizacionais da gestão escolar e da cultura organizacional das unidades escolares. Pensar como os professores estão se sentindo e em sua motivação ou falta dela diante da profissão, obriga-nos a analisar as condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas e a refletir como o trabalho docente vêm sendo realizado a partir delas. Segundo Alvarenga (2009), é inegável que os professores da Educação Infantil se comparados aos profissionais dos outros níveis de ensino, são os mais desvalorizados em aspectos, como: remuneração, reconhecimento profissional e nível de formação. A autora destaca ainda que por outro lado, talvez eles sejam os profissionais que mais funções lhe são cobradas a desempenhar devido à própria idade das crianças, que exige deles uma atuação mais ampla e diversificada. É bem comum que encontremos em editais de concursos vagas com denominações que reforçam essa ideia, como por



exemplo: “educador de creche”, “cuidador”, “auxiliar do desenvolvimento Infantil”.

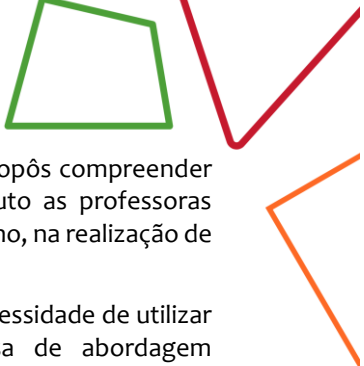
Coimbra (2011) nos mostra que as professoras, sobretudo na Educação Infantil sofrem a preocupação com a falta de um status de professor, pois o ideário da docência com crianças pequenas ainda se vincula muito a concepção de missão/vocação, o que de certa maneira as desprofissionaliza e as diminuem mediante os demais docentes. Pesquisas como as de Conceição (2010) e Brandão (2007) nos mostram que historicamente têm-se pouco valorizado uma formação adequada para o trabalho na Educação Infantil, em especial nas creches, e como os conhecimentos “maternais” têm sido considerados muitas vezes suficientes, o que pode ser levantado como elementos que contribuem para esta considerada desprofissionalização e desvalorização do cargo.

Neste sentido, o presente capítulo, analisa as mudanças ocasionadas ao trabalho docente dos professores de creche a partir de significativas mudanças legais ocorridas no município de Ribeirão Preto interior de São Paulo. O município pesquisado se destaca, após a mudança legal ocorrida em 2012, que apresenta em sua nova legislação, o reconhecimento pelo trabalho das professoras de creche, as mesmas garantias legais dos demais docentes da rede municipal e uma remuneração melhor que a anterior. Recebem por horas de planejamento, reuniões escolares e todos os direitos dos demais cargos docentes.

Se tratando da qualidade do atendimento pedagógico na Educação Infantil, entendemos que frustrações e desapontamentos constituem um empecilho ao trabalho do professor, sendo assim, não podemos ignorar que as condições de trabalho muito interferem na qualidade do trabalho docente e do atendimento pedagógico realizado.

Assim, a fim de encontrar respostas, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa:

Analisar o plano de cargos, carreira e remuneração no estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto aprovado pela Lei Complementar nº 2524 de 05 de abril de 2012 (neste estudo a trataremos como novo estatuto) comparando-o à legislação anterior (antigo estatuto) no que se refere ao trabalho docente em creches (0 a 3 anos).



Decorrente dessa análise, a pesquisa se propôs compreender se com as alterações decorrentes do novo estatuto as professoras reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, na realização de seu trabalho docente e valorização profissional.

Diante de tais objetivos, entendemos a necessidade de utilizar para este estudo os fundamentos da pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Lanskshear; Knobel, (2008), ao utilizar-se de um caráter qualitativo, o pesquisador tem o intuito de analisar a compreensão e interpretação dos sujeitos da pesquisa buscando conhecer a realidade vivenciada pelos atores sociais e suas práticas exercidas no contexto real.

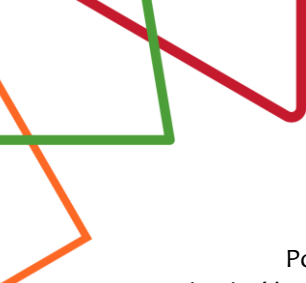
## Metodologia

Procurando fundamentar as discussões, buscamos conhecer as pesquisas produzidas no Brasil a respeito das condições de trabalho, valorização profissional e trabalho docente na Educação Infantil, a partir da ferramenta de busca da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, realizei uma revisão bibliográfica e nas sessões de trabalho dos dez últimos anos da Anped (28ª à 37ª reunião), tal revisão encontra-se detalhada em ROSA-PEREIRA (2017).

Podemos perceber através da revisão bibliográfica que os estudos a respeito das condições de trabalho na Educação Infantil, em especial em creches e seus desdobramentos não são algo comum em nosso meio acadêmico. A revisão mostrou que em geral pesquisas sobre a temática são realizadas no âmbito do Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Os dados levantados revelaram um contexto de extrema desvalorização profissional e de péssimas condições de trabalho.

Posteriormente a este levantamento, iniciamos através do método de análise documental e utilizando a técnica de comparação, uma minuciosa análise da mudança legal ocorrida no município pesquisado, isto é, entre os antigo e o novo estatuto municipal. Segundo Cervo; Bervian e Da Silva (2007) a comparação é a técnica científica aplicável sempre que haja termos com as mesmas propriedades ou ainda características particulares.

“Na aplicação da técnica da comparação, está implícita a realização da análise [...] e da síntese, passos essenciais para a



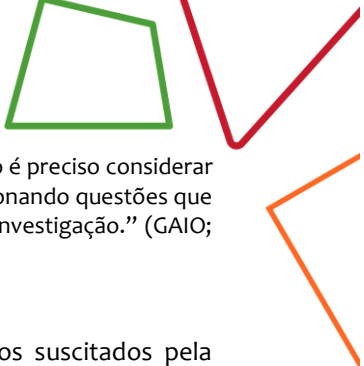
identificação das propriedades gerais e das características particulares de cada um dos termos comparados.” (p.33

Por fim, a partir dos dados levantados a respeito das mudanças instituídas pelo novo estatuto para a carreira e remuneração destas professoras, passamos ao objetivo específico de nossa pesquisa, compreender se com as alterações decorrentes os professores reconhecem melhorias em suas condições de trabalho, valorização profissional e na realização de seu trabalho docente e para tal, optamos pela técnica do questionário na modalidade mista, isto é, com questões abertas e fechadas buscando ampliar as condições de expressão dos participantes.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2014, p.121)

A escolha pela utilização de questionário deveu-se à tentativa de alcançar um número maior de sujeitos, oferecendo assim confiabilidade e fidedignidade ao material coletado. Conscientes da importância do uso dos questionários e de sua aplicação foram estabelecidos os seguintes critérios para seleção de sujeitos: Ser professora da Educação Infantil Municipal – Creche (0 a 3 anos), de cargo efetivo há no mínimo 5 anos, isto é, possuir vivências como professora neste segmento anterior as mudanças implementadas pelo novo estatuto; Estar atuando em sala de aula com a mesma faixa etária, isto é, ter se mantido no mesmo segmento após a implementação do novo estatuto e das mudanças ocorridas pela sua implementação; Garantir a representatividade das diferentes regiões da cidade, gerando condição de diversidade de unidades. Optamos por trabalhar com a aplicação de questionários a 20% do total de sujeitos enquadrados nestes critérios. Assim, tivemos como sujeitos de pesquisa 27 professoras, que foram chamadas de P1, P2, P3 e assim consecutivamente.

As questões foram rigorosamente formuladas para atender aos objetivos da pesquisa, evitando assim um questionário longo demais, o que pode comprometer a objetividade e clareza do mesmo, já que:



“Ao optar pela elaboração do questionário é preciso considerar o fim e o propósito a ser alcançado, selecionando questões que efetivamente representem o objetivo da investigação.” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 159)

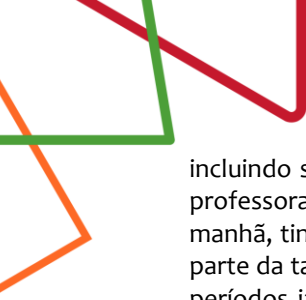
Passaremos adiante as discussões e dados suscitados pela pesquisa, a mudança legal ocorrida no município pesquisado e seus principais desdobramentos e posteriormente aos dados coletados em campo sobre as implicações destas mudanças no efetivo trabalho docente destas profissionais atuantes em creches.

## **A mudança legal analisada**

Consideramos o novo estatuto um marco na valorização da Educação Infantil – creche (0-3 anos), pois podemos notar que o antigo estatuto não se refere em nenhum momento à educação desta faixa etária. No referido município, somente com a Lei Complementar nº 1644/2004, isto é, oito anos após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 30 de dezembro de 1996, foi incluído o cargo “educador de creche” na legislação municipal, termo que definiria o profissional responsável por atuar com crianças de 0 a 3 anos. Desta forma, somente após o ano de 2004 os professores da Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) passaram a constar no estatuto do magistério público municipal. Contudo, o cargo educador de creche foi incluído na lei, mas não ocorreu a inclusão destes professores na carreira do magistério, seus direitos não eram os mesmos que os demais professores.

Os professores atuantes no seguimento creche (0 a 3 anos), anteriormente denominados Educadores de Creche tiveram essa nomenclatura alterada pelo novo estatuto, passaram a ser denominados Professores da Educação Básica I (PEB I). Uma questão importante a ser salientada é que o educador de creche não fazia jus aos direitos dos demais professores, apesar de em suas atribuições ser possível reconhecer atribuições docentes. Podemos notar que a partir do novo estatuto, a mudança de denominação traz em si mudanças consistentes no que tange aos direitos destes profissionais, pois o professor atuante em creche passa a fazer parte do quadro do magistério municipal e com isso adquirem direitos e reconhecimento.

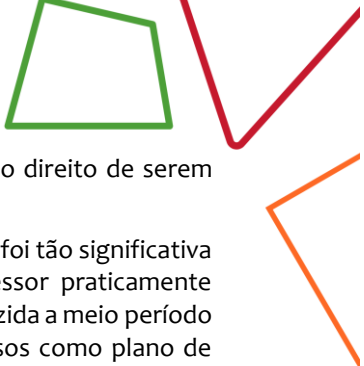
As condições de trabalho das professoras de creche do município pesquisado passaram também por mudanças cotidianas,



incluindo seu período de trabalho e a composição de sua jornada. As professoras que neste segmento atuavam, trabalhavam no turno da manhã, tinham um horário de almoço e retornavam para trabalhar na parte da tarde. As turmas por elas atendidas eram as mesmas nos dois períodos já que as crianças desta faixa etária, no referido município, frequentam as escolas no período integral. Sendo assim, estas profissionais totalizavam 205 horas mensais trabalhadas, sendo praticamente todas elas dentro das salas de aula, na atuação direta com as crianças.

O artigo 23 do novo estatuto nos traz a nova composição da jornada dos professores - PEB I como sendo de 42 horas-aulas semanais, totalizando 210 horas-aula mensais. O importante de compreendermos aqui, é que apesar da jornada passar de 205 h/a para 210h/a mensais, a composição dessa carga horária propiciou aos professores grande mudança cotidiana. Se analisarmos, podemos notar que seu período de trabalho foi alterado, os educadores de creche que até então trabalhavam em regime integral, o dia inteiro, passaram como PEB I, a atuarem em períodos parciais, isto é, manhã ou tarde, totalizando apenas 28 h/a semanais de trabalho diretamente com as crianças. Uma consequência deste fato, é que isso acarretou uma enorme expansão na contratação de professores, pois dobrou a demanda municipal. A partir de então as crianças passaram a contar com duas professoras, uma no período da manhã e uma no período da tarde. As demais horas-aulas da jornada são divididas entre trabalho docente coletivo (TDC) e trabalho docente individual (TDI), horas-aula destinadas a planejamentos, isto é, organização e preparação de seu trabalho docente, assim como os professores das demais etapas educacionais, o que antes não acontecia.

No que se refere à remuneração destes professores, no ano de 2008, a Lei Complementar nº 2272 finalmente passou a incluir o cargo de educador de creche na tabela de vencimentos do magistério, contudo, ela inseriu-o no 1º nível (nível 201), independentemente de sua formação, engessando-o neste nível, enquanto professores de outras etapas da educação se enquadravam nos níveis de acordo com sua formação e contavam com a possibilidade de elevação nos mesmos por meio de seu plano de carreira. Isso significa que um educador de creche, mesmo se pós-graduado, poderia receber um valor menor por hora-aula em relação a um professor de outra etapa que contasse apenas com um curso de licenciatura ou ainda um curso em nível médio. Com o



novo estatuto, estes professores se apropriaram do direito de serem incluídos em um plano de carreira.

Esta mudança a nível monetário na prática, foi tão significativa a ponto de que a remuneração mensal do professor praticamente dobrou e sua jornada presencial com alunos foi reduzida a meio período do dia, além da possibilidade de inclusão de recursos como plano de carreira, elevação salarial por meio de formação continuada e benefícios por meio de assiduidade.

Gostaríamos de salientar que a análise foi realizada em busca de mudanças no que se refere à Educação Infantil e aos professores que nela atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos e apoiando-nos em nosso objetivo de pesquisa, desconsideramos a necessidade de uma análise incluindo os demais segmentos. Se faz necessário também ressaltar que o objetivo da análise não é classificatório, tampouco se trata de um estudo no que diz respeito ao quanto foram acertadas e/ou suficientes as mudanças, o que demandaria um estudo específico, buscamos apenas apresentar as mudanças ocorridas, pois esperamos compreendê-las em sua essência através do olhar dos sujeitos envolvidos no contexto: as professoras, o que passaremos a discutir a seguir.

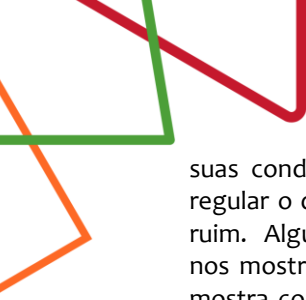
## **Análise dos dados**

Através da análise dos dados, nos é possível afirmar que as professoras reconhecem a redução da jornada de trabalho em consonância ao aumento salarial e questões ligadas à sua valorização profissional como as mais significativas mudanças decorridas do novo estatuto e reconhecem que estas foram apropriadas em seu cotidiano. As participantes da pesquisa terão suas colocações apresentadas como P1, P2, P3 e assim consecutivamente.

As professoras demonstraram considerar a redução da carga horária com alunos como um fator capaz de proporcionar a elas um menor desgaste e cansaço em sua rotina de trabalho, propiciando um estado de maior bem-estar. “Sim, a redução da carga horária proporciona menor desgaste físico e psicológico, conseqüentemente menos estresse e fadiga.” (P23)

Neste sentido, em relação ao cansaço físico e mental das professoras, ao compararmos os dois momentos estudados, podemos encontrar uma notável diferença, 88,8% das pesquisadas, consideram





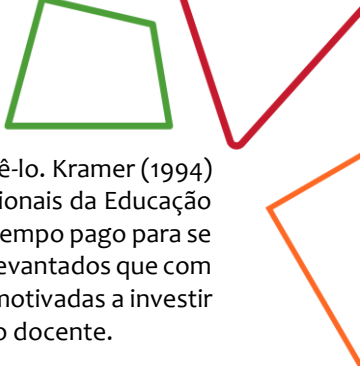
suas condições físicas e psicológicas dentro da escala entre boa e regular o que anteriormente era considerado por elas entre regular e ruim. Algumas pesquisas como as de Esteve (1999) e Oliveira (2005) nos mostram que a condição física e psicológica dos professores se mostra como fator importante no desenvolvimento de seu trabalho, podendo esta otimizá-lo ou prejudicá-lo.

O grupo de professoras demonstra um aumento significativo em relação à satisfação com a profissão. Com a implementação do novo estatuto 96% das professoras consideram que sua satisfação se enquadra entre boa e excelente, apenas uma a considera regular e nenhuma delas a enquadra entre ruim e péssima. Questões ligadas à valorização profissional emergem dos dados coletados, é possível notar o sentimento de realização das professoras com as conquistas alcançadas. Elas apontam como medidas importantes o fato de atualmente serem reconhecidas como “professoras da Educação Básica”, reconhecidas assim também em seus direitos trabalhistas, assim como as demais professoras com a mesma formação, mas atuantes em outros segmentos já eram.

Alves (2012) nos elucida para a questão de que a valorização profissional dos professores da Educação Infantil relaciona-se diretamente com as melhorias das condições de trabalho destes professores e que elas são fundamentais na busca de um atendimento de qualidade a nossas crianças. A P2 ao afirmar ter hoje melhores condições de investir em seu trabalho, defende esta situação ao declarar: “Sim, pois o professor valorizado e com um salário melhor sempre busca mais conhecimento. Apesar do mesmo nunca parar pois cada dia é um novo conhecimento.”

Melhores condições, como uma carga horária adequada acompanhada de uma remuneração condizente com o cargo e atitudes que fortaleçam a profissionalização destas professoras, interferiram positivamente em vários aspectos de seu trabalho, inclusive proporcionando maior ânimo e comprometimento. Vejamos as declarações de duas pesquisadas, mas que sintetizam a posição de outras: “Como trabalho apenas 5h 40min, não fica tão cansativo como era antes com as 8 horas com crianças. Dessa forma trabalho bem mais tranquila e feliz.” (P5); “Ficamos mais estimuladas por trabalhar 6 horas, a valorização como professora.” (P17)

Ao serem indagadas sobre as condições de investir em seu trabalho docente após as mudanças do estatuto municipal, 96%




afirmam ter atualmente, melhores condições de fazê-lo. Kramer (1994) já nos alertava para a importância de que os profissionais da Educação Infantil tivessem condições e tempo para estudar e tempo pago para se qualificarem. Podemos observar através dos dados levantados que com as devidas condições as professoras mostraram-se motivadas a investir nos estudos, a buscar aprimoramento a seu trabalho docente.

As professoras declararam ainda como algo otimizador de seu trabalho docente o tempo remunerado para planejar, a partir do novo estatuto, elas passaram a possuir quatorze horas semanais destinadas a fim, este fato parece ter influenciado o desenvolvimento do trabalho destas professoras. Podemos observar esta condição presente nas colocações de algumas delas: “Sim, tenho mais tempo, trabalho mais satisfeita” (P26); “Temos mais tempo para realizar pesquisas e buscar novos conhecimentos preparando atividades diversificadas.” (P18); “Tenho mais vontade e tempo de preparar as atividades” (P26); “Conseguimos preparar melhor as atividades, temos mais tempo. Ao trabalhar em parceria (de período com outra docente) fazemos um melhor trabalho com as crianças.” (P20)

Fica explícito nas colocações das professoras que após as mudanças legais sua satisfação com o trabalho foi aumentada, trazendo ânimo para preparação de suas atividades e busca de crescimento profissional, fato este que reflete no resultado de seu trabalho. As professoras destacaram em suas colocações também o fato de sempre buscarem realizar um bom trabalho, independentemente das condições que tinham. A esse respeito, Alvarenga (2011) nos diz que:

É preciso reconhecer que as condições gerais de trabalho a que estão submetidos os professores, principalmente em relação aos salários, dificultam o bom exercício da docência. Assim, ainda que haja professores comprometidos com o seu trabalho, não se pode esperar que eles resistam heroicamente por muito tempo. (ALVARENGA, 2011, p.185)

A luta dessas professoras sob péssimas condições de trabalho, ainda que bem intencionada, infelizmente não pode resistir a todas as adversidades por elas encontradas. Vimos que o cansaço e o desânimo já podiam ser notados em suas rotinas e inferimos que em algum momento afetariam o seu fazer.



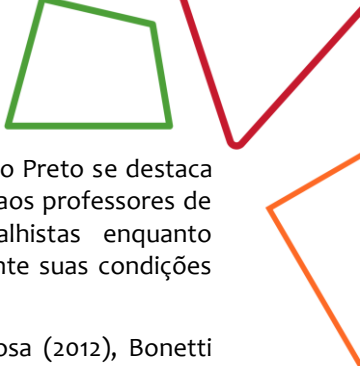
Em suma, destacamos duas colocações que refletem os dados levantados. A P15 nos afirma “a partir dos referentes mudanças, começamos a trabalhar com projetos pedagógicos e aulas planejadas com antecedência, o que facilitou muito para um trabalho com êxito” E a P16 complementa, “Tenho mais tempo, estamos mais disponíveis físico e emocionalmente para realizar as atividades, o que proporciona mais satisfação pois até as atividades foram mais bem preparadas e também estamos buscando mais conhecimento para desenvolvê-las”.

## Considerações

Estudar sobre a mudança ocorrida no município de Ribeirão Preto em termos da carreira das professoras de creche demandou um aprofundamento na busca de estudos acerca das condições de trabalho a que estão inseridas tais docentes em nossa sociedade. Através da literatura pesquisada, compreendemos que o campo de atuação da Educação Infantil ainda encontra inúmeras dificuldades na sua consolidação enquanto uma etapa educacional.

As pesquisas de Abramowiz (2003), Barros (2015), Corrêa (2003; 2011a; 2011b), Conceição; Fisher (2015), Duarte (2012), Faria; Angotti (2009; 2010; 2014), Gallassini (2008); Kramer (2005); Oliveira (2005); Scramingnon (2011); Serrão (2012) entre outras citadas ao longo do texto nos ajudam a compreender o dificultoso processo pelo qual a Educação Infantil tem passado ao longo dos anos na luta por seus direitos e reconhecimento.

É certo que a Educação Infantil alcançou inúmeras conquistas, conquistas estas que precisam ser valorizadas e comemoradas, contudo, passados mais de vinte anos a implementação de nossa LDBEN nº 9394/96, a qual é a responsável por muitos desses avanços, percebemos que os direitos reservados a tal etapa educacional ainda não foram apropriados por muitos municípios e a letra da lei não é capaz de garantir sua efetivação. A educação municipal, a qual é prioritariamente responsável pela oferta da Educação Infantil em nosso país têm priorizado a expansão de vagas e pouco tem se preocupado com a qualidade do atendimento oferecido às nossas crianças. A remuneração dos professores de creches é em geral menor que a dos demais professores da Educação Básica, o que ocasiona em uma baixa procura por estes cargos e o desânimo e insatisfação dos que já estão inseridos na carreira.



Diante deste contexto, a cidade de Ribeirão Preto se destaca quando através de sua nova legislação oportuniza aos professores de creche a consolidação de seus direitos trabalhistas enquanto profissionais da educação, melhorando notadamente suas condições de trabalho e sua valorização profissional.

Pesquisas como as de Alves (2012), Barbosa (2012), Bonetti (2007), Lapo; Bueno (2003) e Pereira (2008) apontam a relação entre más condições de trabalho, insatisfação, desânimo dos professores e o desenvolvimento de seu trabalho docente, demonstrando compreender que a otimização das condições de trabalho pode interferir na qualidade deste fazer.


Através da análise legal realizada a partir da técnica de comparação de Cervo; Bervian (2007), pudemos compreender os principais aspectos das mudanças trazidas pelo novo estatuto municipal à carreira e condições objetivas de trabalho das professoras de creche e concluímos que elas se deram especialmente nos aspectos relacionados a rotina de trabalho, remuneração e valorização profissional.

Consideramos embasados em nossas análises que as condições objetivas de trabalho do grupo pesquisado foram otimizadas e proporcionaram efetivamente às professoras melhores condições de desenvolvimento de seu fazer. Os dados apontam que a partir das mudanças, as referidas professoras possuem melhores condições de investir em seu trabalho docente, seja através de sua nova rotina diária, seja através da possibilidade de estudos, planejamentos e uma maior dedicação, da parceria de trabalho adquirida, ou ainda do incentivo de um plano de carreira e benefícios monetários.

Inferimos apoiados nos dados suscitados, que diante de tais circunstâncias, o trabalho docente dessas professoras foi otimizado, melhorado e agora se apresenta mais bem desenvolvido. Desta forma, consideramos também a inferência de que, a partir da valorização profissional dos professores e da melhoria de suas condições de trabalho é possível alcançarmos uma melhora qualitativa no atendimento pedagógico de nossas crianças.

## Referências

ALMEIDA, M. I. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. S.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Org.). Políticas públicas:



diretrizes e necessidades da educação básica. Presidente Prudente: Ed. FCT/UNESP, p. 21-28, 2002.

ALVARENGA, Vanessa. Cristina. A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ALVES, Tiago. Soares. Educação Infantil: Aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil no município de Uberlândia/MG. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha: Estado, políticas e gestão em educação, Uberlândia, 184 f. 2012.

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., Porto de Galinhas, 2012.

BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e a sua especificidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29., Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto7-1779.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

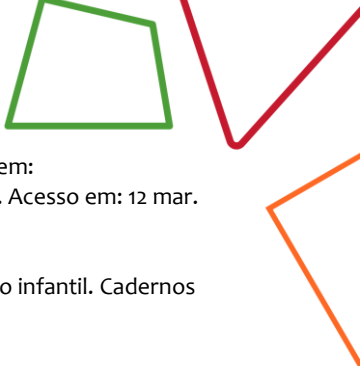
BRANDÃO, S. M. B. de A. A centralidade da maternagem na relação pedagógica da Educação Infantil: o discurso de docentes e famílias usuárias de creche. 2007, 115 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/1820>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COIMBRA, K. R. M. As professoras da escola “D. Maria”: um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011. Disponível em: [http://www.tede.bc.ufma.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=645](http://www.tede.bc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=645). Acesso em: 16 mar. 2016.

CONCEIÇÃO, G. P. da. Trabalho docente na Educação Infantil Pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade



Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94270>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

ESTEVE, J. M. . O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. EDUSC, Bauru, São Paulo, 1999.

FULLGRAF, J.; WIGGERS, V.; CAMPOS, M. M. Qualidade na Educação Infantil: Alguns resultados de pesquisa. In: REUNIÃO DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B. de; SIMÕES, R. O caminho da produção de conhecimento. In: GAIO, R. (org), Metodologia de Pesquisa e produção do conhecimento. Petrópolis- RJ: Vozes, p. 145-171, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.


KRAMER, S. O currículo de Educação Infantil e a formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. p.16 à 31. In: Por uma política de Formação Profissional de Educação Infantil /MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; SANTOS, J. V. As percepções de professoras acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início de carreira. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, 2015. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4426.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A., Encontros e desencontros na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, E. F. Qualidade de vida e condições de trabalho de professores de Educação Básica do município de Florianópolis – SC. 2008, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92137/249593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mar. 2016.

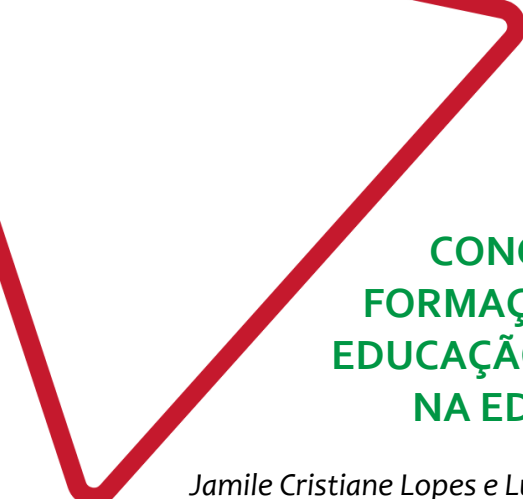


ROSA-PEREIRA, N. C. V. **A valorização profissional docente no município de Ribeirão Preto: um estudo sobre creches.** 2017, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR/UNESP, Araraquara, 2017.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 2.524, de 5 de abril de 2012. Plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o estatuto do magistério público municipal de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 1644, de 01 de abril de 2004. Inclui na Lei Complementar nº 315, de 13 de janeiro de 1994 - (dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e dá outras providências) o cargo de "educador de creche" e dá outras providências, Ribeirão Preto.

RIBEIRÃO PRETO. Lei n. 2272, de 26 de junho de 2008. Dispõe sobre o padrão de vencimento do cargo de provimento efetivo e da função de educador de creche e dá outras providências, Ribeirão Preto.



# CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jamile Cristiane Lopes e Luciana de Oliveira Rocha Magalhães*



10.47247/DAS/88471.82.1.4







## Introdução

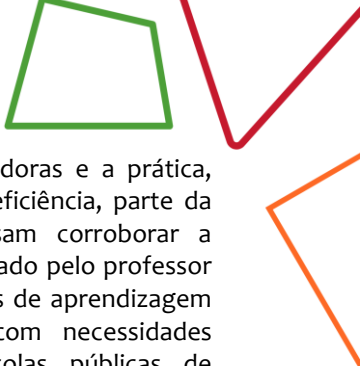
Este capítulo é baseado na pesquisa das autoras que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Está relacionada ao processo de aquisição de conhecimentos dos professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de aprendizagem das crianças na perspectiva da educação especial-inclusiva com a pretensão de abordar aspectos teórico-práticos que colaborem com processos de ensino-aprendizagem e as experiências proporcionadas aos alunos com deficiência nas escolas de educação infantil, destacando a interação entre os professores da sala de aula e da sala de recursos multifuncionais (SRMF).

Tem por objetivo analisar, problematizar e debater a prática docente, promovendo o necessário diálogo entre professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado (AEE), a fim de gerar ações que favoreçam a construção coletiva de conhecimentos, tendo em vista a educação inclusiva.

Pretende-se neste capítulo enfatizar as concepções sobre formação docente na educação infantil, considerando as necessidades advindas dos processos de inclusão escolar da criança com deficiência.

O levantamento de pesquisas aponta que a transformação da prática pedagógica a favor da educação especial-inclusiva demonstra a necessidade de formação de professores para atender os alunos com deficiência e necessidades especiais de aprendizagem. Esse é um desafio citado por diferentes autores como Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), que descrevem:

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e assim promover uma educação inclusiva. (GATTI et al, 2019, p. 177).




A possibilidade de articular teorias inovadoras e a prática, favorecendo o desenvolvimento do aluno com deficiência, parte da identificação de fatores importantes que possam corroborar a formação docente articulada com o trabalho realizado pelo professor na inclusão, prevendo estratégias e boas situações de aprendizagem para garantir o desenvolvimento de alunos com necessidades específicas regularmente matriculados nas escolas públicas de educação infantil.

Uma escola para todos deve partir de bons planejamentos voltados aos processos de ensino-aprendizagem, portanto, é essencial desenvolver conhecimento partindo-se da evidência de que a elaboração de saberes pedagógicos pelos professores é essencial para planejar, executar e avaliar os alunos. Essa é a contribuição desse capítulo, buscando aporte teórico necessário por meio de autores que abordam estudos na formação docente, desenvolvimento profissional e educação especial-inclusiva.

## **O cenário de políticas públicas e a formação docente para a Educação Especial-Inclusiva na Educação Infantil**

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, (LDB/96) promulgada em dezembro de 1996, teve início o processo de institucionalização de ensino das crianças de 0 a 6 anos de idade. A LDB/96 estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento às ações familiares e da comunidade. A LDB/96 dispõe, no artigo terceiro, princípios para a educação brasileira enfatizando que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola; complementa no artigo 30, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo obrigatório o ensino na faixa etária pré-escolar. Segundo o currículo de Educação Infantil de São José dos Campos:

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é o início e o fundamento do processo educacional. A partir da entrada da criança na instituição de educação infantil, firma-se a



primeira situação estruturada de socialização fora do vínculo familiar e por essa razão é de suma importância compreender que a escola e a família precisam construir uma relação de parceria e valorizar o educar e o cuidar como indissociáveis ao processo educativo. (PMSJC 2021, p. 28).

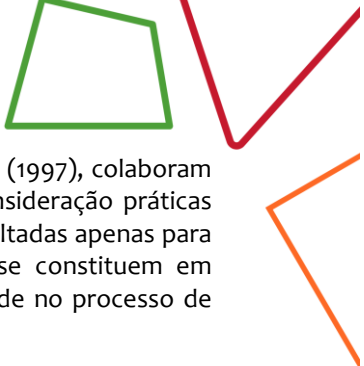
A Educação Infantil é um momento da escolarização que nos mostra grandes saltos no desenvolvimento infantil. As possibilidades de as crianças iniciarem a caminhar sozinhas, de aprenderem a falar e tantas outras manifestações cognitivas e motoras revelam a riqueza no processo do desenvolvimento que acontece neste período. Os processos de ensino-aprendizagem aí engendrados são essenciais para que a criança constitua sua identidade e singularidades.

Ao afirmarmos que toda criança é potente e tem o direito de aprender, assumimos o compromisso de promover uma educação inclusiva, que pressupõe que todas as crianças possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades dentro do princípio da equidade, independentemente de suas condições socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico raciais, de idade, religiosas, por nascer, ou pertencer a outro território (país, estado, cidade, bairro, comunidades, entre outros). (PMSJC, 2021, p. 33).

Atualmente, as políticas educacionais fazem um convite à reflexão sobre os princípios da educação inclusiva. Esse percurso é significativo para a compreensão do caminho percorrido e as direções a seguir. É necessário um pensamento crítico e reflexivo sobre os princípios éticos que fundamentam as políticas públicas e norteiam as relações humanas na construção de uma sociedade mais justa e com maior equidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) apresenta o reconhecimento das diferenças como características inerentes ao ser humano e seus direitos inalienáveis.

Ampliando o debate dos direitos humanos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) diz que pessoas com deficiência são aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade”.



Nesse sentido as contribuições de Vigotski (1997), colaboram com o atual contexto da inclusão levando em consideração práticas pedagógicas que se constituíram historicamente voltadas apenas para a deficiência e não para os impedimentos que se constituem em barreiras de diferentes tipos e o papel da sociedade no processo de inclusão (ou exclusão) social.

No conjunto de políticas públicas que organiza a proposta educacional no Brasil para educação também estão a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014), e juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), essa legislação, estabelece as diretrizes que norteiam a educação especial inclusiva e que trazem fundamentos para propor ou ser agente de ações nas escolas.

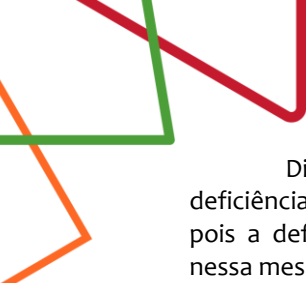
Sobre o contexto das políticas para a inclusão escolar, Bueno (2008, p.44 a 61) observa que apesar de diferentes autores da educação especial mencionarem a declaração de Salamanca (1994), como marco para mudança de paradigma na educação,

[...] a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que não inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os portadores de necessidades educativas especiais na construção de uma sociedade inclusiva. (BUENO, 2008, p. 46-47).

Contudo os marcos legais trazem novas perspectivas e apontam a necessidade de mudanças na escola no que diz respeito aos modelos normatizantes derivados de uma cultura medicalizante e capacitista que promovem exclusão. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) declara que:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular.

Assim, segundo Oliveira *et al.* (2020), a inclusão escolar deve ser analisada em todas as suas dimensões - biopsicossocial - e não apenas a clínica. Salienta dizendo que na educação infantil "a inclusão é um princípio que rege o planejamento de todas as atividades" (p. 54).



Diante disso a escola deve atender estudantes com e sem deficiência sem privilegiar somente os que se adaptem à sua estrutura, pois a deficiência é resultante da junção entre barreiras existentes nessa mesma estrutura e impedimentos humanos.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p. 16)

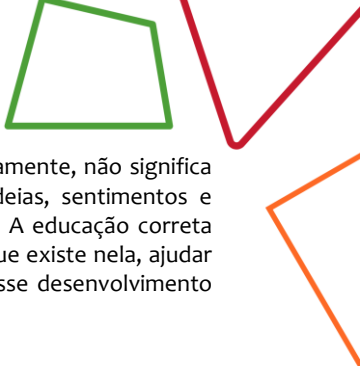
A escola enquanto instituição social deve atender à diversidade sem reforçar fatores de exclusão e homogeneização. É nessa perspectiva que a educação inclusiva ocorre, considerando que o processo de aprendizagem é singular, partindo do princípio de que todas as crianças podem aprender.

Vigotski, (1997) traz em seus estudos a importância de as ações pedagógicas serem propostas de acordo com o objetivo do desenvolvimento da criança e não de acordo com suas deficiências. Pois não são apenas as condições naturais/biológicas que conduzem e determinam o desenvolvimento da criança no mundo, mas também as inter-relações sociais vividas desde a infância.

A compreensão das concepções elaboradas por Vigotski é importante para desenvolver e elaborar procedimentos de ensino-aprendizagem para os diferentes alunos, pois o ser humano não é algo idealizado e encontra-se em constante movimento, determinado por um processo histórico.

Vigotski, (1997) não enfatizava o caráter biológico da deficiência e sim, o social; nesta medida, o desenvolvimento insuficiente que se observava nas pessoas com algum tipo de ‘defeito’ devia-se essencialmente a ausência de uma educação adequada e baseada em métodos e procedimentos especiais que permitiriam um desenvolvimento semelhante ao das crianças normais. (SANTOS; & MENDONÇA, 2015, p. 900)

Em relação à concepção de desenvolvimento humano e à realização da prática pedagógica, as questões levantadas por Vigotski continuam presentes no debate contemporâneo. Para o autor:



A educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VIGOTSKI, 2009, p.72)

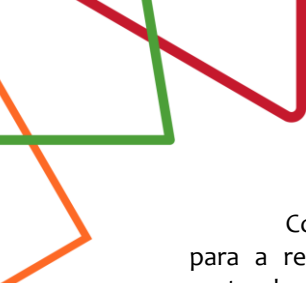
Assim, é imprescindível considerar as múltiplas manifestações culturais, sociais e afetivas, para que possamos "construir uma nova ética escolar que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social" (MANTOAN, 2015, p. 36).

### **Concepções necessárias para educação especial-inclusiva de qualidade e para justiça social na formação docente**

Políticas públicas e formação docente devem caminhar juntas para a efetividade de uma educação especial-inclusiva que promova acesso e qualidade no cenário da educação infantil. É um desafio cotidiano, e necessário, desenhar um currículo formativo que contemple as dimensões políticas e humana da sociedade para que os docentes possam se preparar para o exercício de sua atividade, “visando a atender a diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.” (GATTI et al, 2019, p. 177)

A respeito das concepções e práticas na formação do professor da educação básica, segundo as autoras, existe uma frágil articulação entre formação inicial, formação continuada e inserção profissional. A fragilidade se estende quando se fala sobre a relação entre teoria e prática, impactando diretamente nos processos de ensino-aprendizagem que precisam ser de forma igualitária para crianças com deficiência. Pensando dessa forma, as práticas empregadas em situação de formação precisam ter o seu papel redefinido. Sobre isso Gatti et al. (2019), afirmam que:

Foi no quadro de redefinição do papel e da prática do professor, em que se reconhece o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, que alguns consensos, subjacentes a aprendizagem da docência, passaram a ter forte inserção na literatura brasileira, sobretudo, as pesquisas e práticas de formação inicial de professores. (GATTI et al., 2019, p. 186).



Com essa afirmação, as autoras propõem alguns princípios para a redefinição do papel e prática dos professores, os quais pretende-se destacar aqui.

*A reflexão na articulação teoria e prática* – A dimensão prática nos currículos de formação inicial e continuada é um elemento articulador para inserção do professor no contexto da prática escolar, contudo, a prática não se restringe ao fazer, mas constitui-se em reflexão crítica apoiada em teoria.

Assim o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. (GATTI et al, 2019, p. 187)

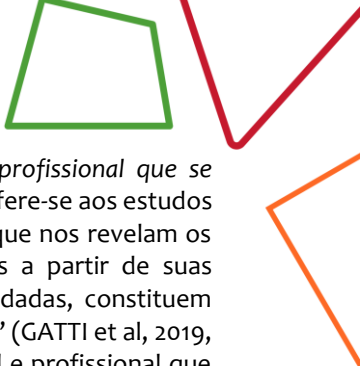
*A valorização da postura investigativa* – As autoras trazem aqui a pesquisa como uma estratégia necessária à formação e atuação profissional, pois, fundamentar-se em referenciais teóricos aperfeiçoa o trabalho docente.

A aproximação universidade-escola é necessária, pois significa a aproximação entre os espaços de formação e o de trabalho, buscando uma cultura de colaboração entre professores e formadores, a fim de

[...] articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. Essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. (GATTI; et al, 2019, p. 188).

*A valorização da construção de comunidade de aprendizagem* – Este princípio nos mostra a importância da existência de projetos, programas e cooperação entre professores em diferentes momentos da carreira com o propósito de:

[...] ressignificar crenças e conhecimentos prévios e construir novas ideias e experiências tendo em vista trabalhar com a interação específica de melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos nas escolas [...]. (GATTI et al, 2019, p. 189).



O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia em um sólido repertório de conhecimento – Refere-se aos estudos e conhecimentos que estão na base da profissão, que nos revelam os professores como sujeitos produtores de saberes a partir de suas vivências profissionais, “[...] as quais, quando validadas, constituem base para a elaboração de programas de formação.” (GATTI et al, 2019, p. 190). Os professores constituem um grupo social e profissional que precisa se apropriar e saber executar diferentes conhecimentos como condição básica e inerente à sua função.

*A importância de formar professores para justiça social* – Traz o foco para as dimensões sociais e políticas dos processos de ensino-aprendizagem, mostrando sua contribuição para favorecer a equidade e oportunidades de desenvolvimento em escolas inclusivas. É notório que esse aspecto norteia a constituição das escolas em sua diversidade, quanto mais para educação especial e inclusão de crianças com síndromes, transtornos e deficiências.


Assim, a noção de inclusão tem sido utilizada para alcançar uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, os sistemas educativos têm enfrentado o desafio de desenvolver programas que atendam as características e necessidades da diversidade do alunado, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos. (GATTI et al, 2019, p. 191).

Sempre levando em consideração todas as diferenças, os alunos não devem ser tratados acriticamente como iguais, pois a escola acaba correndo riscos de sedimentar-se como um local de reprodução da desigualdade de origem social. Os alunos não aprendem todos da mesma forma.

Para Gatti et al, (2019, p.190), isso implica que toda a equipe escolar esteja alerta às diferentes necessidades, disponibilizando mais esforços para os que mais necessitarem, o que exige responsabilidade social e profissional para analisar concepções docentes e atitudes em relação ao respeito às diferenças.

*A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem* – Não podemos negar que os professores têm sua prática profissional determinada por concepções particulares, crenças que fazem com que reações pessoais influenciem na formação inicial do professor, e conseqüentemente em sua atuação. Nesse sentido, faz-se





necessário o desenvolvimento de programas de formação que reconheçam a necessidade de reconstrução de conceitos ao longo da prática e experiência profissional.

As autoras apontam a intersecção necessária entre os consensos citados, de forma que essa construção seja possível na formação docente. Destacamos entre essas concepções e práticas no consenso formativo, o consenso para a justiça social, o ensino concebido como atividade profissional e a valorização da comunidade de aprendizagem, como aspectos importantes a serem considerados no desenvolvimento e na elaboração de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional sob a perspectiva da educação especial inclusiva, incluindo as observações das próprias autoras (Gatti, *et al*, 2019, p. 191), para que não haja a redução da ação docente em “ativismo imediatista e fragmentário desprovido de significação”.

Na construção deste capítulo, devemos enfatizar “a reflexão na articulação entre teoria e prática”, “a valorização da postura investigativa” e “a aproximação entre as instituições”, como instrumentos relacionados à problematização da realidade escolar, importantes para ouvir, debater e elaborar práticas colaborativas entre a comunidade escolar, para que se possa atender às necessidades formativas para o fim esperado.

Outro aspecto validado é “a importância de considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem, nas formações”. Consideram-se pilares principais desse contexto, “a valorização da construção de comunidade de aprendizagem”, “o ensino concebido como atividade profissional que se apoia em repertório de conhecimento” e “a importância de formar professores para a justiça social”.

A docência é uma atividade complexa que se dá em uma conjuntura social e histórica, assim, reconhecer os condicionamentos em meio ao qual os professores desenvolvem seu trabalho é um passo importante para compreender o desenvolvimento profissional como característica intrínseca à formação docente, pois o professor é produtor de saberes no processo constante de sua prática constituída em um continuado e dialético processo de reflexão crítica na ação.



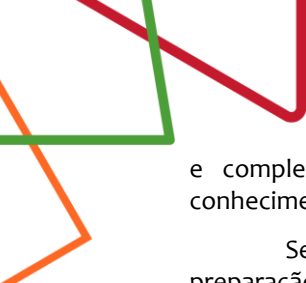
## Considerações finais – Um caminho a ser percorrido

A educação especial-inclusiva nas escolas se consolida nas formas de ensinar dos professores e conseqüentemente nas ações formativas das instituições para esse fim. Embora seja um tema mencionado com frequência nos últimos anos no cenário educacional, quando o trazemos para a realidade, constatamos que ainda existem muitas barreiras de várias origens, juntando-se, de maneira geral, ao pouco conhecimento específico a respeito da inclusão de crianças com deficiência. Necessário, desta forma, dar continuidade a pesquisas e estudos que promovam o debate, a ações que favoreçam as práticas inclusivas, a formação inicial e continuada e o acolhimento para o desenvolvimento dos estudantes e para incrementar os processos de ensino-aprendizagem, pois devemos considerar que nossa sociedade vem se estruturando historicamente em diferentes formas de segregação e intolerância. É neste contexto, que se confirma a relevância do debate sobre o tema e o aprofundamento de pesquisas e de estudos nesta área, configurando-se um desafio a ser enfrentado a ressignificação do formato escolar vigente e a superação da visão de homogeneização. Candau (2016), explica que as diferenças enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.

No entanto, o aprofundamento desta questão não parece estar presente de modo relevante nos processos formativos. Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver é possível mobilizar processos educativos sensíveis às diferenças. Para tal é necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e “vantagem pedagógica” [...]. (CANDAU, 2016, p. 304).

A inclusão dos estudantes exige um processo de educação personalizado e a consideração de que o corpo discente da escola é constituído por grupos heterogêneos com diferentes características no que diz respeito a particularidades e deficiências.

Essa área de atuação docente encontra-se em construção com lacunas a serem preenchidas. Professores apresentam-se com muitas dúvidas e receios para consolidar sua experiência nesse campo específico. Diante das dificuldades é possível observar que a educação especial-inclusiva na prática, não ocorre de forma potente, espontânea



e completa, mas desafia o professor no sentido de requerer conhecimentos específicos e mudança de atitudes e valores.

Segundo Santos e Mendonça (2015), a crença na falta de preparação dos professores para atuar com crianças com deficiência, é um obstáculo para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e pode estar relacionada à concepção histórica de que para ensinar esses estudantes, somente o professor especializado estaria apto, acreditando que a criança com deficiência é diferente das demais e que o processo de ensino-aprendizagem exige habilidades específicas.

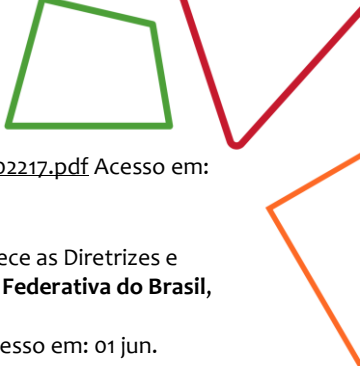
A falta de conhecimentos ou preparo para a atuação prática, configura preconceitos que serão superados com conhecimento e uma abordagem crítica sob uma ótica social e histórica da realidade, com uma perspectiva dialética onde a inclusão envolve o olhar para o estudante por inteiro em suas relações com o outro e com o ambiente, determinada pelas diferentes formas de socialização/humanização que se dão de acordo com diferentes vivências singulares.

Sassaki (1997) mostra a relevância social que legitima o conceito de inclusão como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir pessoas com diferentes necessidades especiais e que, de forma simultânea, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade, constituindo um processo no qual a coletividade social busca equacionar problemas, decidir soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Também a escola, para incluir todas as pessoas, deve ser transformada a partir da compreensão de que ela precisa ser uma instituição capaz de atender às variadas necessidades de seus membros.

## Referências

BRASIL. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)  
Acesso em: 01 jun. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. In: DIREITO a educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para a atuação do ministério público Brasileiro. Brasília, DF, 2001. Disponível em:



<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf> Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2022.» [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2022. » <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 01/06/2022

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.


CANDAU, V. M. Ensinar – aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n.2, p. 298-318, ago./dez. 2016.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília 1998. Representação da UNESCO no Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423> Acesso em:01/06/2022

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Cap. VI (p. 177-209) E-book

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed; São Paulo, 2003.



OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na educação infantil.** 3 Ed.- São Paulo: Biruta, 2020


SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, RJ, WVA Editora e Distribuidora Ltda., 1997.

SANTOS, Roseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 2015.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Educação e Cidadania. **Currículo da educação infantil.** Departamento de Educação Básica. São José dos Campos, SP. 2021

VIGOTISKI, Lev Seminovich. **Fundamentos da defectologia.** Tradução de Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTISKI, Lev Seminovich. (1896-1934) **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Livro para professores/ Lev Seminovich Vigotiski: apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



A FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
SERVIÇO COMO CONDIÇÃO  
PARA O SALTO QUALITATIVO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Daiane Aparecida Borges do Nascimento,  
Elisangela Carmo de Oliveira, Elizete Gomes e Márcia da Silva*



10.47247/DAS/88471.82.1.5



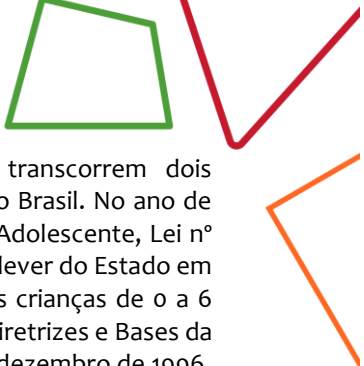


## Políticas Públicas da Primeira Infância: a Educação Infantil como direito fundamental de todas as crianças

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então, se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer  
O verbo tem que pegar delírio.  
(Barros, 2001, p.15)*

Iniciamos a abertura deste capítulo com a poesia do renomado poeta da infância, Manoel de Barros, que com sua sensibilidade nos convida a mergulhar em uma infância genuína, na qual a criança tem habilidade para transver o mundo, ver além da função imediata e pragmática das coisas. O autor retrata a criança como agência, potente, capaz de ver e transformar as minúcias do cotidiano com as lentes do encantamento. Assim, as crianças por meio da sua compreensão de mundo, inventividade e pensamento criativo, ampliam as possibilidades, atribuem novos sentidos e significados aos elementos. Enquanto profissionais da infância, nos indagamos: estamos realizando uma escuta ativa e reinventando o cotidiano pedagógico, a fim de oferecer para bebês e crianças múltiplas experiências e linguagens para promover o seu desenvolvimento integral, ou estamos reproduzindo uma pedagogia tradicional? Qual a perspectiva de qualidade da educação infantil desejamos para os (as) pequenos (as), visto que a nossa concepção de infância reflete um projeto de educação e sociedade?

A Educação Infantil no Brasil teve como marco a Constituição Federal (CF/88) de 1988, na qual pela primeira vez uma publicação oficial contemplou a singularidade das infâncias para além das características referentes à vida privada da família e o Estado passou a responsabilizar-se pelo atendimento de bebês e crianças de 0 a 6 anos de idade.



Posteriormente à Constituição Federal, transcorrem dois diplomas legais a favor dos direitos das crianças, no Brasil. No ano de 1990, há a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), que reafirma o dever do Estado em garantir o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. O segundo trata-se sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual contemplou diversos artigos sobre a Educação Infantil, dentre eles, a LDB/96 inaugurou a inserção dessa etapa de ensino na educação básica, através do seu artigo 29:

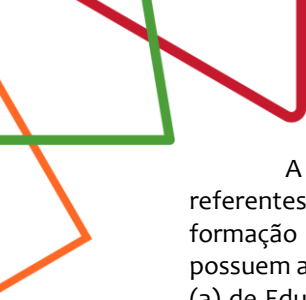
A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL,1996)

A promulgação da LDB/96 resultou em desdobramentos para as políticas públicas para a infância como um todo, na área da educação. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sendo que este último documentou uma ação integrada entre as atividades educativas e os cuidados essenciais das crianças. Além disso, o documento também aponta metas de qualidade, para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades e cresçam como cidadãos, cujos direitos à infância são legítimos.

Nesse sentido, os estudos de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) contribuíram grandemente para as discussões sobre qualidade no Brasil. As pesquisadoras apresentaram como propósito o levantamento de resultados de investigações sobre a temática compreendendo o período de 1996 a 2003, por se tratar na época da aprovação da LDB/96.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apontaram que o cenário da Educação Infantil brasileira evidenciava patamares desiguais de implantação das políticas públicas, e que as unidades educacionais ainda manifestavam resquícios de colonização e escravidão, revelando concepções arcaicas fundamentadas no assistencialismo, em contraste com propostas que valorizavam a criança como sujeito de direitos.





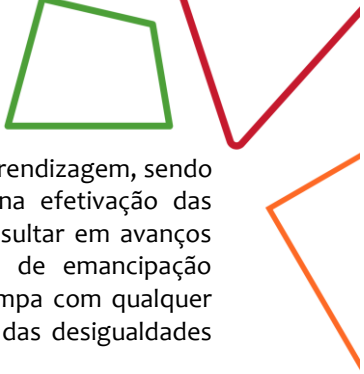
A pesquisa das autoras abordou quatro pontos relevantes referentes à qualidade da Educação Infantil no Brasil, entre eles, a formação profissional, a qual constatou que muitos docentes não possuem a formação mínima exigida para exercer o cargo de professor (a) de Educação Infantil, conforme previsto na legislação. Além disso, soma-se o agravante de que os cursos de graduação em Pedagogia não estão atendendo às singularidades de qualificação dos docentes da infância (Campos, Fullgraf e Wiggers, 2006).

Ainda segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), seria interessante que a formação inicial ou continuada dos docentes e gestores da Educação Infantil contemplasse as especificidades dessa etapa da educação, com vistas a propiciar melhorias ao atendimento em instituições de creches e pré-escolas. As autoras ressaltam sobre a importância da organização dos espaços e da disponibilidade de materiais diversos para a exploração de bebês e crianças, no intuito de favorecer a construção de conhecimentos por meio de experiências significativas e várias descobertas.

Em 2006, o MEC publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil com a finalidade de proporcionar orientações sobre as características fundamentais para a qualidade nas práticas educativas das instituições de educação infantil. Posteriormente, esse documento serviu de base para a publicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), a qual consiste em um processo de autoavaliação por meio de metodologia específica pautada em princípios democráticos e participativos envolvendo gestores, professores, funcionários, famílias e pessoas da comunidade com o objetivo de propiciar reflexão e debate e, conseqüentemente, aprimorar a promoção da qualidade nas Unidades da Infância a partir da execução de um plano de ação.

Destacamos que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), a partir do documento federal criou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), tendo como diferencial a inserção de duas novas dimensões: Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças e Relações Étnicos- Raciais e de Gênero.

Diante do exposto, compreendemos que as políticas públicas da primeira infância se fundamentam em diferentes legislações e precisamos lutar para que essas leis saiam do papel, sejam legitimadas, e de fato, implementadas no nosso vasto Brasil. Dessa forma,




acreditamos que a escola é uma comunidade de aprendizagem, sendo de suma relevância e urgência o investimento na efetivação das políticas públicas da primeira infância, a fim de resultar em avanços numa proposta educativa maior, uma proposta de emancipação coletiva, ou seja, um projeto de educação que rompa com qualquer forma de opressão, passividade ou silenciamento das desigualdades sociais.

## **A qualidade da infância a partir de diferentes prismas**

A qualidade da Educação Infantil é um assunto complexo, diversos autores como Zabalza (1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Bondioli e Savio (2013) e Campos (2013) buscam respostas sobre o que é um bom trabalho na instituição da primeira infância. Entretanto, os entendimentos são particulares e distintos, uma vez que a concepção de qualidade não é um princípio único e pleno, ela é abrangente e envolve diferentes aspectos, por isso o motivo pelo qual a qualidade não pode ser reproduzida a partir de uma matriz determinada por instâncias superiores. A qualidade é constituída no dia a dia da unidade educacional por meio da *“participação dos sujeitos, envolvendo diálogo, interação, partilha de saberes, confronto de pontos de vista, análise de práticas pedagógicas”* (NASCIMENTO, 2020) e, em especial, através do desenvolvimento da consciência crítica com a finalidade de transformação da realidade.

Zabalza (1998) dialoga com essa compreensão ao argumentar que não é simples definir o conceito de qualidade na Educação Infantil, de forma completa e suficiente, pois não há uma única verdade absoluta a ser seguida como prescrição. De acordo com o autor, para alcançar a qualidade nessa etapa da educação são necessárias dez características fundamentais para a elaboração de uma proposta educativa dedicada à primeira infância e não há preponderância de uma condição em relação à outra, pois a relevância de cada uma deriva do seu próprio conteúdo. Dessa maneira, esse decálogo representa aspectos-chave para a constituição dos padrões essenciais, sendo eles:

- 1) Organização dos espaços;
- 2) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
- 3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- 4) Utilização de uma linguagem enriquecida;
- 5) Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- 6) Rotinas estáveis;
- 7) Materiais diversificados e polivalentes;
- 8) Atenção individualizada a cada criança;
- 9) Sistemas de avaliação, anotações, etc.,



que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) compreendem o sentido de qualidade como um discurso que valoriza a construção de significados do mundo a partir de um processo que privilegie o diálogo, a interação com o outro e a reflexão crítica.

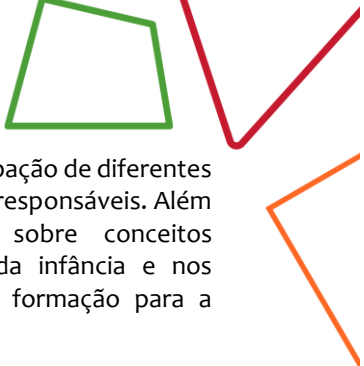
Bondioli e Savio (2013) alinham-se às ideias dos autores supracitados. Para elas, qualidade envolve transação, ou seja, discussão entre os sujeitos que manifestam interesse e compromisso com a unidade educacional em busca da definição coletiva de preceitos sobre as condições reais da instituição e o ideal que se almeja construir.

Desse modo, os autores alinham-se ao defenderem que qualidade implica participação, ou seja, precede negociação, exige debate entre pluralidade de sujeitos, com objetivo de definir metas pelas quais irão trabalhar em parceria com instituição escolar e família. Nesse sentido, Bondioli e Savio (2013, p. 34) destacam:

A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e os pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados 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.

Em relação ao conceito de participação, vislumbramos que os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana buscam representar esse movimento de articulação a partir de ações participativas, fruto de reflexão coletiva envolvendo profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores e, inclusive, a participação das crianças, respeitadas as características da sua faixa etária e utilizando metodologias adequadas. Assim, a proposta dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana busca promover às unidades educacionais subsídios para a reflexão e a construção de uma infância rica e significativa a partir do aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e a comunidade.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana representaram um passo importante para a educação pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, ao promover o fortalecimento da



gestão democrática, ao valorizar a escuta e a participação de diferentes atores, funcionários, docentes, gestores, famílias e responsáveis. Além disso, o documento provoca-nos a refletir sobre conceitos estruturantes para a construção da qualidade da infância e nos desperta para reconhecermos as implicações da formação para a qualidade da educação infantil.


Evidência que, para a construção da qualidade da Primeira Infância, torna-se fundamental que as instituições de Educação Infantil sejam um território favorável aos sonhos, à imaginação, criatividade, criação, ludicidade, investigação e descobertas, onde bebês e crianças possam construir mundos fantásticos e vivenciarem experiências ricas e significativas (SÃO PAULO, 2016). Para tanto, é necessário que os professores da infância assumam o papel de conduzirem os pequenos na construção de conhecimentos e valores essenciais para a sua formação integral.

Dessa forma, enquanto profissionais da educação da infância, precisamos estar dispostos para perceber e valorizar os interesses e a compreender as culturas infantis. E essa ação só será possível por meio de uma pedagogia da infância que represente um compromisso ético, político, social e profissional associada a um projeto de educação e sociedade que respeite bebês e crianças enquanto detentores de direitos, sujeitos históricos e potentes.

## **A autoavaliação como instrumento de formação continuada**

Segundo Nascimento (2020), o município de São Paulo iniciou a prática de uma Autoavaliação Institucional Participativa no ano de 2013 e 2014 com algumas escolas de Educação Infantil que aderiram ao projeto piloto e somente no ano de 2015 a proposta de aplicação da autoavaliação foi ampliada para toda a rede.

A aplicação dessa autoavaliação por meio do uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana favoreceram a formação continuada da comunidade educativa ao possibilitar reflexões, discussões, compartilhamento de experiências e saberes, fortalecimento do debate coletivo acerca dos aspectos que envolvem a qualidade da Educação Infantil e, conseqüentemente, um olhar cuidadoso, crítico e investigativo sobre suas práticas, uma vez que a participação de todos os atores (professores, famílias, equipe de apoio,



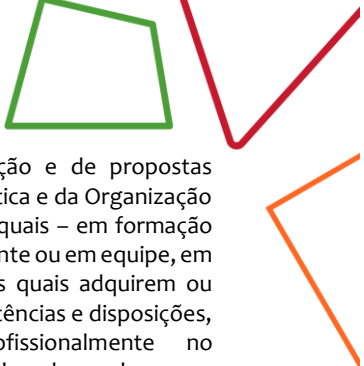
funcionários da limpeza e cozinha) potencializa a formação da consciência crítica-reflexiva na busca de melhorias e transformações para garantir os direitos dos bebês e crianças.

Nesse sentido, compreendemos que os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana constituem-se como uma potente oportunidade de formação continuada, pois os atores que integram as práticas pedagógicas são capazes de reconhecerem a teoria que conduz o trabalho na educação infantil e não simplesmente reproduzirem as ações sem reflexão.

## **Reflexões sobre a formação continuada a favor das infâncias**

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem grande importância no desenvolvimento integral dos bebês, crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e pequenas (4 a 5 anos) por meio das vivências cotidianas que acontecem nos primeiros anos de vida. Sendo assim, para uma Instituição de Educação Infantil de qualidade, é fundamental que os profissionais da infância participem de formação continuada, para que sejam capazes de articular a teoria com a prática e assim promoverem interações e propostas pedagógicas que despertem nos meninos e meninas a curiosidade, o encantamento, o questionamento, a construção de hipóteses e as relações com o mundo que os cercam.

Para a conquista dessa qualidade, é importante que a formação continuada se constitua como momento privilegiado de estudos, reflexões, trocas de experiências e ações, de modo a fomentar práticas pedagógicas que proporcionem aos pequenos autonomia, multiplicidade de vivências, ampliação do repertório e conhecimentos. Placco e Souza (2018) remetem-nos à seguinte questão: o que é formação, do ponto de vista do formador, profissional que a executa? E a resposta, geralmente, de formadores, pesquisadores da formação e estudiosos é que a formação se refere: “ao processo de desenvolvimento e/ou à mudança da pessoa que recebe a formação” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 10). As autoras destacam que esforços para conceituar o que seria a formação a colocam como espaço para a aprendizagem. Para Marcelo (1999, p. 26), o conceito de formação de professores é definido como:

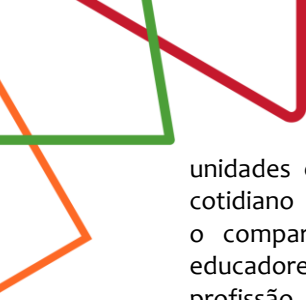


[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Os apontamentos do autor levam-nos a pensar nos benefícios que a formação possibilita, tanto aos professores quanto aos educandos, sendo compreendida como direito desses profissionais.

Quando pensamos em qualidade na primeira infância, consideramos vários aspectos relacionados à organização dos tempos, espaços físicos/ambientes, materialidades, interações, alimentação, higiene, acolhimento, segurança, formação e condições de trabalho dos profissionais, multiplicidade de experiências e práticas pedagógicas que primam pelo respeito às infâncias e muitos deles podem ser qualificados por meio da formação continuada. Inúmeras mudanças ocorreram em relação à concepção de criança e de Educação Infantil com as legislações atuais em vigor e considerando a fragilidade do currículo dos cursos de Pedagogia acerca das especificidades e singularidades do preparo dos profissionais da educação para essa faixa etária, indubitavelmente, a formação continuada em serviço promove uma grande contribuição para que essas transformações ocorram no fazer docente e, conseqüentemente, no chão das Instituições Educacionais.

Vários educadores, na sua formação inicial, foram formados numa perspectiva transmissiva, a qual considera o adulto como o centro do processo educativo e como somos seres de hábitos, temos a tendência de reproduzirmos as práticas dentro das instituições educativas sem nos questionarmos e, dessa forma, naturalizamos ações que não devem ocorrer, pois elas, muitas vezes, não trazem concepções e princípios de uma pedagogia que compreende os bebês e crianças no centro da atenção do Projeto Político Pedagógico, como potentes, inventivos, criativos e detentores de direitos. A formação inicial não dá conta das complexidades e singularidades da educação da primeira infância, e por melhor que ela seja, faz-se necessário que outros aspectos sejam trabalhados com os pares no âmbito das



unidades educacionais, tais como os desafios e as dificuldades do cotidiano vivido e refletido, as experiências e vivências, o compartilhamento das práticas pedagógicas, permitindo que os educadores da infância se vejam e se revejam, pois como em toda a profissão, à docência também requer um aperfeiçoamento contínuo para acompanhar as transformações ao longo do tempo.

Nessa direção, Nóvoa (2002, p.20) ressalta ser fundamental esse percurso de trabalho de reflexão, atrelado aos conhecimentos já existentes com aqueles que emergem dos momentos formativos com os pares:

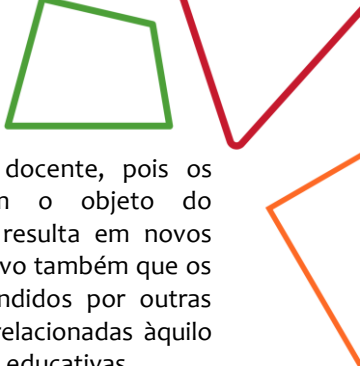
A formação só atingirá seus objetivos se for capaz de fazer o professor transformar sua própria experiência com novos conhecimentos profissionais. [...]. Transformar a experiência exige um trabalho sistemático, uma indagação rigorosa, um inquérito efetivo a respeito de nossas práticas e nossas experiências; exige compartilhar com os colegas, refletir em voz alta e ser capaz de aprender com os outros. [...].

Por meio da formação continuada em serviço, é possível estudarmos, problematizarmos coletivamente e identificarmos possibilidades de avançarmos naquilo que fazemos. Para tanto, é preciso reconhecimento da transitoriedade dos nossos saberes e a revisão das nossas certezas. Para que o currículo vivido nas instituições de Educação Infantil esteja mais alinhado às infâncias, é preciso também que os profissionais da educação saiam da sua zona de conforto para a promoção de reflexões e ações que garantam um trabalho de qualidade, de modo que todas as crianças possam viver plenamente as suas infâncias. Contudo, a mudança na cultura institucional é uma tarefa de todos os atores do processo educativo e, portanto, não é uma tarefa fácil.

OLIVEIRA (2017, p.26) aponta que

a mudança implica em um processo bastante complexo, pois mudar a prática não é tarefa simples, isto porque na prática de cada um de nós estão contidos valores, crenças, ideias, concepções, hábitos que, na maioria das vezes, encontram-se enraizados e tidos como verdades absolutas, dificultando a descoberta de novos saberes da ação pedagógica.

Contudo, uma formação na modalidade centrada na unidade educacional, tendo um formador para problematizar as práticas e as



questões do cotidiano fortalece o saber-fazer docente, pois os professores vivenciam um engajamento com o objeto do conhecimento de maneira ativa e coletiva, que resulta em novos conhecimentos e condutas. É nesse espaço formativo também que os problemas, dificuldades e desafios são compreendidos por outras perspectivas, visto que as questões teóricas são relacionadas àquilo que os docentes vivem no cotidiano das instituições educativas.

Sendo assim, a formação continuada em serviço proporciona aos profissionais refletirem sobre suas práticas e ampliá-las, com possibilidades de reverberar na qualidade da Educação Infantil.

### **Concluindo...**


A construção da qualidade da Educação Infantil é um processo complexo, implica a implementação e efetivação de políticas públicas, a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar a favor de uma educação que valoriza a escuta, o olhar sensível para os detalhes das infâncias, o diálogo e a formação continuada capaz de contribuir para o aprimoramento do fazer pedagógico do professorado.

Em face do exposto, é possível afirmar que do ponto de vista legal, as nossas legislações simbolizam um grande avanço a favor de uma Educação Infantil de qualidade, de proteção e valorização dos bebês e crianças enquanto sujeitos de suas aprendizagens, entretanto, enfrentamos um descompasso das políticas públicas e a sua efetivação, ou seja, um abismo entre a teoria e a prática, um distanciamento entre as legislações e a realidade vivida no cotidiano das diversas unidades da infância espalhadas pelo vasto Brasil.

Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço representa um salto qualitativo para a qualidade na Educação Infantil, uma vez que a formação se constitui como oportunidade ao aprimoramento do fazer pedagógico, a partir do compartilhamento de experiências e reflexões no coletivo, fundamentada numa pedagogia da infância que considera a criança no centro do currículo. Assim, por meio de um trabalho coletivo e colaborativo, as dificuldades e avanços são compartilhados, discutidos com intuito de alinhar teoria à prática e reverberar nas propostas pedagógicas junto aos bebês e crianças.

Portanto, o espaço de formação precisa ser favorável à problematização das ações pedagógicas da e na infância, a fim de potencializar os saberes e fazeres docentes e, conseqüentemente,





propiciar a desconstrução de práticas adultocêntricas reproducionistas, descontextualizadas e que não asseguram os direitos dos pequenos. Os professores ao vivenciarem um processo de formação continuada em serviço significativo, contribuirão para o salto qualitativo da Educação Infantil.

## Referências

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 24 maio. 2022.

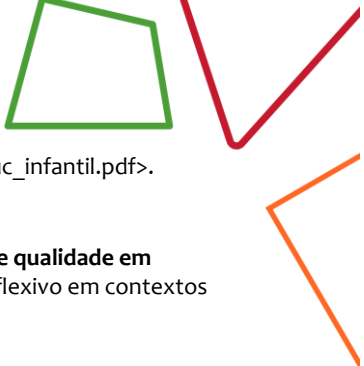
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Planalto Central, 2013. Acesso em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**, v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em:



<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>.  
Acesso em: 23 mai. 2022.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad: Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

CAMPOS, Maria. Malta.; FÜLLGRAF, Jodete.; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, p. 2-3, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>.  
Acesso em: 20 mai. 2022.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Trad: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCELO, García Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciência da Educação - século XXI).


NASCIMENTO, Daiane Aparecida Borges do. **Autoavaliação Institucional Participativa:** experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP). 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23554/2/Daiane%20Aparecida%20Borges%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em 22 ago. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Elisângela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.** Dissertação, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2017.

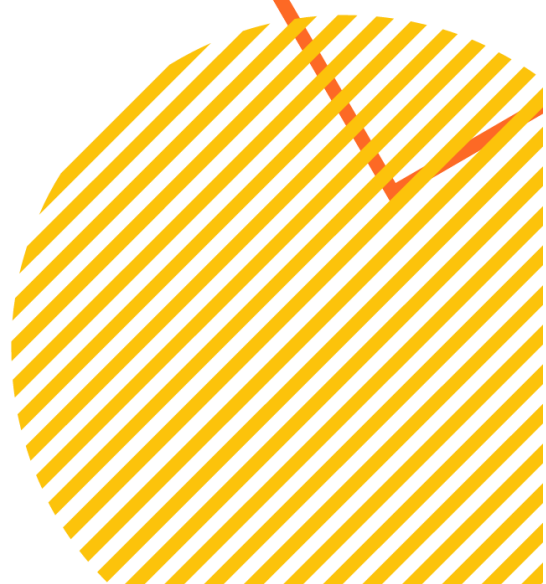
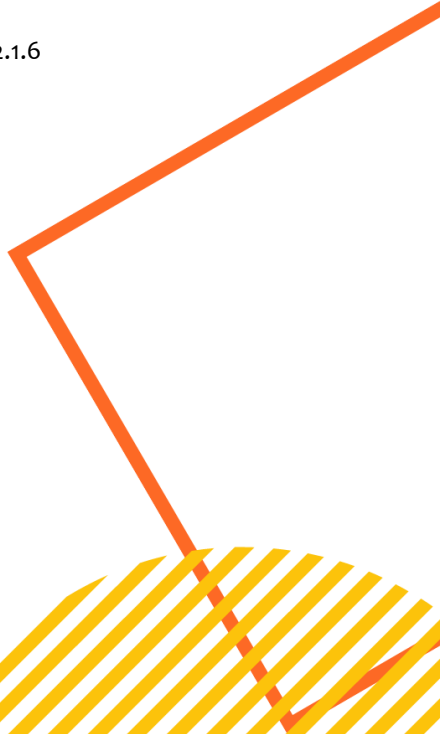
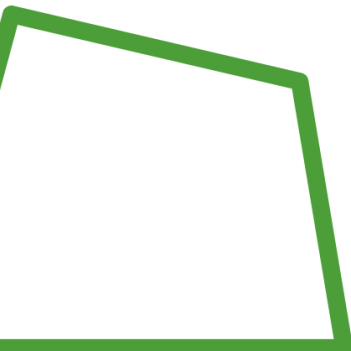

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018, p. 9-16.

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 Paulistana**. São Paulo: SME /DOT, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# GÊNERO, INFÂNCIA, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE PODER: EMBATES CURRICULARES NA CONTEMPORANEIDADE

*Keila Cristina Rocha Carvalho*



10.47247/DAS/88471.82.1.6



## Para começar...

O trabalho com as questões de gênero no âmbito da Educação Básica constitui-se enquanto importante ferramenta de promoção da equidade, na perspectiva dos Direitos Humanos, afastando substancialmente de concepções que postulam a hierarquização e a preponderância de aspectos biologizantes no que tange aos significados atribuídos a ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea.

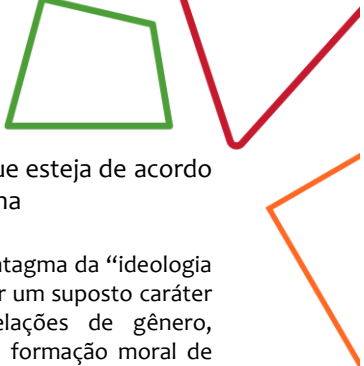
Deste modo, práticas pedagógicas que considerem as relações de gênero e os contextos de diversidade podem contribuir significativamente para a ruptura com narrativas hegemônicas e para a construção de um currículo emancipatório, que valorize as singularidades e potencialidades de meninos e meninas desde os primeiros anos de escolarização: neste sentido, entendemos que a Educação Infantil se configura, portanto, como território privilegiado.

Embora o debate público sobre gênero tenha ganhado centralidade no Brasil nas últimas décadas, verificamos que a escola, paradoxalmente, tem se distanciado desta discussão na medida em que pautas conservadoras e fundamentalistas avançam, produzindo retrocessos, a exemplo da exclusão do termo “gênero” no Plano Nacional de Educação (PNE), bem como na versão final da Base Comum Curricular (BNCC).

No que concerne a estas questões, não se pode deixar de mencionar o papel de lideranças religiosas e de grupos tais como o Escola Sem Partido (ESP)<sup>1</sup> que advoga pela supressão de temáticas consideradas “doutrinação ideológica”. No caso das categorias gênero e sexualidade argumenta-se que a abordagem de tais pautas no âmbito escolar produz impactos negativos na formação moral de crianças e jovens, estimulando comportamentos que não se vinculam aos valores tradicionais da família. Trata-se, evidentemente, de uma falácia, que se popularizou no discurso do senso comum sob a denominação de “ideologia de gênero”, entendida como ameaça à “família natural” e ao

---

1 Movimento criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Trata-se de um grupo organizado que defende uma agenda conservadora para a Educação brasileira, reivindicando a neutralidade da ação pedagógica e buscando combater a suposta doutrinação ideológica que ocorreria nas instituições educativas. Seus pressupostos inspiraram uma série de projetos de lei que defendem a exclusão de conteúdos relacionados à igualdade de gênero e à diversidade sexual.



direito desta de demandar uma educação escolar que esteja de acordo com seus valores morais conforme nos aponta Vianna

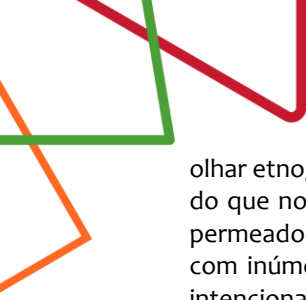
Para justificar essa exclusão, utilizam o sintagma da “ideologia de gênero”, com a finalidade de denunciar um suposto caráter doutrinário que a abordagem das relações de gênero, sexualidade e diversidade poderia ter na formação moral de crianças e adolescentes, criando um verdadeiro pânico nas famílias em relação a esta temática. Pânico injustificado porque gênero não é uma ideologia, mas sim um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação, democrática e acolhedora de todos e todas, independentemente de seu pertencimento racial, étnico, religioso ou de gênero. (VIANNA, 2018, p.95).

A empreitada reacionária marcada pelas acirradas disputas em torno das questões de gênero na escola suscitou a elaboração de uma série de projetos de lei que visam restringir a abordagem de tais temáticas nas escolas, fomentando a perseguição a docentes e instituições que se propõem a promover uma educação que rompa com paradigmas do machismo, do sexismo e da LGBTfobia. A despeito da inequívoca inconstitucionalidade dos pressupostos contidos nos referidos projetos, o discurso de censura e regulação moral apresenta ressonâncias no cotidiano das instituições escolares, conforme analisaremos brevemente a seguir.

### **Gênero na escola da infância: entre a transgressão e a norma**

Esta seção tem como objetivo problematizar os desdobramentos dos discursos conservadores no currículo de uma escola pública paulistana, considerando as negociações entre as diferentes culturas e alteridades que circulam neste espaço, buscando problematizar as representações de infância, gênero e sexualidade dos diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo, desvelando, em certa medida, a micropolítica da escola.

Antes de tecer qualquer consideração, entretanto, cumpre esclarecer nosso envolvimento com as questões aqui debatidas: a escolha do tema está intrinsecamente ligada à atuação profissional como gestora de uma escola municipal de Educação Infantil, localizada no extremo sul da cidade de São Paulo- espaço que tem se mostrado um campo de pesquisa privilegiado no que tange à construção de um

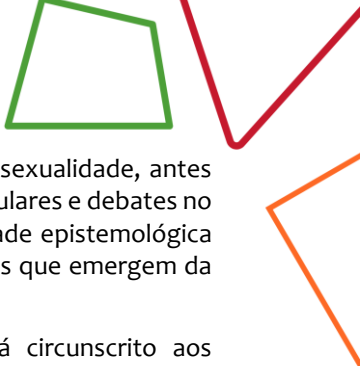


olhar etnográfico sobre a realidade vivenciada no cotidiano. A exemplo do que nos diz Goldman (2006), o percurso neste território tem sido permeado pela experiência de *catar folha*: diariamente temos contato com inúmeras crianças, educadores e famílias que, mesmo sem uma intencionalidade, acabam por revelar suas cosmovisões, seus anseios, angústias e expectativas, configurando-se não apenas como meros “informantes”, mas como interlocutores dotados de singularidades, posicionamentos, agência e criatividade. Desta maneira, é evidente que nossas relações são entrecruzadas por afetos, dissonâncias, negociações etc.

O fazer etnográfico, neste contexto, implica, portanto, num exercício constitutivo de observação participante, o que possibilita algumas inferências e impulsiona reflexões a respeito da experiência cultural dos agentes envolvidos no processo educativo. É importante ressaltar que as situações aqui apresentadas não têm o objetivo de prescrever práticas tidas como adequadas, mas de discutir como discursos extrínsecos à escola tem impactado em seus currículos e nas relações de poder que nela se constroem, sem desconsiderar, entretanto, o que nos diz Foucault:

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade da normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada, cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e, finalmente, recoberto todo o espaço, essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação e insuficiente da sociedade de normalização (FOUCAULT, 2000, p.302)

Essa “população que se quer regulamentar” é, no âmbito deste trabalho, a infância, entendida sob muitos aspectos como uma fase da vida associada a aspectos como pureza, inocência e passividade que devem ser resguardadas. Trata-se, pois, de um movimento de “invenção da infância” pelos adultos, que preconizam formas tidas como adequadas de experimentar o ser criança. Tal invenção, como é de se supor, quase sempre é infrutífera no que tange a descrever a multiplicidade de infâncias e experiências culturais das crianças, implicando em sérios riscos de produção e/ou manutenção de estereótipos acerca do que é ser criança no cenário contemporâneo.



Assim, as temáticas envolvendo gênero e sexualidade, antes relegadas a um plano secundário nas políticas curriculares e debates no âmbito da Pedagogia, têm ganhado uma centralidade epistemológica inédita, conferindo visibilidade a pautas importantes que emergem da sociedade.

Vale destacar que este debate não está circunscrito aos profissionais de educação, mas perpassa diferentes âmbitos sociais que pretendem discutir e legitimar o papel das instituições educativas na produção de conhecimentos ou silenciamentos a respeito desta questão, evocando o currículo como território de embates e contestações.

A seguir apresentaremos três situações observadas em campo que explicitam a efervescência do discurso de regulação moral, compreendida como mecanismo de proteção à infância, bem como a negociação entre as alteridades que constroem a escola.

1) Com o objetivo de ampliar o repertório cultural das crianças e apresentar diferentes espaços da cidade, as docentes propuseram um passeio ao teatro e, a fim de organizar o evento, enviaram um comunicado às famílias, com a intenção de informá-las acerca dos objetivos da atividade. Alguns dias depois, receberam a resposta que reproduzimos na sequência:

Boa tarde, professora!

Tudo bem? Gostaria de saber mais detalhes sobre a peça, sei que incentivar a criança a gostar da cultura desde cedo é super importante.

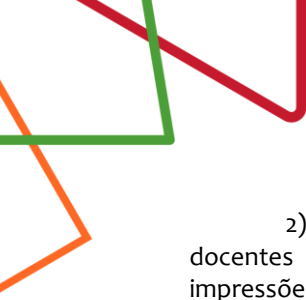
O meu medo é referente aos ABSURDOS recentemente apresentado, exposições com homens nus, sexo com animais, sexo entre homens, etc. Hoje, mais uma peça onde um homem ficou inteiramente nu em frente das crianças.

Entrei no site do teatro, mas a peça ainda não está em cartaz, por isso, se puder me fale um pouco sobre o que será apresentado.

Desculpe tomar seu tempo, mas ultimamente o mundo anda muito maluco e imoral.

Obrigado!"





2) Durante uma discussão no horário coletivo de formação, as docentes conversavam sobre as atividades da semana e trocavam impressões sobre as práticas realizadas com suas turmas. Uma das professoras contou ao grupo que havia proposto uma atividade para que as crianças pudessem expressar seus desejos para o futuro e, visivelmente angustiada, mostrou a seus pares um desenho produzido por um menino de cinco anos: na imagem era possível identificar uma figura masculina dançando em meio a muitas outras que representavam mulheres. Quando questionado sobre “o que gostaria de ser quando crescer”, o pequeno informou que desejava trabalhar como bailarino de uma famosa cantora pop da atualidade. A narrativa desta “transgressão” infantil suscitou um acalorado debate entre as educadoras acerca de qual seria a intervenção mais adequada para o caso em pauta. As sugestões variaram entre ignorar a ocorrência, de modo a não causar uma repercussão desagradável com as famílias das crianças, “ainda mais num momento que tanto se fala da tal ideologia de gênero” (sic), incentivar o menino a conhecer outras profissões tidas como mais apropriadas para seu gênero ou ainda, construir um projeto para dialogar com as crianças sobre suas representações dos papéis sociais atribuídos a meninas e meninos.

3) Na Brinquedoteca da Unidade Escolar, as crianças foram incentivadas a brincar livremente, escolhendo os brinquedos e espaços que desejavam utilizar. Imediatamente, um grupo de três meninas dirigiu-se ao espaço que reproduz o ambiente de uma cozinha e assumiu tarefas que simulavam preparo de alimentos, limpeza e organização do local etc. Um dos meninos que havia se inserido em outro grupo anteriormente, se aproximou e começou a participar da brincadeira. As meninas do grupo rapidamente o interpelaram solicitando que fosse “brincar com os brinquedos de menino”. O garoto então respondeu que cozinha não era lugar só de meninas e perguntou às colegas se nunca haviam assistido a determinado programa de competição culinária na TV, que tinha vários homens como participantes.



## Algumas considerações


Embora distintas entre si, as três situações ora descritas carregam em seu arcabouço singularidades que desvelam a centralidade das temáticas ligadas à gênero e sexualidade no âmbito da escola, explicitando a multiplicidade de concepções e vozes presentes neste espaço que alternam entre posicionamentos progressistas e conservadores.

É inegável que, ainda que de forma implícita e não materializada em forma de projetos e intencionalidades pedagógicas sistematizadas, tais aspectos são questões latentes nos processos de ensino- aprendizagem e de socialização das crianças. Outro elemento relevante a ser considerado no que tange às situações narradas, diz respeito as visões etnocêntricas que emergem dos discursos em maior ou menor grau, manifestando-se na reivindicação da manutenção das estruturas sociais vigentes, categorizando corpos, comportamentos e identidades:

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Na primeira situação, observa-se uma intensa preocupação da família em interditar o acesso das crianças a conteúdos considerados imorais, buscando conservar a pureza e promover sua proteção. À luz deste posicionamento, chama atenção a inexorabilidade do discurso midiático como regulador moral e um poderoso agente da tecnologia de biopoder, em consonância com o pensamento foucaultiano acerca de processos de normalização.

A segunda situação traz à tona o reconhecimento de que a cultura, longe de ser homogênea, é complexa, múltipla, contraditória e por vezes descontínua e que as identidades que desafiam o status quo,



são extremamente relevantes na medida em que questionam a universalidade e a pretensa estabilidade dos papéis de gênero historicamente consolidados. No caso da escola, representam ainda uma força propulsora de uma (re) significação da práxis docente:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, o que não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (...) (LOURO, 2020, p.65).

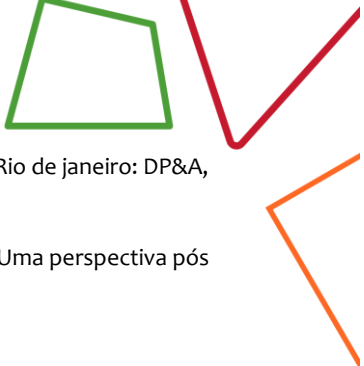
Por fim, o último caso evidencia paradoxalmente, a reprodução de modelos de masculinidade e feminilidade socialmente construídos e a agência das crianças, revelando seu protagonismo enquanto criadoras de seus próprios sistemas simbólicos, provocando rupturas com a idealização romântica da infância e com a noção de incompletude tradicionalmente atribuída às ela, revelando movimentos de emancipação e empoderamento em relação aos posicionamentos adultocêntricos.

Em síntese, concluímos que a Educação Infantil não está inserida, evidentemente, no paradigma da neutralidade, mas, ao contrário, traduz distinções sociais que se inscrevem nos corpos, nas brincadeiras, nos arranjos arquitetônicos, nas relações entre meninos e menina, apontando para a necessidade de que as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual sejam compreendidas como uma dimensão da qualidade social da educação e que contribuam para suplantam posturas equivocadas e ressignificar práticas sexistas, propiciando uma formação para o enfrentamento da desigualdade, buscando a construção de um pacto pela equidade.

## Referências

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976). SP: Martins Fontes. 2000.

GOLDMAN, Márcio. Como funciona a democracia: uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.



HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



# DIÁLOGOS COM REGGIO EMILIA: EXPERIÊNCIA, SENTIDO E VIVÊNCIA

*Naiara Hernandes Carvalho e Ana Maria Falsarella*



10.47247/DAS/88471.82.1.7



## Introdução

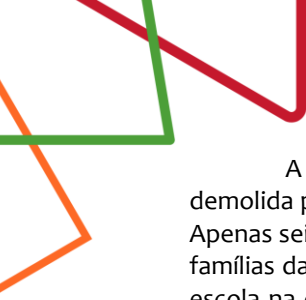
Desejar uma escola aberta, provocadora e interessante nada tem a ver com romantizar a educação. Na alçada dos sistemas de ensino, pouco mudou nesses últimos 13 anos em que exerço a docência na Educação Infantil, mas perguntas e indagações permanentes reforçam minha opção por atuar neste segmento do qual tanto me orgulho e diante disso eu só tenho a agradecer por estar no “chão da escola”; ver de dentro para fora e de fora para dentro da escola me ajuda a entender e compreender muitas coisas, em especial sobre a cultura da infância e quem é essa criança que recebemos todos os dias. Como diz Tizuko Morchida Kishimoto, “entre as coisas que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos, o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Lembrando que somos mediadores de conhecimento, e nosso papel é proporcionar espaços, materiais e ambientes para que de fato as crianças pequenas brinquem a cada instante; penso que todas as escolas deveriam ser assim... quanta riqueza é possível encontrar ao observarmos as crianças brincando.

Nesta mesma linha de pensamento, a multiplicidade e a inteireza das crianças exigem que nós, educadores, aos poucos, superemos práticas arbitrárias, com o intuito de sermos profissionais para sustentar o processo de aprendizagem de uma criança a partir de sua especificidade. Se nós não reconhecermos essas especificidades para construir uma ideia de escola, currículo, aprendizagem e conhecimento, acabaremos com o valor das novidades que as crianças carregam e com sua criatividade.

## Um lugar chamado Reggio Emilia

Reggio Emilia, cidade com pouco mais de 170 mil habitantes, está localizada ao norte da Itália, próxima a Veneza e Firenze, cenários bonitos, mas que sofreram as consequências da II Guerra Mundial; lá está um dos lugares mais inspiradores para quem se dedica à formação de crianças pequenas.



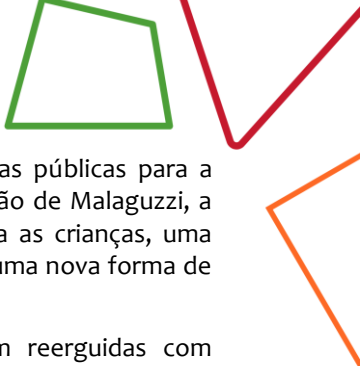
A cidade ficou totalmente destruída, foi praticamente demolida pelas bombas, mísseis e tanques de guerra, não restou nada. Apenas seis dias haviam se passado desde o final da guerra, quando as famílias da pequena cidade decidiram que iriam administrar uma nova escola na cidade e, para isso, foram buscar elementos que pudessem favorecer a reconstrução.

As pessoas que sobreviveram começaram a pensar em reconstruir a cidade iniciando pelas escolas da infância, com os restos de ferros, detritos e pedras, que acabaram virando matéria-prima para a construção do novo, graças a alguns cavalos e a um tanque deixado pelos alemães; começaram a vender metais velhos conseguindo fundos iniciais e, diante disso, iniciaram grandes assembleias para decidir como seria organizada essa nova construção.

As mulheres, a maioria viúvas, se juntaram naquele momento para discutir, e descobriram que a melhor proposta seria que a cidade construísse uma escola da infância para que elas pudessem trabalhar contando com um lugar onde seus filhos fossem bem atendidos e educados. Foram guiadas por uma consciência clara de que essa nova escola tinha que educar de uma forma diferente para evitar que algo terrível como a guerra acontecesse novamente; compreenderam que a importância da escola não era apenas ensinar a obedecer passivamente, mas a pensar criticamente, a desenvolver a autoestima e a ajudar seus filhos a superar as experiências traumáticas que acabavam de sofrer.

Esse movimento teve um desafio muito grande, pois não queriam uma escola qualquer, com formato assistencialista, e sim uma escola de qualidade em que as crianças pudessem desenvolver todas as suas potencialidades e que as mães tivessem a segurança de que seus filhos não passariam mais pelo que elas próprias passaram. Queriam construir uma cidade com uma identidade diferente, uma escola da infância que trouxesse uma concepção de cidadania, um jeito novo de encarar o mundo e a vida.

Diante desse cenário, um jovem professor, chamado Loris Malaguzzi, passava de bicicleta pelo local onde algumas mulheres reconstruíam uma escola. Inspirado pelas novas ideias sobre infância e educação da época, de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Maria Montessori, Friedrich Froebel e Célestin Freinet, encantou-se com o que viu; ouvindo as ideias das mães para organizar tudo, ficou fascinado com a proposta e deu sua adesão, tornando-se o idealizador e mentor



das escolas infantis de Reggio Emilia e de políticas públicas para a infância. Desse movimento de mulheres e da adesão de Malaguzzi, a partir da busca por uma escola de qualidade para as crianças, uma escola onde todos juntos pudessem criar e recriar uma nova forma de aprender, nasceu a pedagogia Reggiana.

Dentro desses valores, as escolas foram reerguidas com materiais que se encontravam, dos restos da destruição da cidade, e a partir do grupo e do coletivo começaram a construir as escolas, pautadas em valores de três grandes campos: a ética, a estética e a política, aos quais, aliás, os princípios básicos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, DCNEB, 2013) são muito semelhantes. Assim teve início o processo de construção da rede de escolas infantis e creches de Reggio Emilia. De acordo com os dados do livro “Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo” (KINNEY; WHARTON, 2009), em 2014 eram mais de 13 creches e 21 pré-escolas na cidade, contemplando 40% da rede pública do município, com o apoio da Fundação Reggio Children<sup>1</sup> e do Centro Loris Malaguzzi<sup>2</sup>. A cidade contava, assim, com 34 escolas municipais para crianças com idades variando de poucos meses de vida a seis anos, mantidas diretamente pelo poder público ou por meio de acordos com cooperativas.

O mais importante, porém, é o fato de que Reggio representa um corpo único de teoria e prática sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, surgido em contextos histórico-cultural e político bastante particulares (RINALDI, 2020).

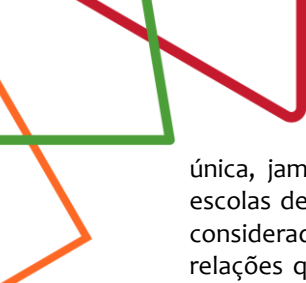
É nesse contexto histórico que uma viagem à excepcional experiência educacional e cultural das escolas municipais de Reggio Emilia se torna tão importante e urgente. A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que pode ser descrita como um experimento pedagógico de toda uma comunidade e “como tal ela é a

---

1 Fundação Reggio Children - é uma fundação internacional sem fins lucrativos para a promoção da abordagem Reggio Emilia em todo o mundo. A fundação, com sede em Reggio Emilia, Emilia-Romagna, Itália, foi lançada em setembro de 2011 e é dedicada à memória de Loris Malaguzzi, que sistematizou e registrou o desenvolvimento da abordagem de Reggio Emilia.

2 Centro Loris Malaguzzi - é uma instituição de pesquisa, inovação e experimentação com a finalidade de fortalecer a experiência educacional oferecida pelos parceiros, manter a qualidade de seus serviços de educação e responder a solicitações de intercâmbio e colaboração. Busca atuar como motor para o desenvolvimento de projetos de pesquisa junto a parceiros nacionais e internacionais e organizar e desenvolver iniciativas no âmbito da solidariedade e da cooperação internacional em geral.





única, jamais houve algo assim antes” (RINALDI, 2020, p. 23). Nas escolas de Reggio Emilia, a educação tem foco em cada criança, não considerada isoladamente, pois as crianças aprendem por meio das relações que constroem com outras crianças, com a família, com os professores, com o ambiente escolar, com a comunidade e a sociedade. Cada escola é vista como um sistema no qual todas essas relações, que se encontram interligadas, estão ativadas e apoiadas. E as crianças são entendidas como protagonistas ativas e competentes que buscam a própria realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (EDWARDS, 2016).

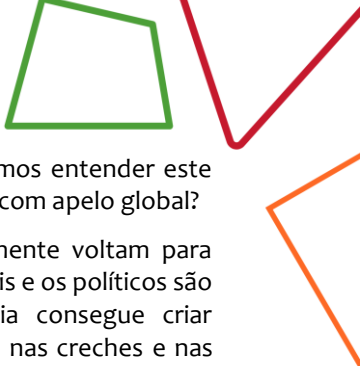
Assim, Malaguzzi organizou toda uma proposta pedagógica na cidade de Reggio Emilia, que se transformou, nos últimos 70 anos, na Educação Infantil número um do mundo, quando a revista NewsWeek, em dezembro de 1991 lançou a moda de escolher “As dez melhores escolas do mundo”.

Reggio fez uma escolha pela infância potente e, mais do que isso, recriou-se como cidade, acreditando que as crianças são cidadãs desde o momento em que são geradas; por isso, por todo lugar em que se caminha, pode-se encontrar cartazes de projetos das escolas, em lojas de perfumarias e de suvenires, em bancos, em farmácias. Toda a população institui a escola como o lugar mais importante da cidade, por isso as ações da escola são tão valorizadas e a infância é prerrogativa para a cidade existir.

Para Rinaldi (2020), Reggio é uma experiência intensamente local, um exemplo de comunidade que embarcou num processo de experimentação social de longo prazo e um fenômeno global. Todos os anos milhares de pessoas visitam a cidade para aprender com sua experiência. Desde 1981 a exposição<sup>1</sup> de Reggio “As cem linguagens da criança” tem viajado o mundo, acompanhada pelos conferencistas da cidade, ultrapassando cem exposições em mais de vinte países. Existem “Redes de Reggio” em treze países, incluindo Austrália, Estados Unidos, Coreia, Reino Unido, Alemanha, Holanda e países nórdicos.

---

<sup>1</sup> Essa exibição, está em turnê pelos Estados Unidos desde 1987. The Hundred Languages of Children, a exibição, é uma amostra bela e intrigante que descreve o processo educacional através de fotografias; exemplos de pinturas, desenhos, colagens e painéis. Criada pelos educadores de Reggio Emilia, para contar às audiências norte-americanas sobre seu trabalho, exemplifica a essência do enfoque educacional.



Pergunta-se: por que tanto interesse? Como podemos entender este exemplo de “globalização” – uma experiência local com apelo global?

Aqueles que visitam Reggio Emilia geralmente voltam para casa com forte sentimento de que as crianças, os pais e os políticos são realmente participantes da escola; Reggio Emilia consegue criar interesse e engajamento participativo. Quem entra nas creches e nas escolas de infância municipais, fica encantado com a harmonia, o cuidado e a capacidade comunicativa do ambiente.

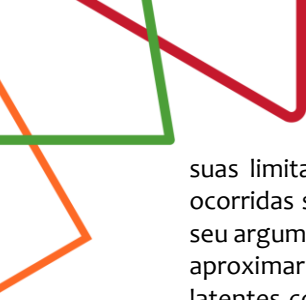
Os serviços para a primeira infância em Reggio Emilia insistem na importância de considerar os serviços públicos como responsabilidade coletiva e nos oferecerem uma compreensão da escola como, antes e acima de tudo, um espaço público, um lugar de intensa interdependência, um local para a prática de uma política de encontro, de interação e de conexão entre cidadãos de uma comunidade, em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade e pela diferença a um profundo senso de responsabilidade em relação ao outro. Em seu trabalho, os educadores de Reggio lutam para expandir o potencial emancipador da democracia, dando a cada criança a possibilidade de agir como cidadão ativo e a oportunidade de uma vida boa numa comunidade democrática (RINALDI, 2020, p. 35).

Assim, o professor Loris Malaguzzi e toda Reggio Emilia nos encorajam a considerar a escola como um lugar em que acontece a busca de significado para a vida e para o futuro.

Para aqueles que não estão familiarizados com as características da abordagem de Reggio Emilia, pode-se indicar a seguinte citação de Malaguzzi (2016):

Reggio Emilia, um projeto educacional abrangente para crianças do nascimento aos 6 anos, baseia-se na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e é dona de seus direitos. O objetivo desse projeto é promover a educação das crianças através do desenvolvimento de todas as suas linguagens: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional (MALAGUZZI, 2016, p. 67).

Os estudos de Malaguzzi são pautados em vivências e experiências significativas diretamente ligadas ao desenvolvimento das crianças pequenas. Malaguzzi (2016, p. 77) afirma que “estimular o protagonismo da criança é primeiramente respeitar acima de tudo as



suas limitações, apresentadas através das suas múltiplas linguagens ocorridas simbolicamente”. Nesse sentido, conforme o autor constrói seu argumento sobre protagonismo e potencialidade da criança, ao me aproximar desses conceitos algumas interrogações se tornaram latentes como, por exemplo, sobre que direção nós que trabalhamos com Educação Infantil estamos seguindo e o que pretendemos realizar com as crianças bem pequenas e pequenas? quais responsabilidades temos para com elas, o que estamos fazendo a respeito da Educação Infantil, de que maneira nosso olhar está voltado para elas?

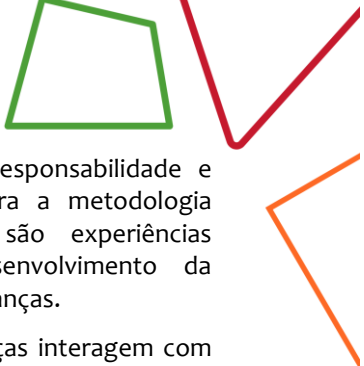
## **A pedagogia inspirada no pensamento de Loris Malaguzzi**

Malaguzzi (2016) promoveu uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das “cem linguagens”, linguagens das crianças. Denunciou os preconceitos que existem em relação à criança, problematizando as ciências em confronto com a realidade e a condição da mulher trabalhadora. Colocou a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico. Em razão da influência marxista, Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma realidade. Enfim, elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular.

Juntamente com os colaboradores, professores, pais e comunidade, Malaguzzi construiu as bases de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que propõe um ambiente totalmente diferente para a educação da criança de zero a seis anos: não é uma escola no sentido tradicional do termo, não é uma casa nem um hospital, é um espaço de criação da cultura infantil.

As escolas de Reggio Emilia levam a experiência, a pesquisa, a investigação, o conhecimento pela vivência e pelas práticas em grande consideração, e isso não significa que não haja conteúdo específicos, que não haja diário de classe, que não haja rotina de trabalho, mas essa rotina e esse trabalho são pensados numa teoria mais significativa que, muitas vezes, algumas escolas insistem em acreditar.

Entendo que a relevância da pedagogia da escuta trazida pela experiência de Reggio Emilia se destina a todos aqueles que trabalham com a educação. Por isso, em primeiro lugar, destaco os principais pilares sobre os quais se assentam essa abordagem, de como ela nasce



e onde ela nasce. Os princípios de respeito, responsabilidade e participação na via comunitária são pilares para a metodologia educacional, a exploração e a descoberta são experiências consideradas de grande importância, o desenvolvimento da criatividade emerge das variadas linguagens das crianças.

Na abordagem de Reggio Emilia, as crianças interagem com diferentes materiais, especialmente aqueles conectados com a natureza, materiais que possam dialogar com a aprendizagem, diferentemente da pedagogia tradicional com carteiras enfileiradas e atividades repetitivas e uniformes. Referindo-se a ambientes, Hoyuelos (2019, p. 93) ressalta que: “[...] um ambiente entendido como uma escolha consciente de espaços, formas, relações, cores, vazios e cheios, mobílias, decorações, etc.... Um ambiente que deve ajudar a refletir a convivência pedagógica e cultural que se constrói nas instituições educativas”.

Para Hoyuelos (2021), Malaguzzi acredita, sobretudo, nas grandes potencialidades da criança como ser humano, porém, para que essas riquezas se expressem e se desenvolvam, as crianças têm direito a participar de um ambiente capaz de solicitar e de se converter em um interlocutor complexo dessas capacidades, para que possam, qualitativamente, se expressar e se desenvolver de forma profunda. Por conseguinte, o ambiente é concebido por um partícipe do projeto pedagógico. Para o pesquisador das infâncias, o ambiente é mais um educador.

Malaguzzi (2001, p. 94) escreveu que o “objetivo do ensino não é produzir aprendizagem, mas criar condições para a aprendizagens”. Quando falamos em condições, podemos pensar na necessidade em oferecer espaços de forma que o aspecto da criatividade, do desenvolvimento e da aprendizagem seja fundamental para a função cognitiva da criança, podemos pensar que, enquanto educadores, somos responsáveis em oferecer possibilidades de espaços e oportunidades criativas, e isso vai funcionar como estímulos externos para promover a curiosidade e a descoberta.



## O Papel dos Gestores a partir de inspirações educativas de Reggio Emilia

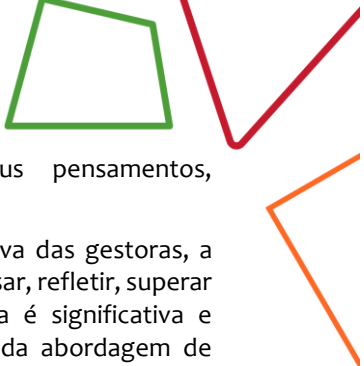
Mediante o exposto acima e visto a importância dessa abordagem na Educação Infantil, a unidade escolar na qual sou professora, mostrando-se alinhada a essa cultura escolar sentiu necessidade de iniciar a interlocução e a mediação, juntamente com os docentes para a construção dessa abordagem pedagógica.

Por meio do diálogo, as gestoras, como articuladoras dessa prática pedagógica conseguiram sensibilizar os docentes por meio de um processo participativo de construção de conhecimentos, estudos, formações continuadas e pesquisas.

A unidade escolar possui uma gestão inovadora, aberta a novas ideias e desafios, configurando em uma gestão participativa, organizada e com um ambiente de cultura e envolvimento de dialogicidade. As ações das gestoras favoreceram para que as professoras estivessem receptivas a novas experiências.

Com as formações promovidas pelas gestoras, os docentes se sentiram encorajados à exploração e à investigação das inspirações Malaguzzianas, ao entenderem que tal filosofia pedagógica oferece uma ampla fonte de estímulos aos pequenos. Ao aprofundarem os conceitos, alteraram suas percepções e representações sobre a infância e o trabalho pedagógico que melhor se adequa a essa etapa do desenvolvimento.

A equipe gestora trouxe aos docentes conceitos que não tinham domínio, trazendo diferentes formas de interpretação frente a essa abordagem, e levando-os a profunda reflexão sob novas formas de ver, sentir, e imaginar a educação, em especial a educação da primeira infância, ao perceberem que existe mundos novos a conhecer. Acredito que essa aceitação de novas práticas e visões marcam um momento significativo e gratificante, pois teve um desdobramento positivo resultando em um envolvimento satisfatório dos professores, além de ter sido notadamente visível a maneira com que as gestoras criaram procedimentos para chegar até o corpo docente que, paulatinamente, foram respondendo a formações e estudos por meio das experiências significativas que elas têm proporcionado às crianças. Assim, conforme defende Friedmann (2020, p. 147), “crianças são naturalmente protagonistas e têm o direito de participar



espontaneamente, opinando, expressando seus pensamentos, vivências e sentimentos”.

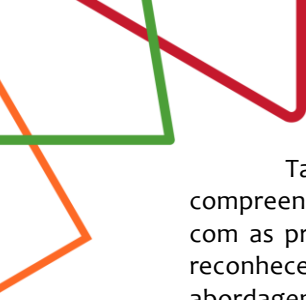
Com as formações e a mediação expressiva das gestoras, a equipe docente passou a se sentir encorajada a pensar, refletir, superar desafios e acreditarem o quanto essa pedagogia é significativa e valoriza a primeira infância, conforme conceitos da abordagem de Reggio Emilia. A partir desse percurso formativo, a instituição escolar conseguiu promover um processo e um estilo educativo permeados pelos valores das inspirações Malaguzzianas, entrelaçados aos princípios que abarcam as propostas pedagógicas da Educação Infantil para o município, no que tange a valores éticos, estéticos e políticos.

### **Considerações finais**

A necessidade de uma pesquisa com universo teórico que dialogasse com os interesses das crianças, tendo a equipe gestora mediadora de iniciativas e estratégias para propor práticas pedagógicas inovadoras e criativas, foi uma forma de nutrir o corpo docente com inovações, além de articular e envolver de maneira satisfatória professores e as famílias durante o processo de construção da proposta pedagógica da escola, a partir de estudos sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. É importante ressaltar que esses estudos trouxeram desdobramentos práticos na atuação dos professores junto às crianças.

Quero destacar que provocar mudanças é algo desafiador e acabamos nos deparando com o nosso não saber e isso não é simples, porém, a partir desse primeiro contato com a abordagem Reggiana, o interesse por elaboração de novas práticas pedagógicas por parte dos professores foi efetivado. Espero que ela não se cristalize ao longo do tempo, que possa continuar a refletir e a modificar conceitos, padrões, métodos e metodologias em cada um que se interessar por estudá-la ou conhecê-la.

Foi possível compreender o modo como Malaguzzi desenvolveu seu trabalho nas escolas de Reggio e, através das formações e estudos desenvolvidos na escola, houve a possibilidade de se levar reflexões sobre um modo particular de pensar espaços, tempos e materiais, sendo esses elementos fundamentais para as relações, comunicações e encontros entre as crianças.



Tanto a equipe gestora como o corpo docente compreenderam que, na Educação Infantil, pode-se aprender e fazer com as práticas pedagógicas inspiradas em Reggio Emilia, ou seja, reconhecer quais são os princípios estruturantes que orientam aquela abordagem e construir as da escola de acordo com a sua realidade local/regional.

Foi verificado, ainda, que a mediação das gestoras da unidade escolar, na qual sou professora, foram válidas, pois criaram junto aos docentes situações favoráveis de aprendizagens sobre essa abordagem capaz de promover práticas educativas que favorecem experiências significativas para as crianças.

## Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, 2013.

FRIEDMANN, A. A vez e a voz das crianças. São Paulo: Panda Books, 2020

HOYUELOS, A.; RIERA, A.M. A complexidade e relações na educação infantil. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, A. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2021.


KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 03 jan. 2022.

KINNEY, L; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. La educacion infantil em Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro, 2001.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.



# É POSSÍVEL RESSIGNIFICAR OS ESPAÇOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?


*Izanete Maria do Nascimento Soares e  
Mônica Limeira dos Santos*



10.47247/DAS/88471.82.1.8







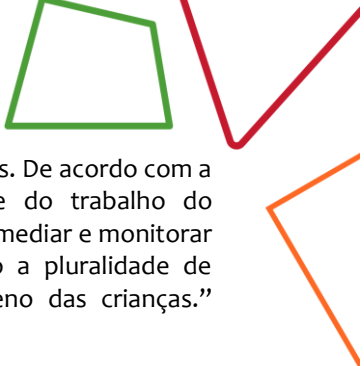
Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno, é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz retornamos ao espaço. (ZABALZA, 1998, p. 231).

## Introdução

Este capítulo retrata a pesquisa realizada a partir da observação, organização e construção de espaços em duas escolas públicas, onde foram oportunizadas diferentes vivências, com exploração de diferentes materiais na sala referência e nas áreas externas da escola, fruto de estudo e participação ativa no período de 8 meses, com crianças de 2 a 5 anos. O objetivo central da proposta foi o de apresentar às crianças uma variedade de espaços que permitissem a realização de suas brincadeiras e interações, bem como suas investigações e descobertas através de sua sensorialidade natural e potente.

Para tanto, procuramos interferir positivamente e de forma simples, mas eficiente nos espaços, tornando-os ambientes estéticos transformadores que dialogassem com as crianças e essas com o ambiente na busca de interações e aprendizagens mais significativas dentro do contexto escolar.

Pensar o espaço como uma referência de investigação e estímulo a aprendizagens significativas perpassa repensar que tipo de concepções nós professoras tínhamos a respeito da criança, dos espaços da escola e sobre a estética. Sendo assim fomos buscar conhecimentos sobre o tema a luz de muitos pensadores, estudiosos entre eles Loris Malaguzzi, Horn, Vecchi, Rinaldi, Barbosa e diversos autores que são referências na proposta de organização dos espaços, e contrastá-las com nossas angústias de escola pública com a esperança de que fosse possível trazer para dentro de nossa prática e dentro de nossas escolas ações, que representassem a qualidade educativa que tanto acreditamos ser possível, apesar de tantas dificuldades, falta de investimentos, concepções arcaicas na qual somos bombardeadas a todo momento, porém, nossa responsabilidade enquanto profissionais



comprometidas sempre esteve além dos empecilhos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017.)

Por acreditar que o ambiente escolar antes de tudo deve ser um espaço de interações qualitativas, um lugar acolhedor, interessante aos olhos das crianças e adequado às suas investigações, é relevante repensar, reorganizar os espaços de maneira que sejam convidativos, instigantes e que favoreçam as descobertas e as aprendizagens das crianças.

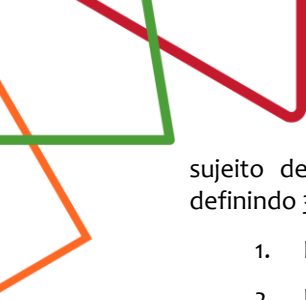
Compreendendo a criança como sujeito de direitos a escola necessita oferecer espaços de qualidade e com condições que garantam os seus direitos de aprendizagens, ou seja, permitam a criança conviver, brincar, participar, conhecer-se e expressar-se por meio de suas diferentes linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) - Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

A BNCC acrescenta, percebendo a criança como:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017).

Partindo dessa concepção de criança potente, com particularidades, criativa, rica em sua expressividade e linguagens,



sujeito de direitos históricos e culturais, iniciamos nossa jornada definindo 3 aspectos importantes para viabilizar nossos objetivos:

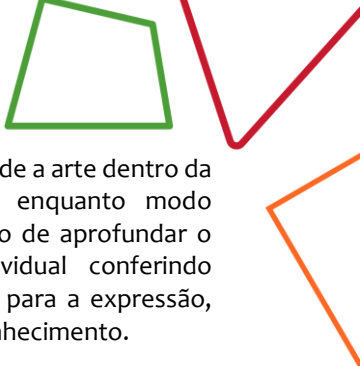
1. Pensar sobre as características das crianças atendidas;
2. Repensar e investigar a potência dos espaços das escolas que atuamos;
3. Refletir sobre as propostas estéticas e materiais a serem disponibilizados para que promovam interações significativas.

## **Repensando espaços e fortalecendo ambientes**

Buscando a intencionalidade repensamos os espaços existentes em nossa escola. Pensando no possível, já que nossas escolas não possuem uma estrutura como as escolas italianas, muito menos temos uma compreensão política para que os espaços sejam replanejados. Nós enquanto professoras que trabalhamos com as crianças todos os dias, onde temos que viabilizar propostas que não podem esperar pela “boa vontade” de políticas públicas, ou liberações de verba, nos vimos com a urgência de encontrar nos espaços existentes da escola novas possibilidades de atuação e enriquecimento da aprendizagem das crianças no nosso cotidiano.

Planejando e organizando momentos em que espaço e crianças encontrassem e criassem uma relação harmônica, fluida, possibilitando diálogos, projetos de investigações, teorias, contrastes, surpresas, escolhas, reencantamentos.

Durante nossas leituras os autores pontuam muito o termo ambiente e espaços. De acordo com nossas vivências, nosso olhar intencional e ações propositivas, foi possível constatar que os espaços escolares tornam-se espaços investigativos, criando ambientes habitáveis porque são constituídos de experiências, descobertas, relações, convidam os atores protagonistas dessa história a atuarem (no sentido de ação/agir) e transformá-los em uma construção de sentidos, sensações pessoais que implicam diretamente na sua forma de perceber o mundo e compreendê-lo e por não ser essa experiência igual em sentido para todos, a torna uma experiência tão especial, alinhada ao modo do professor em escutar as crianças em suas investigações, direcionamentos individuais e possibilidades múltiplas, tornando o ambiente de fato, como um terceiro educador como já dizia Malaguzzi, que também enfatiza a qualidade estética do ambiente



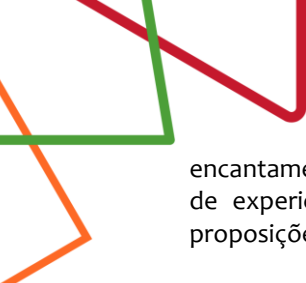
como um facilitador de novas aprendizagens. Defende a arte dentro da escola, arte essa, enquanto estética, ou seja, enquanto modo transgressor da educação comum, enquanto modo de aprofundar o sensível, que desperta uma sensibilidade individual conferindo singularidade a cada indivíduo e que dá liberdade para a expressão, comunicação e ação da criança em sua busca de conhecimento.

O espaço comunica. É inevitável, refletir sobre a concepção de espaço. Ao entrarmos em qualquer escola, fazemos uma leitura do que vemos, e conseqüentemente, temos uma ideia da concepção que existe ali. As paredes informam, gritam intencionalidade. Forneiro (1998) conceitua uma distinção importante entre espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (1998, p. 232). Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem.

Segundo Malaguzzi (2006) a escola deve ser um lugar “amável”, deve ser alegre, acolhedor, convidativo, ser habitável. Para tanto, entende o ambiente como terceiro educador. Percebe também a importância dos materiais, móveis e objetos, a importância de um espaço que possa ser transformado, mexido, reorganizado, personalizado, modificado em função da criança e pela criança. Um espaço onde a criança possa habitar e se inter-relacionar através de sua multisensorialidade. Como Gandini (1995), destacou:

“É preciso praticar espaços, variar os interlocutores, afundar os olhos, as mãos, a mente em coisas, ter relacionamentos intensos. Reconhecendo também para as coisas (e não para a subjetividade animista) a capacidade de sentir, de ter hábitos, regras, estilos, conceitos, reagir e interagir. [...] Mesmo os objetos e materiais introduzidos no espaço não são considerados passivos ou inertes, mas podem conter um plano de ação ou provocar uma troca entre as crianças.” (GANDINI, 1995. apud Hoyuelos, 2006, p.239).

Como sabemos, a escola pública nos oferece pouco ou nenhuma possibilidade de readequação arquitetônica. Partindo do princípio de que objetos e materiais também são provocativos, vimos nesses elementos e suas possibilidades estéticas, potenciais geradores de espaços conectivos, que ativam a percepção e causam



encantamentos nas crianças e nos adultos. Tornando assim, um campo de experiências vasto de possibilidades e ricos em sua escuta e proposições.

## **A importância dos espaços no desenvolvimento da criança**

Os espaços devem ser pensados e organizados de maneira que atenda as singularidades de cada criança, deve ser agradável com objetos, com cores, aromas, sons, sabores um espaço multissensorial, um espaço flexível, em constante processo de transformação, sendo renovado, reinventado possibilitando à criança o protagonismo de sua aprendizagem. Para Horn (2004, p.19),

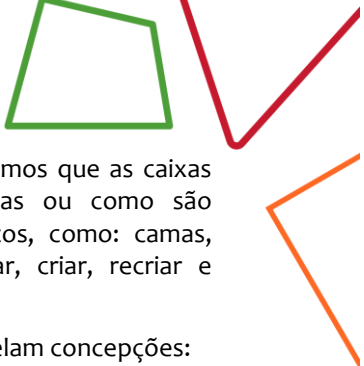
podemos inferir, por meio dessa ideia que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar.

A brincadeira é a atividade mais importante da criança, as escolas de Educação Infantil devem oferecer espaços adequados que favoreçam contextos lúdicos, onde as interações e as brincadeiras possam se desenvolver como eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil. Nesse sentido o espaço tem papel importante, porque é nele que as brincadeiras acontecem.

Estamos nos inteirando, buscando e coletando materiais para um trabalho de qualidade que possa instigar as curiosidades de nossas crianças numa perspectiva de espaços mais ricos, e potentes, que contemplem aromas, cores, som e luzes (...) compreendendo que os espaços podem suscitar muitas aprendizagens.

Para Rinaldi (2013, p.124), a percepção dos espaços é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela é modificada durante as diversas fases da vida e tem ligação estreita com a cultura do indivíduo, não apenas falamos línguas diferentes, também habitamos diferentes mundos sensoriais.

A maneira como organizamos os espaços, permite às crianças participarem deste ambiente sensorial, e deixam claro a concepção e os teóricos que fundamentam nossas práticas e ações, nos corredores de nossas escolas, caixas de papelão ambientam os espaços. Na sala e no parque externo outras caixas de diferentes tamanhos e espessuras são



organizadas permitindo suas explorações, observamos que as caixas dependendo do espaço que são disponibilizadas ou como são organizadas transformam-se em diferentes objetos, como: camas, castelos, casas, permitindo às crianças investigar, criar, recriar e interagir com seus pares e com os espaços.

Segundo Horn (2004, p. 15) os espaços revelam concepções:

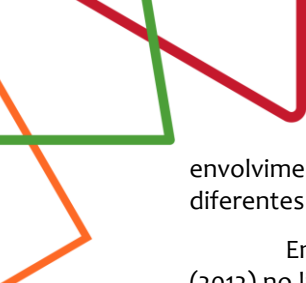
O olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que são postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

As salas em nossas escolas são os espaços de referência para as crianças onde cotidianamente são organizados ambientes para acolher, para investigar e para as explorar e descobrir, são planejados momentos com o brincar heurístico usando objetos da natureza e materiais de largo alcance proporcionando às crianças participar de diferentes vivências.

Atuamos e participamos de maneira ativa das organizações dos espaços e percebemos na prática o que os autores e pesquisadores nesta temática referem-se aos espaços como terceiro educador, Zabalza,(1998), Barbosa, (2008), Horn, (2004), e também nas leituras de autores que pesquisaram e apresentaram a região de Reggio Emilia, no norte da Itália, em escolas públicas infantis este conceito de espaços como um terceiro educador, parceiro do professor que favorece, oportuniza as interações entre criança-criança, criança-espaço, criança-objetos e criança-adulto norteiam toda a proposta pedagógica. Horn (2004, p.20) coloca que,

[...] o professor deve ser o parceiro mais experiente e provocar avanços ao desafiar esta Zona de Desenvolvimento Potencial de cada criança, sendo que tal interferência pode ocorrer a partir da organização de cenários desafiadores que possibilitem a vivência de experiências múltiplas pelas crianças.

O Documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (DCNEI), apresenta a importância do trabalho das professoras ao planejar os espaços. Porém deve-se levar em consideração que nem sempre este trabalho depende unicamente da boa vontade da professora, requer constante formação, conhecimento e o



envolvimento de políticas públicas, com um olhar voltado para as diferentes arquiteturas que nossas escolas são construídas.

Entre os autores que estudamos BARBIERI; BAROUKH; et al (2012) no livro” Interações: onde está a arte na infância?”, nos convida a olhar e pensar os espaços e ambientes nas escolas de maneira a favorecer as pesquisas e descobertas, pensar os materiais que serão disponibilizados e organizados, permitindo à criança explorar, investigar, criar e recriar com todo o seu sentido.

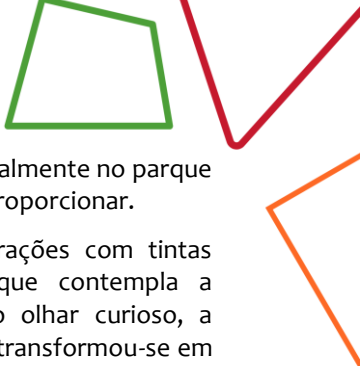
Outra autora, OLIVEIRA (2002), destaca que os ambientes permitem ao professor um olhar para um grupo menor de crianças, transmitindo assim mais segurança. A autora relaciona a organização dos espaços ao afeto e segurança.

Todos os espaços da creche e da pré-escola, e não apenas as salas de atividades, devem ser planejadas pela equipe de professores. Assim, ao existirem áreas para atividades de manuseio de argila, para pintura e para subir, trepar, escorregar e andar de velocípedes, surge para os educadores a possibilidade de interagir com pequenos grupos de crianças, garantindo um clima emocional de apego e segurança. (OLIVEIRA, 2002, p.197).

## **Investigações: um caminho possível**

Dessa forma consideramos todos os espaços possíveis de serem reutilizados e buscamos nosso repertório artístico e material para construir novas possibilidades de aprendizagem. Inicialmente destacamos a importância de propiciar às crianças vivências que despertassem os sentidos considerando a fase de desenvolvimento (2 a 5 anos), em seguida a ideia foi extrapolar o ambiente sala-referência e partimos para as vivências na parte externa da sala, os corredores, o solário, a biblioteca, o próprio ateliê, o parque, pátio. Após esse momento, investigamos que materiais seriam possíveis de serem manuseados, explorados e mais adequados para cada espaço. Foi e continua sendo um exercício de investigação, testagens, erros, acertos, reflexão, superação.

Um destaque nesta investigação, foi a renovação das experiências e possibilidades de uso do nosso parque, um espaço razoavelmente grande se tornou um ambiente rico de possibilidades. Foi gratificante descobrir um vasto tipo de materiais que poderíamos



oferecer às crianças nos diferentes espaços, principalmente no parque e perceber as experiências que somos capazes de proporcionar.

Iniciamos com uma sequência de explorações com tintas naturais, por meio de uma prática estética que contempla a organização dos espaços de forma a suscitar o olhar curioso, a descoberta e as investigações, onde nosso parque transformou-se em um grande ateliê a céu aberto. Não ficamos apenas nas explorações com tintas naturais, pensamos também em propostas e experiências estéticas que suscitassem todos os sentidos compreendendo a importância do parque como espaço de brincadeiras e interações.

No decorrer do nosso estudo, que também é uma pesquisa ação, o momento do parque está sendo repensado com o objetivo de favorecer situações significativas às crianças, novas investigações e desafios em diferentes situações e contextos. Estamos acrescentando materiais diversificados, pneus, tecidos, caixas de diferentes tamanhos e espessuras que são transformadas pelas crianças em casas, castelos, carros, camas, entre outros; também usadas como suporte para desenhos e pinturas, os tecidos transformam o espaço, dando significados a novas brincadeiras e descobertas usado como capas, cabanas, redes entre outros que ampliam a forma de ver da criança, nessa brincadeira de achar e se esconder tão típico da idade, os pneus, cones são propostos como desafios motores, oportunizando o desenvolvimento de diversas habilidades como saltar, escalar...

Utilizamos diferentes propostas com pinturas com água e esguichadores onde as crianças puderam explorar as paredes, o chão, o próprio corpo e dos colegas divertindo-se e ampliando seu campo exploratório.

Enfim, muito além dos brinquedos existentes no parque, exerceram a possibilidade de escolha, usaram seu tempo na atividade de interesse, compartilharam momentos com colegas de outra sala, momentos que qualificaram nosso trabalho enquanto professoras e qualificaram as experiências e as aprendizagens das crianças envolvidas.

A escola indiretamente ou diretamente foi envolvida nas vivências realizadas nos espaços de nossas escolas onde as crianças com suas infinitas possibilidades de brincar, criar e reinventar são as protagonistas.



As paredes externas às salas referência passaram a apresentar murais, as escadas, tetos, o portão de entrada apresenta fotos e propostas fixadas nas paredes através de divertidos painéis, onde são destacadas algumas vivências e produções das crianças realizadas com diferentes materiais e em diferentes espaços organizados esteticamente para a exploração e aprendizagem dos pequenos. Paredes com memórias afetivas, onde as crianças reconhecem a si mesmas e seus amigos, apreciam o momento vivido e imortalizado pelas imagens, revisitam as propostas e seus materiais, seus cheiros, suas texturas, seus sons (...) suas percepções.

A seguir algumas sequências de imagens que revelam espaços, ambientes, contextos pensados organizados e experimentados durante nossa pesquisa:

Na sala referência, (Figuras 1 e 2) espaço organizado para a brincadeira, para a exploração, para o jogo simbólico, para livre expressão do que é vivido, para conexões.

Figura 1 - Contexto de investigação na sala-referência com materiais de metal.





Figura 3 e 4 – Novas Propostas e rearranjos de espaços considerando o olhar estético.



Figuras 5,6 e 7 - Algumas propostas de contextos no parque nosso Ateliê a céu aberto.





## Considerações finais

Longe de encerrar esta pesquisa de ação, consideramos que é possível ressignificar os espaços nas escolas públicas de Educação Infantil. Durante o estudo muitas questões causaram inquietações, e nos fizeram perceber o quanto ainda precisamos estudar sobre o tema.

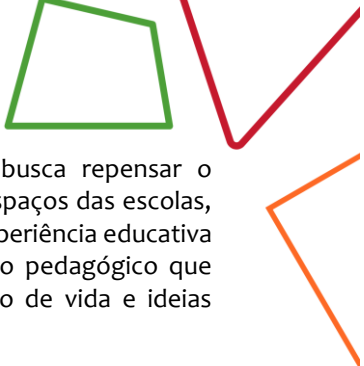
Refletimos sobre nossa prática, e com olhar atento e cuidadoso pensamos nas propostas e nas organizações dos espaços, foi possível observar que os espaços contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Segundo os pesquisadores e estudiosos dos espaços este movimento é permanente e contínuo.

Compreendemos que as experiências estéticas não se encerram no encantamento, mas continuam nas experiências que tocam as crianças e nos tocam, percebemos também que o espaço organizado esteticamente reflete na forma como a criança passa a organizar sua brincadeira, reflete no aprimoramento do olhar que fica mais minucioso, reflete na comunicação entre professor e criança, reflete na forma como nós professoras passamos a enxergar as necessidades e interesses de cada criança e captar os indícios de aprendizagens e aprofundá-los.

Concluimos ainda que a prática e a teoria devem ser constantemente revisitadas e testadas, dialogados entre os grupos de professoras, adaptados também para a realidade da escola e materiais existentes.

Aprendemos a perceber a potência dos materiais do dia a dia, materiais que descartamos como panelas, funis, materiais naturais que podem ser preciosos para a organização dos espaços e propositivos para as investigações e construção de conhecimento das crianças.

Percebemos que materiais e organizações simples se transformam em experiências valiosas, que algumas interferências, por mais simples que sejam, impactam positivamente no trabalho pedagógico, nas pesquisas e narrativas imaginárias realizadas pelas crianças, dão repertório ao acrescentarem novas funções aos objetos, ao ampliarem seus recursos gráficos, ampliarem suas estratégias motoras, habilidades sociais, contribuindo para a construção de novos rearranjos do ambiente a partir da escuta atenta realizada pela professora, fortalecendo investigações e percepções dos envolvidos, tornando-as cada vez mais aguçadas.



Dessa forma, a pesquisa é contínua e busca repensar o currículo da educação infantil, ressignificando os espaços das escolas, tornando-os ambientes potentes, favorecendo a experiência educativa e transformando práticas, na busca de um projeto pedagógico que considere a criança, capaz, um sujeito ativo, cheio de vida e ideias próprias.

## Referencias

BARBIERI, Stela; BAROUKH, Josca Ailine (Org.) et al. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Projetos Pedagógicos na Educação infantil. Porto Alegre. Artmed. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, 1998.

BRASIL, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.


BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1998

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004



HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

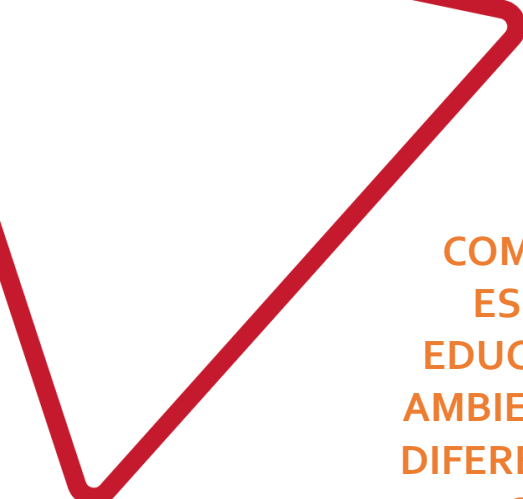
RINALDI, Carla. **O ambiente da infância**. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO, **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMELs da cidade de São Paulo**. São Paulo, 2006.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da Primeira Infância**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VECCHI, Vea. **Que tipo de espaço para viver bem na escola?** In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

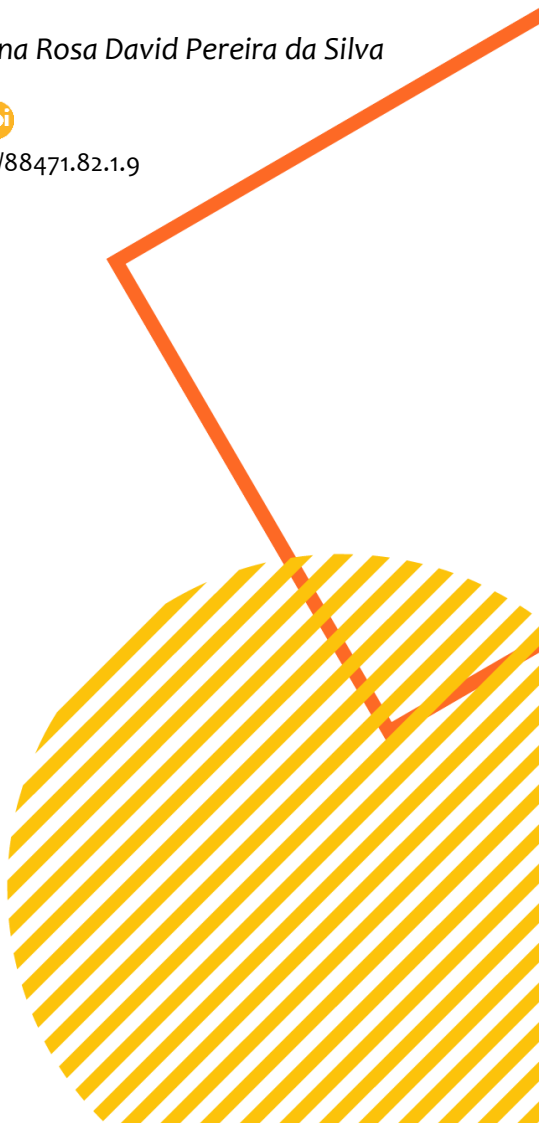
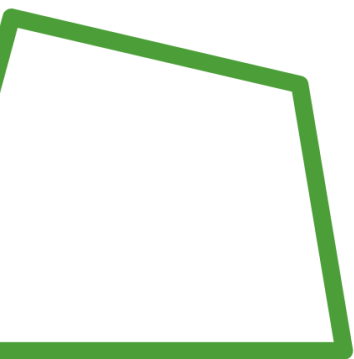


COMO TRANSFORMAR O  
ESPAÇO ESCOLAR DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NUM  
AMBIENTE QUE RESPEITE AS  
DIFERENÇAS E AS CULTURAS  
QUE ALI HABITAM

*Cristina Ramos da Silva e Cristina Rosa David Pereira da Silva*



10.47247/DAS/88471.82.1.9






## Introdução

Tem sido frequente a sugestão, na escola, de se favorecer um diálogo que permita a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes. Nessa perspectiva, trata-se de promover trocas, estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes ampliados. (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p.53)

O presente texto apresenta um relato de experiência de duas gestoras de escolas privadas de Educação Infantil do município de São Paulo, que, a partir dos estudos feitos no Curso de Mestrado em Educação Profissional - Programa de Formação de Formadores – FORMEP, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nos anos de 2017 a 2019, se debruçaram a entender e colocar em prática junto com os professores e as crianças pequenas, a necessidade de todas as crianças se reconhecerem no espaço escolar e na comunidade que se inserem, a fim de entenderem a cultura e tradição local, a partir da história do território em que estão inseridas e das famílias dos estudantes. A trajetória traz a aproximação de duas temáticas: as experiências formadoras dos professores, pautadas no cotidiano escolar, nos registros feitos e utilizados como fonte de reflexões (diário de bordo e documentação pedagógica) e na vivência das crianças num processo de constituição identitária. Neste trabalho apresentamos o recorte do trabalho voltado para a questão étnico-racial, evidenciando a importância da construção de práticas promotoras de igualdade racial.

A problemática que orienta o desenvolvimento desta experiência se traduz a partir da seguinte questão de estudo: Como transformar o espaço escolar em um ambiente que respeite as diferenças e as diversas culturas que ali habitam? Para responder a essa questão, o estudo estrutura-se dentro da perspectiva qualitativa e traz como sustentação teórica autores como: Hooks (2019), Almeida e Placco (1996), Wallon (1986), Gomes (2003) e Dubar (2005).

Considerando o momento de pandemia que vivemos pela Covid-19, ainda precisamos pensar e modificar propostas, espaços, dinâmicas, construindo uma nova prática educativa que busque garantir os direitos das crianças e interagir em seu entorno.



## A escola como um lugar de construção identitária

*A diversidade garante que crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas.  
(Malala Yousafzai, 2018)*

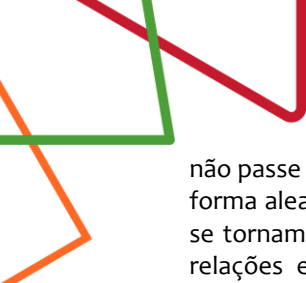
A instituição de Educação Infantil caracteriza-se como um espaço significativo para a construção de diferentes aprendizados e convivência entre iguais e diferentes, ou seja, um espaço marcado pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, classe social e geracional, podemos afirmar que neste coletivo de pessoas diferentes existe uma diversidade de culturas e neste ambiente que cada indivíduo constrói sua identidade. Dentro deste espaço educativo as diferenças individuais, de cada pessoa e as diferenças sociais e ou culturais tornam-se mais evidentes, pois são constantemente confrontadas com a cultura universal propagada através do currículo escolar.

Para nós, a escola mostra-se como um espaço de produção de cultura, são as brincadeiras, as vivências, as perguntas, as rodas, as narrativas, que vão construindo esse repertório infantil. A criança é um ser único, cheio de potencial para construir a própria cultura e o seu próprio conhecimento, devendo os adultos tornar visível suas experiências, dando oportunidades para se expressarem e pensarem sobre o seu cotidiano.

Assim como Malala (2018) traz em sua frase, durante sua passagem pelo Brasil em 2018, as culturas das infâncias - termo utilizado no plural, por conta da diversidade racial, social, cultural e econômica das crianças em diferentes territórios e tempos históricos possibilitam o sonhar e o fantasiar, e dentro desta perspectiva três aspectos devemos salientar: a) o que são produzidos pela criança; b) o patrimônio cultural das infâncias; e c) as produções de adultos que dialogam com o público infantil.

Em suas pesquisas, Wallon descreve sobre o desenvolvimento da pessoa e pontua que a pessoa se molda pelo meio social em que vive. O papel que o outro exerce é fundamental para essa constituição e nessa relação as pessoas são constituídas e se constituem mutuamente, de acordo com o papel e o lugar que ocupa no grupo social. Assim, a pessoa deve ser vista como parte integrante do meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui, e a afetividade deve estar presente em todas as ações, pois não há aprendizagem que





não passe pelo afetivo e pelo motor. Os grupos podem se constituir de forma aleatória ou mais formal, como no caso dos grupos na escola e se tornam um espaço de potência de crescimento, de interações, de relações e que são realmente imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Todos os espaços que a criança convive contribuem para sua formação; com essa perspectiva, no âmbito da escola, o que podemos fazer para propiciar um espaço acolhedor, que respeite as pessoas, a diversidade e que possibilite às crianças conviver com as diferenças e respeitá-las?

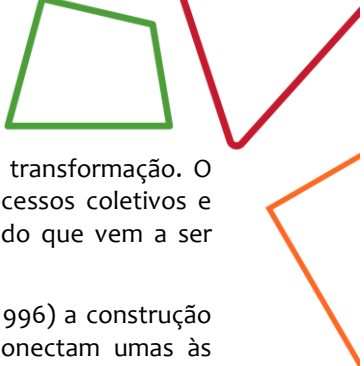
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) apontam como um dos princípios éticos, a valorização as diferentes culturas, identidades e singularidades cabendo-nos proporcionar condições e oportunidades para que isso aconteça pois,

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico- racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. (DCNEI, 2013, p. 87).

Uma Educação Infantil que se propõe a ser inclusiva precisa desconstruir estereótipos, apresentar às crianças, através de propostas curriculares, de rodas de conversas, de histórias, de escuta ativa das próprias crianças, questionamentos e pontos a serem pensados e vivenciados por todos nós.

Existem inúmeras produções de diversas linhas teóricas que abordam o conceito de identidade, neste texto apresentamos o conceito dentro da abordagem sociológica.

A definição de identidade dentro de uma visão sociológica, para Dubar (1995) e Almeida e Placco (1996) é vista como um processo em construção, onde as histórias sociais e individuais se misturam e formam novas identidades, em um movimento contínuo de aprender e ensinar, um com o outro. Essa identidade é o espelho do que acontece com as pessoas, no qual nos constituímos e constituímos os outros,



num processo dialético - um processo de intensa transformação. O autor diz que há um movimento histórico de processos coletivos e individuais que modificam conceitos e definições do que vem a ser identidade, à medida que eu me constituo no outro.

Para Bauman (apud ALMEIDA e PLACCO, 1996) a construção da identidade acontece quando as pessoas se conectam umas às outras, incluindo ou segregando experiências, as autoras descrevem em sua obra sobre o conceito de identidades culturais, onde defendem que nossa identidade surge a partir do meio em que estamos inseridos.

Segundo Gomes (2017) a identidade não é algo inato já que


Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (2017, p. 41).

Deste modo, podemos afirmar que a construção da identidade na criança se dá pela interação com seu meio social, o qual acontece em primeiro momento no seio da família e em seguida, na escola. A inserção da criança nos espaços escolares se faz diferente ao da família, favorecendo as relações e novas interações, ampliando, assim, seus conhecimentos a respeito de si e dos outros.

Todo o repertório construído dia após dia, tais como as brincadeiras inventadas, o que surgem espontaneamente, os desejos e os medos, assim como as narrativas que emergem destes momentos, nos levam a entender o que as crianças dizem e o que estão apresentando com suas ações e omissões.

As crianças têm o direito de serem tratadas como pessoas que se expressam, com suas culturas, repertório e é preciso oferecer esse espaço para a construção de suas identidades. Cabe a nós, professores, propiciar situações de interação com os outros.

Considerando que o período em que a criança frequenta uma instituição de Educação Infantil caracteriza-se como etapa de grande importância em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, é sabido que as relações estabelecidas no âmbito escolar contribuem para a construção da sua identidade.



Nas escolas promovemos atividades, contextos, espaços de conversa, de vivências, juntamente com as relações estabelecidas nos grupos os quais a criança convive.

## **Um currículo para a infância que respeite as diferenças e as culturas**

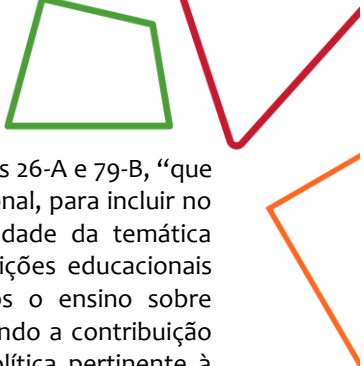
Um currículo voltado para a infância deve considerar a criança como um sujeito social de direitos, capaz, criativo e com especificidades diferentes dos adultos, ou seja, a criança deve ser a protagonista de todo processo e tal concepção irá direcionar todo o nosso trabalho pedagógico. Pensar na criança como sujeito de direitos implica em organizar o ambiente escolar, separar os materiais, planejar propostas que garantam o direito de viver a infância e ser respeitado dentro das suas diferenças.

A garantia destes direitos passa pelo trabalho onde o brincar é o eixo condutor de todo planejamento pedagógico, onde a criança tenha a oportunidade de expressar-se através das múltiplas linguagens, promover interações significativas entre as crianças, as diferentes culturas que formam o povo brasileiro, oportunizar a convivência com as diferenças de gênero, raça, geracional, social e cultural. Olhar para as crianças nas suas subjetividades e acolhê-las respeitando e valorizando sua história, sua cultura, sua identidade e limitações sejam físicas, cognitivas ou emocionais.

Decidimos pensar em um currículo que integre as questões de diversidades culturais, pois, a escola é um dos espaços que influencia na construção da identidade da criança. As crianças vão dando significados e significações ao que vivem e um interfere no outro, no que fala, no que faz, como cada um age. E é nessa interação que podemos estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas, as vivências e experiências infantis, e as que elegemos ao longo do ano serem importantes e fundamentais para essa construção conjunta.

Consideramos que vivemos em um país multirracial e que não podemos mais pensar em educação sem considerar tal diversidade étnica, além disso, independentemente da quantidade de crianças negras que uma instituição de educação possa ter, educar para a igualdade racial inclui em educar para a cidadania.

Abordar as questões étnicas raciais no currículo garante o cumprimento da Lei nº 10639/03 que altera a Lei nº 9394/96 (Lei de




Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos artigos 26-A e 79-B, “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” todas as instituições educacionais tornam-se obrigadas a estabelecer nos currículos o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas: social, econômica e política pertinente à história do Brasil. Cabe ressaltar que na Educação Infantil o trabalho é voltado a partir das práticas do brincar, da literatura infantil, da música e dança.

Como complemento da Lei, 10639/03, no ano de 2004 foi elaborado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujos objetivos visam contribuir para que o povo negro construa uma identidade valorizada, sintam-se orgulhosos de seu pertencimento étnico racial e reconheçam-se na cultura nacional, como combater o racismo.

É papel da escola atuar no combate ao racismo, pois no espaço escolar que crianças negras vivenciam suas primeiras experiências de preconceito racial e constroem a partir do que ela vê e ouve uma imagem negativa ou positiva de si mesmas. Se as crianças negras receberem mensagens valorativas das pessoas que convivem na escola acerca de suas características físicas e jeito de ser, aprenderão a sentir-se bem e construir uma imagem positiva de si. Se as crianças negras receberem mensagens valorativas das pessoas que convivem na escola acerca de suas características físicas e jeito de ser aprenderá a sentir-se bem consigo mesmo e construir uma imagem positiva de si mesma. No caso das crianças brancas, terão a oportunidade de aprender a valorizar outros grupos étnicos e a não se verem como superiores.

Não se trata apenas de questões pedagógicas, mas sim de um direito adquirido a todas as crianças e que não podemos negar enquanto profissionais da educação, pois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) assegura este direito quando afirma no artigo 2º que a educação também tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania. Portanto para assegurarmos uma educação que forme para o pleno exercício da cidadania é necessário promover práticas promotoras de igualdade racial e de valorização das diferentes identidades.

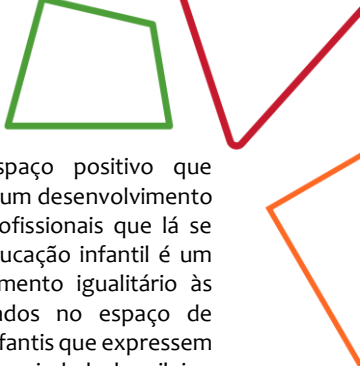


Educar para a cidadania também pressupõe oferecer a todas as crianças o direito de conhecer a história de seu povo, suas origens e levá-las a sentir orgulho de seu pertencimento étnico e construir a partir de então uma imagem positiva de si mesmo.

Nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004) coloca que pedagogias de combate ao preconceito racial e discriminação tem efeito positivo em brancos e negros uma vez que: Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (DCNs- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS, 2004, p. 16).

Ainda sobre a importância de trabalhar a temática racial com crianças pequenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) apontam como um dos princípios éticos a valorização as diferentes culturas, identidades e singularidades cabendo à escola proporcionar condições e oportunidades para que isso aconteça, pois desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. (DCNEI, 2013, p. 87).

Educar para a igualdade racial vai além de elaborar projetos e atividades, requer de nós profissionais da educação questionar nossa prática, nossas ações, os motivos que nos levam a agir de tal maneira, refletir nos tipos de brinquedos disponibilizados as crianças, nos materiais de leitura, no modo como falamos e nas expressões carregadas de preconceito que reproduzimos. Educar para a igualdade racial também implica em nos despir de tudo que aprendemos no decorrer da nossa formação da visão romântica que temos da escola e abrir para novas possibilidades de aprendizado e questionar até que ponto a escola busca promover a igualdade. Nas palavras de Cavalleiro (1999, p. 41).



A escola representaria, assim, um espaço positivo que respeitaria as crianças, possibilitando-lhes um desenvolvimento sadio. Essa mesma percepção tem as profissionais que lá se encontram. Para todas o cotidiano da educação infantil é um espaço que proporciona um desenvolvimento igualitário às crianças. Entretanto, não são encontrados no espaço de circulação das crianças cartazes ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira. Nesse espaço, também não há falas que apontem para a percepção da existência da diversidade étnica no espaço escolar, e nem na sociedade.

Dentro deste contexto a literatura afro-brasileira surgiu-nos como uma potente ferramenta para trabalhar a valorização e fortalecimento da identidade negra e a desconstrução de preconceitos e apresentar o continente africano para além dos animais e paisagens selvagens. Assim, buscamos apoiar na ressignificação e empoderamento das crianças negras de nossas escolas. E, da mesma forma, estamos trabalhando numa perspectiva de desconstrução de práticas e atitudes pautadas no preconceito e no racismo, o que, por muitas vezes, é um grande desafio. Nesta direção, nos embasamos em

Gomes (2005), ao pontuar que uma das estratégias para superar este tipo de pensamento é compreender que a educação racial não é voltada apenas para negros e que a superação do preconceito sobre a África e o negro poderá causar impactos positivos para todos os grupos étnicos, levando-os a uma visão afirmativa sobre a diversidade.

Segundo Campos e Rosemberg (1995) apontam que através da leitura a criança também desenvolve sua identidade cultural racial e religiosa, desde modo utilizaremos livros de valorização e resgates de diferentes culturas, assim a literatura infantil torna-se uma potente ferramenta para trabalharmos com questões relacionadas às relações de gênero, questões de igualdade racial, trabalhando para fortalecer as diferentes identidades raciais e combater os preconceitos e a reprodução dos mesmos desde a pequena infância.

Objetivamos por meio da literatura afro realizar um trabalho com a leitura de livros que abordassem a igualdade racial de modo a contribuir para o fortalecimento da identidade da criança negra e ampliar a representatividade negra na escola, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da

sociedade brasileira, promovendo uma consciência cultural mais igualitária, para vencer o preconceito racial.

Em reuniões de formação com as professoras levantamos alguns títulos, fizemos as compras, lemos e procuramos identificar pontos que precisávamos entender melhor, e para acompanhar a discussão com as crianças. Quando os livros chegaram foi uma festa, estávamos ansiosas.

Figura 1- Literatura afro



Acervo da unidade escolar 2021

Outra prática utilizada na escola são as rodas de conversas, uma forte aliada às aprendizagens das crianças, além de trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvem a opinião, a exposição de seu ponto de vista, também a habilidade de relacionar fatos com o que se sabe, o respeito entre elas e com os demais, o esperar sua vez para falar, a atenção ao ouvir o outro.

Figura 2- Ampliando repertório literário



Acervo da unidade escolar 2021


Figura 3- Representatividade negra na literatura



Acervo da unidade escolar 2021

Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças foram expressando o modo como viam e se relacionavam com a figura do sujeito negro.





Em um momento de leitura na roda, uma criança de 5 anos disse que se fosse sorteado para levar livros para casa não escolheria o livro *Meninas Negras*, de bell hooks<sup>1</sup>. pois não gostava da “cor delas”.

Outras crianças, de maioria branca, sentiram-se sensibilizadas e começaram a expor situações de racismo que já haviam presenciado em relação a outras crianças e argumentavam que “não importava a cor da pele, o importante era ser amigo”. Outra criança compartilhou que, antes do projeto, “não gostava de brincar com crianças negras” e que, depois, passou a brincar e o colega “era muito legal”. Além das crianças, os pais, em reunião pedagógica, relataram ter presenciado racismo na escola que frequentaram e que não havia ações para que o tema fosse discutido.

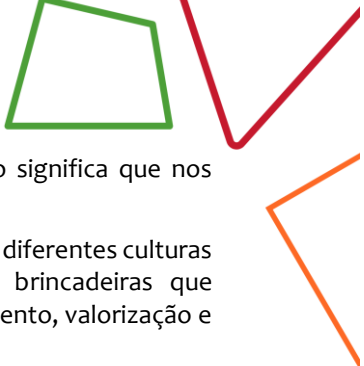
Cabe salientar que a criança reproduz o que ouve e está a sua volta, e que a imagem do negro historicamente foi construída de forma negativa. Compreendemos que combater o preconceito racial e a desconstrução de preconceitos é um objetivo que não se alcança em apenas um projeto, constitui-se em um processo que deve ser construído ao longo da vida escolar e fora da escola. Ainda que a escola não seja a única responsável pelo combate ao racismo, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) sabemos da sua relevância social e importância enquanto instituição responsável para educar para a cidadania.

Os grupos podem se constituir de forma aleatória ou mais formal, como no caso dos grupos na escola e se tornam um espaço de potência de crescimento, de interações, de relações e que são realmente imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Acreditamos que discriminações e preconceito não nascem com a criança, mas são aprendidas socialmente e, a escola precisa contribuir com modelos e reflexões sobre as diferentes culturas, privilegiando atitudes, práticas, valores calcados em princípios como a ética, a justiça e igualdade, na busca incansável por uma educação antirracista, antissexista, democrática. Entendemos que uma educação promotora de igualdade racial, busca enfrentar todas as manifestações racistas que surgem na escola, bem como sua origem, causa, isto é, aquilo que as sustentam; suas diferentes dimensões e formas, aceitar

---

<sup>1</sup> pseudônimo da aclamada escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins, nascida em 1952, na cidade de Hopkinsville, Kentucky (EUA) e que faleceu em 2021),



brincar com a criança negra é um passo, mas não significa que nos tornamos menos racistas.

Propomos um ambiente que integrou essas diferentes culturas com histórias, personagens, pesquisas, jogos e brincadeiras que abordavam o conteúdo voltados para o reconhecimento, valorização e respeito das diferenças socioculturais.


Não só trabalhamos nas rodas de conversa, mas com muitas histórias que trazem personagens negros e indígenas, personagens com deficiência etc., bem como, nos jogos de diferentes grupos e brincadeiras de diferentes culturas, teatro, das produções feitas pelas crianças. Aos poucos, as crianças aprenderam sobre os diversos assuntos, se colocando no lugar do outro e começando a ter noções de igualdade, pois como Gomes (2003) concluiu em uma de suas pesquisas sobre a influência da escola na construção da identidade da criança e adolescente negro, o trabalho realizado pela escola voltado a valorização do corpo negro, do cabelo e da cultura contribui para o fortalecimento da identidade negra.

### **Algumas considerações sobre o processo**

Retomando a questão que norteou o estudo “Como transformar o espaço escolar em um ambiente que respeite as diferenças e as diversas culturas que ali habitam?” chegamos à conclusão que é possível desenvolver um trabalho valorizando as diferenças presentes na escola e pensar/ repensar em novas propostas de atividades e vivências na busca da construção de uma escola que valoriza e respeita as diferenças de gênero, raça, classe social. No entanto, isto se dá em um processo de desconstrução de um currículo hegemônico e eurocêntrico, bem como investir em formação de professores. Nesta direção Gomes (2003) diz que

O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente.

Os resultados mostraram que o trabalho proposto abriu espaço para a conversa, para reflexões individuais e no coletivo da equipe escolar, na mudança de práticas educativas com e para as crianças. Contudo, nessa experiência, identificamos a necessidade de



espaços para acolhimento e formação dos profissionais, sendo imprescindível, promover reflexões pautadas numa concepção de criança produtora de cultura e detentora de direitos.

É preciso levar os professores e os demais colaboradores e participarem de momentos formativos, que tragam uma reflexão mais aprofundada sobre os temas, que possam se colocar, dialogar, expor suas opiniões e levar esse conhecimento à prática, assim eles também vão interiorizando esse conhecimento e desconstruindo o que aprendemos por muitos anos. Para isso o autoconhecimento é fundamental e necessário de se trabalhar.

É preciso ensinar para as crianças a importância das diferentes culturas na construção do nosso país, assim como, ensiná-las a valorizar e respeitar toda a diversidade que há na sociedade. Assim, procuramos aproximar as crianças dessa história, sabendo que cabe à escola ressaltar as inúmeras contribuições desses diferentes povos. Cuidados com o espaço da sala também foram observados.

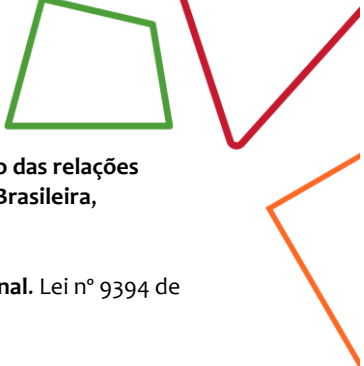
A nosso ver, as crianças precisam se sentir representadas, acolhidas e respeitadas no ambiente escolar. Assim, através das histórias, com a organização dos espaços e ambientes com a utilização de figuras referenciais de pessoas negras em posição de destaque social, adoção de bibliografia e obras de arte de artistas negros etc., é possível caminhar na construção de uma educação que o reconhece e valoriza a história e a cultura dos diferentes povos.

As famílias também precisam ser envolvidas e se envolver nesse processo de (des)construção. É de fundamental importância! Elas são peças-chave para complementar esse conhecimento, porém também se faz necessário muitas conversas e momentos de reflexão para que entendamos como conhecemos, entendemos e respeitamos as diferentes culturas e ter a certeza de que estamos fazendo o melhor para nossas crianças; e a escola é uma ótima parceira para trabalhar com a sua comunidade.

## Referências

ARROYO Miguel. **Vidas Ameaçadas**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2019

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil**. Editora Appris, Paraná, 2021



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**, Brasília, Brasília, MEC, 2004

BRASIL, LDB. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20/12/1996.

BRASIL, Lei n.10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão**. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.* São Paulo, 1999.

DUBAR, Claude. Introdução e Capítulo 1. Dinâmicas históricas das formas identitárias. In DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, SP, 2009. p 11-74


FARIA, Ana Lucia G; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patricia D. **Por uma cultura da infância**. Autores associados, São Paulo, 2012.

GOMES, N.L. Educação. **Identidade negra e formação de professores/a: um olhar sobre o corpo e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, nº1, p.167-182, jan/jun.2003;

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/>. Acesso em 07/09/2022.


hooks, bell. **Ensinando Comunidade, uma Pedagogia da Esperança**. Editora Elefante, São Paulo, 2021



\_\_\_\_\_, bell. **O feminismo é para todo mundo**. Editora Rosa dos tempos, Rio de Janeiro, 2021

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU Candau, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2008, p 53

WALLON, H. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, Jaqueline (org.). Henri Wallon. São Paulo. Ática. 1986 [1954]. p.168-178

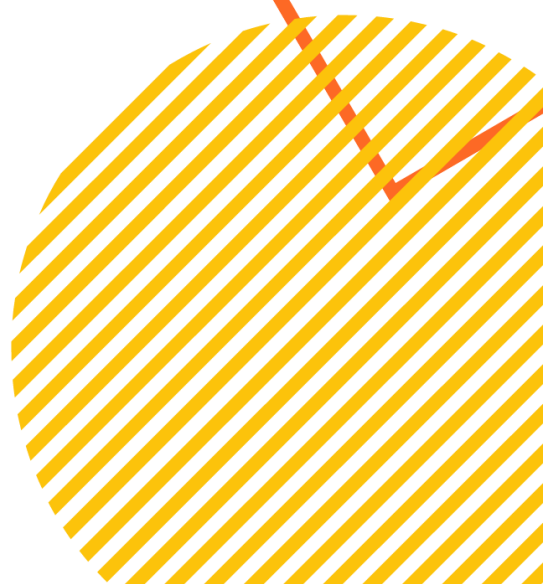


# PLANEJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS DE UM COTIDIANO ESCOLAR REMOTO

*Bruna Breda e Nádia Massagardi Caetano da Silva*



10.47247/DAS/88471.82.1.10





## Introdução

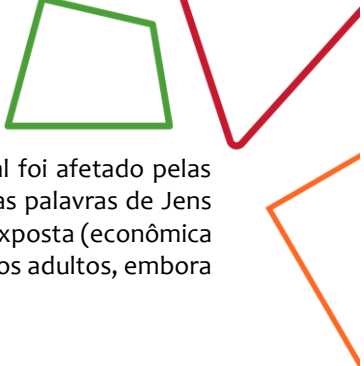
Este capítulo traz reflexões acerca da prática pedagógica na educação, mais precisamente, sobre os processos de planejamento durante o ensino remoto no ano de 2021. O ensino remoto foi alternativa encontrada ao longo dos períodos mais graves da pandemia de Covid-19 que, em nossa instituição, se manteve unicamente remoto até agosto de 2021 e híbrido até o final daquele ano letivo.

Este relato diz respeito às ações realizadas com a última turma/agrupamento da educação infantil do Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), chamado Infantil 2. O NEI-Paulistinha/Unifesp, como nos referimos a partir de agora, é uma unidade universitária federal de educação básica que atende crianças da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental. Localizado na Vila Clementino e, São Paulo, recebe crianças cujas famílias são trabalhadoras do complexo Unifesp/Hospital São Paulo e do entorno - moradoras ou filhas de trabalhadores do bairro.

Durante os anos de 2020 e 2021, quando dos períodos de maior restrição das medidas de isolamento social devido à COVID-19, vivemos em meio às incertezas do momento e junto com muitos profissionais da educação nos questionamos sobre como seguir, o que fazer e, como bem disseram Anjos e Pereira (2021, p. 4)

De um lado, se encontram as preocupações com os vínculos construídos com as crianças desde bebês e, de outro, a impossibilidade do atendimento diário em um equipamento que, além de ser um espaço de educação e de cuidado, se constitui como lugar de proteção para muitas crianças que são vítimas de muitas mazelas em seus contextos de vida.

Assim, ainda no ano de 2020 foi feito levantamento com as famílias de nossos alunos para melhor entender as possibilidades materiais familiares e, dentre nossas 467 crianças matriculadas, apenas 3 não tinham acesso à internet, o que possibilitou a manutenção dos encontros à distância enquanto as atividades da universidade mantiveram-se completamente remotas. Destacamos que tivemos crianças com grande e constante participação nos encontros, crianças cuja organização familiar dificultava a participação e crianças que não queriam participar dos encontros mesmo tendo esta possibilidade, afinal, fomos todos afetados de diferentes formas nesse período, e,



obviamente as crianças, como um grupo geracional foi afetado pelas mesmas circunstâncias que todos os demais, ou, nas palavras de Jens Qvortrup (2011, p. 207), “a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”.

## Planejar em cenários incertos

Ao final de 2020 não sabíamos como seria o cenário do ano seguinte e de forma geral, planejamos o ano seguinte baseados em incertezas sobre o retorno presencial e compartilhávamos do sentimento de Santos e Pereira (2020, p. 1178) de que “o ano não acabou e parece não ter fim. Vivemos um ano que findará oficialmente no calendário, mas que carregaremos para o resto de nossas vidas”. E, naquele terreno incerto, o NEI-Paulistinha/Unifesp organizou as turmas para 2021 visando o retorno presencial, que só aconteceu no segundo semestre, e contava com três turmas do último agrupamento da educação infantil e um conjunto de sete professoras<sup>1</sup>.

Ao nos depararmos com o início de um segundo ano de ensino remoto e distanciamento social pudemos utilizar as aprendizagens do ano anterior ainda no período de planejamento inicial. Dessa forma, antes mesmo dos primeiros encontros com as crianças, “subvertemos” a organização das turmas do infantil 2.

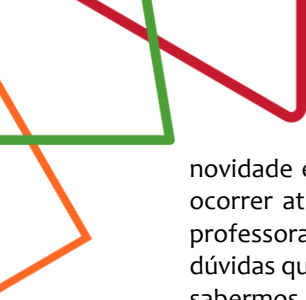
Como no ano anterior percebemos que um maior número de possibilidades de encontro permitia atender as possibilidades das famílias, a primeira etapa de nosso planejamento foi a de organizar possibilidades de horários distintos para que cada família verificasse qual seria o melhor momento de participação das crianças. Assim, foram criados cinco grupos de encontros síncronos com uma dupla de professoras responsável. Na primeira reunião com as famílias explicamos sobre essa possibilidade e após o preenchimento de um formulário google, as crianças foram separadas em grupos.

Mas como seriam esses encontros? Como nos aproximar das crianças através das telas? No ano anterior, as crianças e professoras se conheciam pessoalmente, mas dessa vez, não. Embora algumas já se conhecessem anteriormente, a configuração atual do grupo era uma

---

<sup>1</sup> O NEI-Paulistinha atende as crianças da educação infantil em período integral, das 07h às 19h e tem professoras com diferentes jornadas de trabalho e crianças com diferentes horários de entrada e saída.





novidade e todo o processo de estabelecimentos de vínculos deveria ocorrer através das telas. Boa parte das primeiras reuniões entre as professoras para planejar esse encontro era tomada por incertezas e dúvidas que não poderiam ser sanadas naquele momento. Apesar de já sabermos um pouco mais sobre as ferramentas - utilizamos o google meet para os encontros e o Whatsapp para o contato com as crianças e com as famílias - como poderíamos receber essas crianças sem abraços, sem colo, sem as interações e brincadeiras que tanto prezamos na educação infantil? Como acolher afetuosamente, brincar e interagir à distância? Se há tanto estudávamos formas de acolhimento na escola da infância, recorrendo a um referencial já consolidado de estudos na área, a nova condição (ainda que provisória) exigia que lançássemos mão de novas estratégias, criássemos parâmetros para nos apresentarmos, conhecer e nos fazer conhecer pelas crianças.

O que vivenciamos logo no início foi a importância de planejarmos propostas de vivências e experiências que através das telas fossem repletas de interações entre as crianças e delas com as professoras e, não conseguimos pensar sobre um jeito melhor do que justamente pela brincadeira.

Inicialmente foram pensadas ações comuns a todos os grupos com vistas ao acolhimento das crianças através do ambiente virtual e estabelecimento de vínculos entre crianças e professoras, tomando o desenho como linguagem a ser privilegiada nas interações, assim como a brincadeira, elemento central na educação infantil. A escolha de nomes para os diferentes grupos foi uma estratégia que muito colaborou no processo de constituição dos grupos e de interação das crianças. Em nosso planejamento já havíamos estabelecido que a partir desse convite, cada grupo seguiria seu caminho, de acordo com a dinâmica dos encontros e grupos, afinal, ter as crianças como centro do planejamento naquele contexto atípico era nosso grande desafio a ser assegurado.

A seguir, descreveremos um pouco como se deram os primeiros encontros remotos com as crianças para então refletirmos sobre o movimento de propostas planejadas antes de conhecermos as crianças e as mudanças que sabíamos - e queríamos - que ocorressem em nossos planos a partir do encontro com elas.



## O Grupo - os Super Bichos-Íris


Nosso primeiro encontro virtual aconteceu na última semana de fevereiro, quando, com intuito de mapearmos algumas preferências das crianças, as convidamos para uma viagem à lua! Esta foi nossa primeira proposta: uma brincadeira de irmos para a Lua e levarmos conosco algo que gostávamos muito. Na viagem, Manu levou sua boneca; Victor seu cachorro de pelúcia; Estela o Snoopy (e o bolo delicioso feito por seu pai!); Júlia levou com ela sua melhor amiga, a Luisa; Laura levou toda sua família e Valentina seu unicórnio. Findada a brincadeira, nossa proposta foi a de fazermos desenhos dessa nossa viagem e mandar para o grupo de Whatsapp da turma.

Em nosso segundo encontro tivemos um retorno muito positivo sobre a atividade anterior: Júlia nos surpreendeu com um foguete construído por caixas de papelão e todo cheio de detalhes. As demais crianças também pareciam entusiasmadas e curiosas pela brincadeira que seria proposta. Propusemos a realização de desenhos malucos, em que seriam combinados, aleatoriamente, um objeto, um local e uma ação. Assim, as crianças e as professoras desenharam um gato tomando banho na lua e uma girafa numa festa na lua com um bolo.

Como a brincadeira da viagem à Lua rendeu conversas e desenhos nós, professoras, imaginamos que a Lua, o espaço, viagens siderais poderiam se tornar uma temática de interesse, inclusive se relacionando ao nome da turma, assim, em nossos encontros de planejamento, que aconteciam duas vezes na semana por meio do google meet, já discutíamos sobre novas propostas relacionadas ao tema.

No entanto, ao iniciarmos as conversas sobre o nome de nossa turma, as ideias sobre o espaço já não estavam mais presentes. As ideias apresentadas foram: Grupo do Arco Íris, Grupo Joanhina, Grupo de luz, Turma Cats, Flores e Arco-Íris, Grupo do Espaço, Pequenos Grandes Heróis. Precisamos de mais de um momento até encontrarmos uma temática que agradasse a maioria e que revelasse uma identidade do agrupamento. Em processo de votação, foi definido o nome Super Bichos-Íris, uma composição de elementos propostos por diferentes crianças sugerida por Júlia e aprovada por unanimidade.

O que fazer a partir dessa guinada na direção que nossas conversas pareciam tomar? Deveríamos insistir nas brincadeiras

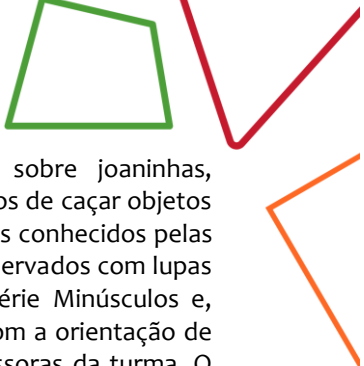


espaciais ou repensar nossas propostas? Nossa escolha foi ouvir as crianças. Ouvir as crianças, nesse sentido, significou agrupar as nossas intencionalidades de aprendizagem com propostas significativas para as crianças, afinal, como nos ensina Ostetto (2012, p. 177), o planejamento “não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível”. Assim, buscamos sistematizar o trabalho a partir do interesse das crianças. Mantivemos a linguagem do desenho como principal forma de registro de nossos encontros dentro da temática dos bichos.

É interessante olhar para esse processo vivido com certo distanciamento temporal, pois no auge dos acontecimentos muitas vezes nos sentíamos perdidas caminhando por uma direção que logo mudava. Pensávamos em propostas que logo perdiam o sentido, mas o que nunca se perdia eram nossas interações pelos quadradinhos do Google Meet. Algo muito importante que observamos a partir desse distanciamento, é que nosso trabalho com as crianças precisou ser mais dirigido do que normalmente seria, pois nossas práticas pedagógicas quando estamos presencialmente com as crianças apresentam uma dinâmica de constante movimento e conversa entre as nossas intencionalidades e o que move as crianças - seus desejos, curiosidades e interesses - o que faz com que os projetos acontecem de formas mais dinâmicas e menos dirigidas.

Este cotidiano com as crianças - como estávamos acostumadas - foi vivido fora do nosso alcance, em suas casas e, nós, professoras, perdemos a oportunidade de vivê-lo com elas. Como nos inspira Brougère, “criar o mundo cotidiano é aprender o mundo, entender como ele funciona para mergulhar nele. O mundo cotidiano é um mundo aprendido, na passagem da estranheza à familiaridade” (BROUGÈRE, 2012, p. 18). Ao vermos nossas possibilidades de criar esse mundo cotidiano reduzidas, percebemos a necessidade de sistematizar mais as nossas ações com as crianças, tendo em vista que nossos encontros eram encontros pontuais, sendo que o nosso mundo cotidiano se dava através dos quadradinhos do Google meet. Nosso grande desafio foi organizar essa prática de forma a respeitar as crianças garantindo a escuta delas “no meio do furacão”.

Notamos que nosso trabalho foi um trabalho outro e os bichos se tornaram o grande elo que mantinha o grupo unido, assim, nosso papel foi de propor novas experiências, brincadeiras e registros para as crianças a partir dos rumos que elas nos levavam a cada encontro síncrono.



De uma conversa e de uma história sobre joaninhas, começamos com os bichinhos minúsculos: brincamos de caçar objetos minúsculos pela casa, listamos bichinhos minúsculos conhecidos pelas crianças, fizemos desenhos minúsculos a serem observados com lupas caseiras. Vimos juntos um encantador filme da série Minúsculos e, inspirados pela narrativa, produzimos minilivros, com a orientação de uma convidada especial: a filha de uma das professoras da turma. O sucesso dos livros foi tamanho, que uma das crianças chegou a dizer que criaria uma coleção!

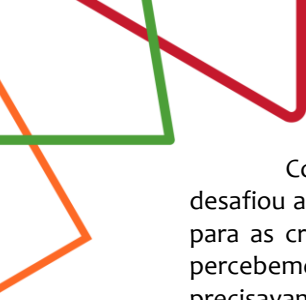
Tivemos a feliz incumbência de organizar a festa dos aniversariantes do mês, ocasião em que as crianças estiveram bastante entusiasmadas. Fizemos lista de comidas e bebidas, planejamos a decoração e, ao definir a temática novamente, as crianças manifestaram o interesse latente pelos bichos e sugeriram: animais amigos. A festa foi um sucesso! Crianças caracterizadas com os animais que mais gostavam, com direito a comes e bebes especiais, brincadeira de vivo e morto e bolo para a aniversariante do mês, que foi uma das crianças da turma.

### **Estabelecendo um plano com as crianças e em parceria com as famílias**

Em nossa escola, temos cada vez mais organizado as práticas em torno de projetos investigativos desenvolvidos com as crianças. Barbosa e Horn (2008, p. 31) são grandes inspiradoras dessa organização e, como elas, acreditamos que

um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilização de organização.

Assim, com vistas a trazer esse elemento de nosso cotidiano presencial e de envolver as crianças em atividades investigativas, e considerando a temática dos animais como a grande curiosidade e interesse das crianças, propusemos uma investigação sobre os bichos. Essa ideia foi muito bem recebida pelas crianças e por quase uma hora discutimos quais animais nos fascinavam, o que gostaríamos de saber sobre eles e definimos quais seriam pesquisados.



Como já dissemos anteriormente, o ensino remoto nos desafiou a encontrar um equilíbrio entre propostas mais estruturadas para as crianças e possibilidades abertas para o imprevisível. O que percebemos é que as interações durante os encontros remotos precisavam ser mais dirigidas, assim, propusemos que as crianças, junto de suas famílias, fizessem as pesquisas sobre os animais que escolheram e apresentassem para todo o grupo.

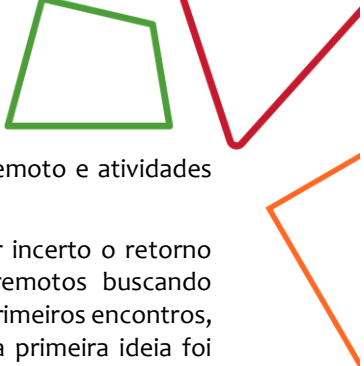
A cada encontro um animal foi apresentado por uma criança ou professora, seguido de desenho sobre informações mais interessantes da apresentação. Após cada encontro, as crianças enviavam fotos de seus desenhos para o grupo do WhatsApp e durante os meses de abril, maio e junho mergulhamos nessa jornada. Intercalando com as apresentações e desenhos, sempre propúnhamos brincadeiras: de caçar objetos pela casa, de “vivo ou morto” e jogos da memória criados pela professora Nádia.

Logo no início desse projeto investigativo, decidimos que faríamos uma miniciclopédia dos bichos com os desenhos e as informações coletadas nas apresentações e, para isso, todas as apresentações das crianças foram gravadas em áudio para que, assim, pudéssemos recorrer a este registro. Findado o semestre, tínhamos essa miniciclopédia digital e materialmente - que foi um presente para as crianças.

## **Retorno presencial parcial e continuidade das propostas remotas**

O segundo semestre de 2021 foi marcado em nossa escola pela organização do retorno presencial. Ele foi baseado nas normativas elaboradas pelo Comitê Permanente para Enfrentamento da Pandemia de Coronavírus e aprovadas pelo Conselho Universitário. Assim, coube ao NEI-Paulistinha/Unifesp elaborar um plano de retorno presencial, por meio de uma Comissão Local.

O retorno presencial das crianças e profissionais se deu de forma faseada, com ocupação 70% menor que o funcionamento regular, com diminuição do horário de funcionamento e, em alguns casos, com revezamento de crianças no atendimento. Esse processo de retorno fez com que parte das crianças permanecessem até o final do ano letivo somente em ensino remoto e parte das crianças com ensino híbrido -



atendimento presencial dois dias e um encontro remoto e atividades assíncronas.

Durante o mês de agosto, por ainda estar incerto o retorno presencial, demos continuidade aos encontros remotos buscando identificar qual proposta seria possível e, logo nos primeiros encontros, a temática dos dragões se tornou unânime. Nossa primeira ideia foi propor para as crianças a construção de uma narrativa que findasse com a produção de uma animação, tendo em vista o contexto remoto que vivíamos, no entanto, com mais uma alteração em nosso cotidiano com o retorno presencial parcial das crianças, percebemos que uma proposta com uma sequência de atividades mais sistematizadas não seria possível. Então, mais uma vez nos abrimos para lidar com as imprevisibilidades da educação infantil e, por mais paradoxal que possa parecer, um plano mais estruturado possibilitou uma proposta significativa para as crianças.

No segundo semestre, o que foi proposto para a turma dos Super Bichos-Íris foi uma viagem ao mundo com dragões. Esse planejamento mais estruturado permitiu que compartilhássemos de antemão com as crianças nossas viagens por histórias fantásticas de dragões, e, a cada parada dessa viagem, uma nova experiência com desenhos, pinturas e colagens era proposta para nossos registros.

Ao final dessa viagem, as crianças puderam revisitar essa jornada num ambiente virtual que foi construído e compartilhado ao longo do processo. O ano de 2021 ainda foi muito marcado pelas incertezas, que temos percebido que cada vez mais farão parte de nosso cotidiano escolar e que nós, professoras, agentes em contato direto com as crianças, e

Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. (OSTETTO, 2012, p. 175).

Por isso, refletir sobre o planejamento – flexível – num momento de incertezas como foi o ensino remoto e híbrido de 2021 nos parece ser uma importante maneira de em cada ação intencional da docência buscar a garantia do atendimento de qualidade na educação infantil.



## Referências

ANJOS, Cleriston Izidro. PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>

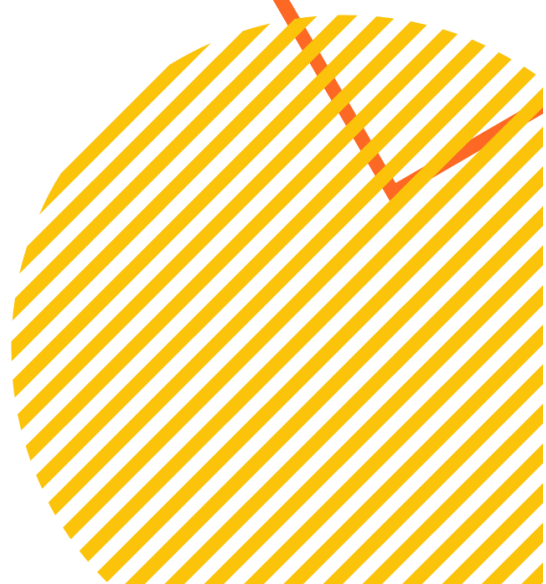
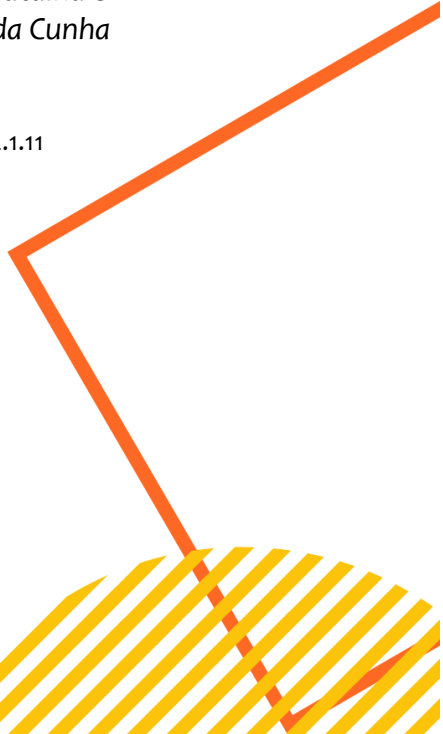
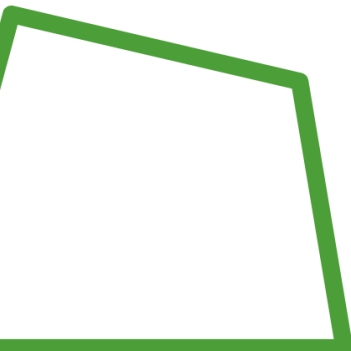
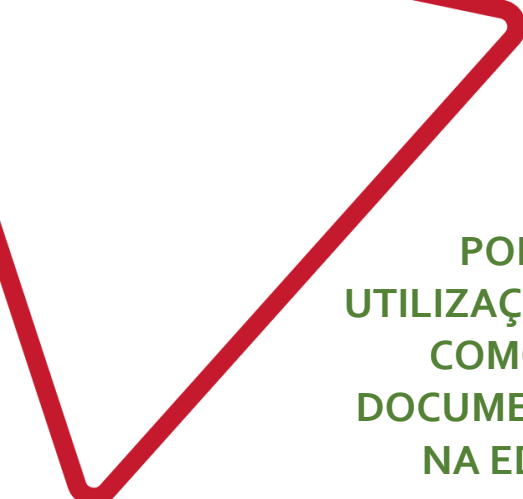
BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e apren;dizagens. In: BROUGÈRE, G. ULMANN, A.L. (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Trad: Antonio de Pádua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção formação de professores) p. 11-26

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>

SANTOS, Solange Estanislau dos. SARAIVA, Marina Rebeca. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>



# PORTFÓLIO DIGITAL: UTILIZAÇÃO DO "GOOGLE SITES" COMO FERRAMENTA DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Nilda Silvia de Andrade Batalha e  
Virginia Mara Próspero da Cunha*



10.47247/DAS/88471.82.1.11





## Introdução

A prática docente é tema de diferentes estudos e discussões, tanto no âmbito acadêmico, quanto prático. Em sala de aula, o professor precisa gerenciar diferentes demandas, mas todas com vista ao pleno desenvolvimento da criança. Isso só pode ser garantido com um trabalho de qualidade, tendo a criança como protagonista. Alguns parâmetros de qualidade estão expressos nos documentos norteadores oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

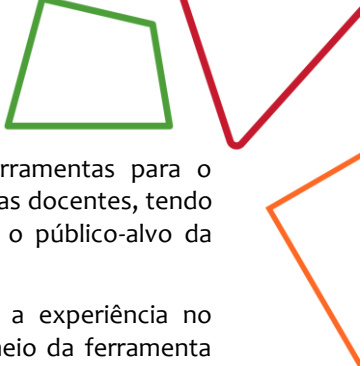
A primeira questão é sobre a definição de criança, que enfrentou mudanças no decorrer do tempo. Atualmente, a criança é considerada como um ser com características e necessidades próprias. As DCNEIs (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, traz a definição de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, pensante e questionador, torna-se necessário pensar a prática docente. É papel do professor planejar e organizar as propostas pedagógicas com intencionalidade, garantindo à criança o papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, a prática pedagógica deve ser orientada pelo planejamento de suas ações e balizada pela prática reflexiva (PERRENOUD, 2002).

Diferentes propostas e experiências são vivenciadas na Educação Infantil, mas grande parte delas fica restrita ao ambiente da escola e não alcança outras dimensões. Ou mesmo se perdem na rapidez das demandas ou são esquecidas e ignoradas por outros professores. Registrar e divulgar as práticas docentes confere credibilidade e oportuniza a criação de um repertório de boas práticas. Este repertório pode servir tanto para o aprendizado e reflexão do ofício de professor, quanto como modelos para se desenvolver outras propostas.



Faz-se necessário buscar caminhos e ferramentas para o registro, avaliação, reflexão e divulgação das práticas docentes, tendo em vista os objetivos, o que se quer informar e o público-alvo da comunicação.

Neste capítulo, nos dedicamos a relatar a experiência no desenvolvimento de um “Portfólio Digital”, por meio da ferramenta *Google Sites*, como forma de documentação pedagógica processual na Educação Infantil. A vivência ocorreu com uma turma de crianças pequenas (BNCC), de quatro a cinco anos, de uma escola de Educação Infantil, da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo, no ano de 2021.


## **A documentação**

A documentação pedagógica é parte integrante do ofício de professor e ferramenta ímpar para o acompanhamento, registro e reflexão sobre as interações e experiências das crianças na Educação Infantil.

Cabe ao professor, dentro de suas funções, selecionar meios e ferramentas para a elaboração da documentação pedagógica, visto que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Há muito considerada como instrumento para documentar e embasar a avaliação da aprendizagem, a documentação pedagógica carrega em si função de extrema importância. Além disso, se caracteriza como uma das formas de validar e divulgar as ações desenvolvidas pelo professor e pela instituição escolar.

Assim, ao registrar é necessário pensar em o que se pretende comunicar e como se realizará esta comunicação. Comunicar não é tarefa fácil, ainda mais nos dias de hoje, quando existe um número infinito de informações e um acesso muito mais democrático a elas. Isso nos exige um exercício profundo e comprometido com a busca de instrumentos e meios que garantam não só o acesso, mas também a qualidade e a compreensão da mensagem.

Com vistas ao registro das diferentes interações e vivências infantis no ambiente escolar são apresentadas algumas possibilidades e caminhos. A BNCC coloca que:

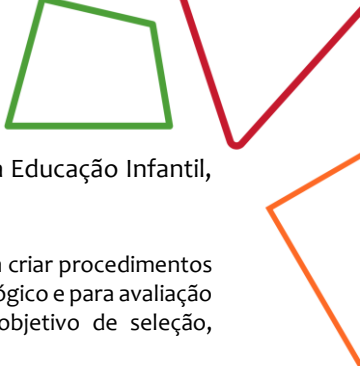


Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

No documento das DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 29), no que tange à avaliação na Educação Infantil, além das possibilidades já apresentadas anteriormente, aponta a necessidade de comunicação às famílias.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.



Quanto aos procedimentos de avaliação na Educação Infantil, as DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 29) determinam que:


As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Ou seja, a documentação pedagógica carrega a funcionalidade de comunicar o processo de desenvolvimento não somente ao professor, mas às famílias e às crianças. Aliás, a criança, vista como protagonista em seu processo de aprendizagem, deve ter papel ativo na construção deste registro.

## **A experiência com o *Google Sites* como ferramenta para o desenvolvimento de um portfólio digital**

A ideia de desenvolver um portfólio digital já se fazia presente, surgindo da necessidade de tornar a divulgação do trabalho realizado na “sala de leitura”. Na época, este trabalho era feito em uma instituição materno infantil (creche) e, como professora da sala de leitura, o atendimento era feito com todas as crianças da instituição, totalizando dez turmas de crianças entre 0 e 6 anos. Devido às



orientações da rede de ensino à qual a instituição estava vinculada, a proposta de utilizar um portfólio digital não foi aceita.

Com o advento da Pandemia da Covid19, e as restrições e isolamento social no início do ano de 2020, a organização das instituições escolares sofreu enorme mudança, enfrentando a novidade, na Educação Infantil, do ensino remoto. Entre os diferentes desafios deste momento é possível destacar a busca por ferramentas de comunicação e o desenvolvimento de propostas possíveis de se realizar em casa. Neste cenário, as tecnologias digitais da comunicação e informação (TDCIs) se apresentaram como ferramentas essenciais para a mediação do professor, na modalidade à distância.

Superadas as dúvidas e dificuldades iniciais quanto ao uso das TDCIs para o desenvolvimento e compartilhamento das propostas com as crianças e suas famílias, se fez necessário pensar sobre a documentação pedagógica. Esta reflexão aconteceu a partir de alguns questionamentos: Como registrar as devolutivas das crianças? Quais critérios deveriam ser utilizados para a avaliação destas devolutivas e do processo como um todo? Como registrar e divulgar o processo neste momento tão atípico? Mais uma vez as TDCIs apareceram como a alternativa mais eficaz para que os resultados possam chegar a outros atores: crianças, famílias, professores, equipe de liderança da escola e secretaria municipal de educação.

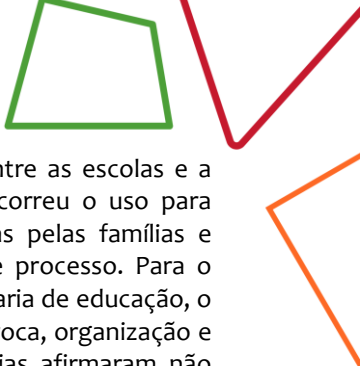
Ao organizar um processo metodológico sustentado pela documentação pedagógica é primordial tornar visível de que forma ocorrem as aprendizagens das crianças e adultos que vivem na escola. Para tanto, é necessário sistematizar documentos que organizem os registros e deem visibilidade ao vivido, uma vez que como afirma Malaguzzi, “o que não se vê, não existe” (Malaguzzi, 2005, p.10 apud NOVO HAMBURGO, 2020, p. 56)

No primeiro momento, ainda no ano de 2020, a rede municipal adotou o *Google*<sup>1</sup> como ferramenta oficial, oferecendo um pacote - mediante cadastro no e-mail institucional - de aplicativos para o desenvolvimento de ações junto às crianças e suas famílias. No mesmo ano, o *Google Drive*<sup>2</sup> (plataforma de armazenamento e compartilhamento de arquivos da empresa Google) foi utilizado para

---

1 [www.google.com](http://www.google.com)

2 <https://www.google.com/intl/pt-br/drive/about.html>



compartilhamento de propostas e documentos entre as escolas e a secretaria municipal de educação. Em seguida, ocorreu o uso para armazenar e compartilhar as devolutivas enviadas pelas famílias e acompanhamento dos registros e avaliação desse processo. Para o armazenamento e acesso às informações da secretaria de educação, o *Google Drive* se mostrou eficiente, possibilitando troca, organização e o trabalho colaborativo. Entretanto, muitas famílias afirmaram não dominar o uso do *Google Drive* e os resultados ficaram aquém do esperado para esta função.


No ano de 2021, foram retomadas as aulas presenciais, mas ainda com restrições como número reduzido de crianças, escalonamento, distanciamento social e protocolos como aferição de temperatura, entre outros. A insegurança ainda presente fez com que algumas famílias escolhessem permanecer na modalidade do ensino remoto, enquanto poucos retornaram à escola.

Uma nova realidade se desenhou e mais uma vez foi necessário se organizar e criar meios para integrar o trabalho, olhar para as crianças presentes na escola e aquelas que permaneceram em casa. O trabalho dos professores foi dobrado, equilibrando preocupações e esforços para que todas as crianças pudessem ter garantido o direito à Educação. Esses esforços se refletiram, novamente, na busca por uma documentação pedagógica que, além do registro e divulgação, fosse capaz de se constituir como meio de ligação entre as duas modalidades. Além disso, questões de privacidade e utilização de imagem das crianças deveriam ser respeitadas, de acordo com as orientações da secretaria municipal de educação, além da ciência e autorização das famílias.

A busca por uma ferramenta que englobasse estes requisitos resultou no *Google Sites*<sup>1</sup> como a que mais oferecia os recursos desejados. O primeiro passo foi verificar as configurações do desenho gráfico e de privacidade oferecidos pela plataforma. Assim, foi realizado um teste, no qual uma proposta pedagógica foi transcrita e recursos diversificados (fotos, *links*, vídeos e documentos) foram adicionados. O segundo passo foi o compartilhamento da proposta para outros professores da escola, para que se realizasse uma avaliação dos recursos e o nível de dificuldade de acesso. O resultado foi positivo, tanto que duas professoras, que não tinham domínio da utilização do *Google Sites*, optaram por adotar a ferramenta para construir também

---

1 <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/sites/>



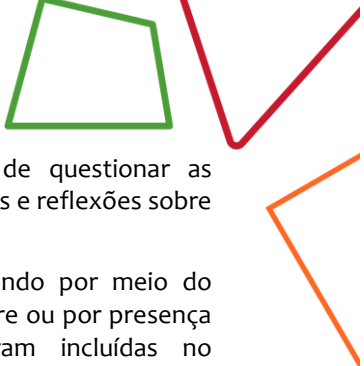
um Portfólio Digital. A responsável pela orientação pedagógica da escola também avaliou positivamente a proposta de utilização do *Google Sites* como documentação pedagógica, informando sua coordenadora na secretaria municipal de educação.

Após o primeiro teste, o próximo passo foi a seleção dos registros que constituíam indicadores que evidenciassem o processo de aprendizagem das crianças, vivências e experiências. As crianças que participaram presencialmente foram os primeiros parceiros na seleção do material a ser divulgado: apontaram as propostas preferidas e expuseram suas impressões sobre elas. Este relato foi compartilhado em algumas partes do portfólio digital, assim como a escrita das legendas das fotos e a transcrição de falas dos pequenos.

Documentar implica, num primeiro momento, recolher as impressões, as nossas observações, as de nossos alunos e suas famílias. Implica em buscar as produções da turma, nossos registros pessoais, escritos, fotográficos ou por meio das gravações audiovisuais. Para que num segundo momento possamos organizar tais “documentos” na forma de portfólios (virtuais ou não) (COLETTI, 2020, s/p)

Com um certo volume de conteúdo, o portfólio digital foi compartilhado com os pais, mas de forma restrita. A plataforma *Google Sites* ofereceu, para a conta institucional utilizada, as opções de compartilhamento no modo “público” (qualquer pessoa com o *link* poderia visualizar a publicação), compartilhamento com a organização (no caso, com a secretaria municipal de educação) e “restrito”, o qual somente pessoas com *e-mails* cadastrados (*login* no *Google*) tinham acesso à publicação, para preservar a imagem das crianças, visto que foram utilizados fotos e vídeos, além dos relatos. Mesmo com esta restrição, a utilização de registros audiovisuais é recomendada, pois como ressalta Fochi (2019, p. 235) “as diferentes linguagens (escrita, fotográfica, videográfica, gráfica...), quando bem combinadas, amplificam a expressividade dos documentos e abrem possibilidades de leituras mais ampliadas e abertas”.

Os familiares foram convidados a acompanhar a publicação do portfólio digital, nesta etapa realizada de maneira processual, ou seja, os registros foram produzidos logo após a realização das propostas pedagógicas. As impressões iniciais das famílias foram de satisfação em poder acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma processual, por meio dos registros fotográficos, visuais e escritos. Os



familiares destacaram também a possibilidade de questionar as crianças sobre as propostas, o que rendeu conversas e reflexões sobre a rotina escolar e o aprendizado.

As crianças que permaneceram participando por meio do ensino remoto, seja por opção no primeiro semestre ou por presença de comorbidades no segundo semestre, foram incluídas no planejamento do portfólio digital. Foram compartilhadas propostas pedagógicas, *links* e orientações para que pudessem, além de acompanhar, fazer parte dos projetos e sequências de atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Devolutivas das famílias das crianças em ensino remoto evidenciaram a importância e a efetividade desta partilha das vivências proporcionadas na escola, gerando um sentimento de pertencimento. As crianças que estavam na escola, mesmo sem conhecer pessoalmente os colegas que permaneciam em casa, se preocuparam e participaram ativamente da divulgação e elaboração portfólio digital, com objetivo de informar seus colegas.

O recurso se mostrou altamente eficaz, tanto que se caracterizou como parte da documentação oficial, conquistando a caracterização de “relatório geral do semestre”.

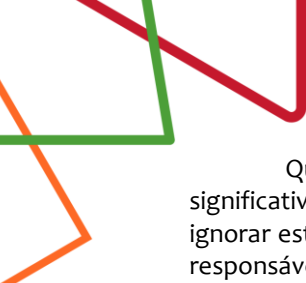
## **Considerações finais**

Cabe ao professor não somente propor desafios, vivências e experiências, ser o mediador do aprendizado. Ao professor é atribuída a função de avaliar o desenvolvimento das crianças e da sua própria prática, por meio da reflexão.

A documentação dos planejamentos, desafios e conquistas, bem como das evidências do desenvolvimento da criança, de seu processo de aprendizagem e vivências constituem rico material para embasar esta reflexão. Soma-se a isso o fato de a documentação pedagógica ter os recursos para a divulgação do trabalho pedagógico, seja no âmbito da própria instituição ou em esferas mais amplas (meio acadêmico), constituindo um acervo de boas práticas.

Essa importância se estende ao registro das vivências das crianças, que têm a oportunidade de voltar seu olhar para sua própria trajetória. As crianças são capazes de avaliar seu próprio desenvolvimento por meio de conversas, comparações e principalmente a partir das suas interações.





Quanto às TDCIs é fato que já ocuparam uma parcela significativa dos processos e interações sociais. A escola não pode ignorar esta realidade, mas pode selecionar quando e como fazer uso responsável e criativo dela. Seja no desenvolvimento das experiências ou como ferramenta de registro e divulgação das tecnologias, é importante que sejam inseridas nas práticas pedagógicas.

Para a efetiva implementação das TDCIs na prática educativa, ainda existem desafios a serem superados, como a infraestrutura precária, realidade de muitas escolas, a falta de formação dos professores ou dificuldade de acesso dos familiares, no caso da Educação Infantil. Contudo, é urgente verificar, avaliar e propor soluções para cada uma dessas situações.

Finalmente, diversas ferramentas estão disponíveis para o desenvolvimento da documentação de forma digital. Compete aos professores eleger as ferramentas que melhor atendam às necessidades colocadas por sua turma e objetivos que se querem alcançar.

## Referências

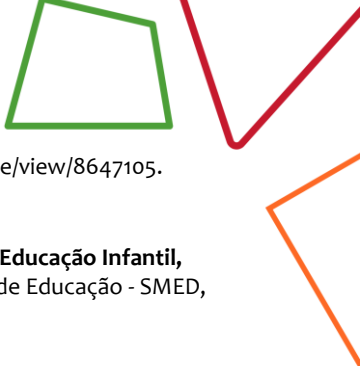
BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COLETTI, S. **Documentar atividades para avaliar a distância:** veja como fazer. Revista Nova Escola. Setembro, 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19706/documentar-atividades-para-avaliar-a-distancia-veja-como-fazer>>. Acesso em: 11 de maio. 2021.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945. Acesso em: 01 jun. 2022.

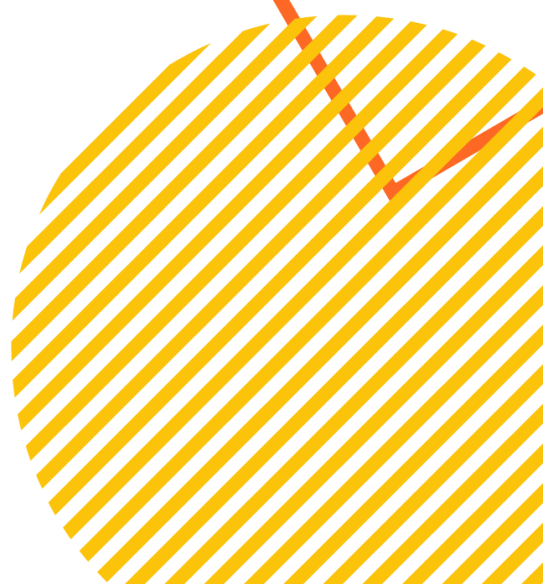
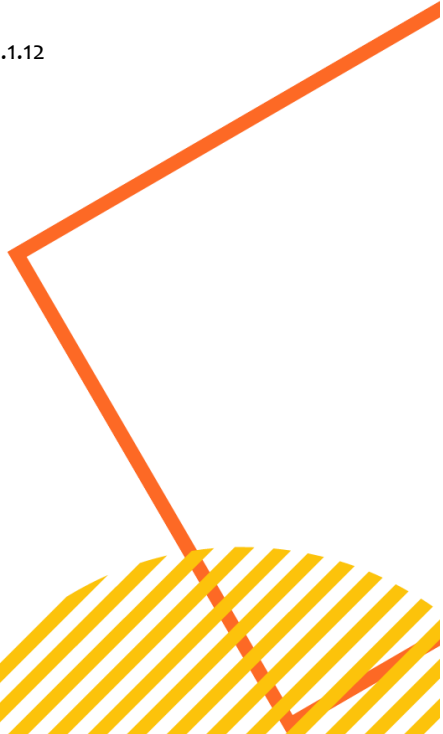
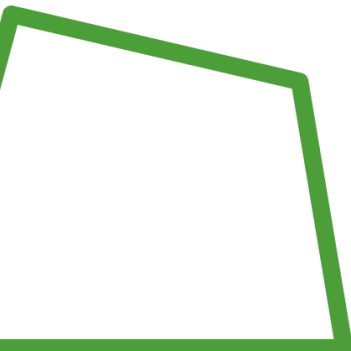

HORN, C. I.; FABRIS, E. T. H. **Documentação pedagógica na educação infantil:** tecnologia de governmentação da infância contemporânea. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 539–554, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i2.8647105. Disponível em:



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>.  
Acesso em: 01 jun. 2022.

NOVO HAMBURGO. **Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil**, Documento Orientador - Caderno 2. Secretaria Municipal de Educação - SMED, Novo Hamburgo, 2020.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. (trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



# AS CARAS E CORES DA NOSSA DIVERSIDADE: FALANDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos*



10.47247/DAS/88471.82.1.12



## Para começar...


Com a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2018, o currículo da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, foi reajustado englobando uma proposta de trabalho pedagógico a partir de campos de experiência que substituem as áreas de conhecimento; e de direitos de aprendizagem, os quais norteiam o trabalho docente diariamente, a fim de proporcionar ao/a aluno/a da Educação Infantil a ampliação de seus horizontes de vivências e conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, reitera-se o/a educando/a como protagonista do processo educativo. Sob esse cenário de reorganização curricular centrada na vivência cotidiana de experiências, cabe ao/a educador/a organizar propostas de atividades que possibilitem a ampliação da visão de mundo, saberes e conhecimentos.

É interessante ressaltar que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as turmas de Educação Infantil a partir dos campos de experiências, volta-se para uma perspectiva de transdisciplinaridade, visto que as propostas de objetivos de aprendizagens nesse segmento podem e devem ser trabalhadas de forma conjunta. Porém, essa vivência de experiências propostas nos campos se dá mais ao nível de vida dos alunos das várias faixas etárias na Educação Infantil, respeitando idade e desenvolvimento individual, sob uma perspectiva de ampliação do letramento e do conhecimento de mundo.

Por esse motivo, e buscando uma forma de conjugar a vivência de tais experiências, é que se propõe um trabalho pedagógico por meio de projetos, visto que há maior possibilidade de inter-relação entre as temáticas propostas para estudo e vivências do cotidiano. Nesse sentido, uma proposta de projeto que visa trabalhar a construção da identidade a partir do trabalho com a diversidade cultural, é tarefa precípua dentro de uma realidade tão marcada pelo diverso, pelo diferente como é a brasileira.

Em sua essência e concretude, a sociedade brasileira traz consigo a marca da diversidade, de um *melting pot* que nos caracteriza e define, seja por fenotípia ou por tradições culturais distintas em seus vários grupos populacionais nas mais diversas regiões do país. Ressaltar no processo de ensino e aprendizagem a contribuição e influência dos povos africanos e indígenas a constituição da cultura brasileira, é uma



forma de valorizar e dar voz aos vários sujeitos que conformam nossa sociedade, especialmente quando se considera que foram povos historicamente, submetidos ao apagamento.

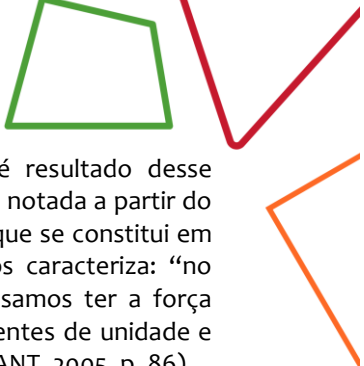
É, pois, sob essa perspectiva que se inseriu o projeto de ensino aqui compartilhado em seus resultados, buscando construir um apanhado de vivências cotidianas inter-relacionadas: trabalhar a questão da construção da identidade de crianças em idade pré-escolar a partir da identificação de características físicas individuais, enquanto marca da diversidade cultural existente entre a população brasileira, e da construção do sentimento de pertencimento, de identificação com as mais diversas origens étnico-raciais que nos definem.

### **A complexa tarefa da discussão sobre a identidade na Educação Infantil: diversidade e alteridade**

O Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003 destaca que “as crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras” (BRASIL2009, p. 49). Sendo assim, a Educação Infantil se constitui em etapa privilegiada para trabalhar as questões relacionadas à diversidade cultural, já que possui uma significância social para o desenvolvimento e formação da personalidade infantil.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico desde a mais tenra infância precisa e deve contemplar o reconhecimento das diferenças que nos marcam e singularizam. Trata-se, pois, de ressaltar desde a Educação Infantil, a existência desse caos-mundo como sendo resultante nas e das diferenças entre as diversas etnias que nos conformam como elemento rico e plural, especialmente no que tange ao reconhecimento da contribuição de várias culturas como a indígena e a africana, além de outros povos asiáticos e europeus.

Glissant (2005) ao discorrer sobre a questão da diversidade destaca alguns países, e dentre eles o Brasil, que são resultado de uma espécie de *melting pot* que faz parte da constituição do povo de tais lugares. A cultura, portanto, seria resultado daquilo que o autor define como crioulização, fenômeno no qual as culturas compósitas, plurais, em contato umas com as outras dão origem ao novo.



No caso do Brasil, a cultura brasileira é resultado desse sincretismo evidenciado pelo autor. A diversidade é notada a partir do reconhecimento da existência de um caos-mundo que se constitui em elemento de libertação das diferenças, e que nos caracteriza: “no encontro das culturas do mundo, [no qual] precisamos ter a força imaginária de conceber todas as culturas como agentes de unidade e diversidade libertadoras, ao mesmo tempo” (GLISSANT, 2005, p. 86).


Contudo, tendo em vista o processo de apagamento sofrido pelas várias culturas daqueles que foram tidos como inferiores durante o processo de colonização do Brasil, faz-se necessário uma ênfase no reconhecimento/priorização do/no ensino das culturas dos povos indígenas originários e dos africanos, visando dar cumprimento à Lei nº 11.645/2008, que fixou a obrigatoriedade de incluir no currículo o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Por conseguinte, um currículo coeso, ético, plural e que demonstre um compromisso político com a construção das identidades a partir do reconhecimento da diversidade, precisa estar alinhado a esta perspectiva de trabalho pedagógico que reconhece o apagamento e busca formas de superar o racismo que ainda é latente em nossa sociedade para com indígenas e afrodescendentes. Desde a primeira etapa da educação básica,

(...) Faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto (BRASIL, 2014, p. 17).

Conforme orienta a Resolução nº 5/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas para esta etapa devem priorizar vivências que tenham caráter ético e estético entre as crianças e distintos grupos culturais, visando ampliar padrões que possuem como referência, partindo da premissa da diversidade sobre a qual se necessita ter outra visão.

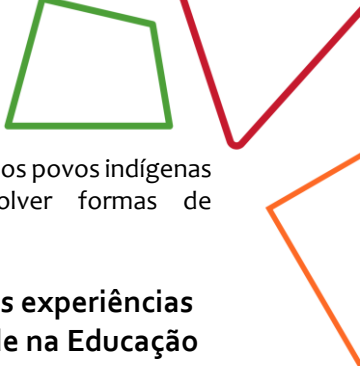
A construção de um olhar diferenciado para com a diversidade pode receber contribuições da Pedagogia da Alteridade, inspirada na racionalidade ética de Emanuel Levinas, destacada por Alves e Ghiggi (2012). A esse respeito os autores ressaltam elementos presentes na



ética levinasiana que contribui para que se possa pensar a educação contemporânea, ao buscar o encontro entre os nós que ligam o pensamento desse filósofo ao formato de educação escolar formal do qual a instituição escolar pública necessita, qual seja: desenvolver um trabalho pedagógico humanizador e, portanto, acolhedor das diferenças e pluralidades em suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, o reconhecimento do outro, de suas características e traços definidores precisam ser vistos, reconhecidos e podem ser trabalhados pedagogicamente sob a perspectiva da alteridade levinasiana, a qual propõe o reconhecimento daquilo que nos diferencia a partir da constituição de uma modalidade pedagógica metafísica que considere o Outro, não o encerrando sob a perspectiva do Mesmo. Entretanto, há quem pense que falar sobre construção da identidade com crianças pequenas, público da Educação Infantil é algo impossível ou desnecessário, visto que as crianças ainda estão se desenvolvendo. Porém, é justamente por estarem nesse processo de constituição do Eu, que as práticas pedagógicas inspiradas numa perspectiva humanizadora e de acolhimento devem ser desenvolvidas nas instituições escolares, visando contribuir à formação de sujeitos mais éticos, tolerantes e respeitosos para com as diferenças entre as pessoas. Como afirma Glissant (2005, p.82) “o que emerge, sob o espetáculo das hegemonias é, sem sombra de dúvida, a fratura do universal generalizante e, a priori, a surpresa do sendo, do surgimento do existente, em contraposição à permanência do ser”. A construção da identidade, portanto, parte dessa premissa de que todos estamos em constante devenir e nenhum sujeito está pronto, acabado e se pode encerrar em uma totalidade fundada na ideia de uma permanência do eu.

Em vista disso, desenvolveu-se uma proposta de trabalho pedagógico por meio de um projeto de ensino intitulado “*Quem sou eu? As caras e cores da nossa diversidade*”, desenvolvido durante o período de Ensino Remoto Emergencial – ERE – com a turma do Pré-Escolar II no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – CAP/UFAC, orientada por essa perspectiva de conhecer as diferenças entre as pessoas, especialmente no que tange à diversidade cultural enquanto marca do povo brasileiro, como elemento inicial para o desenvolvimento da alteridade entre crianças pequenas como as da Educação Infantil. Sendo assim, o presente capítulo objetiva compartilhar algumas experiências vivenciadas durante o referido projeto que teve por intuito dar visibilidade às várias cores e culturas




que (con)formam o povo brasileiro, especialmente dos povos indígenas e africanos, e desse modo buscar desenvolver formas de reconhecimento para valoração da diversidade.

## **E como eu sou mesmo? Falando sobre as experiências vivenciadas com a questão da identidade na Educação Infantil**

O trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas compreendidas na faixa etária de 5 anos, durante o período de aulas remotas exigiu um desafio de readequação e ajuste das práticas pedagógicas, tendo em vista o ambiente virtual que se impôs como único espaço para concretização da necessária interação entre crianças e professora da turma. Diversas dificuldades foram impostas à realização das aulas em caráter remoto, tais como: o contexto virtual, instabilidade na conectividade com a internet, famílias tendo que trabalhar de forma remota e com período reduzido para acompanhar os/as filhos/as, além do pouco tempo de concentração característico das crianças pequenas. Desse modo, buscou-se uma diversidade de perspectivas de organização do trabalho pedagógico que pudesse ser mais eficaz diante de tais desafios e que propiciasse uma fluidez em termos de sequenciação das vivências de experiências curriculares propostas para a Educação Infantil, além da busca em tornar o ensino mais atrativo para as crianças da turma.

Assim sendo, nessa procura por melhores caminhos optou-se metodologicamente por trabalhar com o projeto de ensino por diversos fatores: ser uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que permite essa disposição em torno de temas (ZABALA, 1998); diversificar o acesso ao conhecimento ao propiciar o uso de diversas estratégias visando atender os vários tempos e ritmos de aprendizagem (GONÇALVES; LIMA, 2015); proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, por se caracterizar como uma metodologia ativa (GONÇALVES; LIMA, 2015; NERY, 2007); e permitir às crianças interagir com as várias dimensões linguísticas ampliando a capacidade de interação e de comunicação, bem como o estudo da temática proposta no projeto a partir e com diversos gêneros textuais, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento das práticas de letramento com a leitura e a escrita de forma significativa (NERY, 2007).





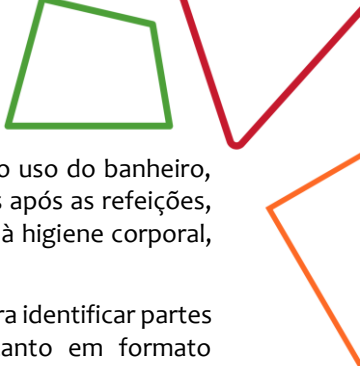
Na Educação Infantil o trabalho com projetos se constitui, portanto, em metodologia que contribui para que as crianças possam ampliar suas vivências com diversas experiências englobadas nos campos de conhecimentos do currículo dessa etapa. Além disso, por proporcionar uma organização sob uma perspectiva inter e transdisciplinar, o ensino por meio de projetos se torna estratégia metodológica que auxilia o trabalho desenvolvido a partir da nova perspectiva curricular proposta para a Educação Infantil, na BNCC (2018), onde se encontram diversas vivências de experiências e não mais conteúdo a serem ensinados magistralmente. A/o docente passa, de fato, a ser mediador/a, nesse processo de condução das crianças protagonistas em experimentar e ampliar a visão de mundo.

Assim sendo, considerando essa perspectiva de trabalho metodológico, o projeto desenvolvido com a turma do Pré-Escolar II do CAp/UFAC, foi estruturado considerando os direitos de aprendizagem, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e vivências de experiências, conforme explicitado nas orientações para o currículo da Educação Infantil, especificadas no plano de curso da turma.

Partindo dessa premissa curricular, buscou-se encontrar vínculos entre a temática do projeto relacionada à construção da identidade infantil e a ampliação de aprendizagens em relação à questão étnico-racial, ainda que em contexto de aulas remotas, organizando-se atividades a partir de tópicos específicos: o corpo humano, práticas de autocuidado, características físicas, músicas e brincadeiras étnico-raciais e identidade.

De modo geral, desenvolveu-se uma sequência de trabalho com cada subtemática indicada, posto que considerada relevante no processo de construção identitária na infância.

Inicialmente, foram realizadas atividades para o conhecimento do corpo humano e das práticas de autocuidado, tais como: a leitura de livros literários diversos para explorar a identificação das partes do corpo humano; construção de quebra-cabeças grande com as partes do corpo humano, utilizando materiais recicláveis, como caixas de leite longa vida; atividades para identificar partes do corpo humano e identificação de práticas de autocuidado; rodas de conversa sobre cuidados com o corpo e a saúde, prevenção de acidentes; atividades práticas de hábitos de higiene e autocuidado consigo mesmo e com brinquedos para demonstrar o que aprenderam sobre os cuidados com



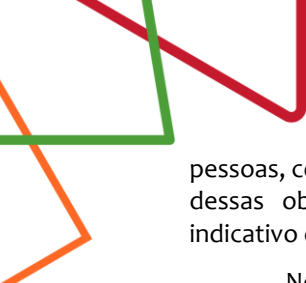
o corpo: lavar as mãos antes das refeições e após o uso do banheiro, evitando o desperdício de água e cuidar dos dentes após as refeições, pentear os cabelos e outras situações relacionadas à higiene corporal, dando banho em bonecos/as.

Também foram utilizados jogos diversos para identificar partes do corpo humano e práticas de autocuidado, tanto em formato impresso quanto em formato digital. Os jogos digitais foram desenvolvidos no aplicativo *Make it*, o qual permite a criação de jogos a partir de *layouts* de jogos pré-estabelecidos, em que é possível que o/a docente crie jogos com as temáticas estudadas pela turma.

Ainda foram realizadas atividades interativas sobre as diversas temáticas abordadas no projeto elaboradas na plataforma *Liveworksheets*, a qual também conta com a possibilidade de elaboração de atividades diversas em formato interativo em que as crianças interagem de forma digital com o conteúdo proposto, e se constitui também em uma espécie de comunidade de compartilhamento das produções de atividades entre docentes.

Silva (2016) destaca que o uso de jogos digitais nos processos de ensino e aprendizagem precisa estar direcionado conforme os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, bem como estar em conformidade com os conteúdos que estão sendo ensinados, e não funcionam apenas como meros passatempos. Ademais, além de tornar o aprendizado mais lúdico, os jogos digitais também contribuem para a ampliação de habilidades diversas de ordem cognitiva, motora (SILVA, 2016; CUNHA, 2016) e social, quando há a possibilidade de utilizar jogos que conjuguem a interação no ato de jogar. Nesse sentido os jogos e as atividades interativas, que foram elaboradas considerando as diversas temáticas estudadas, propiciaram mais ludicidade ao contexto das aulas, bem como o desenvolvimento de diversas habilidades motoras, cognitivas e sociais, atendendo aos objetivos propostos para o desenvolvimento e ampliação de experiências das crianças na Educação Infantil, mesmo que de forma remota.

No estudo das características físicas foram realizadas atividades de interação com espelhos para identificar características físicas individuais; observação da própria imagem e a dos colegas em fotografias, no ambiente virtual do *Google Meet* e por meio da mídia social *Whatsapp*; leituras de livros literários diversos para abordar as diferenças físicas decorrentes da diversidade cultural entre as pessoas; rodas de conversa sobre as diferenças físicas e culturais entre as



pessoas, como o formato e cor do cabelo, dos olhos e da pele e a partir dessas observações foram construídos gráficos de colunas com indicativo das diferenças fenotípicas entre as crianças.

Nesse processo de estudo sobre as diferenças físicas existentes entre as pessoas decorrentes do aspecto cultural, foram trabalhadas as especificidades de alguns povos africanos e de povos indígenas situados na Amazônia.

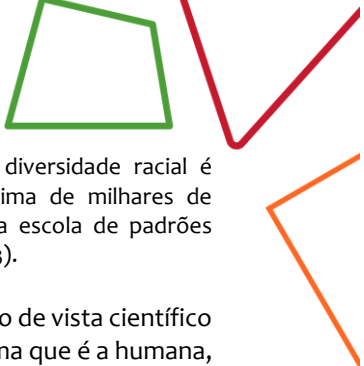
No que se refere ao trabalho com os povos africanos, as crianças puderam conhecer um pouco sobre alguns países da África como Argélia, Libéria e Moçambique, identificando riquezas culturais presentes na diversidade, especialmente por meio da música, literatura infantil, brincadeiras e atividades diversas, tais como: identificação da própria cor da pele com diversas atividades de pintura com tinta guache e lápis de cor, recorte e colagem identificando características físicas dos personagens das histórias ouvidas, e oficina de confecção de bonecas *Abayomi*.

Todas as atividades foram direcionadas para o desenvolvimento infantil nas dimensões cognitiva, social, motora e afetiva. Mas, o foco principal das atividades voltadas para o conhecimento da cultura negra foi o de ajudar as crianças negras a se identificarem negras, e as que não eram negras, aprenderem a reconhecer a diferença e a valorá-la positivamente.

Com relação às brincadeiras de regiões da África, foi utilizado o livro “*Kakopi, kakopi*” de autoria de Barbosa (2019), que traz uma ampla diversidade de brincadeiras com as quais as crianças se divertem em alguns países da África, mostrando, por exemplo, a procedência de muitas brincadeiras que são comuns e corriqueiras no cotidiano brasileiro.

O lúdico e o brincar foram atividades privilegiadas nesse momento de interação e contato com elementos das culturas africanas, buscando contribuir para a identificação e a positivação da identidade negra em crianças pretas, bem como com o intuito de diversificar o acesso às informações sobre a contribuição dos povos africanos para a constituição da diversidade brasileira, para além da questão do escravismo.

Buscou-se dar um caráter plural e valorativo à presença do negro na constituição do povo brasileiro e dessa forma contribuir para iniciar o diálogo sobre as questões étnico-raciais, ainda na pré-escola.



(...) A insistência no diálogo acerca da diversidade racial é fundamental para o resgate da autoestima de milhares de crianças que são marginalizadas por uma escola de padrões eurocêntricos (...) (RODRIGUES, 2015, p. 43).

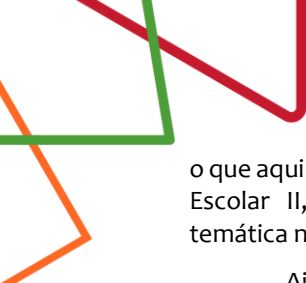
Embora a categoria raça não exista do ponto de vista científico para separar grupos humanos, pois raça só existe uma que é a humana, Munanga (2003) citado por Rodrigues (2015), destaca que o conceito ainda existe como realidade social e política, e que se configura como categoria sociológica utilizada para justificar a dominação e exclusão. Isto significa que na prática o que se identifica é a presença de atitudes de discriminação, preconceito e racismo baseados em critérios injustificados como cor da pele ou traços que remontam à herança africana.

A instituição escola, portanto, possui um importante papel no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, pois pode contribuir à formação integral do sujeito que é situado num dado contexto familiar e social.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares (...), mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (...) (GOMES, 2005, p. 147).

Cabe à escola lidar com o conhecimento partindo da premissa do reconhecimento da diversidade étnico-cultural que nos caracteriza, seja enquanto pessoa ou enquanto povo brasileiro e, portanto, existem várias dimensões que nos constituem enquanto ser e que fazem parte da própria vida.

Para superar o racismo que ainda existe na sociedade brasileira, faz-se necessário não somente conhecer o significado desse termo, mas buscar a promoção de estratégias concretas na escola pública, entendida enquanto espaço de democracia e justiça social. O desenvolvimento de projetos que tragam a lume a discussão sobre a existência da diversidade étnico-racial, ainda que de forma inicial como



o que aqui foi brevemente apresentado e realizado com a turma do Pré-Escolar II, constitui-se em estratégia importante para abordar a temática na escola.

Ainda no que tange ao trabalho com a diversidade cultural, como o CAP/UFAC está localizado no estado do Acre e, portanto, inserido no contexto amazônico, considerou-se a importância do (re)conhecimento da existência dos povos originários da região e a necessidade de produzir outros olhares sobre essa especificidade. Assim sendo, foram selecionadas algumas etnias indígenas da região, para serem estudadas: *Ashaninka*, *Shanenawa*, *Huni Kuin* e *Apurinã*, contando com pessoas de algumas dessas etnias que se dispuseram a dialogar com as crianças da turma, e a gravar pequenos vídeos falando sobre a cultura e brincadeiras das crianças em cada povo.

Nessas rodas de conversa e realização de pequenas oficinas para conhecer elementos da cultura indígena especialmente de povos amazônicos, as crianças puderam ampliar seu repertório e visão de mundo, percebendo que as pessoas são diferentes e possuem especificidades em sua aparência e em seu modo de viver, como é o caso dos povos indígenas. Dessa forma, buscou-se romper com a ideia equivocada de que os indígenas são todos iguais, com mesma cultura e língua, e muitas vezes são tratados sob uma perspectiva genérica (FREIRE, 2002). Só no Estado do Acre, há 15 etnias contatadas (CPI ACRE, 2010), e que são desconhecidas em suas especificidades por grande maioria dos acreanos não indígenas.

Ao conhecer aspectos dos povos originários, denominados por Glissant (2005) de povos autóctones/ testemunhas, a cultura foi trabalhada a partir do reconhecimento de que existem povos diversos na constituição daquilo que nos torna povo brasileiro. Desse modo, somos resultado do fenômeno da criouliização, a qual segundo o autor se deu no Brasil, Caribe e Sul dos Estados Unidos, e se constituiu no

(...) encontro de elementos culturais vindos de horizontes absolutamente diversos e que realmente se imbricam e se confundem um no outro para dar nascimento a algo absolutamente imprevisível, algo novo: a realidade crioula (GLISSANT, 2005, p. 17-18).

Outro elemento trabalhado durante o projeto e que serviu como forma de buscar a valoração dos povos autóctones da Amazônia, foi a apreciação e fruição de obras de arte produzidas pelo artista

indígena Denilson Baniwa, do povo *Baniwa*, localizado no estado do Amazonas, e também de leitura e releitura de telas do artista inspiradas no trabalho com a proposta triangular elaborada por Ana Mae Barbosa (SILVA; LAMPERT, 2017), conforme imagem abaixo, que retrata uma parte desse trabalho de releitura realizado pelas crianças da turma.

Figura 1. Cópia da tela “Curumim guardador de memórias”, localizada ao alto e à esquerda, seguida de diversas releituras realizadas pelas crianças da turma.



Destaca-se, portanto, a realização de um trabalho pedagógico que valorizou não somente aspectos relacionados à cultura de povos indígenas; mas, também a noção de reconhecimento de diversos tipos de trabalho realizado por pessoas indígenas, como contraponto ao ideário popular de que os povos indígenas são pessoas “preguiçosas” ou “pedintes”, como algumas crianças afirmaram durante o estudo realizado sobre as etnias indígenas mencionadas, especialmente quando se abordou a questão da forma de trabalho e subsistência de alguns povos indígenas.

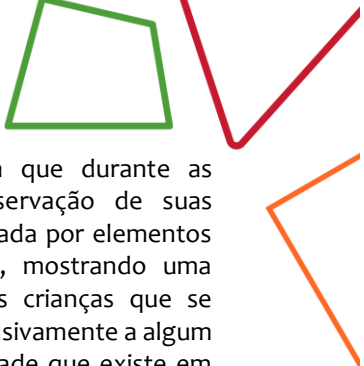
Desse modo, buscou-se uma forma de dar visibilidade ao trabalho de artistas indígenas, como Denilson Baniwa, afirmando, por exemplo, uma das contribuições atuais que culturas e pessoas indígenas oferecem ao patrimônio cultural brasileiro, desmistificando com isso a ideia de que os povos indígenas são atrasados ou fazem parte apenas do passado do Brasil (FREIRE, 2002).

Na culminância do projeto foi realizada uma exposição virtual na qual as crianças da turma apresentaram aos colegas suas produções da releitura da tela do artista indígena Denilson Baniwa, bem como dos autorretratos produzidos, no ambiente virtual do Google Meet.

Figura 2. Autorretratos produzidos pelas crianças da turma, ao final e ao início do ano letivo.



Conforme se pode ver na figura 2 acima, as crianças destacam elementos mais próximos de sua fenotipia ao final do projeto, quando comparados ao início das atividades em que foi solicitado que também fizessem autorretratos, os quais aparecem identificados abaixo das telas produzidas pelos/as alunos/as. A produção atual do autorretrato aparece marcada por uma maior riqueza de detalhes e elementos que mostram como as crianças se identificam e nos dão pistas que delineiam a construção da identidade para com esse público da Educação Infantil.



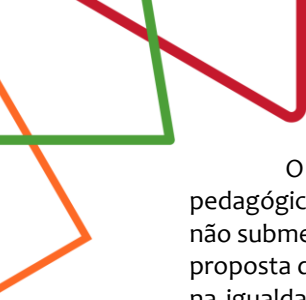
Além disso, é possível identificar ainda que durante as apresentações das crianças e mediante a observação de suas produções, que há uma noção de identidade marcada por elementos dessa inserção étnico-cultural que nos constitui, mostrando uma identificação com as etnias do Acre. Embora as crianças que se identificaram com as etnias não pertencessem exclusivamente a algum povo indígena, conseguiram reconhecer a diversidade que existe em cada pessoa, seja ela de alguma etnia ou não.

Pôde-se ver pela riqueza de detalhes apresentadas nas telas e ao longo do desenvolvimento do projeto durante as diversas atividades propostas, que a identidade aparece como algo que se foi delineando ao longo das etapas do projeto, e que as crianças puderam desenvolver um olhar mais apurado sobre suas características físicas, identificando-se como negro ou identificando semelhanças com etnias indígenas, mesmo que não pertencessem à povos específicos. Esse reconhecimento representa a construção de um olhar sobre a diversidade que nos caracteriza e define enquanto povo brasileiro. O desenvolvimento de uma imersão inicial na temática étnico-cultural permitiu com que as crianças pudessem identificar a beleza do caos-mundo discutida por Glissant (2005), manifestada na diversidade e nas singularidades de nossas diferenças físicas, e que não podem ser encerradas sob a perspectiva de uma homogeneização.

Nesse sentido, a identidade das crianças no CAP/UFAC, mostrou-se como um constructo que se faz e refaz na fluidez na interação com diversos elementos com os quais as crianças interagem, mostrando a própria especificidade da infância que é que ir-se construindo e refazendo enquanto ser (BAUMAN, 2005; GLISSANT, 2005).

Ao aprender sobre os elementos que nos diferenciam, na interação com a professora da turma, com outros/as colegas e estudo da temática das características físicas considerando os grupos étnico-culturais brasileiros, as crianças ampliaram o conhecimento de mundo e valorização das diferenças, especialmente no que se refere ao negro e indígena, objeto de constante preconceito e discriminação sociais. A proposta de ensino que resultou nas aprendizagens apresentadas demonstra que as crianças somente as alcançaram por estar no ambiente necessário, no caso a escola que propôs elementos para que novos processos internos pudessem ser efetivados (OLIVEIRA, 1993) em relação à temática étnico-racial.



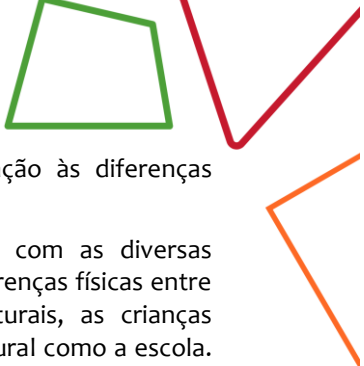


O discurso levinasiano apoiado em uma relação que é ético-pedagógica entre o Mesmo e o Outro, a partir de uma perspectiva que não submete, nem esgota a alteridade do Outro, ajudou a pensar numa proposta de trabalho pedagógico que não encerrou as individualidades na igualdade de todas as pessoas (ALVES; GHIGGI, 2012), que nivela, discrimina e marginaliza. Antes, auxiliou na reflexão acerca de uma “(...) educação humanizadora pautada no acolhimento do Outro em sua infinitude” (ALVES; GHIGGI, 2012), o que significa dizer que as várias realidades, modos de ser e de viver não podem ser encerrados num molde de que todos são iguais.

Na Educação Infantil, essa Pedagogia da Alteridade proposta em Levinas é igualmente útil para que as crianças aprendam desde pequenas que somos diversos de infinitas formas e isto precisa ser ressaltado e valorizado nas práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, pois muitas vezes o discurso da igualdade abriga práticas homogeneizadoras que encerram as diferenças sob a perspectiva da igualdade e não abrem espaço para a alteridade. A construção da identidade passou, pois pela descoberta e identificação que cada criança estabeleceu com nossa diversidade cultural, marcada seja pela acentuação ou mistura de traços físicos e pessoais, e pelo reconhecimento do outro, das diferenças do outro em relação a si mesmas. Nesse sentido, conhecer o outro, nossa diversidade pode contribuir para superar estereótipos e ideias raciais preconceituosas (RODRIGUES, 2015) e contribuir para a formação de sujeitos mais éticos e respeitosos.

### **À guisa de conclusões...**

Em que pese o estabelecido na Lei nº 11.645/2008 que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, somente a existência de tais dispositivos legais não basta para erradicar o racismo estrutural em nossa sociedade. Faz-se necessário o desenvolvimento de diversas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente nas instituições escolares, que tragam a discussão da diversidade como marca da nossa identidade e, dessa forma contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, éticos e esclarecidos, em todas as etapas da escolarização básica. A proposta de realização de um projeto como o que foi desenvolvido com a turma do pré-escolar II constituiu-se, portanto, em uma forma de busca pela promoção de práticas fundamentadas na alteridade e solidariedade, ainda na Educação Infantil, com vistas à formação de



sujeitos éticos, tolerantes e respeitosos em relação às diferenças étnico-culturais.

Ao interagir durante as aulas síncronas com as diversas propostas de atividades para identificação das diferenças físicas entre as pessoas, considerando as várias origens culturais, as crianças passaram a estar inseridas em outro ambiente cultural como a escola. Nesse espaço diversas formas de interagir com o outro e de valorar as diferenças estiveram presentes, seja pelo diálogo constante durante as rodas de conversas virtuais, pelo estudo dos grupos étnico-culturais que compõem nossa diversidade, quanto pela própria identificação e autorrepresentação nas produções dos autorretratos, nos quais se evidenciou a ampliação do olhar sobre o outro e sobre si mesmo. A representação pictórica individual nos autorretratos, produzida nas telas com tinta, demonstrou que as crianças puderam construir uma identidade singular, dotada de sentidos e significações, inseridas no contexto virtual e amazônico, sendo categoria em constante evolução e mudanças.

## Referências

ACRE. **Povos indígenas do Acre**. Comissão Pró-Índio, 2010. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/>. Acesso em: 26 jun. 2022.


ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr./jun.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9SF8LpLZZkptK5RhYcFZ9Cq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, kakopi!** Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos. São Paulo: Editora Melhoramento, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zaar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:



[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 mai. 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB/CNE Nº 5 DE 17/12/2009**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: 31 jul. 2021.

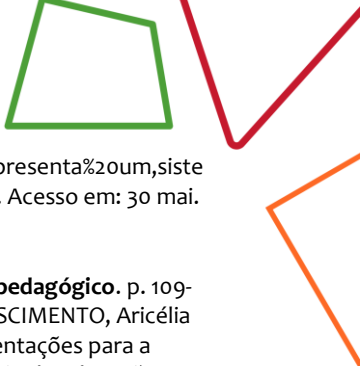
CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**: palestra. [abr. 2002]. Entrevistador: Departamento Cultural dos municípios do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002. Palestra proferida no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_jose\\_ribamar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf). Acesso em: 27 jun. 2022.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. p. 143-154. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 16 jun. 2022.

GONÇALVES, Célia Regina; LIMA, Siumara Aparecida de. A importância das modalidades organizativas do trabalho pedagógico: abordagem do ensino de Ciências na Educação Ambiental nos Anos Iniciais. In: **Alumni – Revista Discente da UNIABEU**, v. 3, nº, 5 janeiro- julho de 2015. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/download/1772/1371#:~:text=MODALIDADES%20ORGANIZATIVAS%3AUMA%20ABORDAGEM%20INTERDIS>



CIPLINAR&text=Seguramente%2C%20esse%20modo%20representa%20um,sistema%20matiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino%20por%20projetos. Acesso em: 30 mai. 2022.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico**. p. 109-135. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 28 mai. 2022.

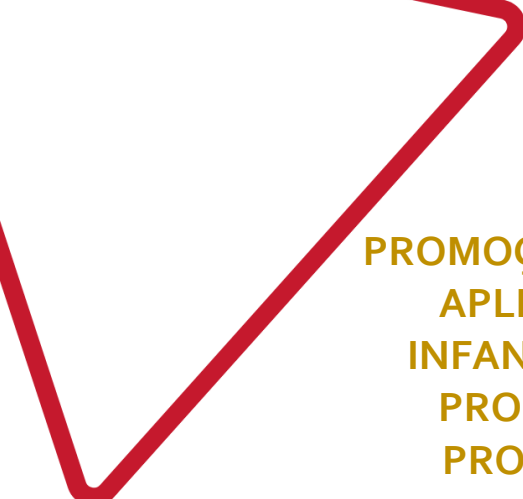
OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

RODRIGUES, Paula Fernandes. **Diversidade Racial**: A Educação Infantil para a Compreensão, Respeito e Valorização das Diferenças. p. 43-65. In: JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MARTINS, Priscila (orgs.). Perspectivas e Desafios de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, Suzany G. **Jogos educativos digitais como instrumento metodológico na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc\\_4.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_4.pdf). Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a abordagem triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, Lisboa, Volume 5 (1), p. 88-95, maio, 2017. Endereço ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

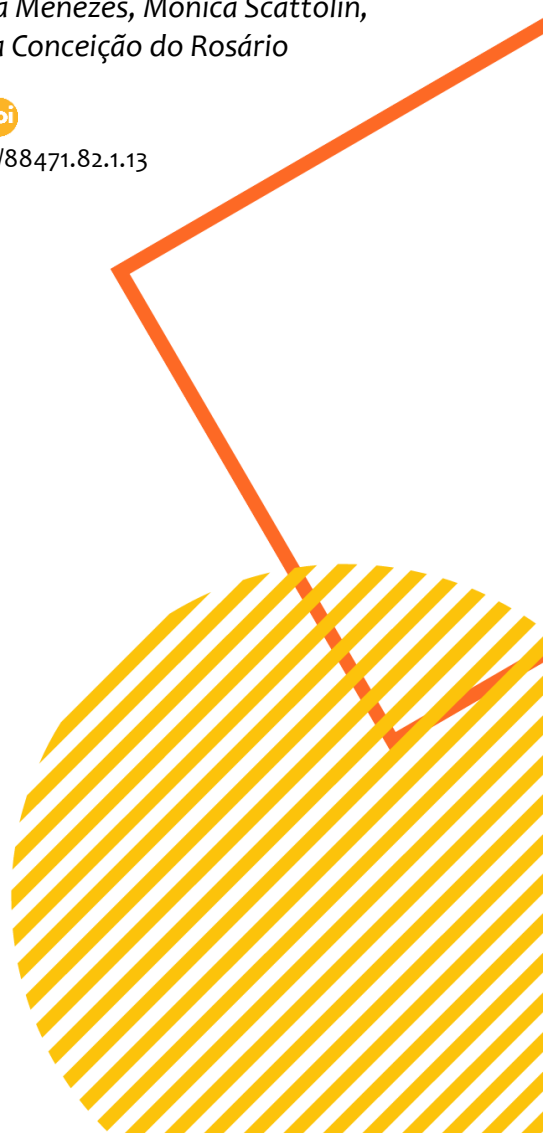
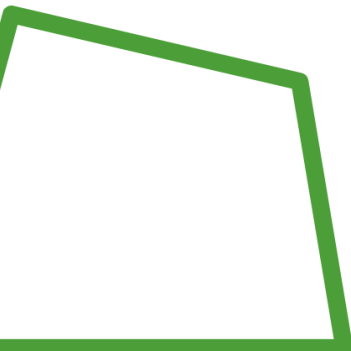


**PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL  
APLICADA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL: À PROPOSTA DO  
PROGRAMA DE APOIO A  
PROFESSORES (PAPRO)**

*Maximiliano Guassu, Amanda Menezes, Mônica Scattolin,  
Luciano Gamez e Maria Conceição do Rosário*



10.47247/DAS/88471.82.1.13





## Contexto

A primeira infância compreende a fase do zero aos 6 anos de idade e corresponde a um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de circuitos neurais, além de rápida maturação e mudanças de diversas estruturas cerebrais, e da aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas (NCPI, 2014). A garantia do desenvolvimento integral durante a primeira infância tem repercussões nas diversas fases de vida, até a idade adulta.


Durante a primeira infância as crianças expandem suas habilidades e começam a interagir e a construir relacionamentos com outras pessoas, além dos pais, e passam a conseguir controlar seus comportamentos e emoções durante o seu desenvolvimento, propiciando a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social (Domitrovich, Cortes, e Greenberg, 2005; Vygotsky, 1984).

Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada pelo ambiente no qual a criança se encontra, e pelas experiências e interações que ela estabelece nesse ambiente (Fusaro e Nelson, 2009; NCPI, 2014; Shonkoff e Phillips, 2000).

A educação infantil (EI) vem ganhando crescente atenção mundial após a comprovação da sua importância na formação e desenvolvimento das pessoas. As evidências empíricas indicaram que a educação infantil de qualidade tem impactos positivos para o desenvolvimento dos alunos, especialmente para as crianças mais vulneráveis (Soares, 2013; Unicef, 2018).

As experiências das crianças nas salas de aula durante a primeira infância foram identificadas como um importante preditor de futuro funcionamento acadêmico e socioemocional, podendo estabelecer um ciclo de sucesso ou fracasso educacional e profissional no futuro (Campbell e Stauffenberg, 2008; La Paro e Pianta, 2000; Zaslow, Martinez-Beck, Tout e Halle, 2011).

Apesar de sua relevância e de ser direito garantido pela constituição federal de 1988, a educação infantil no Brasil ainda não se tornou universal (apesar de próxima disso quando considerada a faixa de 4 a 5 anos). Dados do Censo Escolar de 2018 revelaram que 103 mil estabelecimentos de ensino ofereciam pré-escola no Brasil no ano de 2018, atendendo a 5,2 milhões de alunos, de acordo com a Pesquisa



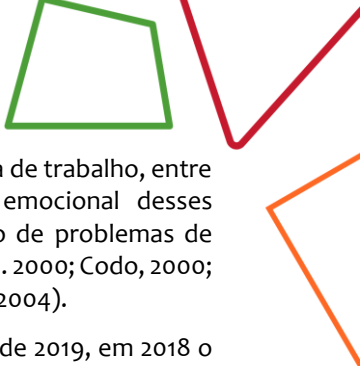
Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE. Esse Censo Escolar relatou que para crianças de 4 e 5 anos o atendimento escolar era de 91,7%.

Houve, portanto, uma expansão do número de pré-escolas, atendendo cada vez mais crianças e empregando mais professores. No entanto, há evidências de que os efeitos da frequência de pré-escola sobre o desenvolvimento infantil e o desempenho acadêmico dependem da qualidade das experiências das crianças em idade pré-escolar (Hamre, Hatfield, Pianta, e Jamil, 2014). A qualidade do processo educacional da pré-escola depende de vários fatores, incluindo a riqueza e a diversidade das instruções, a qualidade e organização da sala de aula, a formação e sensibilidade dos professores, a capacidade dos professores para interagir com as crianças, dar apoio emocional, e estimular o desenvolvimento infantil (Peisner-Feinberg et al., 2001).

Portanto, fica claro que os professores da Educação Infantil são importantes contribuintes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Porém, no contexto geral, a prática de ensinar é uma atividade altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no próprio desempenho profissional dos professores (Reis, Araújo e Barbalho, 2006).

Os professores, além de ministrarem aulas, devem realizar trabalhos administrativos, tais como: planejar, orientar alunos, interagir com os pais, organizar atividades extracurriculares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, preencher relatórios e, muitas vezes, cuidar do patrimônio, material, recreios e locais de refeições, além de cuidar também das próprias crianças (Mendes, 2010; Chong e Chan, 2016; Richards, 2012). Considerando essa alta demanda de atividades, os professores da Educação Infantil frequentemente se sentem sobrecarregados, com redução do tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, participação em cursos ou outros recursos que possam contribuir para melhorar sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e realização profissional (Esteve, 1999; Nacarato e Carvalho, 2000; Schnetzler, Geraldi e Fiorentina, 2000).

A precarização das condições de trabalho, fruto da desvalorização do trabalho docente nas últimas décadas no Brasil, vem refletindo fortemente na saúde dos professores e, conseqüentemente, na qualidade de ensino. Problemas como ausência de infraestrutura e de recursos materiais, falta de manutenção de equipamentos, aumento




do número de alunos por professor, elevada jornada de trabalho, entre outros, contribuem para a sobrecarga física e emocional desses trabalhadores, e conseqüentemente, o surgimento de problemas de saúde mental e física (Esteve, 1999; Silvano-neto et al. 2000; Codo, 2000; Gomes e Brito, 2006; Gasparini et al, 2006; Oliveira, 2004).

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação de 2019, em 2018 o rendimento médio dos professores da educação básica com curso superior correspondia a 69,8% do salário médio dos profissionais de outras áreas com o mesmo nível de escolaridade. Enquanto a média salarial de quem ensina foi de R\$ 3.823,00 em 2021, a do conjunto dos trabalhadores brasileiros graduados ficou em R\$ 5.477,00. Ao se comparar o salário médio dos profissionais de áreas de exatas ou saúde, a defasagem chegava a 50%. Considerando essa realidade, muitos professores trabalham em mais de uma escola para aumentar a renda e, em razão disso, pode haver uma sobrecarga física e psicológica, afetando o seu desempenho e a queda na qualidade do ensino que oferece.

Há evidências claras na literatura de que a saúde mental e o bem-estar são facetas importantes, mas pouco compreendidas, da profissão de professor (Jennings, 2016; Roeser, Skinner, Beers, e Jennings, 2012). Estudos têm demonstrado que o sofrimento psicológico crônico, como depressão, ansiedade e *burnout*, afetam e são comuns nos professores da educação infantil e podem ter impactos deletérios significativos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas (Hindman e Bustamante, 2019; Jeon, Buettner, Grant, e Lang, 2018; Roberts, LoCasale-Crouch, Hamre e DeCoster, 2016).

Nos EUA, cerca de 51% dos educadores relataram excessivas experiências estressantes por vários dias durante a semana (MetLife, 2013), e quase 40% abandonaram a profissão nos primeiros cinco anos de ensino (Ingersoll, 2002). Professores que experimentam altos níveis de estresse em seus relacionamentos com os alunos também são mais propensos a demonstrar baixa sensibilidade emocional às necessidades sociais e emocionais dos alunos. A sensibilidade emocional e o apoio dos professores, têm sido associados ao clima positivo em sala de aula e ao sucesso acadêmico e social dos alunos (Pianta et al., 2008). Salas de aula com professores que têm uma capacidade diminuída para fornecer um ambiente enriquecedor para os alunos são caracterizadas por um clima negativo, com sentimentos frequentes de raiva, frustração, hostilidade e agressão por parte dos professores e dos



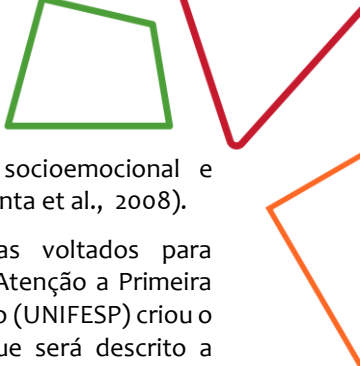


alunos (Hamre, Pianta, 2010; Downer et al., 2012). Por outro lado, quando os professores têm uma experiência mais positiva em seus empregos, e estão menos estressados, eles são muito mais eficazes em apoiar o crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas (Pakarinen et al., 2010).

Mais recentemente, tem sido proposto que para lidar com a sobrecarga emocional descrita acima, é importante desenvolver e implementar estratégias de promoção de saúde e bem-estar, para que possam atuar como “fatores de proteção” para os professores. Uma forma de desenvolver estratégias de promoção de saúde é trabalhar as habilidades e competências socioemocionais dos professores, tais como autoconsciência, autocontrole, consciência social, gestão dos relacionamentos e tomada de decisão responsável (Casel, 2013; Abenavoli et al., 2013; Jennings et al., 2013). Habilidades socioemocionais envolvem também competências de gestão emocional, reconhecimento e resposta às necessidades pessoais e dos outros, e o desenvolvimento de relações interpessoais mais significativas, proporcionando maior eficácia do seu trabalho na gestão da sala de aula e melhores ambientes de aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009).

A partir dos estudos citados acima, tem-se verificado um interesse crescente por novas abordagens focadas principalmente na promoção das competências dos professores nos diversos contextos educativos, além de estratégias de promoção de saúde desses profissionais, com o objetivo de reduzir sintomas de ansiedade, depressão e/ou *burnout*. Estudos têm demonstrado que auxiliar os professores da Educação Infantil a lidar melhor com as demandas da sala de aula e reforçar seu próprio bem-estar e saúde, é extremamente relevante, não apenas para eles, mas também para as crianças, dado o impacto direto que isso causa no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. (Carvalho, Marques Pinto e Marôco, 2017; Jennings e Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017).

Apesar de sua relevância, a maioria das intervenções realizadas na Educação Infantil são direcionadas apenas para as crianças. Infelizmente, ainda há menos esforços para lidar com o estresse e a exaustão entre professores e aumentar o seu bem-estar (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus e Davidson., 2013). Entretanto, os estudos têm demonstrado que a implementação de intervenções de desenvolvimento profissional (DP) dos professores, também melhoram positivamente a qualidade das interações professor-criança, e



favorecem o desenvolvimento integral (físico, socioemocional e cognitivo) dos seus alunos (Mendive et al., 2016; Pianta et al., 2008).

Considerando a escassez de programas voltados para professores de Educação Infantil, o Programa de Atenção a Primeira Infância (PAPI) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) criou o Programa de Apoio aos Professores (PAPRO), que será descrito a seguir.

## **O Programa de Atenção a Primeira Infância (PAPI)**

O Programa de Atenção a Primeira Infância (PAPI) representa uma iniciativa conjunta de profissionais ligados à Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência (UPIA) do Departamento de Psiquiatria, do Departamento de Pediatria, do Departamento de Fonoaudiologia e da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Paulo (UAB|Unifesp). A missão do PAPI é promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos, por meio de ações e programas direcionados para famílias, escolas e comunidades. O PAPI tem como Visão implementar programas de atenção à primeira infância, com impacto positivo no desenvolvimento integral das crianças durante a primeira infância, promover cultura de paz e redução de desigualdade social e de violência doméstica. O PAPI acredita que tão importante quanto garantir as condições ideais para que as crianças atinjam seu pleno potencial na primeira infância, é necessário cuidar de quem cuida das crianças, mais especificamente, seus principais cuidadores: pais e professores de Educação Infantil.

Para tal, o PAPI estabeleceu parcerias com a Fundação AÇEV da Turquia, e o *Yale Child Study Center* dos Estados Unidos, para implementar no Brasil iniciativas e ações semelhantes às que estão sendo feitas em outros países com resultados positivos. Dois programas de intervenção foram implementados na cidade de Embu das Artes, São Paulo: 1) um programa para capacitar mães e/ou principais cuidadores de crianças em idade pré-escolar, denominado Programa de Apoio a Mães (PAM); e 2) outro programa para professores da educação infantil (creches e pré-escolas), denominado Programa de Apoio a Professores (PAPRO), esse último, descrito a seguir. Sendo assim, o PAPRO visa melhorar o senso de competência profissional.

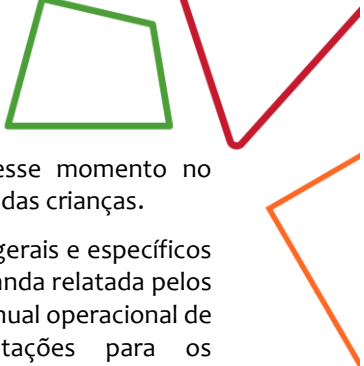


## O Programa de Apoio a Professores (PAPRO)

O Programa de Apoio a Professores (PAPRO) foi desenvolvido pela equipe multidisciplinar do PAPI com o objetivo de capacitar os professores de Educação Infantil sobre questões de saúde do professor, desenvolvimento infantil, e estratégias para lidar melhor com situações difíceis em sala de aula. O PAPRO foi elaborado a partir da crença de que durante o processo de educação das crianças, os professores devem cuidar também de si mesmos, e para isso, precisam estar atentos à sua saúde física, vocal e mental. Sendo assim, o PAPRO melhorar o senso de competência profissional e das habilidades socioemocionais, e da qualidade de vida dos professores, além de reduzir o risco de “*burnout*”, de problemas físicos e/ou mentais dos professores.

O PAPRO envolve as seguintes estratégias: formação de professores de educação infantil para agir como facilitadores do desenvolvimento integral de seus alunos em idade pré-escolar; técnicas para redução de estresse e melhora dos cuidados com a própria saúde física e vocal; estratégias para lidar com comportamentos negativos dos alunos.

O início do projeto PAPRO ocorreu a partir de reuniões realizadas em 2016 com a coordenação geral da Secretaria de Educação, diretores e vice-diretores de escolas do município de Embu das Artes, na grande São Paulo. A dinâmica do projeto foi discutida durante o “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC) das pré-escolas. Durante essas reuniões, a equipe do PAPI apresentou aos professores uma ideia preliminar sobre os temas e pediu a opinião dos professores. A partir disso, os professores relataram suas dificuldades laborais, sobretudo a carga de estresse a que estão submetidos, referindo que se sentiam muito sobrecarregados. Além desse aspecto, referiram falta de preparo acadêmico para lidar com certas situações, não abordadas nos cursos de Pedagogia, e que o aprendizado deles era derivado da experiência prática do exercício profissional. Relataram, ainda, a falta de preparo emocional para lidar com as situações de estresse e a dificuldade que sentem em estabelecer diálogo com os pais dos seus alunos. Para eles, na visão dos pais, a pré-escola era apenas um local para brincar, e desconheciam o papel de relevância da pré-escola



durante a primeira infância, e a importância desse momento no desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo das crianças.

A partir dessa reunião inicial, os objetivos gerais e específicos do PAPRO foram elaborados, considerando a demanda relatada pelos professores. A equipe do PAPRO desenvolveu o manual operacional de quatro sessões iniciais, contendo as orientações para os facilitadores/aplicadores do PAPRO conduzirem as sessões do estudo piloto.

Os encontros desenvolvidos para o estudo piloto abordavam os seguintes temas:

- Apresentação do PAPRO e estratégias para redução do estresse;
- Saúde do professor e melhora da qualidade de vida;
- Como ouvir e se expressar de forma eficaz;
- Resolução democrática de conflitos;

Em 2017 implementou-se um pré-projeto piloto, onde foram abordados os quatro temas acima, durante quatro encontros semanais. O objetivo era testarmos a aderência aos temas, o manual do facilitador, e a metodologia de aplicação do PAPRO. Participaram desse pré-projeto piloto cerca de seis professores e uma diretora da EMEI selecionada.

A aplicação desse pré-piloto ao pequeno grupo de professores permitiu compreender que a presença da diretora no grupo inibia os professores de relatarem seus reais problemas e dificuldades. Compreendemos que a montagem dos grupos PAPRO deveria ser composta apenas por professores da educação infantil em exercício, sem a participação, no mesmo grupo, dos coordenadores e/ou diretores das escolas.

A partir dos resultados do estudo-piloto, em 2018, o PAPRO foi rediscutido, caracterizando-se como um programa de capacitação mais aderente às demandas dos professores, com conteúdo pré-definidos compostos pelos seguintes temas:

Quadro 1: As sessões do Programa de Atenção a Professores - PAPRO

Encontros	Título
1	Apresentação do PAPRO e estratégias para redução do estresse
2	Saúde do professor
3	Aspectos físicos e cognitivos do desenvolvimento
4	Aspectos socioemocionais do desenvolvimento
5	Como ouvir e se expressar de forma eficaz
6	Resolução Democrática de Conflitos
7	Como promover comportamentos positivos na sala de aula
8	Parceria entre escola, família e comunidade

Fonte: elaborado pelos autores.

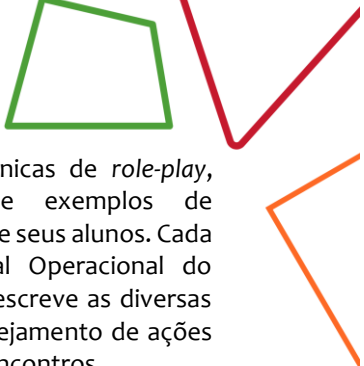
Ainda em 2018 realizou-se aplicação do PAPRO no Município de Embú das Artes, com a participação de cerca de 28 professores da Educação Infantil, divididos em dois grupos. As avaliações dos professores, ao final do Programa, indicaram que eles passaram a utilizar práticas de redução de estresse e melhora da qualidade de vida no seu dia a dia, e se sentiram mais tranquilos no ambiente de sala de aula. Os professores também relataram que achavam que as sessões que abordavam questões de desenvolvimento das crianças eram menos relevantes do que as sessões mais direcionadas para a melhoria da qualidade de vida deles.

A partir dos comentários dos professores, durante os grupos realizados em 2018, o conteúdo de todas as sessões foi revisto para que em todas as sessões os professores percebessem a relevância dos temas para suas práticas acadêmicas e suas atividades de vida diária.

A partir dessas mudanças, o PAPRO foi elaborado para ter duração de 40 horas, divididas em dois módulos: a distância e presencial.

O módulo presencial é realizado em reuniões semanais com duração de 2h30 minutos, em um período de oito semanas, sendo que a cada semana um dos temas listados no Quadro 1 é abordado. Os professores são alocados em grupos compostos por no máximo 25 professores. O módulo presencial foi baseado nos principais conceitos da literatura sobre o desenvolvimento infantil, promoção de saúde dos professores, estratégias de manejo de comportamentos difíceis em sala de aula, e resolução democrática de conflitos.

As sessões foram cuidadosamente elaboradas para conter atividades variadas, tais como narrativas e informações teóricas sobre

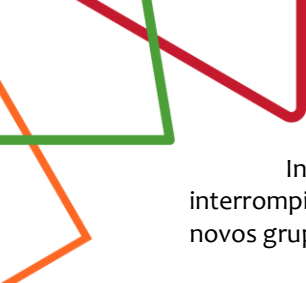


os temas abordados, perguntas e respostas, técnicas de *role-play*, discussões em subgrupos, e discussões de exemplos de acontecimentos durante o dia a dia dos professores e seus alunos. Cada encontro está descrito em detalhes no Manual Operacional do facilitador dos grupos. Esse Manual Operacional descreve as diversas atividades a serem realizadas nos grupos, e o planejamento de ações para lidar com as dificuldades surgidas durante os encontros.

O módulo à distância é composto por 20 horas, com atividades construídas em referência aos temas dos encontros presenciais durante as oito semanas de intervenção. O planejamento do módulo a distância foi baseado em tecnologias educacionais interativas, e o desenho pedagógico desse módulo foi elaborado por uma equipe de profissionais da saúde e educação, especialistas em primeira infância. Foi desenvolvido um ambiente interativo de aprendizagem (AI-A) pelo Google Sala de Aula, para disponibilizar os recursos de ensino e aprendizagem, tais como vídeos, textos e tutoriais, considerando a participação dos professores em fóruns de discussão.

No ano de 2019, essa nova versão do PAPRO foi implementada para 32 professores de Educação Infantil do município de Embu das Artes, contemplando as mudanças descritas acima.

Os resultados da análise qualitativa dos grupos PAPRO realizados em 2018 e 2019 demonstraram que os professores participaram das discussões, trazendo dados de suas realidades de sala de aula, e de situações do dia a dia. Ficou claro que os professores traziam demandas próprias e específicas da sua profissão, sua saúde mental e sobrecarga no trabalho, dificuldades na relação com a coordenação das escolas e com a comunicação com os pais, além de sentirem que eram cobrados pelos pais e pela coordenação em relação a comportamentos e aprendizados que excediam suas funções enquanto professores. Os professores relataram que, após participarem do PAPRO, começaram a usar técnicas de cuidado com a voz e de redução de estresse. Relataram também que, com aumento do conhecimento sobre a primeira infância, passaram a usar atividades que estimulavam mais o desenvolvimento de seus alunos e a ficarem menos nervosos com os comportamentos deles. Ao final das sessões presenciais, vários professores manifestaram o desejo de que os grupos continuassem e ganhassem novas edições, para que pudessem participar novamente.



Infelizmente, com a pandemia de Covid 19, o PAPRO foi interrompido nos anos de 2020 a 2022, e planejamos a realização de novos grupos a partir deste ano de 2023.

## Considerações finais

Proporcionar que as crianças tenham experiências de qualidade durante a primeira infância é essencial para o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico dessas crianças. Tão importante quanto garantir as condições ideais para que a criança atinja seu pleno potencial na infância é cuidar de quem cuida das crianças, incluindo os professores de Educação Infantil. A qualidade da interação e dos vínculos entre os professores e seus alunos em creches e pré-escolas tem repercussões durante toda a vida dessas crianças.

Os professores são responsabilizados pelos processos educativos e por todas as demandas que os afetam, tanto na formação quanto no trabalho docente (Costa et.al, 2018). Diante de uma crescente sobrecarga, é fundamental que políticas nacionais de apoio a atuação profissional sejam realizadas.

O PAPRO representa uma iniciativa inovadora, pois é a primeira vez que intervenções deste tipo são implementadas no Brasil. Todas as atividades do PAPRO são adaptáveis para diversas realidades dos professores, o que permite que o Programa seja ampliado para outras regiões do país.

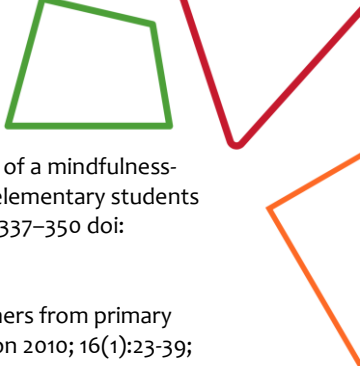
## Referências

Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69.

Anuário da Educação Brasileira Básica. São Paulo: Moderna; 2019;

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014;

Campbell, S. B., & Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Crouter & A. Booth (Eds.), *Early disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school* (pp. 225–258). Mahwah, NJ: Erlbaum;



Carvalho, J. S., Pinto, A. M., and Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*. 8, 337–350 doi: 10.1007/s12671-016-0603-z

Chong EY, Chan AH. Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. *Int J Occup Saf Ergon* 2010; 16(1):23-39;

Codo W, Vasques I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: Azevedo J, Gentili P, Krug A, Simon C, organizadores. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora Universidade; 2000. p. 369-81;

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2013). *Implementing Systemic District and School Social and Emotional Learning*. (Chicago, IL).

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014). Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. <http://www.ncpi.org.br>;

Denham S. A., Bassett H. H., Way E., Mincic M., Zinsser K., Graling K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cogn. Emot.* 26, 667–679. 10.1080/02699931.2011.60204 [[PMC free article](#)] [[PubMed](#)] [[CrossRef](#)] [[Google Scholar](#)];

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>;


Downer, J., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B., LoCasale-Crouch, J., Scott-Little, C. (2012). Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: effects on teacher beliefs, knowledge, skills, and practice under review.

Esteve JM. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC; 1999;

Flook L, Goldberg SB, Pinger L, Bonus K, Davidson RJ. Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind Brain Educ* 2013;7:182–95.

Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2018 – Pobreza na infância e adolescência;





Fusaro, M., & Nelson, C. A. (2009). Developmental cognitive neuroscience and education practice. In O. A. Barbarin, & B. H. Wasik (Eds.). *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 57–77). New York: Guilford Press;

Gasparini SM, Barreto SM, Assunção A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cad Saúde Pública* 2006; 22(12): 2679-91;

Gomes L. Trabalho multifacetado de professores/ as: a saúde entre limites [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2002;

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297–318.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.00>.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., et al. (2013). Teaching through interactions. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <http://dx.doi.org/10.1086/669616>Hamre,

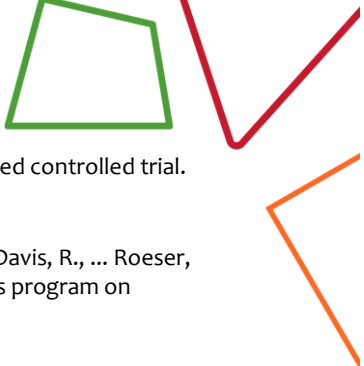
Hindman, A., & Bustamente, A. (2019). Teacher depression as a dynamic variable: Exploring the nature and predictors of change over the head start year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.004>

IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018 : primeira parte. – Brasília: Inep, 2019. 31 p.: il;

Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2018). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1-12 ;

Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and wellbeing. In K. A. Schonert-Reichl & R. A. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 133–148). New York: Springer-Verlag Publishing;

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness



and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Roeser, R. (2017b). The long-term effects of the CARE for Teachers program on teachers'

wellbeing and classroom quality: Results from a randomized controlled trial. Teacher, classroom and student impacts of teacher mindfulness programs in elementary and middle school settings. Symposium presented at the American Education Research Association Annual Conference, San Antonio, TX.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525;

La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443–484. doi:10.1016=j.jsp.2006.01.003;

Mendes MLM. Condições de trabalho e saúde docente. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro; 2006;

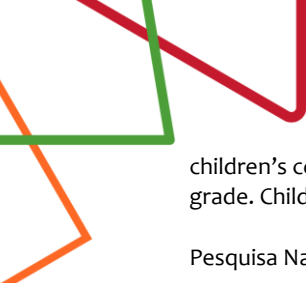
Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Opening the black box: Intervention fidelity in a randomized trial of a preschool teacher professional development program. *Journal of Educational Psychology*, 108(1),

Nacarato AM, Varani A, Carvalho V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: Geraldi CMG, Fiorentina D, Pereira EMA, organizadores. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras; 2000. p. 45-79;

Oliveira MG. Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse. Um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte [Dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; 2001;

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-J., Poikkeus, A.-M., Siekkien, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 281–300. doi:10.1007/s10212-010-0025-6;

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to



children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534 – 1553;

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017;

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing;

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of webmediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451. doi:10.1016/j.ecresq.2008.02.001

Reis EJFB, Araújo TM, Carvalho FM, Barbalho L, Silva MO. Docência e exaustão emocional. *Educ Soc*. 2006; 27(94):229-53;

Roberts, A, LoCasale-Crouch, J, Hamre, B & DeCoster, J. (2016): Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in Head Start, *Early Education and Development*,

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173;

Schnetzler RP. Prefácio. In: Geraldi CMG, Fiorentina D, Pereira EMA, organizadores. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras; 2000. p. 7-9;


Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington D.C.: National Academies Press;

Silvany AM, Araújo T, Dutra F, Azi G, Alves R, Kavalkievicz C, et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. *Rev Baiana Saúde Pública* 2000; 24:42-6;

Soares RR. Condições Iniciais, Investimentos em Capital Humano e Resultados Socioeconômicos. Manuscrito não publicado. 2013;

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984;

Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore, MD: Brookes.

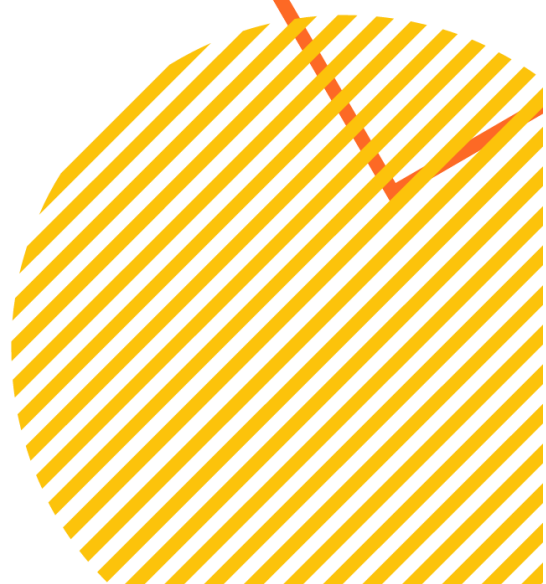
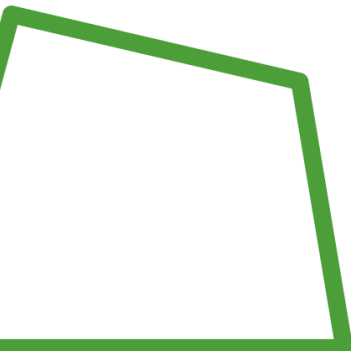


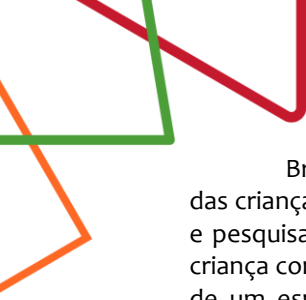
MANIFESTO EM DEFESA DA  
QUALIDADE DO BRINCAR NA  
PRIMEIRA INFÂNCIA OU POR  
ESCOLAS BRINCANTES

*João Luiz Silva da Rosa*



10.47247/DAS/88471.82.1.14





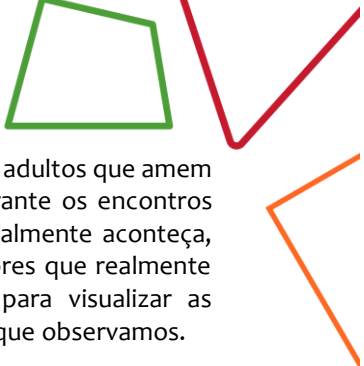
Brincar é hoje e se faz urgente, não podemos negar o direito das crianças, assegurado por documentos legais. Dedico o meu tempo e pesquisa em valorizar e compartilhar o brincar nas escolas, pois, a criança continua sendo criança quando ingressa na escola, mas precisa de um espaço e um educador que possa garantir essa vivência. O brincar faz parte da criança, seja na escola ou em casa, precisamos pensar em oportunidades significativas de encanto para tornar o brincar equilíbrio de uma infância saudável. Na oferta de um planejamento de propostas a inserção do brincar deve estar presente, e, por que não o brincar com materiais não estruturados? Quais possibilidades as crianças possam vir a nos devolver, quantas hipóteses e construções? Precisamos refletir.

A Educação Infantil é a primeira etapa de educação básica e visa atender crianças de 0 a 5 anos de idade, dividida em: creche (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) sendo um espaço institucional de aprendizagem público ou privado, que cuidam e educam crianças em uma jornada integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB/96), ressalta que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular, ressalta a importância das interações e brincadeiras no âmbito da primeira infância, como atividade que visa contribuir em diversos aspectos no desenvolvimento de bebês e crianças. Segundo a Base, o brincar precisa acontecer “de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), para ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais.” (BRASIL, 2018).

Para que o brincar aconteça de maneira natural, a criança necessita de adultos que tenham sede de brincar, inserindo essa atividade diariamente sem escolarizar essa tarefa. Adultos que se conectem com o brincar, lembrando de sua própria infância e contaminando as crianças com a sua essência brincante. Segundo Larrosa (2019, p.56): “Não seja nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância.”

Caminhar de encontro com a nossa infância, é percorrer caminhos que marcaram as nossas vidas e contribuíram na constituição do nosso eu, afinal, nosso passado nos ajudou a chegar aonde



atualmente estamos. A Educação Infantil precisa de adultos que amem e valorizem o brincar, colocando-o em pautas durante os encontros formativos, planejando para que essa atividade realmente aconteça, aguçando as suas necessidades e valores, educadores que realmente enxerguem para além da burocratização, pois, para visualizar as essências precisamos ter envolvimento com aquilo que observamos.

Larossa (2019, p.61), diz: “porque, quando ao ler, ao escutar e ao olhar, estamos constantemente obrigados a envolver nossa pessoa e nossa cultura, anulamos o silêncio, somos levados a nos perder.” Como o autor menciona, precisamos nos perder para encontrar o brincar, na poesia que as crianças constroem na brincadeira, no jogo simbólico que as crianças nos oportunizam diariamente, mas para isso acontecer o brincar deve entrar em pauta concreta.

Penso que a criança precisa de um adulto referência calmo e criancista, que a coloque no centro da Educação Infantil, sem pressa, com mãos suaves tocando no ser criança, respeitando o tempo e processo, não com uma visão conteudista e enrijecida, que possa enxergar a criança como tal, um ser pequeno, mas assegurado por direitos fundamentais para a vida. Segundo Winnicott (1975, p.30): Algumas pessoas parecem considerar uma criança como o barro saído das mãos de um oleiro. Começam a modelar a criança e sentem-se responsáveis pela obra acabada. Isso é um grande erro. Se é assim que você se sente, então você estará curvada ao peso de uma responsabilidade que não há razão alguma para aceitar.

Muito mais do que se preocupar com os moldes ideais que a criança precisa ter, ela necessita de um ambiente propício para brincar e se desenvolver sadiamente, a busca pela oportunidade do brincar nos leva a adentrar em diversas singularidades, ritmos que nos revelam mundos já esquecidos ou que estão adormecidos. A brincadeira faz acender aquelas coisas cotidianas que, para nós, já perdeu o seu encantamento, mas que para a criança é de vital importância.

Assim, segundo Elkonin (1987, p.84) podemos dizer que o brincar “afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência.”

## Ele só brinca na escola? A brincadeira como parte de um macro planejamento pedagógico

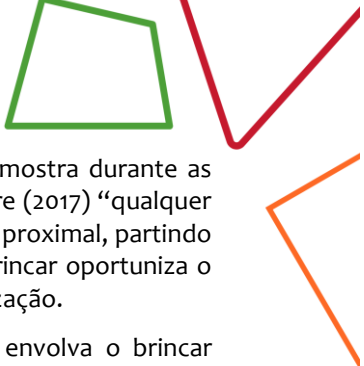
Certa vez, em um atendimento com uma mãe de uma criança de 05 anos, ela me perguntou se as crianças só brincavam na escola, se não **“passávamos atividades”** para elas, afinal, ela acreditava ser importante eles também aprenderem algo. Infelizmente fomos educados a enxergar a brincadeira como algo pejorativo, sem importância ou simplesmente como um passatempo, onde a criança não aprende nada, **“apenas fica brincando”**. Considero como uma cultura que não valoriza o sentido de ser criança, a sua essência e o seu lugar de ocupação, passamos por grandes transformações que necessitam de profissionais que as entendam e executem, Houyelos (2020, p.22) aborda: “como os tempos mudaram e exigem a implementação de novos direitos que a escola e a prática educativa devem saber e reconhecer.”

Um reconhecimento pautado na garantia do direito ao brincar, considerando-o como recurso de aprendizagem, afinal as crianças brincam de verdade, mas para aprender, brincam para ampliar o seu repertório e se relacionam ao brincar. Cabanellas apud Eslava (2020, p.48):

Mas, muitas vezes, o adulto se esquece de considerar a criança e, forçando-a romper seus tempos, não leva em conta que a contribuição peculiar que cada ser humano faz à sociedade pode ser diferente em cada momento de sua vida.

Pensemos no macro como algo considerado grande, extenso e de importância, oportunizar um macro planejamento é enxergar as diversas cotidianidades que a Educação Infantil apresenta, planejar requer intencionalidade, pluralidade e trabalhar com o interesse dos grupos que atendemos, afinal, um planejamento rico é aquele que escuta a criança e oportuniza que a sua voz seja atendida e vivida. Segundo Freire (2017, p.170): “Através do planejamento pensa-se o passado e o futuro para a construção do presente.”

A construção de um presente que respeite as necessidades das crianças, visando um planejar real, além dos modelos prontos que encontramos na internet, não podemos considerar as aprendizagens das crianças como um simples download encontrado em uma busca de sites de pesquisas, mas, precisamos enaltecer as suas pesquisas e



planejar conectado com aquilo que a criança nos mostra durante as suas investigações nas brincadeiras. Conforme Freire (2017) “qualquer planejamento tem como objetivos trabalhar a zona proximal, partindo da zona real dos sujeitos” (p.170), o realismo do brincar oportuniza o educador enxergar e planejar para além da escolarização.

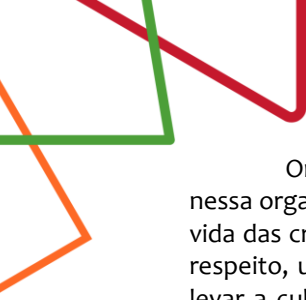
Na concepção de um planejamento que envolva o brincar como recurso de aprendizagem, precisamos nos colocarmos na posição de observadores durante as brincadeiras que as crianças realizam, sem intervenções desnecessárias e ações desrespeitosas. Manter uma postura próxima, mas sem invadir e encorajar para que a criança possa expressar-se livremente, consideramos como gestos fundamentais na organização de um brincar de qualidade, na segurança da criança e no ser professor das infâncias, mas com a consciência de que observar não é apenas receber, é parte da ação do professor.

Para onde vai o que observamos? Quanto tempo dedicamos do nosso macro planejamento para o brincar? Ainda se remete de que se sobrar tempo as crianças podem ir brincar no pátio, uma visão totalmente imprópria e descontextualizada no âmbito das infâncias. A necessidade do brincar é diária e urgente, nossas crianças precisam de espaços e tempo suficiente para exercer as brincadeiras, a rotina da Educação Infantil, muitas vezes é cansativa para a criança, afinal, a mesma permanece durante a semana em alguns casos mais de 8 horas na instituição, neste período muitas vezes o tempo é dividido para outras atividades, classificadas pelo adulto como as mais importantes, mas o brincar nem sempre está incluso.

Em algumas rotinas escolares fracionam o tempo de uma maneira totalmente desorganizada e desrespeitosa para com as crianças, ofertando pouco minutos para a brincadeira, contemplando determinado grupo, e aquelas crianças que não seguiram o padrão estipulado pelo educador não são convidadas para brincar, considero essas ações totalmente violentas e desumanas. Segundo Valverde *apud* Mello (2020, p.15):

Vamos percebendo a necessidade de rompermos com a cultura escolar tradicional que tem apostado na permanência excessiva daquilo que tem sido transmitido por décadas e que, com cara de cultura escolar infantil, apresenta uma cultura simplista, uma cultura comercial que subestima as possibilidades das crianças e empobrece o seu encontro.





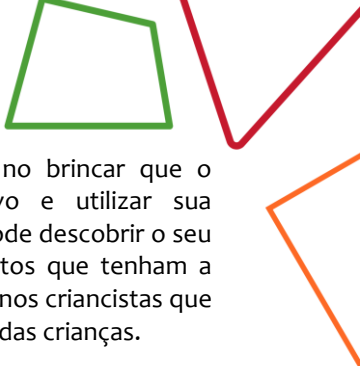
Organizar o tempo que a criança permanece na escola e incluir nessa organização o brincar, faz total diferença no âmbito escolar e na vida das crianças, a liberdade da brincadeira é uma forma de vínculo e respeito, uma necessidade de espaços em que elas possam ocupar e levar a cultura da brincadeira. Infelizmente vivemos um sistema que empobrece o valor do brincar no planejamento, transmitindo o comando e o controle, pois para alguns brincar livre não irá agregar em nada na vida da criança, engana-se quem pensa e age assim, o livre permite o encontro com o eu e o outro.

Considero uma pedagogia pobre aquela em que a criança não é escutada, que o brincar não compõem um planejamento pedagógico e o tempo torna-se acelerado, ocultando a criança de viver a sua essência, negligenciando o seu descobrimento e aprendendo com o outro. Pedagogias pobres que se preocupam com o tempo do relógio e com os conteúdos que precisam atingir, pensando no seu ego adulto e não na criança, impondo práticas pedagógicas apostiladas e xerocadas, onde as crianças não possam deixar as suas marcas, onde não sobra tempo do diálogo, do sentar-se junto e aprender com elas, afinal, a maior preocupação daquele adulto é preparar aquela criança para a vida adulta.

Mas acabamos esquecendo que a vida da criança é agora, que o seu tempo difere do nosso, que o seu ritmo nos convida para enxergar além da pressa adulta, da necessidade do encontro, da poesia, sim, precisamos enxergar a poesia composta por cada criança na Educação Infantil com a arte do encontro. Valverde *apud* Mello (2020, p.13), dizem:

O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. É o tempo que se estende, que se interrompe e que volta a ser retomado, tempo para perceber possibilidades, estabelecer conexões, observar, estabelecer hipóteses, experimentar essas hipóteses, fazer teorias, aprender.

Nunca enxergamos o tempo, mas sabemos que ele existe e precisamos encará-lo, sem deixar dominar o nosso controle pedagógico, sem acelerar as crianças enquanto estão brincando. Precisamos de tempo no brincar, numa época em que aparentemente tudo corre e passa rapidamente demais, sem o devido sentido, desorientando e dificultando as oportunidades com o encontro da brincadeira, tempo é emoção, sabedoria e pureza, podemos inserir no brincar das crianças essa prática-ação.




Como apresenta Winnicott “é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e somente sendo criativo pode descobrir o seu eu” (1975, p.80). Assim, precisamos de mais adultos que tenham a essência brincante, como citado neste artigo, humanos criancistas que entendam a real importância da brincadeira na vida das crianças.

Essa mãe citada no início desta seção me fez enxergar a falha ainda encontrada na valorização do brincar nas escolas e no olhar do adulto, no qual ainda estamos preocupados com o conteúdo/atividade, esquecendo que o brincar é uma atividade de grande importância e aprendizado. A criança enquanto está brincando está aprendendo, não existe uma separação entre o brincar e o aprender, uma reeducação em nosso olhar se faz urgente, Larrosa (2019, p.56), diz que: “o homem se faz ao se desfazer”, nessa partilha, acredito ser necessário se desfazer do conteúdo imposto e que não respeita as crianças.

Precisamos nos desfazer das velhas práticas que ainda levam o brincar para um lugar inacessível, apressado e repulsivo. A escola precisa caminhar de encontro com a brincadeira, na formação continuada dos educadores, na forma de planejar e enxergar a criança, para assim, compartilhar com as famílias e comunidade a importância do brincar na primeira infância, é dever do espaço partilhar com as famílias os aspectos positivos que uma brincadeira proporciona.

Segundo Freire (2017, p.186): “toda mudança acontece num clima de trabalho de parto, contrações, respirações ofegantes e por fim, alívio das dores: com o nascimento do sujeito pensante assumindo-se.” A urgência de escolas que brinquem precisa acontecer, na construção diária não na imposição, na reflexão, no estudo e principalmente na prática, senão simplesmente estaremos executando uma reprodução de obediência por parte do outro que diz.

Como a autora compartilha, precisamos terminar com as dores pedagógicas de velhas ações, costumes e jeitos que acabamos apenas executando sem o real sentido. Se a discussão é sobre o brincar, por que ainda precisamos lembrar do movimento a favor da brincadeira? Por que o adulto não oportuniza a brincadeira sem escolarizar as crianças? Como se executa a brincadeira na rotina? São inúmeras perguntas que precisam de respostas, mas de uma solução que priorize a criança.

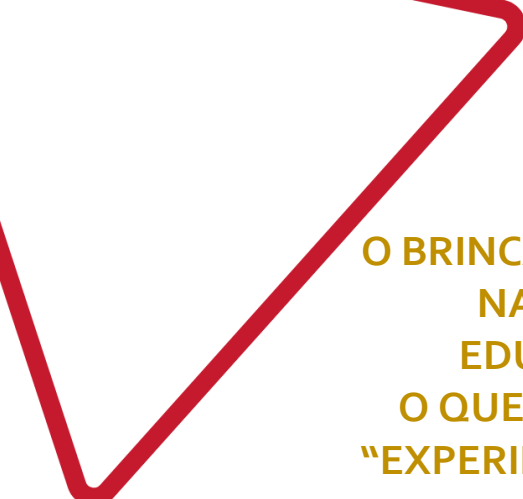


Que possamos espalhar o perfume da brincadeira na Educação Infantil, abrindo oportunidades para que as crianças vivam a infância viva e vivida, além dos quadros e atividades xerocadas, guardar as apostilas e abrir a porta da sala vivendo um brincar livre é pertinente em tempos difíceis, tendo a noção de distinguir o essencial do urgente. Fazer viver o brincar é essencial, é uma forma de acender a chama da felicidade e saber que a criança está vivendo o vivido, trabalhando os verdadeiros valores, sendo uma participação social, isso requer a ousadia da mudança plasmada no brincar.

Brincando a criança reconhece o outro e suas diferenças, acontecem as trocas reais e humanas, lastrando o combate a solidão, a ansiedade e outros fatores tão presentes em nossa época. A criança vive para brincar, brinca para fazer e aprende uma realidade, mas encantadora, sendo necessário um convite para um brincar vivo e vivido, oferecido por um educador criancista.

## Referências

- AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987.
- FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. 6.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2017.
- HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra de Lo - ris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2020.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. 6.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

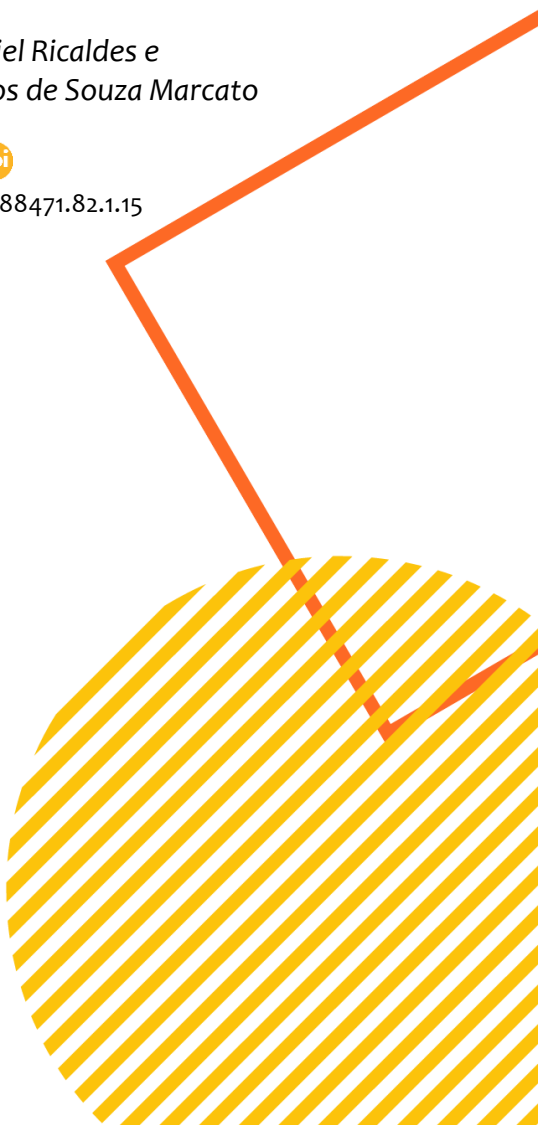
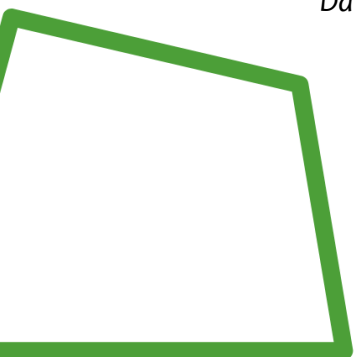


O BRINCAR E A ALFABETIZAÇÃO  
NA ETAPA FINAL DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE AS CRIANÇAS DEVEM  
“EXPERIENCIAR”/APRENDER NA  
PRÉ-ESCOLA

*Eduarda Maciel Ricaldes e  
Daniela Cristina Barros de Souza Marcato*



10.47247/DAS/88471.82.1.15





## Introdução

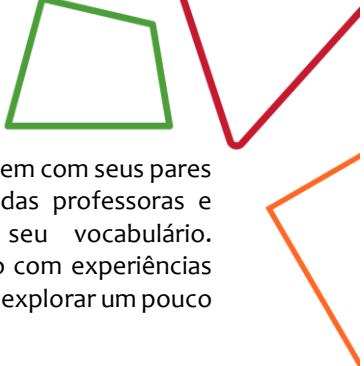
Ao observar a rotina da pré-escola na Educação Infantil, parece haver uma grande preocupação dos responsáveis pelas crianças e da equipe escolar em alfabetizá-las e seguir os conteúdos programados em materiais didáticos. Neste contexto, nas experiências de estágios que tive com esta etapa da Educação Básica pude perceber que muitas vezes a brincadeira ocupa um lugar secundário. “O brincar é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu ‘trabalho’” (MOYLES, 2002, p. 18). Outras vezes, o brincar está apenas relacionado à recompensa por bom desempenho nas atividades propostas.

Pelo senso comum o brincar pode ser visto e considerado como insignificante, mas na perspectiva das crianças é algo sério. O momento da brincadeira acarreta inúmeros benefícios e através dela é possível ter contato com outras crianças possibilitando troca cultural e contribuindo para a construção de relações sociais. “É a partir das vivências das crianças por meio do brincar, desenhar, inventar, construir que elas simbolizam e vão construindo sentidos próprios ao mundo em que vivem” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 39).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) preveem que o currículo da Educação Infantil deve ser planejado considerando as interações e as brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) pontua direitos de aprendizagem que incluem, além do brincar, o conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, estabelece cinco campos de experiência no intuito de oportunizar variadas vivências.

Considerando que a brincadeira “(...) trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios” (WAJSKOP, 2012, p. 34) e que é uma das privilegiadas linguagens que a criança utiliza, questiona-se: como os momentos na Educação Infantil devem ser planejados? Quais expectativas podem ser estabelecidas em relação ao trabalho com a linguagem e mais especificamente com a alfabetização?

Por poder usar a brincadeira como estruturante da proposta curricular e ser uma fase repleta de descobertas para as crianças, a meu ver a Educação Infantil é uma fase privilegiada da Educação Básica. As crianças ingressam na Educação Infantil de uma maneira e saem



completamente diferentes, pois nessa etapa interagem com seus pares de mesma idade ou de idades diferentes, além das professoras e funcionários enriquecendo suas vivências e seu vocabulário. Descobrem novas brincadeiras, entram em contato com experiências que os deixam curiosos, maravilhados, sedentos por explorar um pouco mais.

Pelo fato de ingressarem no Ensino Fundamental com seis anos de idade, a criança de cinco anos matriculada na pré-escola é vista como um ser que precisa ser moldado para uma aprendizagem diferente, preparatória, mais “centrada” e “focada”, resultando em escolas que privam as crianças do seu direito de brincar para começarem a ser alfabetizadas – a todo custo – na Educação Infantil. O brincar e a ludicidade, que deveriam ser os norteadores do currículo compondo as maiores estratégias dessa etapa da educação, passam a ser uma moeda de recompensa quando as crianças fazem todas as atividades esperadas e apresentam bom comportamento em sala.


O ponto de partida para este trabalho foi buscar entender qual o real papel da brincadeira nesta etapa e se caberia abrir mão da ludicidade para centrar na alfabetização das crianças na fase pré-escolar, com apenas cinco anos de idade. Diante da problemática apresentada, o objetivo do presente trabalho é estudar sobre a presença e influência da alfabetização na etapa final da Educação Infantil (pré-escola) e como essa prática poderia se configurar em uma perspectiva de respeito ao direito da criança de brincar e explorar.

## **A Educação Infantil e a criança**

Faz-se pertinente ressaltar a especificidade da Educação Infantil no âmbito da Pedagogia. “De fato, em sua trajetória, o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança em instituições [...] como a creche e a pré-escola” (ROCHA, 2001, p. 27).

Reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é destinada às crianças de zero a cinco de anos de idade, tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças e é “(...) o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar (...)” (BRASIL, 2009, p. 5).

O olhar para as formas de fazer e pensar a educação das crianças pequenas resulta de uma produção recente no Brasil.



A Constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela (CERISARA, 1999, p. 14).

“Apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (SARMENTO, 2002, p. 3), portanto, ao ser inserida na Educação infantil a criança precisa ter sua infância valorizada, pois elas são “(...) como atores ou sujeitos sociais (...)” (OLIVEIRA, TEBET, 2010, p. 39) de suas histórias.

Isso significa que de maneira criativa a criança produz e reproduz elementos que compõem “(...) uma cultura própria dentro de sua categoria geracional por meio de símbolos caracterizados por valores, normas, modos de sentir e que se distinguiria do grupo dos adultos (...)” (OLIVEIRA, TEBET, 2010, p. 41).

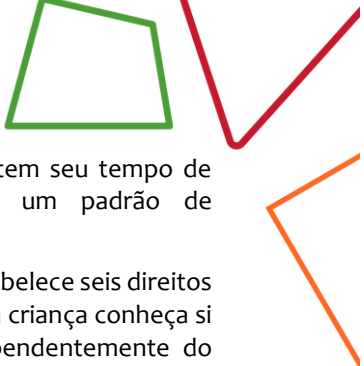
Conforme interação com outras, as crianças produzem cultura, aqui entendidas como culturas próprias da infância, de traços semânticos e morfológicos apontados por Sarmento, onde a criança constrói, faz referência a histórias de ‘era uma vez’ de forma autônoma e temporal, se coloca como ‘herói’ de sua história contradizendo com sua identidade.

Considerando esses aspectos das culturas infantis, é preciso que seus traços sejam incorporados nas práticas educativas com as crianças para que elas aprendam de forma significativa para sua natureza e características. Para isso, é preciso que as crianças estejam no centro do planejamento curricular da Educação Infantil.

## **Normativas que influenciam a Educação Infantil**

Na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996), no Art. 26 propõe-se que a educação básica deve ter um currículo comum, por isso, em dezembro de 2017, foi aprovada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento orientador que precisa estar alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) que orientam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos político pedagógicos.

Estabelecer um currículo comum pode promover a “(...) uniformização daquilo que se espera dos estudantes” (MOTA, 2019, p.




4), deixando de lado o fato de que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, não devendo ser estabelecido um padrão de desenvolvimento, pois isso fere sua individualidade.

Em relação à Educação Infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem, como *conviver* que permite que a criança conheça si mesma o outro e sua cultura; *brincar* que independentemente do tempo, espaço e companhia permite o contato com a diversidade cultural, aumentando a “(...) imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2018, p. 38); *participar* de forma ativa das escolhas que a envolve; *explorar* tudo que a cerca proporcionando o aumento de “(...) seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades (...)” (BRASIL, 2018, p. 38); *expressar* seus sentimentos, questionamentos e opiniões e *conhecer-se* para “(...) construir sua identidade pessoal, social e cultural (...)” (BRASIL, 2018, p. 38).

Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. São eles: O eu, o outro e o nós onde a interação é o centro do desenvolvimento; Corpo, gestos e movimentos, em que “(...) o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe das práticas privilegiado das práticas pedagógicas (...)” (BRASIL, 2018, p. 41); Traços, sons, cores e formas “(...) conviver com diferentes manifestações [...] possibilita às crianças, por meio de experiências [...] que contribuem para que [...] desenvolvam senso estético e crítico (...)” (BRASIL, 2018, p. 41); Escuta, fala, pensamento e imaginação onde vemos que na Educação Infantil deve-se promover a participação e imersão na cultura oral e escrita; e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações quando é preciso criar “(...) oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural” (BRASIL, 2018, p. 43).

Tendo como base os campos de experiência, a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação infantil, “(...) organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem (...)” (BRASIL, 2018, p. 44), sendo eles: bebês; crianças bem pequenas e; crianças pequenas. Ao estabelecer objetivos “(...) a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades (...)” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86), onde a criança precisa atingir os objetivos determinados.





Diante desse cenário desafiador, o que pode ser feito para garantir a continuidade de experiências significativas para as crianças pequenas?

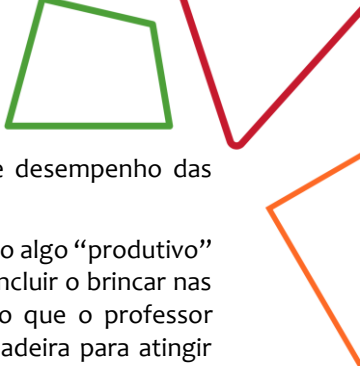
## **A brincadeira e sua importância na Educação Infantil**

Uma vez que as crianças aprendem através de experiências e da interação com outras crianças e com os adultos e que devem ser o centro do planejamento da Educação Infantil, os currículos para essa etapa da educação básica necessitam de práticas que valorizem o repertório e os saberes das crianças, que geralmente se expressam no brincar.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando o objeto pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p. 7).

Para a criança o brincar é a maneira mais prazerosa de crescimento, além de resultar em benefícios que enriquecem e facilitam sua vida social onde a interação com o ambiente seja incentivador para que ela explore e conheça o lugar que vive, a interação com outras crianças a ensina a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo sua empatia, também permite que ela desenvolva habilidades mentais e físicas “(...) o brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais (...)” (MOYLES, 2002, p. 21), ou seja, a brincadeira é algo prazeroso e enriquecedor.

Contudo, Moyles (2002) nos lembra que nem sempre o brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação das crianças pequenas. Infelizmente os adultos se esquecem que também aprendem e desenvolvem habilidades brincando. Em decorrência disso, o brincar muitas vezes é visto apenas como uma atividade ociosa, pouco valorizada e sem significado. “Com frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois que as crianças terminarem o “trabalho” (...)” (MOYLES, 2002, p. 11). Se não há finalidade no brincar ou o convencimento de sua importância, a brincadeira na escola é vista tanto para os pais e responsáveis quanto para grande parte dos professores,




como uma premiação por bom comportamento e desempenho das atividades propostas.

Pelo fato de a brincadeira não ser vista como algo “produtivo” para o desenvolvimento do trabalho escolar, para incluir o brincar nas salas da etapa final da Educação Infantil é preciso que o professor fundamente o porquê de optar por utilizar a brincadeira para atingir determinado conhecimento, requerendo “(...) um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, como uma justificativa para sua existência prática nas escolas (...)” (MOYLES, 2002, p. 18). Outro aspecto evidente é que “os professores frequentemente lamentam o fato de que os pais não parecem valorizar as atividades recreativas no currículo (...)” (MOYLES, 2002, p. 25).

É necessário que os docentes tenham clareza acerca dos objetivos, pertinência e condução das atividades lúdicas para sua turma, especialmente ao se defrontar com a perspectiva dos pais e responsáveis. Estes muitas vezes não sabem em profundidade a importância das propostas escolhidas e é por isso que os profissionais de educação precisam estar bem fundamentados em suas proposições, demonstrando conhecimento teórico e metodológico ao propor uma abordagem que priorize o lúdico, a exploração e que não tenha como foco atividades desprovidas de sentido ou como mero treino de habilidades para alfabetização.

É comum que haja, no final da Educação Infantil, uma certa cobrança por parte das famílias e de alguns gestores escolares (a depender do tipo de instituição em que se trabalha) para que as crianças se preparem para o Ensino Fundamental, onde serão alfabetizadas de fato. Muitas vezes se propõem práticas que adiantem essa outra etapa do ensino, no intuito de “acostumar” as crianças com as demandas que surgirão. Isso é um equívoco e quando ocupa toda a prática pedagógica da pré-escola, fere o direito da criança ao brincar. É por isso que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil pode e deve ser conduzido, porém, sem a necessidade de medições, avaliações rígidas, mas com o uso de uma perspectiva lúdica, artística, de contato com a literatura infantil e através de interações com os pares, com os adultos e com as demais experiências.

Contudo, é evidente que tal “credibilidade” só será aceita caso os docentes expressem a confiança em seu próprio trabalho, demonstrando clareza no planejamento, condução e socializando com os pais e responsáveis os resultados do trabalho feito com as crianças.



Uma vez consciente sobre a importância do brincar, para planejar a utilização da brincadeira em sua prática, além de apontar os motivos de sua escolha, o professor precisa se atentar para a noção do brincar estruturado e não estruturado (MOYLES, 2002), pois “o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes (...)” (MOYLES, 2002, p. 25), ou seja, mesmo que a brincadeira seja livre ou dirigida pelo professor, as crianças poderão ser guiadas ou explorar sozinhas no desenvolvimento da brincadeira. Assim, a organização do ambiente e a escolha dos materiais a serem disponibilizados para as crianças influencia o desempenho no brincar. Cada uma dessas perspectivas precisa ser planejada com intencionalidade.

Nesse contexto em que a ludicidade é tão importante para o desenvolvimento durante os primeiros anos de escolarização, vividos na Educação Infantil, qual é o lugar da alfabetização nesse cenário?

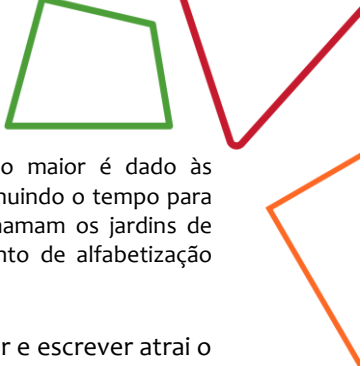
### **Qual é a responsabilidade da Educação Infantil no processo de alfabetização das crianças?**

As capacidades das crianças não são universais, mas são histórica e culturalmente produzidas. O período da Educação Infantil é um divisor na vida das crianças por atribuir diversos significados e desenvolver a “(...) motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade (...)” (BRASIL, 2009, p. 7) por meio da interação tanto com o professor quanto com as demais crianças presentes na turma. Esta interação faz com que cada criança modifique sua forma de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009).

Ao planejar a prática na Educação Infantil é preciso ter a criança como centro do processo. O cotidiano desta etapa da Educação Básica acima de tudo deve ser agradável e atraente às crianças, estimulando-as a buscarem novas aprendizagens, incentivando-as a avançar e desenvolver seus conhecimentos já adquiridos, mas “(...) sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade (...)” (BRASIL, 2009, p. 9).

Tendo em mente que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade é importante observar como a alfabetização se faz presente nessa etapa da escolarização.

Hoje em dia, em muitos jardins de infância, as crianças passam o tempo preenchendo fichas de matemática e praticando com



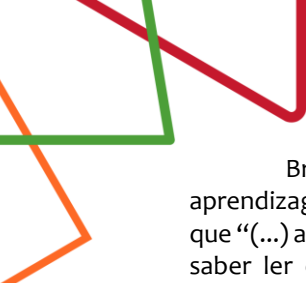
cartões de aprendizagem fônica. O foco maior é dado às instruções de alfabetização precoce, diminuindo o tempo para explorações lúdicas. Algumas pessoas chamam os jardins de infância de hoje de campo de treinamento de alfabetização (RESNICK, 2020, p. 9).

Por estarem inseridas no mundo letrado, ler e escrever atrai o interesse das crianças, por isso que, se conduzido numa perspectiva respeitosa aos direitos da criança “(...) caberia à educação infantil fazer com que as crianças concluíssem essa etapa alfabetizadas ou lendo palavras simples ou, pelo menos, prontas para aprender a ler e escrever” (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO; 2016, p. 521). Por ser algo de grande interesse das crianças é preciso que o início da alfabetização seja conduzido sem perder a perspectiva lúdica, respeitando o direito à infância e proporcionando aprendizagens coerentes com esse momento da vida. A preocupação excessiva com a alfabetização e letramento na primeira etapa da educação básica favorece o sistema de apostilamento.

Compreende-se que não é possível “[...] considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47).

Entendemos a alfabetização como um processo de representação de fonemas e grafemas, mas ela não é um representante rígido da língua oral porque a escrita possui suas especificidades. Uma vez que “(...) não se escreve como se fala (...)” (SOARES, 2007, p. 17), ela também pode ser compreendida como o aprendizado da notação alfabética e sua natureza, conforme Soares (2007) é sociolinguística, portanto, a “(...) alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (...)” (SOARES, 2004, p. 97).

É preciso compreender, contudo, que letramento e alfabetização possuem significados diferentes, mas são interdependentes e simultâneos, ou seja, a criança é alfabetizada e produz seu conhecimento alfabético e ortográfico em situações de letramento.

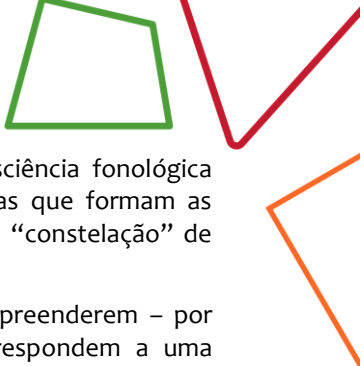


Brincar, interagir, conviver com outras crianças resultam em aprendizagens e desenvolvimento da oralidade e escrita, e sabendo que “(...) as crianças já constroem hipóteses sobre a escrita mesmo sem saber ler e escrever” (KISHIMOTO, 2010, p. 22) é preciso criar um ambiente onde as crianças da Educação Infantil possam adquirir aprendizagens tendo seus direitos fundamentais respeitados. Ou seja, inseri-las no mundo das práticas de leitura e escrita, torná-las aptas a serem alfabetizadas, mas sem necessariamente investir nessa habilidade a todo custo, menosprezando a vertente da ludicidade.

Isso é garantir o direito à aproximação dos usos sociais de leitura e escrita, de modo significativo para as crianças, sem concordar que a elas sejam direcionadas práticas de memorização das correspondências grafo-fônicas, exercícios de cópia, ditado ou treinamento motor, precocemente.

[...] ao se pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil, é necessário pensar que a apropriação de ambas só se torna significativa quando concebidas como práticas sociais. A continuidade e a integração no desenvolvimento das atividades propostas são fatores indispensáveis para que os conhecimentos não se desenvolvam de forma fragmentada ou isolada. Mais do que uma instituição de período integral, faz-se necessário que as práticas se realizem de maneira integrada. Brincar e aprender, conhecer e experimentar, alfabetizar e letrar são expressões que precisam ser compreendidas e vivenciadas de maneira indissociável. Este é um grande desafio para as instituições de Educação Infantil de forma geral (SOUSA, 2016, p. 135).

Aprender a ler e escrever é resultado de um processo complexo e é preciso que o docente elabore atividades que desenvolvam a consciência fonológica e fonêmica das crianças desde cedo. Moraes (2020) apontou que já na década de 1980 o conceito de “consciência fonológica [...] e o exame de suas relações com a alfabetização começaram a se difundir fora do Brasil” (MORAIS, 2020, p. 39). O autor apresenta diferentes conceitos, como ‘conhecimento sobre as propriedades linguísticas’, ‘habilidade de identificar as partes fonológicas’, ‘consciência dos sons’ e ‘habilidade em examinar as palavras orais de acordo com as partes sonoras’, para mostrar sua diversidade de definições, mas independentemente da escolha das palavras utilizadas, todos os significados se referem a uma consciência das partes sonoras das palavras.



Podemos compreender, portanto, a consciência fonológica como uma habilidade de operar as partes sonoras que formam as palavras. Morais (2020) se refere a ela como uma “constelação” de habilidades.


Faz-se necessário levar as crianças a compreenderem – por meio de atividades lúdicas – que as letras correspondem a uma tentativa de representação escrita da fala e sons. Desde bebê formamos nosso acervo de palavras quando ouvimos histórias, somos expostos à oralidade, desenvolvemos nossa linguagem e aumentamos o vocabulário. Escutar música pode ser visto como algo que apenas acalma uma criança ou a entretém, mas ela contribui com o raciocínio e atenção, aumento de repertório.

Contudo, ter a consciência de que letras tentam representar a fala, que palavras são formadas por sílabas e que elas possuem significados não é o bastante para aprender a ler e escrever, pois a criança precisa desenvolver desde a Educação Infantil a habilidade de compreender os textos. Ou seja, a criança precisa entender que para ler é preciso desenvolver uma construção de significados para que ela leia e entenda o que foi lido, como também para escrever é preciso ter um sentido, de modo que a escrita seja compreendida por outros. Em termos de codificação é necessário que ela compreenda que podemos escrever as letras seguindo uma ordem para formar uma palavra (MORAIS, 2020).

O processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita inicia-se antes mesmo de a criança ingressar na escola: desde o momento em que a criança aprende a falar, cria seu vocabulário, compreende o que outras pessoas falam e o que as histórias e textos significam ela já está se preparando para aprender a ler e escrever.

(...) a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito (...) (SOARES, 2004, p. 100).

Neste sentido, o ambiente da Educação Infantil precisa ser um ambiente alfabetizador, repleto de contato com o mundo letrado que a criança está inserida, brincadeiras com rimas, atividades que estimulem a criança a contar suas histórias, a ter contato com livros e fazer a leitura das imagens supondo o que está escrito naquela página. Saber escrever seu nome e identificar o nome dos colegas são



atividades que despertam também na criança o interesse em ler e escrever.

É na Educação Infantil que se salienta a curiosidade da criança com o mundo da escrita, por esse motivo é importante que o professor elenque essa curiosidade como ponto de partida para buscar planejar atividades lúdicas que a alimentem e despertem interesse na criança em participar das atividades.

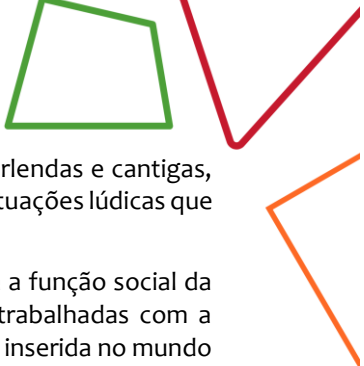
(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2006, p. 24).

A Educação Infantil fundamenta e cria a estrutura para as futuras aprendizagens das crianças, por esse motivo é preciso que elas tenham acesso a aprendizagens significativas, provenientes de situações interativas e de exploração. É necessário, da mesma forma, que nesta etapa a criança seja exposta a experiências fartas de linguagem e literatura que contribuam com seu desenvolvimento.

## Considerações finais

O presente trabalho nos permitiu estudar a respeito da presença e influência da alfabetização na etapa final da Educação Infantil e como essa prática poderia se configurar em uma perspectiva de respeito ao direito da criança de brincar e explorar. Diante dos estudos realizados, concluímos que o brincar é da natureza e direito da criança (SARMENTO, 2002), essa característica deve prevalecer nos currículos da Educação Infantil em todas as etapas, pois a brincadeira direcionada pelo professor, pode proporcionar também aprendizagens significativas.

Através dos estudos feitos para realizar este trabalho, concluímos que a criança deve ser inserida no mundo letrado em uma perspectiva de uso social da língua escrita por um cenário de interações, experiências, brincadeiras com sistematização coerentes sem necessidade de uma rigidez ou de uma obrigatoriedade em alfabetizar ainda na Educação Infantil. Só faz sentido a alfabetização nessa primeira etapa da Educação Básica quando ela parte de uma visão de inserção da criança em um mundo letrado, ouvindo histórias, tendo



acesso a vários gêneros textuais, como músicas, parlendas e cantigas, sem perder as múltiplas experiências, interações e situações lúdicas que pode viver na Educação Infantil,

É preciso que a criança realmente perceba a função social da escrita na confecção de cartas, recados, receitas trabalhadas com a turma. Isso a trará à percepção de que também está inserida no mundo da escrita, identificando a necessidade de usar letras, palavras, expressões para escrever, progressivamente se tornando consciente fonologicamente do que acontece com as palavras, compondo um repertório que contribuirá para que seja alfabetizada.

Em suma, essas aquisições dependerão do acesso que a criança tem à literatura, arte, música, sem perder a perspectiva de interação e da ludicidade tornando tudo significativo. Nesse sentido, se conduzida por esse viés, a alfabetização pode ocorrer ainda na Educação Infantil, e mesmo que este não seja o objetivo último desta etapa, ser realizada com uma riqueza de experiências e trazendo um consistente repertório linguístico para as crianças.

## Referências

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio, **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n.25, jan/mai. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 05 ago. 2019.


BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: **por onde anda a educação infantil?**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

KLEIMAN, Angela B. **O que é, então, letramento?**. In: Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Unicamp. São Paulo. 2005-2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **A consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo da alfabetização**. 1. ed. 2 reimp. Belo Horizonte. Autêntica Editra, 2020.





MOTA, Maria Renata Alonso. **A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem.** Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. 39 Reunião Nacional da ANPED. Universidade Federal do Rio Grande. 2019.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis**. Vol 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.


SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**.5.ed.São Paulo. Contexto. 2007.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor.Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Conteúdo e didática de alfabetização.** Pátio. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. 11 reimp.Belo Horizonte. Autêntica. 2006.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil:** um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.



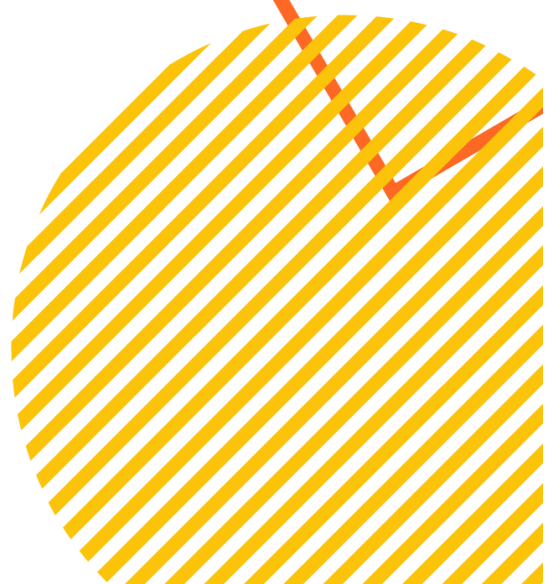
O DIREITO À EDUCAÇÃO  
INFANTIL DE QUALIDADE E AS  
RESTRICÇÕES POLÍTICAS COMO  
FORMA DE VIOLÊNCIA  
ESTRUTURAL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE A LEI Nº 12.796/2013



*Edaniele Cristine Machado do Nascimento,  
Anita Helena Schlesener e Aliandra Cristina Mesomo Lira*



10.47247/DAS/88471.82.1.16





## Introdução

Buscamos na história da Educação Infantil compreender o processo de implantação da primeira etapa da educação básica no Brasil. Sobre este, Kuhlmann Jr. (2000) desenvolveu um importante estudo, do qual nos valem do período a partir da década de 1960, quando se organizam eventos e conferências para debater o ‘problema da infância brasileira’.

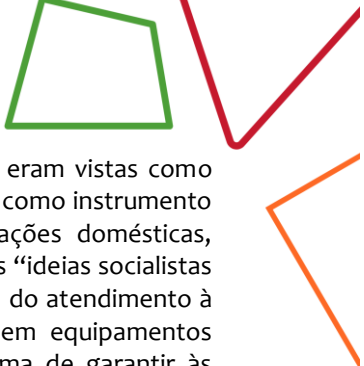
Primeiramente, destacamos a atuação dos organismos internacionais nas políticas de Educação Infantil, dos quais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre La Infancia y la Juventud em el Desarrollo Nacional. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 11) está trazia a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo “[...] apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade, que certamente influenciou a elaboração do Plano do Departamento Nacional da Criança de 1967”.

Além de amenizar os problemas da pobreza, era depositada na Educação Infantil a expectativa da solução das altas taxas de reprovação no ensino primário. Como estratégia, o Ministério da Educação passou a se ocupar da educação pré-escolar, contida no Plano Setorial de Educação e Cultura elaborado durante o governo militar:

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade ‘s sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal (VIEIRA, 1986, p. 272 *apud* KUHLMANN JR., 2000, p. 11 grifos do autor).

Projetava-se sobre a infância a solução dos problemas sociais. Porém, somente a implantação das políticas sociais não foi capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país. Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil direcionaram os embates entre as diferentes concepções educacionais para a infância.

Conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), as instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da



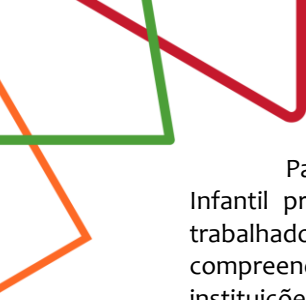
família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como forma de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, superando os limites da estrutura familiar. Assim, as “ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos”, encaminhamento visto como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho.

A ampliação do trabalho feminino leva a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos:

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

O reconhecimento dessa instituição como espaço de educação, também para as crianças da classe média, fez nascer os embates entre as concepções de educação e assistência. Dessa maneira, o autor mostra que a defesa do caráter educacional das iniciativas foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil:

Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza (KUHLMANN JR., 2000, p. 12, grifos do autor).



Parte desse contexto a ideia de que as instituições de Educação Infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe trabalhadora para se tornarem um direito da criança. No entanto, compreendemos que esses são direitos compatíveis, pois as instituições educacionais infantis não são um direito natural, mas sim uma conquista social e histórica.

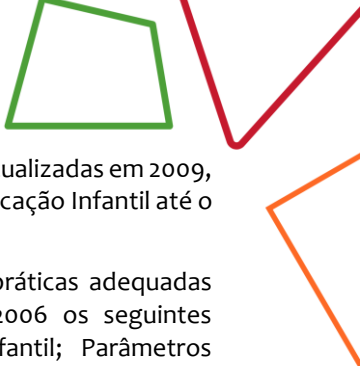
Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, Art. 227, todas as crianças passaram a serem consideradas sujeitos de direito: “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988). De objeto de tutela para sujeito de direitos, de apenas crianças para cidadãos de pouca idade.

Do ponto de vista educacional, o atrelamento formal à educação no atendimento às crianças pequenas foi explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), a qual marca a complementariedade de ações entre as instituições de Educação Infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional e a avaliação na Educação Infantil que assume um caráter de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

A partir da década de 1990 desenvolvem-se estudos sobre a relação cuidado e educação da criança pequena, compreendendo toda ação educativa nas instituições de Educação Infantil. Entre eles vale destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento este que, embora visto como um avanço, gerou controvérsias no meio acadêmico, pois,

Por um lado, situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental (GUIMARÃES, 2011, p. 32).

Em 1999 o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologaram resolução que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs). Trata-se de documento de caráter mandatário, evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o




trabalho cotidiano. As diretrizes foram revisadas e atualizadas em 2009, publicadas em 2010 (BRASIL, 2010) e orientam a Educação Infantil até o momento.

Na busca de garantir espaços, rotinas e práticas adequadas com crianças pequenas, o MEC organizou em 2006 os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esta etapa da educação. Mais recentemente, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que incorporou a primeira etapa da educação básica, através dos princípios e concepções de infância e Educação Infantil presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é uma conquista histórica e social da classe trabalhadora, mas que vem sofrendo algumas restrições políticas que ferem o direito da criança a uma educação de qualidade, com consequências reais, pedagógicas e conceituais. Registramos aqui, a reconfiguração da Educação Infantil a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração e estabeleceu o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Desse modo, a creche permaneceu atendendo as crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola as crianças de 4 e 5 anos.

Como desdobramento de tais leis, em 2009 a Emenda Constitucional (EC) nº 59 (BRASIL, 2009) previu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, além de ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Em 2013, a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) alterou diversos dispositivos da LDB/96 (BRASIL, 1996), reafirmando o disposto na EC e indicando o ensino obrigatório, dos 4 aos 17 anos de idade. Sob o discurso da universalização da Educação Infantil, a Lei reforça a obrigatoriedade do poder público em ofertar as vagas e a responsabilidade das famílias de efetuarem as matrículas na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade, prevista para ser implementada até o ano de 2016.

Sobre o desdobramento da Lei da obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade, destacam-se algumas problemáticas já evidenciadas em diversos estudos (NASCIMENTO,



2021), como por exemplo a Educação Infantil de 0 a 3 anos que ficou de fora da universalidade, a disparidade entre a oferta e a demanda por vagas nos diversos municípios brasileiros, a formação não específica dos profissionais que atendem essas crianças, as implicações dessas mudanças para o desenvolvimento infantil, como a escolarização precoce em detrimento do brincar, explorar espaços, se relacionar com o outro, imaginar, fantasiar, ser criança. Tais questões se mostram preocupantes em função das estratégias adotadas por muitos municípios, as quais ferem o direito da criança à uma Educação Infantil de qualidade prevista na LDB/96 e nas DCNEIs.

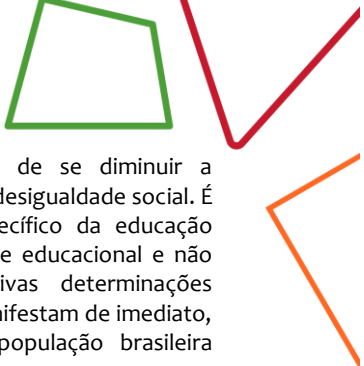
A qualidade da Educação Infantil, além das questões pedagógicas e filosóficas, está atrelada às políticas de financiamento. No próximo item destacamos algumas reflexões sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e o cumprimento da Lei nº 12.796/2013.

### **A Lei n. 12.796/2013 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

Nesse panorama, não podemos esquecer das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado entre 2014-2024, que indicam múltiplos e complexos desafios na observância do cumprimento da referida Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Conforme destaca Jamil Cury (2017, p. 30):

Um Plano, ousado como esse, é uma montagem complexa que corresponde ao enorme aparato institucional da educação escolar brasileira, aí compreendido o federalismo e suas decorrências. Se esse Plano nasceu de uma perspectiva de que cabe ao Estado junto com a sociedade civil garantir o direito à educação, não podemos esquecer-nos do outro lado da moeda, que é a presença dessa nova racionalidade para o mundo, e de que ela tem papel significativo na imposição de limites a esse direito.

Assim, as metas 1, 2 e 3 do PNE referentes, respectivamente, às três etapas da educação básica vislumbram a consecução do que foi antes determinado pela referida EC nº59/2009. Mesmo para a faixa etária não considerada obrigatória (0 a 3 anos), pretendia-se ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento dessa população até o final da vigência do Plano.



Destaque deve ser dado à estratégia de se diminuir a desigualdade educacional produzida pela desigualdade social. É compreensível que um documento específico da educação remeta-se prioritariamente à desigualdade educacional e não necessariamente e diretamente às respectivas determinações estruturais desta desigualdade que se manifestam de imediato, nas condições sociais da maioria da população brasileira (RAMOS, 2016, p. 6).

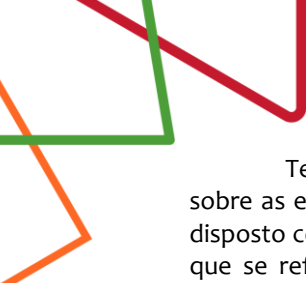
Essa estratégia ratifica novamente a ideia da educação como balizadora dos problemas sociais. Porém, observamos uma estratégia dual e excludente da qual suas determinações estruturais podem naturalizar a desigualdade social e apostar em supostos mecanismos de ascensão proporcionada pela escola aos velhos moldes da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971), renovada pela Pedagogia das Competências (RAMOS, 2001), desde a Educação Infantil.

Historicamente, a infância tornou-se objeto de disputa por também se projetar nela os ideais de progresso para o futuro, o vir a ser. Fato que torna a luta pelo direito à educação ainda mais árdua, já que não se trata somente da universalização da educação básica, “[...] mas também de se discutir que infância, que adolescência, que juventude se quer” (RAMOS, 2016, p. 7) e, por decorrência, que educação se quer para determinada sociedade.

A Educação Infantil, direito da criança e da família e dever do Estado, tornou-se a primeira etapa da educação básica da educação nacional a partir da LDB/96 (BRASIL, 1996). Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial, sendo agora de responsabilidade financeira e administrativa dos municípios. Contudo, tal responsabilidade deve ser, de acordo com o Art. 30, VI e com o Art. 211, § 1º da Constituição Federal, compartilhada com a União e os estados.

A União define e articula políticas de âmbito nacional, tendo a obrigação de atuar de forma redistributiva e supletiva para a efetivação da oferta educacional às diferentes etapas da educação básica e garantia de um padrão mínimo de qualidade, devendo agir em colaboração com os demais entes federados, estados e municípios, para a viabilização desse direito. No entanto, conforme Cury (2002), a análise das políticas públicas da Educação Infantil deve ter como objetivo observar a realidade da Educação Infantil nos mais de 5.500 municípios distribuídos pelos 27 estados da Federação.



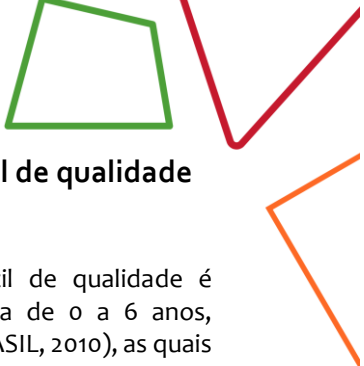


Temos como exemplo a pesquisa de Lira e Drewinski (2020) sobre as estratégias do município de Guarapuava/PR para atender ao disposto com relação à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, no que se refere à oferta de vagas. Segundo as autoras, os dados do município evidenciam um aumento significativo de crianças atendidas na Educação Infantil, porém por meio de estratégias que comprometem a oferta com qualidade. A abertura de novas vagas na pré-escola no município se fez com a alocação das crianças de 4 e 5 anos em turmas nas escolas de ensino fundamental, muitas vezes sem adequações na estrutura física, sem parques e com profissionais concursados para atuar com crianças maiores.

Lira e Deus (2020) observaram que, segundo dados do Censo Escola, do mesmo município, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) em 2018, 32% das crianças em idade de creche frequentavam uma instituição e, no caso das crianças da pré-escola, embora os índices indiquem acesso de 91%, as autoras questionam as condições desta oferta, no que se refere o local de atendimento das crianças, da estrutura das instituições, do corpo docente, da jornada parcial de atendimento e das práticas pedagógicas. Estas, objeto de estudo das pesquisadoras, revelaram-se subordinadas aos interesses dos anos posteriores da escolarização, prevalecendo um viés preparatório.

A estratégia de alocar as crianças da pré-escola em instituições de ensino fundamental ‘resolve’ o problema da abertura de novas vagas, situação prevista em legislação, desde que preservadas condições adequadas de funcionamento, especialmente considerando as especificidades das crianças da Educação Infantil. Essa ‘solução’ nos leva a compreender que as políticas de Educação Infantil nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos de baixo investimento público, como vistos em meados de 1960 no Brasil, propugnados pelos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Unicef e Banco Mundial.

A mudança na Lei da obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos na pré-escola é um exemplo, pois para cumpri-la os municípios têm lançado mão de estratégias de baixo custo, ou nenhum investimento financeiro para a universalização da etapa.



## A negação do direito à Educação Infantil de qualidade e a violência estrutural

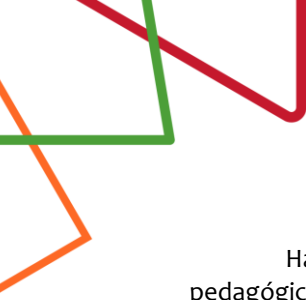
Compreendemos que a Educação Infantil de qualidade é aquela que respeita as especificidades da criança de 0 a 6 anos, conforme a LDB/96 (BRASIL, 1996) e as DCNEIs (BRASIL, 2010), as quais deixam claros os objetivos e a organização da primeira etapa da educação básica.

Porém, estudos mostram que a forma com que as crianças de 0 a 3 anos, na creche, e as de 4 e 5 anos, na pré-escola, vêm sendo atendidas, ferem o direito à Educação Infantil de qualidade (NASCIMENTO, 2021), defendida nos documentos oficiais. Para refletir sobre esse retrocesso, tomamos como referência os estudos de autores que pensam sobre a violência traduzida na perda de direitos conquistados.

Schlesener (2009) desenvolve importante reflexão sobre a política neoliberal do Estado, a educação e as desigualdades sociais. A autora observa que a implantação de uma política neoliberal veio agregar novos problemas a uma estrutura de poder fundada na desigualdade social e cultural. Problemas esses como a tentativa de restringir os limites de atuação do Estado, transferindo as obrigações com os direitos essenciais da população para o setor privado e, a transformação dos direitos em produtos a serem adquiridos no mercado, acentuando as desigualdades sociais.

Segundo a autora, esses são alguns dos elementos que, se não forem bem explicitados, dificultam a formação crítica e o esclarecimento dos objetivos educacionais no próprio contexto escolar, conforme ocorre:

A escola pública tem sua ação delimitada pelas políticas públicas, contrapostas às diversas concepções de educação, que interagem no conjunto da prática cotidiana: ao mesmo tempo em que se restringem as ações a partir dos interesses econômicos e políticos do momento, entende-se que a escola precisa educar para a vida social e para a renovação das relações políticas formando indivíduos críticos, capazes de compreender o conjunto das determinações das quais participam e com as quais interagem. Com a crise social atribui-se à escola ações que não são especificamente suas e que, por suas condições e características, ela não pode desempenhar, visto que, muitas



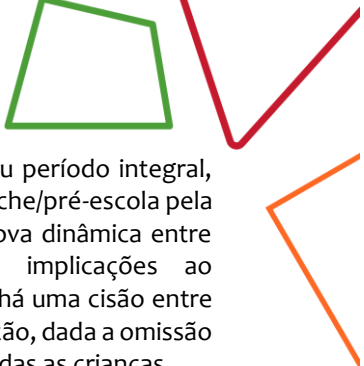
vezes, não consegue cumprir sequer as atribuições que lhe cabem (SCHLESENER, 2009, p. 168).

Há um distanciamento entre a política educacional e a prática pedagógica na escola pública pela falta de condições materiais. As novas políticas públicas para a educação não vêm acompanhadas do devido investimento do Estado, gerando contradições entre o discurso legal e a prática. Aumentam-se as exigências, principalmente ativando mecanismos de avaliação, sem investir na estrutura ou no salário dos professores, condições básicas para um ensino de qualidade: “Vive-se um permanente dilema entre a precariedade real das condições materiais e intelectuais e o sonho de uma escola renovada que possibilite o indivíduo desenvolver suas capacidades” (SCHLESENER, 2009, p. 168). Isso ocorre porque, de acordo com a autora,

Na política neoliberal as reformas de ensino têm o sentido de reformas administrativas, que estabelecem mecanismos de controle e avaliação, mas alteram também os projetos político-pedagógicos a partir de políticas curriculares que visam a responder aos interesses do mercado. O conceito de gestão, reduzido ao significado básico de gerenciamento, transforma o relacionamento interno das escolas e as atribuições políticas dos professores submetidos a novas relações de trabalho, fato que torna precária a sua situação funcional e os obrigam a assumir um número exagerado de tarefas (SCHLESENER, 2009, p. 168).

A continuidade de existência e atuação desse conjunto de fatores se reflete atualmente na qualidade do ensino público. No caso da Educação Infantil, para atender ao disposto na Lei nº 12.796/2013 sobre a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, alguns municípios lançam mão de estratégias como as novas divisões por idades: apenas os pequenos de 0 a 3 anos passaram a frequentar as creches, e os maiores de 4 a 6 anos as pré-escolas, em escolas de ensino fundamental, com atendimento de meio período. Observamos um deslocamento das crianças da pré-escola para outros estabelecimentos justificado pela falta de vagas na instituição de Educação Infantil, contudo só a oferta da vaga não é suficiente para alcançar os objetivos e cumprir com as finalidades dessa etapa.

Essa estratégia, adotada por alguns municípios, retrocede uma conquista histórica do direito da criança pela jornada integral na instituição de Educação Infantil, seja na creche ou na pré-escola. Também, expande desenfreadamente as instituições privadas para a



oferta de serviços educacionais de meio período ou período integral, quando ocorrem casos de a criança frequentar a creche/pré-escola pela manhã e a ‘escolinha’ no período da tarde. Essa nova dinâmica entre criança, instituição e família acarreta sérias implicações ao desenvolvimento infantil, pois compreende-se que há uma cisão entre a instituição pública e a instituição privada de educação, dada a omissão do poder público em cumprir com esse direito de todas as crianças.

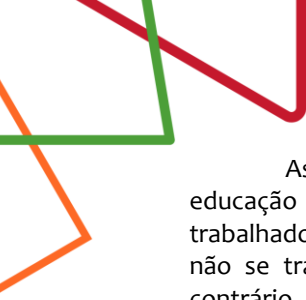
Ao oferecer o atendimento em período parcial na pré-escola pode-se comprometer a vinculação, geralmente das mães-mulheres, ao mercado de trabalho, assim como trazer prejuízos ao desenvolvimento das crianças. Isso é resultado, de acordo com Schlesener (2009, p. 172), do desconhecimento do processo de formação das políticas públicas e até dos direitos mais elementares do cidadão que levam a uma conformidade com o instituído e a uma tendência a restringir-se aos limites da Lei.

O elevado grau de consenso em torno da Lei ocorre precisamente pela ausência de um debate e de uma formação crítica que possibilite ao cidadão situar-se no conjunto das relações vigentes e decidir seu próprio caminho. No caso da Educação Infantil, os pais acabam reorganizando a dinâmica familiar para dar conta da criança no contra turno escolar, apelando para a ajuda de terceiras pessoas quando não têm condições de pagar uma instituição privada.

Essas questões estão relacionadas à hegemonia da classe dominante, da qual a ideologia burguesa tem sido sistematicamente eficiente em mostrar-se como sendo a ideologia da própria classe trabalhadora, criando mecanismos que fazem com que a contradição fundamental desapareça da reflexão e perdendo a perspectiva de sua dissolução da ação política.

É por isso que, de acordo com Dias (2006), não se pode perder de vista que o embate hegemônico é a capacidade de uma classe subordinar ou coordenar as classes aliadas ou inimigas. Nesse sentido, Dias (2006) nos ajuda a pensar sobre o embate de projetos hegemônicos quando analisa a política brasileira.

Dias (2006) nos faz compreender que a hegemonia não é apenas uma construção ideológica, mas o espaço de uma nova visão de mundo que se materializa e se instrumentaliza na ação. A hegemonia, “[...] não é algo pronto e acabado, mas em construção e sem o que a chegada ao poder vai apenas reproduzir o mesmo já existente” (DIAS, 2006, p. 61).



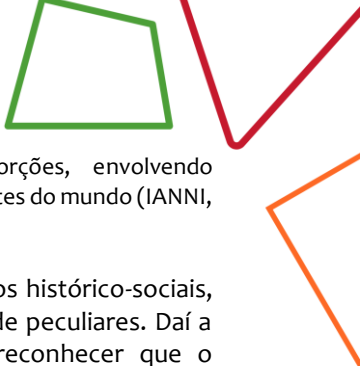
Assim, compreendemos, juntamente com o autor, que a educação é organizada para a construção da identidade da classe trabalhadora, a partir da qual se deve construir a nova civilidade, porém não se trata de visões pessoais, dissociadas do real concreto, ao contrário, a hegemonia consiste na

“[...] criação de uma massa de homens capazes de ‘pensar coerentemente e de modo unitário’ o presente e, portanto, de projetar para o futuro, na perspectiva de um novo patamar civilizatório” (DIAS, 2006, p. 71 grifo do autor).

No que diz respeito à perda de alguns direitos conquistados pelos trabalhadores, no contexto histórico da luta de classes, observamos que este prejuízo se traduz na violência vivida por esses atores sociais, seja pela não garantia do direito a escolas de qualidade e jornada integral para seus filhos, seja pela não garantia de atendimento de saúde adequado, entre tantos outros exemplos. Essa violência se agrava ainda mais quando as forças produtivas e as relações de produção criam e recriam as desigualdades e as formas de alienação.

Conforme Ianni (2002), à medida que se desenvolvem a ciência e a técnica, em seus usos crescentemente político-econômicos e socioculturais, desenvolvem-se as formas e as técnicas de violência. Ao passo que se desenvolvem as forças produtivas e as relações de produção próprias do capitalismo, reforçam-se as diversidades e as desigualdades, as formas de alienação, as técnicas de dominação e as lutas pela emancipação. Aprofundam-se, generalizam-se e multiplicam-se as contradições sociais.

No mesmo curso das lutas e conquistas polarizadas pela democracia e pela cidadania, desenvolvem-se as técnicas de repressão e as formas de tirania. No mesmo curso das lutas e conquistas pelo Socialismo e Comunismo, desenvolvem-se os experimentos do Fascismo e do Nazismo. São muitas as polarizações e combinações de processos e estruturas político-econômicos e socioculturais com os quais se desenvolve e mutila a modernidade-nação, ou primeira modernidade, e a modernidade-mundo, ou segunda modernidade. Esta é a ideia: O Mercantilismo, o Colonialismo, o Imperialismo e o Globalismo podem ser vistos inclusive como processos histórico-sociais, ou geo-históricos, nos quais florescem e reflorescem as mais diversas formas e técnicas de violência. São formas e técnicas de violência que atingem indivíduos e coletividades, povos e nações, tribos e reinos. Essa é uma história de diásporas e de




holocaustos das mais diversas proporções, envolvendo indivíduos e coletividades, em todas as partes do mundo (IANNI, 2002, p. 10).

Vivemos a cada século diferentes processos histórico-sociais, porém com jogo de forças e formas de sociabilidade peculiares. Daí a importância, de acordo com Ianni (2002), em reconhecer que o Colonialismo, o Imperialismo e o Globalismo são distintos processos histórico-sociais, nos quais os jogos das forças sociais e as formas de sociabilidade sintetizam o modo pelo qual a fábrica da sociedade, ou a máquina do mundo, produz e reproduz o progresso e o retrocesso, a evolução e a decadência, o florescimento e a distorção, a alienação e a mutilação: “ Nesse sentido é que é válido reconhecer que cada século, época ou configuração histórico-social se caracteriza por formas e técnicas de violência enraizadas e jogos de forças sociais e tramas de sociabilidade” (IANNI, 2002, p. 11).

Para o referido autor, a violência parece algo intrínseco ao modo pelo qual se organiza e se desenvolve a sociedade moderna, seja ela nacional ou mundial. Os mesmos processos, estruturas, hierarquias e instituições com os quais ela se forma e se transforma, constituindo o ‘progresso’ e a ‘decadência’, a ‘riqueza’ e a ‘pobreza’, a ‘alienação’ e a ‘alucinação’, fomentam a violência. Nessa perspectiva, Ianni (2002) desenvolve importante reflexão sobre uma passagem da obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Rousseau (1999):

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém! (ROUSSEAU, 1999, p. 87).

Partindo do pressuposto estabelecido por Rousseau, nota-se, porém, que a atual sociedade mostra que não foi dessa forma que ocorreu. E assim, o princípio e a prática da propriedade privada fundam as várias formas de organização social e técnica do trabalho e da produção, ou da produção, troca e consumo. Desenvolvendo, então, a dependência recíproca de uns e outros, “Vendedores e compradores de



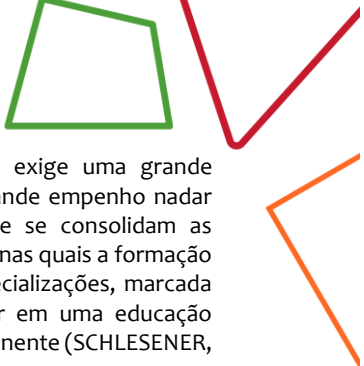
força de trabalho, proprietários de meios de produção e trabalhadores, envolvendo sempre diversidades e desigualdades, hierarquias e estruturas de dominação, formas de apropriação e de alienação” (IANNI, 2002, p. 12).

Essa relação viola os direitos essencialmente humanos. No caso da educação, se traduz nas políticas neoliberais do Estado de regulação do mercado econômico, brevemente aqui apresentadas, que aumentam a desigualdade social dos alunos da escola pública, segregando a pobreza e a exploração cada vez mais voraz da mão de obra do trabalhador. Tais políticas se traduzem nas práticas cotidianas na Educação Infantil, por meio da adaptação e da escolarização precoce da criança, seja de 0 a 3 anos, seja de 4 a 5 anos, conforme a nova divisão das idades, em atividades concentradas no controle do corpo infantil, limitação do tempo e do espaço, currículo oculto e formal, atendimento em jornada parcial na instituição escolar, rotinas, normatizações, sanções, hierarquia adulto-criança, violência simbólica, dentre outras (NASCIMENTO, 2021).

Diante desse contexto, consideramos que ainda hoje as crianças pequenas são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, distante do compromisso com o conhecimento sistematizado, as instituições desconsideram sua função de prestar também os cuidados necessários às crianças pequenas, prevalecendo a intenção em controlar corpos e mentes adaptáveis ao mundo do trabalho contemporâneo.

A educação básica pública de qualidade exige financiamento, formação de professores, melhores salários e condições adequadas de trabalho. Financiamento da estrutura física da instituição, em que crianças e professores tenham condições de estudo e de trabalho, salas de aula equipadas, arejadas e com espaço físico suficiente para o número de crianças; formação de qualidade dos professores em universidades públicas, nas quais todos alunos tenham acesso a programas de formação na prática escolar e pesquisa científica. Como vemos, a qualidade da educação é o grande dilema da escola pública brasileira atualmente, já que

Formar o homem para o processo de produção significa formar para a inserção no modo de produção capitalista; formar para a vida política consciente significa ensinar a questionar tal inserção e criar as condições de uma nova atividade livre dos sujeitos; trata-se de um desafio da maior extensão e importância



porque permeado de paradoxos e que exige uma grande preparação do professor gestor e um grande empenho nadar contra corrente, num momento em que se consolidam as sociedades neoliberais. Nessas condições, nas quais a formação se tornou fragmentada e dirigida às especializações, marcada pelo acirramento do individualismo, falar em uma educação integral e crítica se torna um desafio permanente (SCHLESENER, 2009, p. 174).

Estes são os limites da educação burguesa, formar a mão de obra para o modo de produção capitalista, de forma que, desde a infância, a criança da classe trabalhadora é submetida, pelas políticas públicas de Educação Infantil, a atender as exigências da classe dominante. Por isso, a importância de analisar os limites e as possibilidades de uma Lei que obriga a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, observando que as conquistas legais para essa etapa da educação foram fruto de muita mobilização e resultado de muitos embates e lutas, porém,


“[...] só adquirim o seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento” (HORTA, 1998, p. 31).

## Considerações finais

A história da Educação Infantil no Brasil mostra que educar a infância foi e continua sendo concebida como solução para os problemas sociais, pois além do alívio da pobreza também se projeta na criança o cidadão do futuro, apto ao mercado de trabalho. Ao lado da luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida para seus filhos, vivemos na atualidade o retrocesso político-pedagógico retomando os princípios da Teoria do Capital Humano. Não se alteram as relações sociais estabelecidas, mas se conserva a organização do modo de produção econômica capitalista.

Nosso compromisso, enquanto pesquisadores e estudiosos da área, é repensar, conforme Campos (2013), a educação das crianças pequenas em espaços coletivos. Segundo a autora, avanços conceituais e metodológicos possibilitaram a construção de um conjunto de conhecimentos que propiciaram o estabelecimento de rupturas com uma concepção de Educação Infantil antecipatória ou preparatória à escolarização obrigatória, ou ainda como compensatória das carências





sociais e culturais. Contudo, os desdobramentos mais recentes demonstram que os avanços legais e no discurso não se materializam na prática, pelo contrário, continuamos a presenciar estratégias de atendimento que comprometem uma educação de qualidade.

Como medida recente, a Lei nº 12.796/2013 precisa ser acompanhada em sua implementação na prática, no sentido de contextualizar e problematizar continuamente a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, especialmente no que diz respeito às questões estruturais necessárias para garantir a qualidade na primeira etapa da educação básica. A Educação Infantil tem objetivos e finalidades próprias, que não podem se subordinar aos interesses do capital ou à preparação para o ingresso no ensino fundamental.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

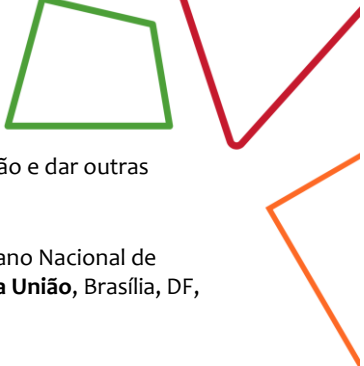
BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

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

BRASIL. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,



para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de Educação Infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. setembro/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.


GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/713/729> Acesso em: 10 jun. 2022.

IANNI, Octavio. A violência na sociedade contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, SP, n.12, p. 7-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.52780/res>

KUHLMANN Moysés Jr. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.5-18, mai./ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DEUS, Alessandra Castro de. Obrigatoriedade do ensino na pré-escola em debate: desafios para a garantia do direito à Educação Infantil. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 29, n. 2, p. 14-32, maio/ago., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i2.9315>



LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, SP, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45io.20487>

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Política, infância e educação**: proposições para a valorização da experiência mimética da criança na pré-escola. 2021. 211f. (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **HOLOS**, Natal, RN, ano 32, vol. 6, p. 3-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4982>

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

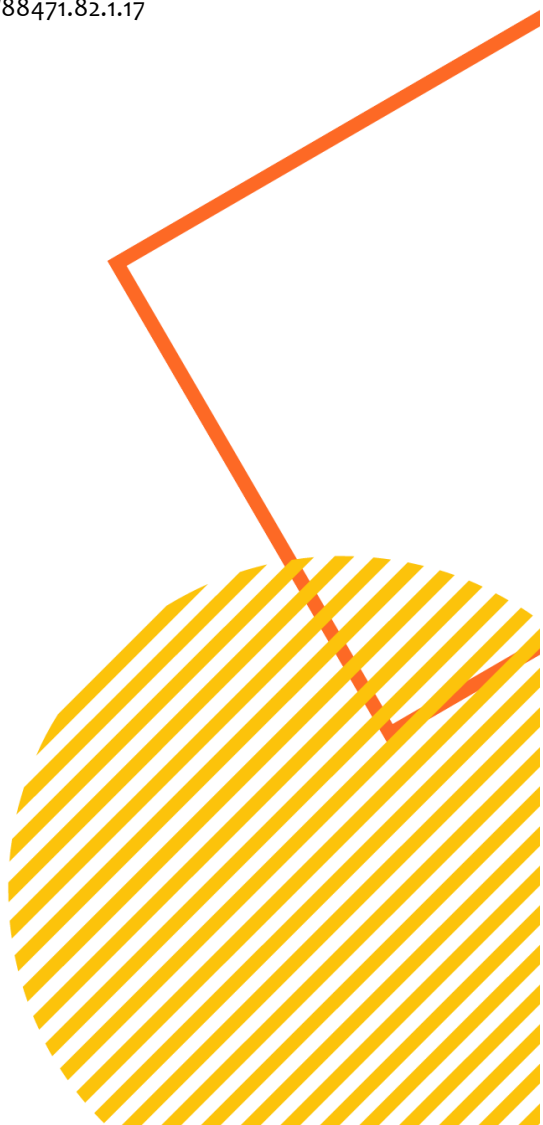


# AR LIVRE: UM CORPO LETRADO EM CONTATO COM A NATUREZA

*Alessandra de Oliveira Quevedo e Veronice Camargo da Silva*



10.47247/DAS/88471.82.1.17



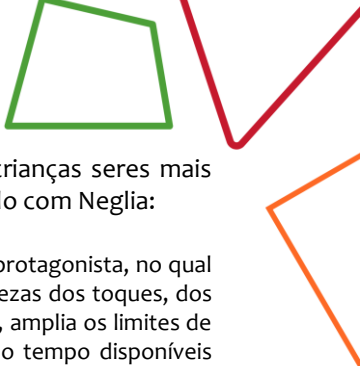


## Introdução

O cenário atual em que estamos inseridos tornou-se uma realidade atípica dos indivíduos por tratar-se de uma pandemia do vírus Covid-19. Foi necessária a cooperação coletiva com cuidados especiais à saúde, tais como, o uso de máscara e o uso do álcool em gel constantemente, além do distanciamento social. Além disso, orientações do Ministério da Saúde para evitar apertar a mão, abraçar e diminuir o contato físico direto. Estas novas experiências tornaram-se um grande desafio para todo o mundo e, principalmente, para a educação que precisou passar por grandes transformações no que diz respeito à aplicação das práticas pedagógicas, no formato remoto. A característica deste novo formato se deu por encontros on-line através de uma tela de computador e/ou celular, pois as escolas estavam fechadas para um melhor cuidado com a saúde de todos.

Sabendo-se da importância de atividades que estimulem a confiança, a criatividade, a autonomia e a imaginação das crianças, buscou-se refletir sobre o rico repertório de aprendizagem significativa que o contato com a natureza e as brincadeiras ao ar livre proporcionam para o desenvolvimento do letramento corporal (o corpo letrado). O letramento corporal caracteriza-se em um trabalho contínuo para o desenvolvimento de uma disposição segura, não apenas como um talento, uma capacidade, mas sim, a compreensão, a afetividade, o conhecimento e a exploração do meio em que fizemos parte. Podemos considerar algumas definições do letramento corporal (WHITEHEAD, 2019), iniciando-se pelos primeiros passos e as brincadeiras ativas em que as crianças, desde seu nascimento, o estar ativo com a família e os amigos, manter contato com o lado de fora, aprender a praticar, explorar e usar da sua imaginação por todos os dias e para toda a vida. Essas são interações que se interligam com os sentimentos afetivos e emocionais para que consigamos atingir nossas experiências satisfatórias e o nosso potencial humano, tendo em vista que chegamos a este mundo sem experiência, conhecimento e entendimento (WHITEHEAD, 2019) e, portanto, precisamos das interações com o mundo e com os nossos pares para nos tornarmos quem somos.

Possuir experiências que estimulem a satisfação do progresso e do sucesso melhoram em nossa qualidade de vida desde a primeira infância, portanto, compreende-se que o contato com a natureza e as



brincadeiras ao ar livre são capazes de tornar as crianças seres mais ativos, criativos, imaginários e autônomos. De acordo com Neglia:


Brincar em um espaço onde a natureza é protagonista, no qual o corpo é vivido nas delicadezas, nas sutilezas dos toques, dos sons, dos cheiros, dos olhares, dos gostos, amplia os limites de descoberta pelas crianças. A liberdade e o tempo disponíveis para brincar ao ar livre despertam a curiosidade, concentração e disposição ao aprender. Um ambiente natural possibilita diversas oportunidades e desafios para as crianças e proporciona momentos de descoberta e autoconhecimento. A natureza oferece um espaço favorável para que as crianças brinquem e explorem a área não apenas em uma atividade individual, mas também com um grupo. (NEGLIA, 2019, p. 16)

Sendo assim, a proposta deste estudo partiu de inquietações e possibilidades de vivências através do contato com a natureza e com as brincadeiras ao ar livre que um corpo letrado na Educação Infantil possui, carregando o seguinte questionamento: O contato com a natureza e as brincadeiras ao ar livre podem contribuir com o desenvolvimento do corpo letrado em crianças da Educação Infantil em uma turma do Maternal II em tempos de pandemia? Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho buscou compreender os possíveis benefícios que o contato com a natureza e com as brincadeiras ao ar livre podem possibilitar à infância, na constituição de um corpo letrado.

Trata-se de uma pesquisa categorizada como ex-post-facto (através do fato passado), descritiva, com análise qualitativa. Para tanto, foram selecionadas três das atividades propostas durante o Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil, em uma turma do Maternal II. As atividades foram aplicadas virtualmente através de vídeos exploratórios e explicativos. A pesquisa procurou, ainda, identificar quais as possíveis contribuições do meio ambiente para o corpo letrado, verificar as possibilidades de interações com a natureza em tempos de pandemia e identificar os letramentos corporais contemplados nas práticas propostas.

## **Educação infantil: a criança como protagonista**

A Educação Infantil já sofreu algumas mudanças na denominação do seu nome, caracterizada por maternal, jardim de infância e/ou pré-escola. Tais nomes eram denominados para que atingissem seu objetivo principal, que era limitado apenas para a



proteção e os cuidados de higiene. Faria aponta que (1997, p. 9 apud PALÁCIO, 2015, p. 2) “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”. Acreditando-se que as crianças apresentavam mais potencial para o aprendizado, a Educação Infantil passou a ser um ambiente de exploração, descoberta, experimentação e imaginação. As crianças, mais especificamente, na faixa etária de 0 a 5 anos, ao iniciar seu processo de vínculo com a escola, passam a existir fora do seu ambiente familiar, lidam com as diferenças, desenvolvem a sua personalidade, sua autonomia e criam laços afetivos.

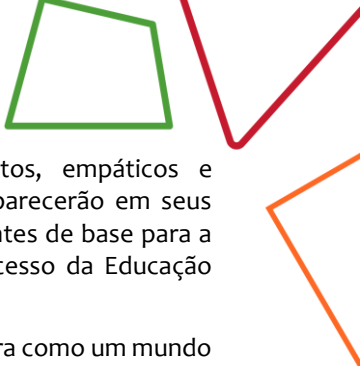
A Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), em seu artigo 3º, infere que

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, art.3º, p. 1).

A Educação Infantil é considerada a base para as demais etapas, tendo um papel fundamental e importante na trajetória escolar desses pequenos. Conforme os Parâmetros Nacionais De Qualidade Da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 38)

Na gestão democrática das Instituições de Educação Infantil, ampliam-se as possibilidades de garantir práticas comprometidas com as crianças e suas famílias. Essa tarefa institucional caracteriza-se pela ética do cuidado e da educação, considerando as crianças em sua potencialidade expressiva e relacional e em seus direitos de conviver, explorar, brincar, participar, expressar (-se) e conhecer (-se) em ambientes convidativo e lúdicos e construir relações positivas e cooperativas entre elas e com os adultos. (BRASIL, 2018, p. 38)

A Organização das Nações Unidas (UNESCO, 1999) apresenta 4 pilares da Educação que devem ser explorados pelos profissionais atuantes de todas as áreas, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Estes pilares apontam que as crianças recebem uma informação completa, desenvolvendo-se para



viver em sociedade e tornam-se cidadãos justos, empáticos e preparados para as possíveis adversidades que aparecerão em seus caminhos. Os mesmos podem ser considerados fontes de base para a construção da identidade de cada criança no processo da Educação Infantil.


Para Antunes (2014) a Unesco pensa na Terra como um mundo globalizado, não pensando na educação para um país específico. O autor traz reflexões sobre esses pilares categorizando-os e exemplificando-os, o primeiro trata-se do ensinar a aprender, pesquisar, perceber a realidade que está inserido; o segundo, diz respeito a ensinar a socializar e fazer amigos, compreender a importância de se relacionar em grupo; o terceiro pilar, trata-se do desenvolver o aluno com suas competências, aprender a fazer e transformar o que aprendeu na materialização das suas ações; o quarto e último pilar, refere-se a ensinar o aluno a ser: íntegro, honesto, solidário e companheiro. De acordo com Antunes (2014), seja qual for a aula, a disciplina ou nível de ensino, se não está contemplando os 4 pilares da educação, é imprescindível que o educador mude sua prática. Sendo assim, vale ressaltar a importância que a etapa da Educação Infantil traz, considerando-se como algo mágico, único e valioso na vida escolar de cada criança, com acesso a inúmeras e amplas possibilidades do desenvolvimento da aprendizagem.

A Educação Infantil aos longos dos anos vem conquistando o devido reconhecimento que merece, trazendo a importância do desenvolvimento integral da criança desde o seu nascimento. Whitehead afirma que (2019, p. 32) “a motivação para tomar parte em todas as formas de atividade incorporada é inata na criança, sendo a expressão a intencionalidade operativa de interagir com o mundo”. A criança que tem a sua individualidade respeitada tende a ser uma criança mais feliz e próspera em aprender e se desenvolver com mais prazer. Visto que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12), a criança:

É um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Educação Infantil oportuniza para a criança o aumento da sua autonomia, confiança, tomada de decisões, posicionamento diante de





escolhas, uso de diferentes linguagens, quer em emoções e sentimentos ou em suas dúvidas, hipóteses, opiniões e muitos questionamentos. É na Educação Infantil que a criança é capaz de enriquecer, ainda mais, a sua percepção, criatividade, imaginação, autoconhecimento e o início da construção da sua identidade. É indispensável que os educadores percebam a individualidade de cada criança (ANTUNES, 2016), com respeito em sua plenitude.

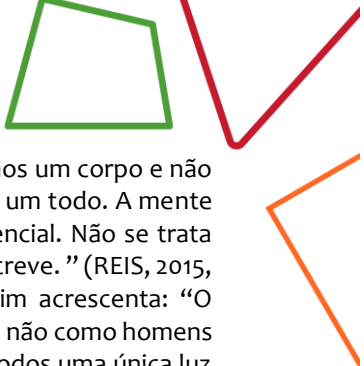
## **Desenvolvimento do letramento corporal: um ser no mundo e um corpo letrado**

Atualmente, compreendemos as práticas educacionais em um novo formato diferente dos anos anteriores, mas infelizmente, ainda existem educadores que optam pelo formato tradicional em sua sala de aula, um corpo sentado, sem movimentar-se, expressar-se, sem contato com a natureza para interagir com o seu meio. Para Guedes (2018, p. 308) “precisamos do pensar sensível, a criação, a arte, a forma como construímos conhecimento”. O autor acrescenta que:

[...] se faz necessário pensar em uma formação que integre as dimensões do corpo e do movimento no processo de conhecer como fundamentais para construção de uma experiência formativa potente, que abra um espaço sensível, de canais de prazer com a vida e que sustente a experiência e a existência. (GUEDES, 2018, p. 306)

As nossas vidas estão cercadas de pressa e cobrança para que se atinja objetivos e metas, no entanto, podemos questionar se estamos sendo um corpo letrado no mundo. Pois bem, para Whitehead (2019), o nosso corpo era visto como objeto que era empregado em instrumentos de situações funcionais, o corpo era considerado apenas uma máquina em um conjunto específico de qualidades, em que existem pessoas que não atenderiam esta descrição, pois, “o fato de que todo indivíduo era dotado de uma valiosa capacidade incorporada era ignorado.” (p.5).

Quando mencionado o termo “atividade física” não diz respeito apenas à prática de esportes e frequentar academias, mas é a definição do conjunto de atividades que praticamos em nosso dia a dia, que sequer pensamos que podem ser consideradas como letramento corporal. Praticar a jardinagem, dançar e apreciar obras de arte são ações que nos permitem ser quem somos e, ao mesmo tempo




desenvolver a nossa autoconfiança, portanto, “somos um corpo e não se trata de um corpo dividido, nós somos partes de um todo. A mente depende do nosso corpo para concretizar seu potencial. Não se trata de uma mão que escreve, mas sim, um corpo que escreve.” (REIS, 2015, p. 3). Citando Ponty (2001), Reis (2015, p. 2), assim acrescenta: “O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo”. Sentir-se como um corpo torna o indivíduo um ser significativo para ele mesmo e para os outros, estar em paz, possuir leveza para mover-se e interagir com o ambiente faz com que, os indivíduos compreendam e aceitem a realidade em que estão inseridos e queiram abraçá-la para que se torne parte da sua personalidade.

Quando entendemos que as práticas corporais afetam nosso modo de ser e interagir, criamos a possibilidade da compreensão no quanto ela é importante para a formação humana de toda e qualquer pessoa. A corporeidade nos permite interagir com o meio proporcionando as bases para o desenvolvimento de uma vasta série de capacidades humanas, principalmente, nos primeiros anos de vida do desenvolvimento.

[...] O repertório motor de uma criança é fundamental nas competências motoras normalmente demonstradas enquanto o crescimento físico e o desenvolvimento do recém-nascido avançam pelos primeiros anos de vida. Os componentes do repertório de movimento da criança são progressivamente aperfeiçoados à medida que as capacidades são empregadas naquilo que podemos chamar de padrões de movimento inatos ou fundamentais. (WHITEHEAD, 2019, p. 47)

Para Whitehead (2019) a corporeidade influenciou a vida não apenas como instrumento para fins notadamente funcionais, mas também, enquanto recurso subjacente, contribui, por exemplo, para o desenvolvimento emocional e cognitivo. “Todos nós enquanto seres humanos, somos seres incorporados e só existimos porque a natureza nos dotou de um corpo” (WHITEHEAD, 2019, p. 8). Possuir conexão com a natureza incorporada torna-se importante, não apenas para uma forma objetiva, uma vez que, quando se trata do letramento corporal, desenvolvem-se aspectos como a cognição, imaginação e raciocínio. Os indivíduos corporalmente letrados movimentam-se com confiança porque sabem que possuem um controle geral sobre seu corpo. “A única maneira pela qual podemos atingir nosso potencial pleno, abrir



perspectivas de desenvolvimento e viver uma vida plena, é engajar-se ativamente com o meio”. (WHITEHEAD, 2019, p. 33).

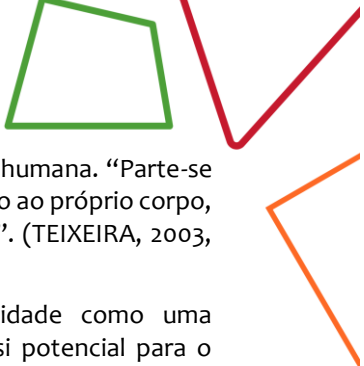
A autora acrescenta que se movimentar desempenha um desenvolvimento que vai além das necessidades diárias, não se trata apenas de uma específica competência física, trata-se de considerar o indivíduo como um todo e a sua satisfação na participação do seu progresso e sucesso. Tornar as atividades físicas parte importante e central em nossas vidas é um dos pontos de vista que a autora defende e traz consigo o uso do termo letramento corporal “como uma capacidade que todos podem desenvolver. É um conceito universal aplicado a cada indivíduo, a despeito da idade ou condição física”. (WHITEHEAD, 2019, p. 5). “O letramento corporal encontra-se na aceitação de que a natureza incorporada tem muito mais importância do que sua simples forma objetiva. Junto com o corpo objeto, há também o corpo vivido ou a corporeidade vivida”. (WHITEHEAD, 2019, p. 20). Este termo é denominado por possibilitar a motivação, confiança, a competência, o conhecimento e a compreensão para manter atividades físicas durante toda a vida, sabendo que, somos um corpo incorporado no mundo capaz de desenvolver em sua plenitude a criatividade, autoestima, força e conhecimento.

[...] a partir dessa concepção de uma existência essencialmente incorporada, ficou evidente que não havia palavra adequada para descrever vasto potencial que a dimensão incorporada tem de enriquecer a vida de cada um de nós, em todos os instantes da existência; daí a identificação do conceito de letramento corporal como uma importante capacidade humana. [...]  
(WHITEHEAD, 2019, p. 4)

O termo letramento corporal foi considerado pela autora por algumas razões. Primeiro, porque

[...] todo indivíduo tem, naturalmente, uma dimensão incorporada ou corporal. Em segundo lugar, a noção de letramento é útil, pois trata-se de um conceito comumente usado para denominar uma característica humana ao alcance da maioria das pessoas. Em terceiro lugar, o termo mantém a conexão com a natureza incorporada. (WHITEHEAD, 2019, p. 6)

Pensamos por que somos um corpo. Para Merleau-Ponty (1908-1961 *apud* REIS, 2015) a existência humana é um processo inacabado, aberto sempre a novas experiências com possibilidades a



uma visão do corpo e do movimento na totalidade humana. “Parte-se na direção de construir um sentido de pertencimento ao próprio corpo, interagindo consciência e escuta simultaneamente”. (TEIXEIRA, 2003, p.72 *apud* GUEDES, 2018, p. 311).


Whitehead (2019) reconhece a corporeidade como uma característica humana fundamental, que traz em si potencial para o desenvolvimento e defende que somos seres únicos e digno de respeito. Ao falarmos da corporeidade ou corpo vivo não tem como não relacionar com a personalidade, pois, ser é agir. Ser corporalmente letrado diz respeito a ser um ser holístico incorporado – busca entendimento integral – e desenvolve suas capacidades em diversas circunstâncias, não simplificando apenas em andar de bicicleta, correr em alta velocidade, fazer abdominais, mas sem dúvida, equilibrar-se, pular, escrever, desenhar, tocar instrumento musical e aguar as plantas. O indivíduo está interagindo com o meio que o cerca de maneira eficaz e fluente, isso torna-se gratificante e satisfatório.

### **Brincar ao ar livre: conexão – criança e natureza**

Quando pensamos nas brincadeiras de nossas bisavós, avós, pais e/ou mães, de imediato, refletimos em como a natureza e a brincadeira ao ar livre se faziam presentes. Brincar e explorar o ambiente ao ar livre era pura diversão, fazer de conta que as folhas e flores eram comidas saborosas, que os gravetos eram os talheres, que naquela terra molhada poderíamos deixar nossas pegadas, um pouco de nós e do outro. As crianças que possuem conexão com a natureza, brincam ao ar livre, tornando-se crianças mais saudáveis, autônomas, confiantes, criativas e felizes. As possibilidades que este contato traz são inúmeros, incluindo os benefícios para a saúde, além da colaboração no desenvolvimento integral deste ser no mundo.

Para Vigotsky (1989) as crianças são seres biológicos, são corpos que se desenvolvem com base nas interações cotidianas. Sendo assim, estas explorações e vivências estimulam o potencial da criança, passando a reconhecer-se como pertencente deste meio que a cerca, construindo um elo afetivo com a natureza e utilizando da sua imaginação.

A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado. A



natureza também pode assustar, e até mesmo esse medo tem propósito. Na natureza a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade - um lugar distante do mundo, do adulto, uma paz à parte. (LOUV, 2016, p. 29)

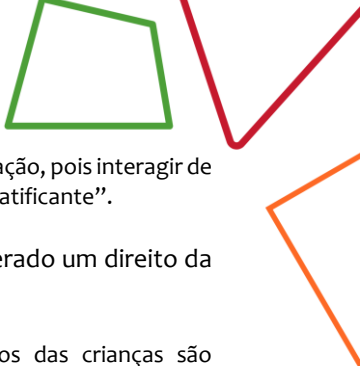
Na sociedade em que estamos todos inseridos, com o rápido avanço tecnológico, com as brincadeiras ficando cada vez mais delimitadas, nossas crianças encontram um cenário em que o brincar ao ar livre e o contato com a natureza, tornam-se, de acordo com Tiriba (2018), como um emparedamento oficializado. Demonstrar a importância e as possibilidades que o contato com a natureza e o brincar ao ar livre possuem, não está relacionado apenas com os pais e/ou responsáveis, mas a educação também faz parte desse processo, visto que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39).

Permitir que o corpo vivido esteja em conexão com a natureza e explorá-la impulsiona para uma vida mais ativa, correr para todo o lado, subir em árvores, tocar na grama de pés descalços e dar cambalhotas, são interações com o meio que possibilitam a criança a conhecer-se, reconhecer-se, gastar energia e usar de todos os movimentos de seu corpo. A criança, ao vivenciar a natureza, tem a oportunidade de avaliar suas ações e correr riscos, cair para se levantar e se machucar para se curar, estes momentos são propícios e cheios de autonomia e self, pois, segundo Whitehead (2019, p. 32),

Parece haver um impulso, uma necessidade, uma curiosidade insaciável para explorar e interagir com todos os aspectos do ambiente. Esse é o mais puro exemplo de ser-no-mundo e de vivenciar ou criar o self: por meio da interação com o mundo.

As escolas são consideradas fundamentais no auxílio das crianças como seres integrantes do mundo. Ofertar possibilidades de interação com os outros é essencial, porém, ofertar interações com o meio que as cercam, a natureza e o ar livre são de grande importância para o seu desenvolvimento pleno. Para Whitehead (2019, p. 14),

Indivíduos corporalmente letrados serão mais perspicazes para “ler” todos os aspectos do ambiente físico, antecipando-se às necessidades e possibilidades de movimento e respondendo



adequadamente com inteligência e imaginação, pois interagir de modo eficaz com o meio é satisfatório e gratificante”.

O contato com a natureza deve ser considerado um direito da criança, de acordo com MEC:

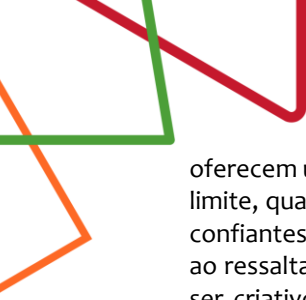
[...]além disso, reconhece que os direitos das crianças são garantidos quando elas convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões [...] (BRASI, 2018, p. 61)

Sendo assim, toda criança tem o direito de poder explorar, experimentar e vivenciar o mundo, a natureza e as brincadeiras ao ar livre em suas infinitas possibilidades. Acreditamos que as crianças necessitam de um ambiente acolhedor, pensado através da criatividade e do olhar sensível do educador, que desperte o interesse e o afeto nelas. Pois, o vínculo entre a criança e a natureza está no imaginar, na imaginação, no sonho, como defende Piorski (2016).

Atualmente, a infância em localidades urbanas está marcada por “uma infância sem liberdade”, vivemos rodeados de prédios, carros e de jogos eletrônicos, jogos prontos e perfeitos, computadores e celulares, dos quais, a maioria das crianças prefere estes às brincadeiras ao ar livre. Barros (2018) considera este distanciamento atual entre a criança e a natureza uma importante crise do corpo. Para Chateu (1954, p. 14),

a infância, é portando, a aprendizagem necessária à fase adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela a sua própria estátua.

Andar, correr, pular e saltar são quesitos que desenvolvem a motricidade, trazendo um vasto aprendizado sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor, oportunizando a compreensão de suas limitações e estimulando a autoconfiança que necessitam, principalmente, nestes primeiros anos de suas vidas - a infância. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), BRASIL (1998) o brincar funciona como um cenário para a criança, no qual, capacita para imitar a vida e transformá-la. Louv (2016) afirma que os espaços naturais



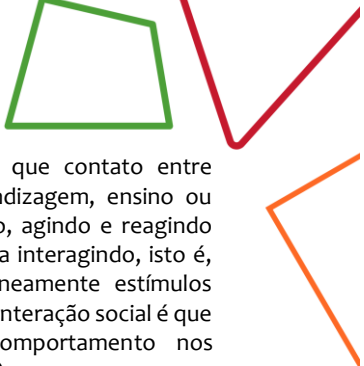
oferecem uma infinidade de brincadeiras, a imaginação das crianças é o limite, quando se aproximam da natureza, passam a ser mais criativas, confiantes e concentradas. WINNICOTT (1975, p. 80) vai nessa direção ao ressaltar que “é no brincar que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. Whitehead afirma, ainda, que:

A brincadeira pode oferecer um contexto rico para o estímulo do letramento corporal, oferecendo inúmeras oportunidades de novas experiências e desafios para reforçar o crescimento e o desenvolvimento. Embarcar na jornada rumo ao letramento corporal está no cerne do desenvolvimento infantil desde o princípio; desde o nascimento, a criança pode aproveitar as experiências que vivencia e construir as capacidades únicas com as quais nasceu. Garantir que a criança alcance seu potencial de letramento corporal é um investimento que pendura pela vida inteira. (WHITEHEAD, 2019, p. 120)

O contato com a natureza e o brincar, mesmo que em pequenos gestos, são estimulares para um modo harmonioso de crescer, de viver, de se reconhecer. É preciso que os espaços pensados pelos adultos sejam reavaliados, mesmo que saibamos a importância da aproximação dos ambientes naturais. Oportunizar momentos e situações de autoconhecimento tornam-se desafiadores para as crianças, o brincar livre e a exploração destas brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento pleno, as brincadeiras na natureza oferecem aspectos como a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia, o olhar sensível sobre tudo e sobre todas as coisas. Sabemos que o crescimento rápido da vida urbana tem aumentado, cidades crescem num piscar de olhos e a tecnologia toma maior parte em nossas vidas, por isto, torna-se cada vez mais raro este brincar livre, mesmo sabendo que devemos privilegiar estes momentos de trocas e experimentações.

## **A criança e sua interação com o meio**

Percebe-se atualmente um rápido avanço tecnológico e muitas são as transformações no estilo de vida das famílias, especialmente, nas brincadeiras de interesses das crianças. Algumas das interações com seus pares passaram a ser através de uma tela de computador, celular e/ou videogame que ganham espaço e atenção do que as brincadeiras livres, o contato com a natureza e o faz de conta, por exemplo.



Interação significa “ação entre”, sendo que contato entre parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente não significa que se esteja interagindo, isto é, trocando, dando ou recebendo simultaneamente estímulos interativos. O aspecto mais importante da interação social é que ela promove uma modificação de comportamento nos indivíduos envolvidos. (CUNHA, 2013, p. 19)

Por um lado, mesmo que esses aparelhos tecnológicos sejam considerados vantajosos para o ensino e aprendizado, por outro, é necessário um cuidado especial para evitar que o brincar se torne algo cada vez mais solitário e artificializado. Então, por que falar da importância da interação na Educação Infantil? Sabemos que a criança ocupa um papel ativo na construção de seus conhecimentos, sendo o centro de todo o planejamento e, também, protagonista; é na primeira infância que ela explora, vivência e experimenta situações extremamente enriquecedoras, desenvolve a liberdade, imaginação, criatividade e autonomia.


Sendo assim, compreende-se que a construção do conhecimento da criança dá-se a partir das relações e interações estabelecidas com os adultos, com seus pares e com o meio social em que está inserida. Barbosa (2009, p. 27 *apud* REZENDE, 2015, p. 5) diz que “já existe extensa bibliografia afirmando que as crianças aprendem nas interações com os demais, que elas têm capacidade de se concentrar desde muito jovens, e que isso ocorre quando estão efetivamente interessadas e envolvidas no que fazem.”

Segundo consta no RCNEI (BRASIL, 1978)

[...] nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (QUARESMA; MELLO; WEBER, 2010, p. 40)

O aprendizado de forma prazerosa é o grande despertador de interesse das crianças, elas precisam e possuem o direito do acesso a espaços com diferentes possibilidades de socialização. Através da interação com o meio é que poderão ampliar seus conhecimentos, sejam sociais, culturais e de linguagens. Nesse sentido, entende-se que a escola é um dos ambientes essenciais e ideais para o incentivo das





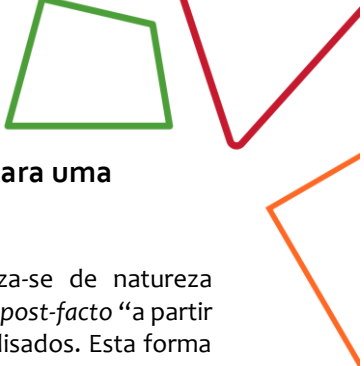
interações; é no contato com a escola que as crianças terão a oportunidade de conviver com realidades distintas e aprender a respeitar atitudes, gostos, pensamentos, interesses e opiniões contraditórias compreendendo que cada um é um ser único e existem diversos modos de agir, pensar e se relacionar.

[...] a criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significado aquilo que a cerca. Esse processo, que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, essa participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto que lhes dá suporte. (BUJES, 2001, p.16 *apud* REZENDE, 2015, p. 4)

De acordo com as DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Educação infantil caracteriza-se por dois principais eixos estruturantes, são eles: interação e brincadeira.

A criança participa ativamente de seu desenvolvimento, através de suas relações com esse ambiente físico e social, dentro de um contexto sócio histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, brinquedos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente por meio de seu comportamento. (CARVALHO; RUBIANO, 1996 *apud* CUNHA, 2013 p. 12)

Ao interagir, as crianças possuem o contato com outras crianças, compreendem diferentes modos de ser, agir e pensar, aprendem desde cedo a respeitá-los, aprendem a compartilhar e expressar seus sentimentos e lidar com suas emoções. Essas experiências tornam-se marcos importantes na vida dos pequenos e perpetuam pelo resto de suas vidas até mesmo na fase adulta. O brincar vai muito além do lazer, é o momento de partilha, de construção, são neles que as crianças em suas infinitas possibilidades de linguagens entendem-se da sua maneira. Esta interação é elemento essencial no desenvolvimento integral, portando, faz-se necessário na Educação Infantil proporcionar situações significativas de interações com o meio que as cercam, com seus pares (coetâneos) e com adultos, visto que se tornam vivências indispensáveis nesta importante etapa da vida.




## Metodologia e o processo do caminho para uma investigação docente

A metodologia desta pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa e utilizou do instrumento de pesquisa *ex-post-facto* “a partir do fato passado” para a coleta dos dados aqui analisados. Esta forma de pesquisa se dá através do estudo em verificar a existência de relação com o que aconteceu depois de um fato ocorrido, estudando uma variável que não pode ser alterada, o que influenciou, quais são as suas causas e possíveis consequências desses fatos. De acordo com Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa *ex-post-facto* tem por objetivo investigar possíveis relações de causa e efeito entre um determinado fato identificado pelo pesquisador e um fenômeno que ocorre posteriormente”. Contribuindo com o pensamento de Fonseca, Gil (2008, p. 50) diz que a pesquisa *ex-post-facto* é definida como uma investigação “sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis. “

Os dados coletados desta pesquisa partiram das práticas pedagógicas propostas na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil, no curso de Licenciatura em Pedagogia, durante os meses de abril e maio do ano de 2021, em uma escola de rede pública de Bagé/RS, em uma turma de Educação Infantil - Maternal II, composta por 13 alunos matriculados, sendo 08 meninos e 05 meninas com a faixa etária variando entre 3 e 4 anos de idade.

O projeto desenvolvido no Estágio tinha como principal objetivo proporcionar momentos de experimentação, interação e aprendizagens para as crianças, com um olhar sensível para o ambiente natural que as cercavam. Para o critério de escolha das propostas, buscou-se selecionar as 3 atividades que melhor dialogassem com o propósito da presente pesquisa. As atividades foram propostas em formato de vídeos explicativos e exploratórios, planejados, gravados, editados e enviados às crianças, através de um grupo no aplicativo WhatsApp em que todos os pais ou responsáveis estavam adicionados. As interações partiram-se de retornos em formatos de vídeos, fotos e áudios que os responsáveis encaminhavam para o grupo da turma.

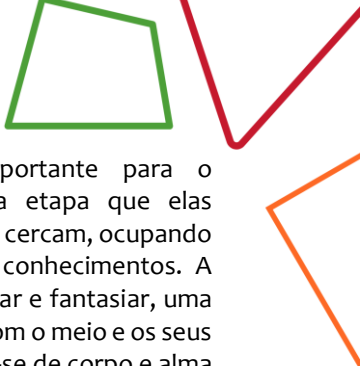


## Natureza e brincadeiras ao ar livre: possibilidades de interações de um corpo letrado

Pensar nas brincadeiras ao ar livre para o corpo letrado na realidade em que nos encontramos hoje é um grande desafio. Para Louv (2016) o contato com a natureza inspira a criatividade e a fantasia das crianças possibilitando uma vida mais ativa. As brincadeiras livres, em muitas vezes, são trocadas pela tecnologia e a vasta variedade que os jogos prontos disponibilizam, diversão atualmente é fazer mais pontos em jogos virtuais, é ficar horas e horas em frente a uma televisão ou uma tela de computador assistindo vídeos do Youtube.

Torna-se, então, indispensável se pensar no modo em como as escolas constroem a vivência e experiência das crianças com tudo que está ao seu redor e ao seu alcance, tornando as propostas pedagógicas mais prazerosas e autônomas para que elas mesmas possam usar da criatividade e imaginação ao criar suas próprias brincadeiras. As brincadeiras possibilitam (WHITEHEAD, 2019) um rico estímulo do letramento corporal, oportunizando novas experiências e desafios para o seu crescimento e desenvolvimento. Sendo assim, a partir da análise dos dados coletados, separou-se 3 das atividades aplicadas na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil, que foram analisadas para responder aos objetivos propostos.

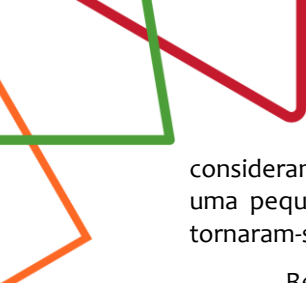
A primeira atividade intitulou-se por “pegadas”. No vídeo explicativo, enviado através do grupo do WhatsApp para a turma, as crianças foram convidadas a explorar sua identidade e autonomia, deixando suas pegadas por onde passam. Observou-se que ao deixarem suas pegadas, deixaram, também, um pouco de si e da sua história: em uma terra fofinha, molhada, com os pés descalços ou de sapato; em uma areia, na grama, no piso, com sua bicicleta ou seu brinquedo favorito. Para Antunes (2016) a criança que tem sua individualidade respeitada tende a ser uma criança mais feliz e próspera em sua caminhada do aprender e em seu desenvolvimento. Muitas possibilidades de exploração foram descobertas por elas, tais como pintar o pé com tinta guache e até mesmo sua mão, pisar e tocar no piso ou no chão ou até mesmo, passar com a bicicleta na areia. Foram deixando um pouco de si e se descobrindo autônomos e capazes de explorar a natureza a sua maneira, divertindo-se e enriquecendo seu repertório de aprendizagem.



Sabemos o quanto a infância é importante para o desenvolvimento das crianças, é nesta primeira etapa que elas vivenciam e exploram todas as extremidades que as cercam, ocupando o papel central e ativo na construção dos seus conhecimentos. A infância oportuniza liberdade de viver, criar, imaginar e fantasiar, uma vez que, as crianças estão em constante interação com o meio e os seus pares. Elas vivem o momento por inteiro, entregam-se de corpo e alma para as experiências, pois quando entendem o mundo que está a sua volta (QUARESMA; MELLO; WEBER, 2010), estão entendendo sobre si mesma.

A partir da análise de dados da segunda atividade que foi denominada “fotografar a natureza pela minha lente”, ou seja, deveriam tirar fotos que consideravam ser a natureza. Mas afinal, o qual é o retrato de natureza que as crianças consideram? Nesta atividade foi possível compreender um pouco sobre como as crianças visualizam a natureza. Para Neglia (2019) brincar em um espaço onde a natureza é a protagonista, amplia os limites de descobertas das crianças. É neste ambiente natural que as possibilidades e desafios são proporcionadores de momentos de autoconhecimento e exploração. No vídeo explicativo, havia algumas fotografias tiradas do entorno da casa de uma das autoras e, junto, um convite para que as crianças registrassem o que elas entendiam por natureza. O retorno da atividade deu-se através de inúmeras fotos criativas e belíssimas. Algumas sendo *selfs* (fotos que tiramos de nós mesmos com a câmera frontal do celular). O conceito de *self* (WHITEHEAD, 2019) dá-se a partir da construção da nossa identidade, da maneira que, estamos fotografando nós mesmos, afluindo a nossa autoconfiança com o resultado da interação incorporada com o ambiente.

O objetivo da terceira atividade, denominada “tocando a natureza”, teve como propósito proporcionar às crianças o manuseio afluindo dos elementos naturais ao seu alcance. Sabendo-se de que estávamos vivendo em um momento pandêmico, as crianças foram convidadas a observarem o entorno das suas casas e irem até o que consideravam ser a natureza, o ar livre, podendo ser um parque, um jardim e/ou uma praça. Foram instigadas a separarem elementos que encontrassem no chão, tais como: gravetos, folhas, flores, pedras, entre outros elementos naturais. Posteriormente, utilizando da sua criatividade e imaginação, foram convidadas a criar um desenho com os objetos colhidos. Ao escolherem os elementos naturais que iriam utilizar, as crianças estavam praticando a sua própria análise do que



consideram ser a natureza, do que consideram ser o natural. Para elas, uma pequena flor, uma grama, uma terra fofinha, uma folha seca, tornaram-se brincadeiras fantásticas e interações riquíssimas.

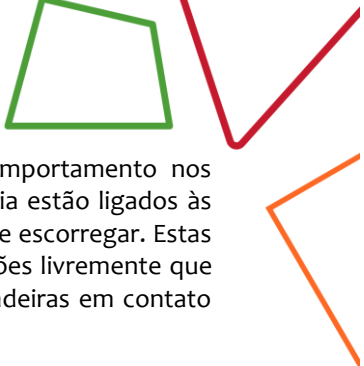
Realizar observações, manipulações de objetos, levantar hipóteses e explorar tudo ao seu entorno, certamente, contribuem para a constituição de seres críticos, autônomos e construtores da sua própria identidade, pois, quando criam-se canais prazerosos com a vida (GUEDES, 2018) e que sustenta a experiência e a existência, abre-se um espaço sensível.

As atividades foram planejadas levando em consideração o protagonismo da criança, a liberdade de vivenciar, explorar, imaginar, criar e fantasiar o mundo que as rodeiam, visto que o vínculo entre a criança e a natureza está no imaginar, conforme aponta Piorski (2016). É importante ressaltar que, em muitas vezes, não é possível este contato direto com a natureza, principalmente, no cenário vivido em tempos de pandemia. Fica evidente o quanto as brincadeiras ao ar livre são capazes de proporcionar aprendizagem enriquecedora, permitindo, segundo documento do MEC (BRASIL, 2018) conhecer-se, (re) conhecer, não somente em si, mas compreender com o olhar sensível do outro, pois a natureza tem o dom de transmitir a paz e calma.

Os benefícios do brincar livre e em contato com a natureza são inúmeros, inclusive, o benefício de contribuir para o desenvolvimento de um corpo letrado, haja vista que “o letramento corporal é, portanto, o potencial humano que emenda natureza como seres incorporados. Esse potencial abrange a corporeidade vivida e a corporeidade enquanto objeto” (WHITEHEAD, 2019, p. 12).

As crianças ao sentirem-se pertencentes ao ambiente que as cercam, vivenciam e exploram de forma satisfatória e prazerosa, possuem a consciência do seu corpo letrado e irão movimentar-se com harmonia, confiança, já que, compreendem sobre o controle geral do seu corpo. Todos nós somos seres livres para exercitar e explorar nossa capacidade humana (WHITEHEAD, 2019) da melhor forma que escolhermos e isto faz com que tenhamos o alcance da nossa plenitude como seres humanos.

Entende-se que a infância é um dos momentos mais importantes da trajetória das crianças. É nela que começam as primeiras interações, especialmente, a ideia de interagir com a sociedade, acreditando-se na importância da interação social (CUNHA, 2013), uma



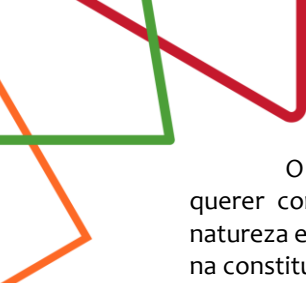
vez que ela é promotora da modificação de comportamento nos indivíduos envolvidos. Os primeiros anos da infância estão ligados às ações como movimentar, saltar, pular, correr, rolar e escorregar. Estas são algumas das imensas possibilidades de interações livremente que as crianças podem realizar ao praticarem as brincadeiras em contato com a natureza.

A natureza é capaz de potencializar o desenvolvimento a partir da criação da consciência de pertencer-se ao mundo natural. Criam-se momentos de liberdade, de relaxamento, de reflexões, de fantasias... Interações de maneira presencial, valorizando o convívio social, formando vínculos afetivos, tanto com seus pares, quanto com a própria natureza, na medida em que, ao aproximarem-se da natureza (LOUV, 2016), passam a serem seres mais críticos, confiantes e concentrados.

Percebe-se nas atividades analisadas o quanto o estar presente no meio ambiente, brincar na natureza e no ar livre beneficiam não somente o desenvolvimento educacional das crianças, mas também, contribuem para o bem-estar físico, mental, emocional e social. Brincadeiras ativas, recreação (WHITEHEAD, 2019) desafios, expressão, imaginação e cultura, são características do nosso letramento corporal, além da capacidade do nosso corpo letrado, cuja participação contínua na interação da natureza pode proporcionar. Quando possuímos experiências satisfatórias, participamos do progresso e aplaudimos o sucesso, estamos nos tornando quem somos, pois, conforme Whitehead (2019) nos tornamos quem somos devido à natureza das interações nos quais estamos envolvidos.

## **Considerações finais**

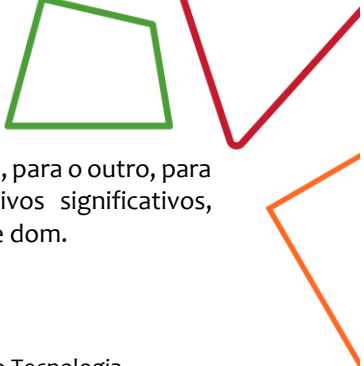
A motivação para a escolha do tema emergiu a partir de inquietações que as práticas de estágio trouxeram, no que dizia respeito ao letramento corporal. As características do letramento corporal não se dão apenas por ser uma condição física em praticar atividades manualmente e, sim, exercitar seu corpo, principalmente a sua mente para que andem em perfeita sintonia e harmonia. Ao finalizar esta discussão surgem inúmeras novas reflexões sobre o tema abordado. Percebeu-se que ao possibilitar que o corpo letrado interaja de forma livre, autônoma e criativa no meio natural com brincadeiras ao ar livre, a criança estará em constante construção e em contato com inúmeras aprendizagens significativas.



O objetivo principal desta pesquisa deu-se a partir do desejo de querer compreender os possíveis benefícios que o contato com a natureza e com as brincadeiras ao ar livre podem possibilitar à infância, na constituição de um corpo letrado. Através das atividades analisadas foi possível perceber o quanto o contato com a natureza é estimulante ao conhecimento. Explorar, vivenciar, imaginar, criar e fantasiar são alguns dos exemplos de interação que fazem parte não somente da vida escolar, mas também, da vida social desses pequenos. As observações e análises realizadas foram através de retornos, via *WhatsApp*, em um grupo da turma que todos os pais e/ou responsáveis se faziam presentes e precisavam interagir. As interações e os retornos foram de maneira totalmente remota, sem nenhum contato físico, sendo que os formatos destes retornos eram em vídeos, fotos ou áudios.

Identificou-se nas atividades o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, criatividade, motivação, autonomia, autoconfiança, competência motora, que se trata de elementos chaves consideradas como características do letramento corporal. Sendo assim, a importância de se criar ambientes prazerosos e acolhedores para que sintam a liberdade, despertando em si o conhecer-se e o conhecer o outro, fica evidente. Interagir com o meio que está inserido, com seus pares e até mesmo com os adultos, com objetos que estão ao seu alcance, manusear, explorar, observar, vivenciar, são quesitos fundamentais na vida das crianças, que possibilitam o seu crescimento e desenvolvimento.

Por fim, através das observações feitas das práticas pedagógicas realizadas, foi possível compreender o quanto a criança estar em contato com a natureza pode ser estimulante para o seu desenvolvimento infantil, principalmente nos primeiros anos de vida. Brincar e interagir com a natureza de forma livre é entender que em cada árvore, flores, folhas, gravetos, pedras existem pequenos e infinitos detalhes que podem virar experiências enriquecedoras. Possibilitar estímulos que fazem parte de pequenos gestos e fatos no dia a dia, criar, imaginar, fantasiar, dialogar com a natureza, assim é nos sons sutis dos pássaros, do vento batendo nas folhas das árvores lentamente, movimentando-se para lá e para cá, dos cheiros deliciosos das flores, da terra molhada, da grama. Fica claro que ao brincar na natureza e ao ar livre, as crianças compreendem, cada vez mais, o mundo que está ao seu redor e ao qual pertencem. Aprendem a ter força, coragem, cair para se levantar, se machucar para se curar, olham



com um olhar mais sensível para o mundo a sua volta, para o outro, para si mesmo. Com a natureza, criam-se laços afetivos significativos, capazes de transformação, pois a natureza tem esse dom.

## Referências

ANTUNES, Celso. **Os quatros pilares da educação:** Positivo Tecnologia Educacional. Youtube, 20 fev. 2014.

ANTUNES, Celso. **Quais os fundamentos de uma boa escola de educação infantil?** Facebook, 2 dez. 2016.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância.** A escola como lugar de encontro com a natureza. 2º ed. Rio de Janeiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília. 2010a. Disponível em <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>Acessado em 20/9/2021.


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretária de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais De Qualidade Da Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=141451publicmecwebisbn2019003&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451publicmecwebisbn2019003&category_slug=2020&Itemid=30192) . Acessado em: 26/10/2021.

CHATEU, JEAN. **O jogo e a criança.** 2. Ed. São Paulo: Summus, 1954.





CUNHA, Eduardo. **Espaço e atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos.** Tese de Doutorado, UFPB. João Pessoa, 2013.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GUEDES, Adriane Ogeda. **O corpo nosso de cada dia: Corporeidade e formação de professores.** V. 19. Revistas Teias. Rio de Janeiro, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

NEGLIA, Renata. **Criança e Natureza: uma análise de sites de escolas de Educação Infantil.** Porto Alegre, 2018.

PALÁCIO, Talissa. **Educação Infantil: A primeira etapa na construção de um cidadão.** Revista Mirante, Anápolis, 2015.

PIORSKI, Gandhi. **Diálogos do brincar: Criança e Natureza.** Youtube, 04 de abr, 2016.

REIS, Laudeth. **Corporeidade infantil: Uma Educação por inteiro.** UNIUBE, 2015.

REZENDE, Roberta. **Possibilitando as interações em uma sala de Educação Infantil de 5 anos.** Educare. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias e ecológicas, populares e libertárias.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHITEHEAD, Margaret. **Letramento Corporal: Atividades físicas e Esportivas para Toda a Vida.** Penso Editora, 2019.

QUARESMA; MELLO; WEBER. **As relações de interação/Identidade e o processo de socialização na educação infantil.** Revista Setrem, 2010.

WINNICOTT, DONALD. **A criança e o seu mundo.** Editora Zahar, 1975.

## *Sobre as organizadoras*

*Dilma Antunes Silva*





Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009), Mestrado (2015) e Doutorado (2020) em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora EBTT do NEI-Paulistinha, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

*Ana Paula Santiago do Nascimento*



Possui graduação em Pedagogia (2004), mestrado (2012) e doutorado em Educação (2019), pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora EBTT da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), atuando no NEI -Paulistinha (Reitoria) e no Programa de Pós-graduação em Educação (campus Guarulhos).

## *Sobre as autoras e os autores*

  *Alessandra de Oliveira Quevedo*

Pós graduada em psicopedagoga pela Urcamp. Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Docente na rede pública de Ensino de Bagé-RS. Integrante do grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos/UERGS.

  *Aliandra Cristina Mesomo Lira*

Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava, Paraná, Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino superior, pesquisando principalmente os seguintes temas: infância, educação infantil, cultura e formação de professores. Líder do GEPEDIN/CNPq- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da UNICENTRO.

  *Ana Maria Falsarella*

Pedagoga formada pela USP. Mestre e doutora em Educação pela PUC-SP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara. Linhas de estudos: Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Formação de Professores. Foi profissional de carreira do Ensino Municipal de São Paulo (professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola). Várias publicações. “Autonomia escolar e elaboração do Projeto Pedagógico” (Appris, 2022) é a última.




  *Amanda Menezes*

Médica graduada pela Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) - Brasília - DF. Residência médica em Psiquiatria pelo Hospital Municipal do Campo Limpo - São Paulo. Estágio teórico-prático em Psiquiatria da Infância e Adolescência pela Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência (UPIA) e em Transtorno do Espectro Autista pelo Ambulatório de Cognição Social (TEAMM) do Departamento de Psiquiatria da UNIFESP/EPM. Atualmente é colaboradora nos ambulatórios da UPIA e do TEAMM pela Unifesp/EPM, auxiliando na supervisão dos residentes em psiquiatria infantil (R4), e membra do Programa da Atenção à Primeira Infância (PAPI).

  *Anita Helena Schlesener*

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2001), com um ano de pesquisa na Università degli Studi di Milano e Fondazione Feltrinelli. Desde a década de 80 dedica-se ao estudo dos escritos de Antônio Gramsci. Paralelamente tem pesquisado, desde 1992, a filosofia de Walter Benjamin. Recebeu o Prêmio Jabuti em 2001. Docente de Filosofia da UFPR de 1976 a 2005, nas disciplinas de Filosofia Política e Estética. Atualmente é professora da Universidade Tuiuti do Paraná, atuando junto ao Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais. Membro do NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia - UFPR. Editora da Revista: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Membro do Conselho Nacional da International Gramsci Society - IGS-Brasil. Membro dos Conselhos Editoriais das Revistas: Critica Marxista e Germinal. Membro do Conselho Editorial da Editora Mercado de Letras. Integra a Rede de Pesquisadores Red Latinoamericana y Caribeña de Estudios Gramscianos. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, filosofia política, Gramsci e Walter Benjamin. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UTP (Gestão



2017-2021) Presidente da International Gramsci Society - IGS-Brasil (Gestão 2022-2024).

  *Antonio Carlos Caruso Ronca*

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Titular do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP).

  *Bruna Breda*

INCLUIR DADOS DA PROFA BRUNA BREDA


Doutora em Educação (USP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop/Unifesp). Docente EBTT no NEI- Paulistinha.

  *Cristina Ramos da Silva*

Graduei em Pedagogia pela Universidade Paulista (1992), Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP (2019) e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP. Hoje sou Diretora Pedagógica na Escola Quacatú Educação e Recreação Infantil Ltda; Diretora Pedagógica na Escola Quacatú e Diretora Pedagógica no Colégio Pollux. Sou especialista em Psicopedagogia, Neurociência na Sala de Aula e Práticas Inclusivas e Gestão das Diferenças, ambos no Instituto Singularidades. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

  *Daiane Aparecida Borges do Nascimento*

Pedagoga e mestra em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Supervisora Escolar na rede municipal de São Paulo.



Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da Infância (Criando/ PUC-SP).

  *Cristina Rosa David Pereira da Silva*

Doutoranda no Programa Específico de Pesquisa Narrativa e Autobiográfica em Educação da Universidade Nacional de Rosário – Argentina. Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Psicopedagogia Diferencial pela PUC-RJ. Gestão em Marketing Educacional pelas Faculdades Integradas Rio Branco. Pedagogia pelas Faculdades Hebraico Brasileiro Renascença com especialização em Supervisão e Administração. Formada em Magistério. Experiência de mais 35 anos na área educacional, atuando em escolas como diretora e coordenadora pedagógica. Atualmente atua como Diretora Pedagógica em um Grupo Educacional na rede privada há 12 anos, do Berçário ao Ensino Fundamental I. Atua na formação contínua de professores e gestores escolares como consultora de escolas e de instituições particulares. Participa do Grupo de Pesquisas CRIANDO PUC, do Grupo de Pesquisa LACE PUC-SP e do NEPEN Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente – UFSCAR Sorocaba.

  *Daniela Cristina Barros de Souza Marcato*

É Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente. Realiza pesquisas na área de Educação Especial desde 2003. Atuou como professora da Educação Básica de 2010 a 2014 e do Ensino Superior desde 2010. Foi professora substituta na Unesp de Presidente Prudente nos anos de 2011 e 2012 e Professora Assistente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana, atuando especialmente com Educação Especial, Inclusão e Estágio nos anos de 2014 e 2015. Atualmente é professora Ajunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com Inclusão Escolar, Formação de professores, Iniciação na Carreira docente, Educação Infantil, Práticas Educativas e Brinquedoteca.



  *Edaniele Cristine Machado do Nascimento*

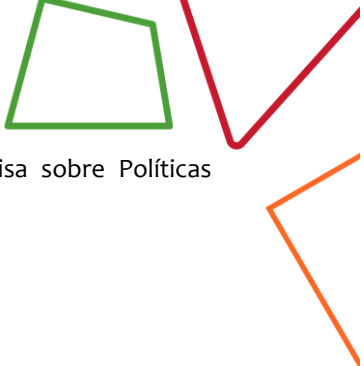
Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP (2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2015). Especialização em Formação de Professores para a Docência no Ensino Superior - UNICENTRO (2014). Graduada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional, pela Universidade Estadual do Centro Oeste (2012). Membro do TEPE/CNPq - Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais da Universidade Tuiuti do Paraná (2021). Membro do GEPEDIN/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da UNICENTRO (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior. Pesquisa principalmente sobre os seguintes temas: políticas da educação; história da educação brasileira; infância e cultura; educação infantil; pré-escola; formação de professores.

  *Elizete Gomes*

Professora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Pedagoga, Especialista em Psicomotricidade, Mestra em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Atua como professora na Escola Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância (Criando/PUC-SP).

  *Elisangela Carmo de Oliveira*

Licenciada em Letras e Pedagogia, Pós-graduada em Gestão Escolar, Mestra em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação



de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da Infância (Criando/PUC-SP).

  *Eduarda Maciel Ricaldes*

  *Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos*

Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre; especialista em Sociologia para o Ensino Médio pela UNB; especialista em Gestão de Políticas Públicas com Ênfase em Gênero e Relações Etnorraciais, pela Universidade Federal de Ouro Preto; especialista em Gestão Escolar, pela Sociedade de Educação Continuada - EDUCON, e graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Acre. Faz parte do grupo de estudos e pesquisas "Educação, culturas, identidades e cidadania", cujo foco se volta às iniciativas desenvolvidas por escolas e/ou professores da educação básica, no Estado do Acre, que se proponham a considerar, respeitar e valorizar, no processo educativo escolar, especificidades sociais, multi/interculturais. Atualmente, é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – UFAC, e leciona na Pré-Escola.

  *Izanete Maria do Nascimento Soares*

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Metodista de São Paulo; Especialização em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil - Instituto Superior de Educação Vera Cruz; Especialização em Psicomotricidade - Centro Universitário Assunção; atualmente professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Diadema; Participou como uma das autoras do livro Educação Infantil: a infância e suas encantarias, Editora V&V.





  *Jamile Cristiane Lopes*

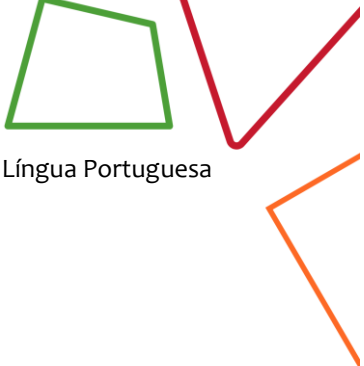
Mestranda em Educação; pós-graduada em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento; graduada em Pedagogia e em Artes. É Professora na Educação Infantil, atualmente atua como professora do Atendimento Educacional Especializado.

  *João Luiz Silva da Rosa*

Pedagogo. Mestrando em Educação. Psicopedagogo institucional. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Palestrante sobre a primeira infância. Assessor pedagógico da Escola de Educação Infantil Pique Aprende (Ribeirão Preto/SP). Docente do curso de Especialização em Educação Infantil – olhares acerca da primeira infância (promovido pelo instituto próximos passos). Coordenador do SCFV (REDIPASC). Colaborador do Instituto Ciência & Saber (Porto Alegre/RS). Coordenador do grupo de estudos e pesquisa: LABORATÓRIO DAS INFÂNCIAS.

  *Keila Cristina Rocha Carvalho*

Possui Mestrado em Educação pela PUC-SP, pós graduação em Sociopsicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP/UNIVESP). É licenciada em Letras e Pedagogia. Atualmente, diretora de uma unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tem experiência em Gestão Escolar, Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, trabalhando especialmente com temáticas ligadas articulação com o território, diversidade linguística, Direitos Humanos e Estudos de gênero. Atuou também junto ao Ensino Médio na Rede



Estadual de Educação, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

  *Luciana de Oliveira Rocha Magalhães*

Doutora e Mestre em Educação; especialista em Gestão Escolar e Educação Inclusiva; graduada em Direito e Pedagogia. É Professora no Ensino Superior na área de Educação Inclusiva e Diversidade e atualmente é Professora no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), atua em projetos de formação de professores nesta área e em projetos junto a Conselhos Municipais de Direitos da PcD.

  *Luciano Gamez*

Professor Associado na Universidade Federal de São Paulo, no Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional, e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). É graduado em Psicologia pela Universidade de Lisboa, mestre em Engenharia Humana pela Universidade do Minho, doutor em Ergonomia Cognitiva pela Universidade Federal de Santa Catarina, pós-doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e pós-doutor em Educação a Distância e E-learning, pela Universidade Aberta em Portugal. Como pesquisador está interessado nos fenômenos da aprendizagem, no estudo de teorias pedagógicas e modelos educacionais que integrem (ou não) o uso de tecnologias digitais, ou analógicas, à Educação, bem como os contextos da aprendizagem colaborativa, aberta e em rede. Atualmente atua como coordenador adjunto da Universidade Aberta do Brasil na Unifesp; é membro da Comissão Permanente de Pessoal Docente, é membro da Comissão Intercampi de Cultura, e da Comissão Especial de Extensão e Cultura, e coordenador científico do Coral Unifesp. É colaborador no Programa de Atenção a Primeira Infância (PAPI), vinculado ao Departamento de Psiquiatria na Unifesp.

  *Márcia da Silva*



  *Maria Conceição do Rosário*

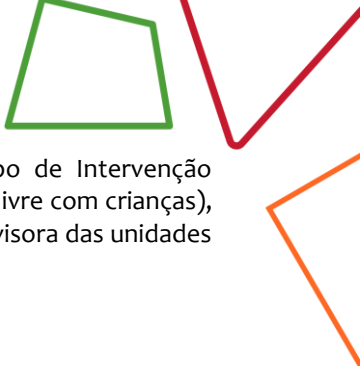
Professora associada do Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora da Unidade de Psiquiatria da Infância e adolescência. Coordenadora do curso de especialização em Saúde Mental da Infância e Adolescência e Coordenadora do Programa de Atenção a Primeira Infância. Possui mestrado em medicina pela Universidade de São Paulo, Doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Pesquisa em Psiquiatria da Infância e Adolescência pela Universidade de Yale.

  *Maximiliano Guassu*

Mestrando em Psiquiatria e Psicologia Médica pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Integrante da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência (UPIA) e do Programa de atenção a primeira infância (PAPI /UNIFESP). Graduado em Psicopedagogia pelo Centro universitário FIEO e História pela Universidade Santo Amaro. Desenvolve seus estudos na área da primeira infância e TDAH, com ênfase no desenvolvimento infantil, educação e saúde mental. Atualmente é colaborador no ambulatório da unidade de psiquiatria da infância e adolescência (UPIA) e coordenador de campo do Programa de atenção a Primeira Infância (PAPI).

  *Mônica Limeira dos Santos*

Nascida em São Paulo, estudou na cidade de Diadema no ABC grande período em escolas Públicas. Na adolescência, no ensino Médio cursou Magistério pelo CEFAM/Diadema. Iniciou sua carreira como Monitora na unidade infantil da Santa Casa de Misericórdia do município, onde atuou durante 1 ano até ser chamada pelo Concurso Público para Professora de Educação Infantil. Se formou em Pedagogia pela Fundação Santo André. Trabalhando na Prefeitura Municipal de Diadema iniciou seu trajeto de pesquisadora da infância, onde atuou



em projetos do Município de reforço GIM (Grupo de Intervenção Metodológica), Dançando a Vida na escola ( dança-livre com crianças), atuou como Vice-Diretora em creche e como Supervisora das unidades Conveniadas na Secretaria de Educação.

  *Mônica Scattolin*


Professora da Faculdade de Medicina de Sorocaba – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Formação em Pediatria geral e comunitária e Neurologia Infantil pela Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP. Mestre em Psiquiatria e Psicologia Médica pela UNIFESP. Títulos de especialista em Pediatria e Neurologia infantil pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Curso de extensão universitária em Neuropsicologia do desenvolvimento e suas interfaces e Neuropsicologia: emoção e cognição/PUC-SP. Trabalhou no Projeto Desenvolver- Universidade Federal de São Paulo (Pida Embu/ Unifesp) no acompanhamento transdisciplinar das crianças com fatores de risco conhecidos e alterações comprovadas do desenvolvimento e em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Vice coordenadora do Programa de Atenção a Primeira Infância (PAPI).

  *Nádia Massagardi Caetano da Silva*

Docente do Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo (NEI-Paulistinha/ UNIFESP). Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

  *Naiara Caroline Vaz Rosa-Pereira*

É mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara (2017) na linha de pesquisa Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas. Possui especialização em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2013), segunda especialização em Formação de professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista (2015) e graduação em pedagogia também pela Universidade



Paulista (2011). É professora efetiva na rede municipal de Ribeirão Preto e atuou como docente na Educação Infantil de 2011 a 2019. Atualmente é diretora de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEI).

  *Naiara Hernandes Carvalho*

Graduação em Comunicação Social - Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2003) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFAFIBE (2008). Em 2011 Concluiu Especialização em Psicopedagogia pela ULBRA, também em 2011 concluiu Especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, pela Faculdade São Luis de Jaboticabal. Em 2012 atuou como Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil em Bebedouro, CEMEI "Ivete Vanice Silva". Em 2018 conclui o curso de Aperfeiçoamento PROFEB- Programa de Professores da Educação Básica na cidade de Bebedouro, em 2020 conclui o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial com ênfase em AEE- Atendimento Educacional Especializado. Tem experiência no Ensino Fundamental e atualmente é professora na Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil "Eliane de Vito Ferreira Penna". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Processos de Ensino. Em 2022 concluiu o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu -Universidade de Araraquara- UNIARA em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

  *Nilda Silvia de Andrade Batalha*

Formada em Publicidade e Propaganda pela Universidade Mackenzie e em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica-SP. Especialista (Lato sensu) em Educação de Bem dotados e talentosos pela Universidade Federal de Lavras (MG) e Arte Educação e novas tecnologias pela Universidade de Brasília. Professora com experiência na Educação Infantil, Sala de Leitura Interativa, atendimento especializado a alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e formação de professores (tutora em curso de Pedagogia). Atualmente cursando o Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté (UNITAU), no Estado de São Paulo.



  *Virginia Mara Próspero da Cunha*

Possui Graduação em Educação Física e Pedagogia pela Universidade de Taubaté (Unitau - 1986 e 1989), Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP - 2003 e 2009). Docente da Universidade de Taubaté, Diretora do Departamento de Educação Física (2011 a 2016), Professora Coordenadora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNITAU/CAPES (2011 a 2018) e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica UNITAU/CAPES (2018 a 2021). Atualmente é professora permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté/SP (Unitau).

  *Veronice Camargo da Silva*

Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Docente no Programa de Pós-Graduação -Mestrado Profissional em Educação/ UERGS. Líder do grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos/UERGS.




## *Ficha técnica*

Título	Qualidade na Educação Infantil
Subtítulo	Dimensões e significações
Org.	Dilma Antunes Silva e Ana Paula Santiago do Nascimento
Coleção	-
Páginas	274
Edição	1
Volume	1
Ano	2022
Cidade	Diadema
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-88471.82.1
DOI	10.47247/DAS/88471.82.1

### REFERÊNCIA

SILVA, D. A.; NASCIMENTO, A. P. S. do (Orgs). **Qualidade na Educação Infantil: Dimensões e significações**. Diadema: V&V Editora, 2022.



Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,  
entre em contato conosco pelo e-mail:

[contato@vveditora.com](mailto:contato@vveditora.com)

---

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes, site e nossos eventos.





